



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

Π.Ε.ΣΥ.Π

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

<<ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ>>

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΡΟΔΑΤΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΙΚΕΛΙΑΝΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΣΤΕΦΑΝΟΣ Φ. ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ-ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΠΑΤΡΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ, 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είναι μια βιβλιογραφική μελέτη η οποία επικεντρώνεται στο θέμα του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα αυτό απασχολεί σε σημαντικό βαθμό την διεθνή επιστημονική και επαγγελματική κοινότητα, κυρίως για τις ιδιαίτερα δυσμενείς συνέπειες που επιφέρει στα άτομα και στους οργανισμούς. Το εργασιακό άγχος έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με αδικαιολόγητες απουσίες από την εργασία, κακή απόδοση, προβλήματα υγείας, παραίτηση, εργασιακά ατυχήματα, χρήση τοξικών ουσιών και αλκοόλ, αντιπαραγωγικές επαγγελματικές συμπεριφορές, κλοπές, καθώς και με καταστροφή επαγγελματικού εξοπλισμού και μηχανημάτων. Επίσης το ενδιαφέρον για το εργασιακό είναι μεγάλο καθώς σύμφωνα με στοιχεία εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών στη φύση της εργασίας και στα εργασιακά περιβάλλοντα, έχει διαπιστωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο ότι έχουν αυξηθεί σημαντικά οι εργασιακές απαιτήσεις, ο ρυθμός, η ένταση και ο φόρτος εργασίας.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ότι είναι πολύ απαιτητικό και έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με την εμφάνιση εργασιακού στρες. Πολλοί παράγοντες σχετίζονται με αυτό, τόσο ατομικοί όσο και περιβαλλοντικοί. Το γεγονός ότι οι συνέπειες του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς δεν απευθύνονται μόνο στο ίδιο το άτομο που το βιώνει αλλά είναι πολλαπλές και για τους μαθητές, τους γονείς, τη σχολική μονάδα και την κοινότητα επιτάσσει να υπάρξει μέριμνα πρόληψης εμφάνισης του φαινομένου καθώς και αντανακλαστικά για άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση του πριν εξελιχτεί σε επαγγελματική εξουθένωση.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, τρόποι αντιμετώπισης εργασιακού άγχους .

ABSTRACT

The present assignment is a bibliographic study that concentrates on teachers' of elementary education workplace anxiety. This is an issue of great importance for both scientific and business education and it is as a result of the adverse consequences on individuals and other organisms. People often feel anxiety at their workplace because of unjustified absences, bad productivity, health problems, abandonment, accidents at work, use of drugs and alcohol, nonproductive business relations, burglaries and destruction of business equipment and machines. Moreover, there is great concern about workplace because, according to international survey data, the great changes around the nature of business increase the business demands as well as the rhythm, the intensity and the workload.

It is well accepted that a teacher's job is very demanding and it has been proved to be quite close to workplace anxiety. Both individual and environmental factors are responsible for such a situation. The fact that the anxiety that a teacher suffers from has consequences not only on the person itself but also on students, parents and the whole school society commands the existence of support that will prevent the appearance of such a phenomenon as well as direct and effective reactions to confront it before it becomes workplace burnout.

Key-words: workplace anxiety, workplace burnout, teachers, treatment of workplace anxiety.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

Summary in English

Εισαγωγή.....5

Κεφάλαιο 1: Το εργασιακό άγχος στην εκπαίδευση

1.1. Η Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό έργο.....6

1.2. Άγχος και στρες.....9

1.3. Το εργασιακό άγχος.....10

1.4. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.....12

1.5. Η επαγγελματική εξουθένωση.....13

1.6. Η επαγγελματική ικανοποίηση.....15

Κεφάλαιο 2.: Θεωρητικές προσεγγίσεις για το εργασιακό άγχος.....17

2.1. Το αντιληπτικό μοντέλο.....18

2.2. Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων.....19

2.3. Η θεωρία της ψυχολογικής αμοιβαιότητας.....19

2.4. Η θεωρία της αλληλοπροσαρμογής ατόμου-περιβάλλοντος.....20

2.5. Το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων- εργασιακού ελέγχου.....20

2.6. Το μοντέλο της υποκειμενικής εσωτερικής γνωστικής διεργασίας....21

2.7. Το γενικό μοντέλο υγείας-εργασιακού άγχους.....22

2.8. Το μοντέλο διατήρησης των πόρων.....23

2.9. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας για το στρες.....24

2.10. Το κυβερνητικό μοντέλο.....25

2.11. Το μοντέλο ανισορροπίας προσπάθειας-ανταμοιβής.....26

2.12. Το μοντέλο ανάρρωσης.....26

2.13. Η θεωρία ελέγχου της διαδικασίας του εργασιακού στρες.....27

2.14. Η ψυχαναλυτική θεωρία.....	28
2.15. Η γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση.....	28
Κεφάλαιο 3. : Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών – συμπτώματα	
3.1.Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των δασκάλων....	29
3.2.Συμπτώματα εργασιακού άγχους δασκάλων.....	32
Κεφάλαιο 4 : Πρόληψη και αντιμετώπιση εργασιακού άγχους.....	35
Κεφάλαιο 5. :Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	42
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	44

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Έκθεση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ήδη από το 1987 αναφέρει ρητά ότι ένας στους δύο εργαζόμενους υποφέρει από εργασιακό άγχος και αντιμετωπίζει κάποια από τις συνέπειές του (Levi, 1987). Νεότερη έρευνα των Paoli & Merllie, (2001) έδειξε ότι το εργασιακό stress επηρεάζει τουλάχιστον το 1/3 των ατόμων ανεξαρτήτου φύλου, οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει επίσης φανεί ότι το εργασιακό άγχος βλάπτει όχι μόνο την σωματική υγεία των εργαζόμενων αλλά και την ψυχολογική και την ευημερία τους (European Commission, 1997, Health and Safety Executive, 2001). Εξαιτίας της έκτασης και της σοβαρότητας του φαινομένου αποτελεί αντικείμενο μελέτης όχι μόνο της οργανωτικής ψυχολογίας αλλά αντιθέτως αποτελεί σημείο συνάντησης θεωρίας και πράξης μεταξύ οργανωτικής, συμβουλευτικής και κλινικής ψυχολογίας (Bond, & Bunce, 2000).

Η υψηλής ποιότητας παιδεία και εκπαίδευση έχει ευρέως αναγνωριστεί ότι συμβάλουν ουσιαστικά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των χωρών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008). Η παραδοχή αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη για παροχή αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο εκπαιδευτικός όντας στη καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο καθώς οι ανάγκες και οι προσδοκίες από την Εκπαίδευση συνεχώς αλλάζουν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γίνονται πολύπλοκα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια. Ο ίδιος καλείται να αποτελέσει έναν επαγγελματία με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση ο οποίος ταυτόχρονα έχει αναπτύξει πολλές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Λιγνός, 2006).

Οι ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν παρατηρήσει την επιτάχυνση της εργασιακής ταχύτητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και έναν αυξανόμενο ρυθμό εργασιακών αναθέσεων τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός αυτό συνεπάγονται μείωση του χρόνου ξεκούρασης και ανάκαμψης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πέρα από τη διδασκαλία να ασχοληθούν και με θέματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τους μαθητές, τους γονείς, τη σχολική κοινότητα καθώς και με δράσεις ή πρωτοβουλίες τμηματικές. Αυτές οι συνθήκες εργασίας ως αποτέλεσμα έχουν την εμφάνιση άγχους το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση και ακολούθως στην απώλεια διδακτικού προσωπικού με άμεσες συνέπειες στη ποιότητα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται στενά τόσο με τις συνθήκες εργασίας και την εμφάνιση εργασιακού άγχους όσο κατ' επέκταση και με την επαγγελματική εξουθένωση.

Με άλλα λόγια, η πολυπλοκότητα του νέου διευρυμένου ρόλου του εκπαιδευτικού, η αλλαγή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και οι ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες δημιουργούν άγχος που συχνά οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θέμα που έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών και αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση, η δυσαρέσκεια από την εργασία, η κατάθλιψη, το άγχος και μια σειρά συνεπειών για την υγεία παρουσιάζονται σε αρκετούς εκπαιδευτικούς λόγω παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία τους (Ρomaki & Anagnostopoulou, 2003). Αυτό μπορεί να έχει δυσμενείς επιδράσεις τόσο στον ίδιο, όσο και στους μαθητές του και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παππά, 2006).

Σκοπό της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ειδικοί στόχοι της βιβλιογραφικής αυτή μελέτης οι οποίοι θα καθορίσουν και τη δομή της είναι: α) η ανάλυση της έννοιας του εργασιακού άγχους και της επαγγελματική εξουθένωσης, β) η παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων για το φαινόμενο, γ) η εξέταση των παραγόντων που το προκαλούν, δ) η παρουσίαση των συμπτωμάτων του καθώς και ε) οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισής του.

Κεφάλαιο 1: Το εργασιακό άγχος στην Εκπαίδευση

1.1. Η Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό έργο

Η εκπαίδευση ως κοινωνική οργάνωση οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές) ως αποτελεσματική και ποιοτική διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου. Οι απαιτήσεις εντείνονται καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επηρεάζονται από τη ταχύτατη αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών προτύπων. Οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαιδευτικής λειτουργίας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές και η ισορροπία μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας θα πρέπει να επιδιώκεται συνεχώς και με συνέπεια αναφορικά με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Φασούλης, 2001).

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το ανθρώπινο δυναμικό έχει αναγνωρισθεί ως κύριος πόρος και συνεπώς η εκπαιδευτική λειτουργία και η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προβάλλονται ως κύριοι μοχλοί ανάπτυξης των χωρών

(Βαβουράκη και συν. 2007). Το 1998 στο Παρίσι ο ΟΟΣΑ στην Ανάλυση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ανέφερε ότι «το σχολείο καλείται να αναλάβει πληθώρα ευθυνών προκειμένου να γίνει ικανό να διαδραματίσει ρόλο κλειδί που θα επιτρέπει στις κοινωνίες να προσαρμόζονται ομαλά στις νέες βαθιές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας». Αυτό οδήγησε τα κράτη μέλη να προωθήσουν μια σειρά από σημαντικές μεταρρυθμίσεις σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα και με Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2008) αναγνωρίζεται ότι η υψηλής ποιότητας παιδεία, εκπαίδευση και διδασκαλία παρουσιάζουν πολύπλευρα οφέλη, όπως η δημιουργία θέσεων εργασίας, η προώθηση της ανταγωνιστικότητας και η οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης συνολικά στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος του σχολείου τόσο για τη κοινωνική και μαθησιακή ζωή των παιδιών όσο και για την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση πλέον συνδέεται άμεσα τόσο με την κοινωνική όσο και με την οικονομική πολιτική καθώς οι νέοι στόχοι της (κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ποιότητα-αποδοτικότητα-αποτελεσματικότητα, ανταγωνιστικότητα, αξιολόγηση) περιγράφονται με όρους που συναντώνται στο χώρο της οικονομίας (Βαβουράκη και συν. 2007). Επιπλέον γίνεται σαφές ότι οι ραγδαίες αλλαγές στην οικονομική, τεχνολογική, πολιτική, πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα επιδρούν καταλυτικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Αλλά και αντίστροφα η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία κάθε κράτους (Λιγνός, 2006).

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται πληθώρα ορισμών του εκπαιδευτικού έργου κυρίως μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Μεταξύ αυτών ο ορισμός του Γκότοβου ο οποίος εστιάζει κυρίως στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Γκότοβος, 1986). Για τον Μιχάλη Κασσωτάκη το εκπαιδευτικό έργο προϋποθέτει ευρύτερο πεδίο δράσης αφού σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει «είναι το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης... και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992). Τέλος, ο Μπαλάσκας αναφέρει στον ορισμό του και το ρόλο όλων των εργαζομένων στις σχολικές μονάδες στο εκπαιδευτικό έργο αφού αναφέρει χαρακτηριστικά ότι είναι «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι

σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992).

Στην Ελλάδα με τον Ν. 1340/2002 (αρ. 38) προσδιορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν τη προσφορά παιδείας (διανοητικής, κοινωνικής, ηθικής), την εφαρμογή σύγχρονων και κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, τη συνεργασία με τους μαθητές και το σεβασμό της προσωπικότητάς τους, τη μέριμνα για την αρμονική συνεργασία και αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς, το ενδιαφέρον για την οικογενειακή και κοινωνική ζωή των μαθητών και την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις επιστήμες της αγωγής, με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση προκειμένου η εκπαίδευση να μπορεί να ανταποκριθεί στους γρήγορους ρυθμούς με τους οποίους μεταβάλλονται οι ανάγκες της κοινωνίας.

Ωστόσο, παρόλο που τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι αναγνωρίζονται πληθώρα άλλων παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Παιδεία σε σχετικό της κείμενο αναφέρει ότι θα ήταν άδικο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί οι μόνοι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική δραστηριότητα, αφού η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσφέρουν κατάλληλη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές τους, να δημιουργήσουν ένα κλίμα στο οποίο όλοι μπορούν να συμβιώνουν και να μειώνουν τη βίαιη συμπεριφορά, συνδέεται στενά με τις συνθήκες υπό τις οποίες διδάσκουν, τα διαθέσιμα μέσα στήριξης, τον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε τάξη, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στα σχολεία, τη συνεργασία των οικογενειών και τη λαμβανόμενη κοινωνική στήριξη. Το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δέσμευση της κοινωνίας έναντι της εκπαίδευσης και οι δύο παράγοντες αλληλεπιδρούν προς όφελος της βελτίωσης της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008).

Τέλος, αναγνωρίζεται ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυξάνονται διαρκώς καθώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γίνονται ολοένα και πιο πολύπλοκα και ετερογενή. Στις προκλήσεις αυτές περιλαμβάνονται οι εξελίξεις στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών, οι αλλαγές στις κοινωνικές και οικογενειακές δομές, η ολοένα πιο ανομοιογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ως αποτέλεσμα της αυξημένης μετανάστευσης και της ανάδυσης πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η αύξηση της αυτονομίας των σχολείων η οποία συνεπάγεται αύξηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Ως εκ τούτου

αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό κοινωνικό και αναπτυξιακό ρόλο που υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια της εκπαίδευσης και επιπλέον επιτελούν σημαντική λειτουργία ως πρότυπα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2008).

Από όλα τα παραπάνω είναι εύκολο να καταλάβει κανείς τον ιδιαίτερα απαιτητικό χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και των δυσκολιών που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα οι οποίες, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί να έχουν σημαντικά αρνητικές συνέπειες για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και επακόλουθα για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινωνία.

1.2. Άγχος και στρες

Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη άγχος είναι μια «συγκινησιακή κατάσταση (φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας κλπ) είτε παροδική και χαμηλής έντασης (οπότε θεωρείται φυσιολογική), είτε επίμονη και μεγάλης έντασης (οπότε θεωρείται παθολογική), η οποία προκύπτει ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού ή κινδύνου ή δυσάρεστης γενικά κατάστασης και έχει ιδιαίτερα σωματικά και συμπεριφερολογικά γνωρίσματα (λ.χ. μεταβολές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα ή μεγάλη νευρικότητα)» (Μπαμπινιώτης, 1998). Ετοιμολογικά έχει τις ρίζες του στο ομηρικό ρήμα «άχομαι ή άχθυμαι» που σημαίνει αγωνίζομαι, συνθλίβομαι, καταπιέζομαι (Παπακώστας 1994). Κατά τον Fisher (1986), το άγχος είναι μια σωματική ή ψυχοκοινωνική κατάσταση του περιβάλλοντος, ενώ ο Cox (1985) θεωρεί ότι το άγχος αναπτύσσεται από ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Fisher, 1986).

Το φυσιολογικό άγχος μπορεί να είναι ωφέλιμο καθώς αφορά σε μια κατάσταση όπου το άτομο είναι σε εγρήγορση προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα πιθανό κίνδυνο (συχνά αναφέρεται και ως δημιουργικό άγχος). Το παθολογικό από την άλλη χαρακτηρίζεται από μεγάλη χρονική διάρκεια, μια και το άτομο αντιλαμβάνεται διαρκώς έναν κίνδυνο που συχνά είναι άγνωστος ή δύσκολα αναγνωρίσιμος. Επίσης, η ένταση του είναι πολύ μεγάλη και μάλιστα δυσανάλογα μεγάλη συγκριτικά με την κατάσταση που το προκαλεί (Kennerley, 1999, Herbert, 1998).

Ως παθολογικό χαρακτηρίζεται καθώς επιφέρει δυσμενείς συνέπειες μεταξύ των οποίων δυσφορία και προβλήματα σε τομείς της καθημερινής ζωής όπως η επαγγελματική ζωή, η οικογενειακή ζωή και οι κοινωνικές σχέσεις. Σωματικά συμπτώματα που συνδέονται με το άγχος είναι η μυϊκή τάση και τρόμος, οι ταχυπαλμίες, η ξηροστομία, η εφίδρωση, η δύσπνοια,

το αίσθημα πνιγμού, η ναυτία και διάφοροι πόνοι όπως κεφαλαλγία, στομαχικοί και θωρακικοί πόνοι ενώ συχνά συνυπάρχει και με διαταραχές της διάθεσης όπως η κατάθλιψη (Montgomery, Baldwin, 2006). Επιπλέον, συχνά συνοδεύεται με ευερεθιστότητα, δυσκολία συγκέντρωσης, μείωση της όρεξης και της μνήμης, διαταραχές ύπνου (A.P.A., 1994).

Το παθολογικό άγχος εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο για τις Ψυχιατρικές Διαταραχές (DSM-IV) οι αγχώδεις διαταραχές περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες: διαταραχές πανικού με ή χωρίς αγοραφοβία, αγοραφοβία χωρίς ιστορικό διαταραχής πανικού, ειδική φοβία, κοινωνική φοβία, ψυχαναγκαστική καταναγκαστική διαταραχή, διαταραχή μετά από ψυχο-τραυματικό στρες, διαταραχή από οξύ στρες, γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, διαταραχή οφειλόμενη σε ιατρική κατάσταση, αγχώδης διαταραχή προκαλούμενη από ουσίες, αγχώδης διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (A.P.A., 1994). Οι έννοιες άγχος και stress συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. Το stress αφορά μια σύνθετη ψυχοβιολογική διεργασία η οποία προκαλείται από ένα στρεσογόνο εξωτερικό ερέθισμα (δεν σχετίζεται με εσωτερικές συγκρούσεις) το οποίο δημιουργεί την αντίληψη μιας απειλητικής κατάστασης, προκαλώντας άγχος στο άτομο (Σπίλμπεργκερ, 1982). Με άλλα λόγια το άγχος είναι η αντίδραση στο stress και οι σωματικές εκδηλώσεις και η αίσθηση της πίεσης που βιώνει το άτομο αποτελούν κοινά γνωρίσματα. Η ουσιαστική διαφορά τους βασίζεται στη χρονική στιγμή που εμφανίζονται. Στη παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι όροι.

1.3. Το εργασιακό άγχος

Με τον όρο *εργασιακό ή επαγγελματικό άγχος* περιγράφονται οι αγχογόνες εκείνες καταστάσεις που σχετίζονται με την εργασία ή προκαλούνται από συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Κάντας, 1995). Χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα καθώς τα ίδια δεδομένα για κάποιους μπορεί να αποτελούν πηγή stress ενώ για κάποιους άλλους όχι. Πιο αναλυτικά, το εργασιακό άγχος αποτελεί μια δυσάρεστη και αρνητική κατάσταση η οποία εμφανίζεται όταν το άτομο αντιληφθεί ότι δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις ή τις πιέσεις που του έχουν επιβληθεί. Μη αποδεκτά επίπεδα άγχους μπορεί να συνδέονται με μια σειρά αρνητικών συνεπειών ψυχολογικών και σωματικών ή μπορεί ακόμη να οδηγήσουν σε εκδήλωση ασθενειών ή και σε τραυματισμούς (Gogos, 2010).

Σύμφωνα και με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Υγεία και την Ασφάλεια της Εργασίας το εργασιακό άγχος αποτελεί κατάσταση, κι όχι ασθένεια, η οποία μπορεί να διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της έκθεσης του εργαζόμενου σε αυξημένες εργασιακές

απαιτήσεις. Επίσης, μπορεί να οριστεί ως η βλαβερή σωματική και συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δεν ταιριάζουν με τις ικανότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζόμενου (WHO, 2004). Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το φαινόμενο σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας, τη θέση του εργαζόμενου και τη σχέση του με το εργασιακό περιβάλλον (Tountas, 2010).

Θα πρέπει ωστόσο να είναι σαφές ότι η εκτίμηση του ατόμου στην επαγγελματική του ζωή και κατάσταση χαρακτηρίζεται από έντονη υποκειμενικότητα καθώς σχετίζεται με την θετική ή την αρνητική αξιολόγηση στην οποία προβαίνει το άτομο για διάφορα θέματα του εργασιακού του περιβάλλοντος (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με τους Beer και Newman (1978) το εργασιακό άγχος συνιστά μια κατάσταση η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση παραγόντων σχετικών με την εργασία και τον εργαζόμενο. Η κατάσταση αυτή δεδομένου ότι βιώνεται από το άτομο ως απειλή διαφοροποιεί τη σωματική και ψυχολογική λειτουργία του. Οι Lazarus και Folkman (1984) θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιμετωπίζει τις αγχογόνες συνθήκες καθορίζει την εμφάνιση ή μη των συμπτωμάτων του άγχους.

Επιπλέον σημαντική επίδραση ασκούν και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Συνηθέστεροι στρεσογόνοι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες είναι: θέματα σχετιζόμενα με την επαγγελματική εξέλιξη-πιέσεις προώθησης καριέρας (π.χ. πιθανή απόλυση), εργασιακά καθήκοντα-ρόλοι (αμφισβήτηση, υψηλές απαιτήσεις με ταυτόχρονα μικρές δυνατότητες επιρροής, σύγκρουση ρόλων κλπ), σύγκρουση οικογενειακών υποχρεώσεων και εργασιακών απαιτήσεων, οργανωτικοί παράγοντες (π.χ. κλίμα οργανισμού, ανεπαρκής επικοινωνία, διαπροσωπικές συγκρούσεις, συχνές αλλαγές συνθηκών ή θέσης-αντικειμένου εργασίας κλπ) (Κουτελέκος, Πολυκανδριώτη, 2007).

Μεταξύ των συνεπειών που έχει το εργασιακό άγχος στην εργασιακή συμπεριφορά είναι η εμφάνιση προβλημάτων λόγου, η μείωση του ενδιαφέροντος για τη δουλειά, η μείωση της ενεργητικότητας, η αύξηση των απουσιών, η μετάθεση ευθυνών και η επιφανειακή αντιμετώπιση των προβλημάτων και των θεμάτων εργασίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι στενά συνδεδεμένη με το εργασιακό άγχος ωστόσο δεν αποτελούν συνώνυμους όρους. Θα πρέπει να γίνεται ξεχωριστή αναφορά στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς αποτελεί μια ψυχολογική διαδικασία συναφή αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος.

1.4. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Η πολυπλοκότητα του αντικειμένου εργασίας των εκπαιδευτικών όπως αναλύθηκε παραπάνω και αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους σε συνδυασμό με τις αρνητικές –από τους ίδιους- προσλαμβανόμενες συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος δημιουργούν συνθήκες έντονου stress (Κουστουράκης και συν. 2000).

Σχετικές έρευνες εξάλλου έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος τόσο σε σχέση με άλλες εργασιακές ομάδες όσο και σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Λεονταρή και συν. 2000). Πιο συγκεκριμένα έχει φανεί ότι η διδασκαλία αποτελεί αγχογόνο απασχόληση και μάλιστα το επίπεδο άγχους έχει αυξηθεί καθώς η σχέση μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης έχει γίνει πιο περίπλοκη. Επιπλέον, Εκθέσεις του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ΔΓΕ) έχουν υπογραμμίσει επανειλημμένα ότι το σχετιζόμενο με το επάγγελμα stress των εκπαιδευτικών έχει επιπτώσεις όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στην ποιότητα της εργασίας τους και συνεπώς στην επένδυση που έχει κάνει η κοινωνία σε αυτούς (Ηλιού, 1996).

Μάλιστα το εργασιακό άγχος φαίνεται να μην αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά και να κλιμακώνεται σε σημείο που να οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι η έννοια αυτή έχει συνδεθεί με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών το οποίο χαρακτηρίζεται από συνεχή επαφή και σχέση με ανθρώπους (κυρίως μαθητές αλλά και γονείς, συναδέλφους κλπ) συχνά υπό συναισθηματικά φορτισμένες συνθήκες ή και σε ιδιαίζουσες συναισθηματικές καταστάσεις (αδιαφορία, επιθετικότητα, παθητικότητα) (Κάντας, 1995). Ο Hendrickson, περιγράφει την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία (Παππά, 2006).

Εν κατακλείδι όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει έντονο stress η ικανοποίηση από την εργασία του μετατρέπεται σε δυσαρέσκεια και αυτό συντελεί στην μείωση της απόδοσής του αναφορικά με την δημιουργικότητά του και την εφαρμογή διδακτικών τεχνικών και συνακόλουθα παρατηρείται μείωση και της επίδοσης των μαθητών του. Σε έρευνα του 2006 φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη αυτοπεποίθησης και αδυναμία διατήρησης του χιούμορ του (Παππά, 2006).

1.5. Η επαγγελματική εξουθένωση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να έχει τις ρίζες της στο πλαίσιο των γενικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών εξελίξεων που έλαβαν χώρα κατά τη δεκαετία 1970 και χαρακτηρίζονταν από την ταχεία και βαθιά μετάλλαξη της κοινωνίας από μια βιομηχανική κοινωνία σε μια οικονομία των υπηρεσιών. Αυτός ο κοινωνικός μετασχηματισμός συμπεριέλαβε και έντονες ψυχολογικές πιέσεις που ασκήθηκαν στο ανθρώπινο δυναμικό που μπορούν να αποδοθούν με τον όρο επαγγελματική εξουθένωση.

Παρόλο που αρχικά οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους για τη μελέτη του φαινομένου στους εργαζόμενους υπηρεσιών εξυπηρέτησης πελατών, από τα τέλη της δεκαετίας 1980, ερευνητές και επαγγελματίες μετέφεραν το πεδίο έρευνας και μεταξύ των στελεχών, των επιχειρηματιών και των εργαζομένων σε υπαλληλικές θέσεις. Έτσι οι συνθήκες εργασίας που μελετήθηκαν επεκτάθηκαν ώστε να συμπεριλάβουν και τις εργασίες που απαιτούσαν δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων ή παροχή συμβουλών με αποτέλεσμα ο όρος επαγγελματική εξουθένωση να περιλαμβάνει και την εξάντληση των φυσικών πόρων που υποστηρίζουν την εξουθένωση σε ψυχολογικό επίπεδο (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

Ο Sennett (1998) θεωρεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα του αναδυόμενου «ευέλικτου καπιταλισμού» που αντικαθιστά τους παραδοσιακούς άκαμπτους, ομοιογενείς και προβλέψιμους κοινωνικούς θεσμούς με πιο ευέλικτους, ετερογενείς και συνεχώς μεταβαλλόμενους θεσμούς. Ως αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης διευκολύνεται ο κοινωνικός κατακερματισμός και αυτό που ο ίδιος αποκαλεί «η διάβρωση του χαρακτήρα» η οποία αποτελεί παρόμοια κατάσταση με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς από τη μια μειώνεται η υποστήριξη της κοινότητας και από την άλλη ευημερεί όλο και περισσότερο ο ατομικισμός (στο Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Lasch (1979) αναπτύσσεται μια «ναρκισσιστική κουλτούρα». Κατά αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον Farber, ο συνδυασμός των τάσεων προς την εξατομίκευση και τον ναρκισσισμό αποτέλεσε «μια τέλεια συνταγή για επαγγελματική εξουθένωση»: η πρώτη προήγαγε το άγχος και την απογοήτευση ενώ η τελευταία υπονόμει την αντιμετώπιση των ανθρώπινων πόρων (Farber, 1984).

Το φαινόμενο αυτό συναντάται παγκοσμίως ωστόσο η σημασία της έννοιας φαίνεται να διαφοροποιείται μεταξύ των χωρών. Πιο συγκεκριμένα στη Σουηδία, κυρίως, και την Ολλανδία ο όρος εξουθένωση συναντάται κυρίως σε ιατρικές γνωματεύσεις-διαγνώσεις, ενώ σε άλλες χώρες αποτελεί μη ιατρικό όρο, κοινωνικά αποδεκτό που αποδίδει ελάχιστο στίγμα όσον αφορά τη ψυχιατρική διάγνωση. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις χώρες όπου έχει βαρύτητα ιατρικής διάγνωσης πολλοί επαγγελματίες κερδίζουν τα προς το ζην από τη θεραπεία ατόμων που

υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση διοργανώνοντας σεμινάρια ή διαβουλεύσεις με οργανώσεις με θέμα την πρόληψη του φαινομένου και την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

Παρόλα αυτά, ο ψυχίατρος Freudenberger θεωρείται ο πρώτος που ανέδειξε το σύνδρομο. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τον όρο εξουθένωση για να περιγράψει την σταδιακή συναισθηματική εξάντληση, την απώλεια κινήτρων και τη μειωμένη δέσμευση μεταξύ των εθελοντών της Δωρεάν Κλινικής του Αγίου Μάρκου της Νέας Υόρκης (Freudenberger, 1974). Ο ίδιος δανείστηκε τον όρο από τον χώρο των εξαρτημένων από ναρκωτικές ουσίες όπου αναφερόταν στην καταστροφική επίδραση της χρόνιας κατάχρησης ουσιών.

Με τον όρο επαγγελματική εξουθένωση (professional burnout), ο Freudenberger (1974) όρισε το βίωμα της αποτυχίας και της εξάντλησης που παρατήρησε στους κοινωνικούς λειτουργούς μετά από ένα χρόνο ενασχόλησης τους σε ιδρύματα. Η κατάσταση αυτή, αποτυχία, φθορά, ή εξάντληση είναι αποτέλεσμα των υπέρμετρων απαιτήσεων της δουλειάς σε ενέργεια, προσπάθεια και προσόντα. Αργότερα ο Freudenberger (1980) περιέγραψε την εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής, ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Η Maslach περιέγραψε την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στην οποία ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί, δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και από την παραγωγικότητα του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Papastyliou et. al., 2009). Η αιτιολογία της θεωρείται πως είναι το παρατεταμένο άγχος-stress στην εργασία ή αλλού (Maslach et al. 2001). Συγκεκριμένα η εξάντληση προκύπτει από υπερβολικές απαιτήσεις ενέργειας, δύναμης ή πόρων και το άγχος εξελίσσεται στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης όταν η απογοήτευση και η ένταση επιμένουν ή αυξάνονται.

Η Maslach αρχικά διέκρινε τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως: α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), που αναφέρεται στο αίσθημα ψυχικής κόπωσης και καθιστά τον επαγγελματία ανίκανο να συγκεντρωθεί στα εργασιακά του καθήκοντα, β) την αποπροσωποποίηση (depersonalization), που αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή ακόμη και αρνητικών αισθημάτων και την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται υποτιμητικά και αντιμετωπίζονται με σχετικούς τρόπους, γ) το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), που αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο

αίσθημα ικανοποίησης του επαγγελματία από την εργασία του και μια τάση να αξιολογεί αρνητικά ότι αφορά την εργασία του και συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Maslach & Jackson 1986).

Επίσης, οι Maslach & Leiter προσέγγισαν την επαγγελματική εξουθένωση σαν την «διάβρωση της δέσμευσης», παρατηρώντας ότι οι άνθρωποι δεν εμφανίζουν εξουθένωση κατά την έναρξη της εργασίας τους. Αντιθέτως, η εξουθένωση αναπτύσσεται καθώς «η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η συμμετοχή μετατρέπεται σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα γίνεται αναποτελεσματικότητα» (Maslach & Leiter, 1997). Τόσο για τον Freudenberger όσο και για την Maslach, η επαγγελματική εξουθένωση ήταν το προϊόν των ραγδαίων αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις (Schaufeli et. al., 2009).

Παρόλο που έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών για την επαγγελματική εξουθένωση, ο πλέον αποδεκτός και περιεκτικός είναι αυτός της Maslach που ενσωματώνει τη φυσική και την πνευματική εξάντληση που παρατηρείται σε κάθε επαγγελματία, ο οποίος στην εργασία του έρχεται σε συνεχή επαφή με άλλους ανθρώπους. Συγκεκριμένα περιγράφει το φαινόμενο ως μία εξελικτική διεργασία, όπου ο εργαζόμενος νιώθει σωματική, ψυχική και συναισθηματική εξάντληση, η οποία προκαλείται από μακροχρόνια έκθεση κι εμπλοκή σε καταστάσεις που έχουν συναισθηματικές απαιτήσεις, χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους πελάτες, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα του εαυτού (Maslach 1976, 1982). Εμφανίζεται ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν ως αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί, όπως τόνισε και ο Κάντας (1996), ότι οι διάφοροι ορισμοί που δίνονται για την επαγγελματική εξουθένωση αποσκοπούν κυρίως στο να διαχωρίσουν επαρκώς την έννοια αυτή από το εργασιακό-επαγγελματικό άγχος. Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ότι είναι μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους, που ξεπερνά τα όρια αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

1.6. Η επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως μια στάση του ατόμου προς την εργασία του (Baron, 1986). Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, χωρίς όμως να αρνούνται και

την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie et al., 1997). Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο “πηγές ικανοποίησης” σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Rice, McFarlin & Bennet, 1991).

Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται επίσης σε “ενδογενείς” και σε “εξωγενείς” σε σχέση με την εργασία. Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Herzberg, αποδίδουν τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο “κίνητρα”. Ο Herzberg εντόπισε πέντε παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, αυτή η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης. Οι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας (Herzberg, 1959).

Συγκεκριμένα για τον χώρο της εκπαίδευσης ο ορισμός της ικανοποίησης από τη διδασκαλία βασίστηκε στον ορισμό που έδωσε ο Locke (1969) για την επαγγελματική ικανοποίηση γενικότερα ο οποίος έχει γίνει αποδεκτός από πολλούς ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης (Ma & MacMillan, 1999, Weiss & Cropanzano, 1996; Wu & Watkins, 1996). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η ικανοποίηση από τη διδασκαλία είναι μια συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης μεταξύ του τι ζητά κάποιος από την εργασία του άλλου και του πως αντιλαμβάνεται κάποιος τη διδασκαλία, ως προσφορά ή απαίτηση. Αυτό είναι το εξαγόμενο αποτέλεσμα από τις υποκειμενικές και συναισθηματικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν πως η ικανοποίηση διδασκαλίας προέρχεται από ένα άθροισμα ευχάριστων και δυσάρεστων στιγμών και εμπειριών. Μ’ άλλα λόγια, η ικανοποίηση προέρχεται από έναν αριθμό ιδιαίτερων περιοχών όπως τη σχέση των καλών συναδέλφων, το σαφή ρόλο εργασίας, και το ευτυχές περιβάλλον διδασκαλίας.

Οι Perie και Baker (1997) στην έκθεση τους ξεχώρισαν ως παράγοντες που συμβάλλουν στη γενική ικανοποίηση από την εργασία για τους εκπαιδευτικούς τους παρακάτω: την υποστήριξη από τους διευθυντές τους και την ηγεσία της εκπαίδευσης, τη συμπεριφορά των μαθητών, τη θετική σχολική ατμόσφαιρα, και την αυτονομία.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Blasé & Blasé η αυτονομία και η ελευθερία ενισχύουν σημαντικά τον αυτοσεβασμό και επίσης ενεργούν θετικά προς την αύξηση της εμπιστοσύνης, της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής

ικανοποίησης (Blasé & Blasé, 1996). Σύμφωνα και με τον Bolin, «η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται με το να δοθεί το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών, εξασκώντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους κρίση για το πώς και το τι θα διδάξουν» (Bolin, 1989).

Έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν αυξάνει τον επαγγελματισμό, γεγονός που επηρεάζει τα επιτεύγματα και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ συγχρόνως αυξάνει την αίσθηση του σεβασμού και της αναγνώρισης της δουλειάς τους και της αυτοεκτίμησής τους. Σύμφωνα με τον Spector, η επαγγελματική ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια, το πώς δηλαδή αισθάνονται οι άνθρωποι σε σχέση με την εργασία τους, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό συνδέεται έμμεσα και άμεσα με το αποτέλεσμα της σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες που έχουν τα άτομα για την εργασία τους και στο τι πραγματικά μπορούν να πάρουν ή παίρνουν από αυτή (Spector, 1997).

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικές προσεγγίσεις για το εργασιακό άγχος

Χαρακτηριστικό της πολυπλοκότητας του φαινομένου του εργασιακού stress είναι ότι τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που προτείνονται για την κατανόηση του είναι συχνά αντιφατικά και αντικρουόμενα μεταξύ τους (Beehr, & Newman, 1978, Edwards, 1992, French, Caplan, & Harrison, 1982, Ivancevich, & Matteson, 1980). Το γεγονός αυτό σχετίζεται τόσο με την έλλειψη ομοφωνίας σχετικά με τον ορισμό του φαινομένου όσο και με την ασυμβατότητα των ερευνητικών ευρημάτων (Elsass, & Veiga, 1997). Οι δυσκολίες αυτές γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν από τους ερευνητές μέσω της επικέντρωσης σε αντικειμενικούς παράγοντες στην εργασία και μέσω της προσπάθειας να εντοπιστεί αν τελικά το stress είναι ένα καθαρά ατομικό ή οργανωτικό πρόβλημα (Kasl, 1978 Spector, Dwyer, & Jex, 1988). Τέλος προς την ίδια κατεύθυνση μεγάλη σημασία δίνεται πλέον και στη σημασία των ενδιάμεσων μεταβλητών οι οποίες επηρεάζουν την σχέση μεταξύ πιέσεων/απαιτήσεων και stress (Ingledeu, Hardy, & Cooper, 1997).

Τα ερμηνευτικά μοντέλα για το εργασιακό stress εστιάζουν σε ποικίλους ατομικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν εσωτερικές ατομικού επιπέδου επιρροές και αφορούν σε παράγοντες άμεσα σχετιζόμενους με τον εργαζόμενο και θεωρούνται ατομοκεντρικές. Ταυτόχρονα υπάρχουν και

άλλες προσεγγίσεις που εξετάζουν εξωτερικές επιρροές και αφορούν στην εργασία (είδος-χαρακτηριστικά), στον οργανισμό (δομή-κανόνες) και στο περιβάλλον (θεσμικό πλαίσιο) και θεωρούνται περιβαλλοντικά μοντέλα. Τέλος, υπάρχουν και τα μεικτού τύπου ερμηνευτικά σχήματα τα οποία εξετάζουν τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και τα τους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος (Hsieh, 2004).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν συνοπτικά όλες οι θεωρίες που υπάρχουν για την ερμηνεία του εργασιακού στρες. Ωστόσο, αναφορικά με τις αγχώδεις διαταραχές, οι πιο διαδεδομένες θεωρίες που αξιοποιούνται στη συμβουλευτική και τη θεραπεία είναι η Ψυχοδυναμική και η Γνωσιακή.

2.1. Το αντιληπτικό μοντέλο (French & Kahn, 1962)

Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει το stress ως το αποτέλεσμα μιας σύνθετης δυναμικής διαδικασίας στην οποία επιδρούν ποικίλοι στρεσογόνοι παράγοντες και η οποία έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην υγεία. Πιο αναλυτικά, στην αφετηρία αυτής της αμφίδρομης, διαδραστικής διαδικασίας-φαινομένου του stress βρίσκονται αντικειμενικοί στρεσογόνοι παράγοντες όπως είναι οι καταστροφές ή καθημερινές ενοχλήσεις, οι χρόνιες πιέσεις, τα σημαντικά-κομβικά γεγονότα ζωής που επιδρούν στο άτομο. Το άτομο μέσω μιας εσωτερικής διαδικασίας επεξεργάζεται αυτούς τους παράγοντες και αποφασίζει αν τους θεωρεί ως απειλές ή όχι. Αν μέσω της γνωστικής επεξεργασίας τους αντιληφθεί ως στρεσογόνους τότε βιώνει stress το οποίο μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες συνέπειες σε όλο το φάσμα του ανθρώπινου οργανισμού (από το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο έως το συμπεριφορικό και φυσιολογικό). Ωστόσο, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, στη διαδικασία αυτή παρεμβάλλονται και ενδιάμεσες μεταβλητές, οι λεγόμενοι τροποποιητικοί παράγοντες. Οι μεταβλητές αυτές (π.χ. η κοινωνική υποστήριξη) διαφοροποιούν την επίδραση των στρεσογόνων παραγόντων από άτομο σε άτομο αλλά και στο ίδιο άτομο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Το μοντέλο αυτό μοιάζει αρκετά με το μοντέλο υποκειμενικής γνωστικής επεξεργασίας των Lazarus και Folkman (1984).

2.2. Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων

(Kahn, Wolfe, Quinn, Snoen, & Rosenthal, 1964)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή κάθε άτομο αναλαμβάνει κάποιους ρόλους στην εργασία του. Τα όρια των ρόλων αυτών καθορίζονται από την οργανωτική κουλτούρα και τους στόχους του οργανισμού στον οποίο εργάζεται. Με τον όρο «ρόλος» ορίζεται «το σύνολο των προσδοκιών-απαιτήσεων που αφορούν τον κάτοχο μιας εργασιακής σχέσης και οι οποίες θέτονται από την διοίκηση του οργανισμού» (Van Sell, Brief, & Schuler, 1981). Η μη ικανοποιητική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του ρόλου έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την εμφάνιση εργασιακού άγχους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτό το είδος στρες ονομάζεται στρες ρόλων και αναφέρεται στην πίεση που βιώνεται από τον εργαζόμενο όταν υπάρχει ασάφεια, αμφισημία ή σύγκρουση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και εργασιακών απαιτήσεων έτσι όπως αυτές προβάλλονται από τον συγκεκριμένο ανά περίπτωση ρόλο (Tetrick, 1992). Οι Kahn, Wolfe, Quinn, Snoen και Rosenthal διακρίνουν πέντε βασικούς παράγοντες στρες: την ασάφεια ρόλου, την ανεπάρκεια ρόλου, την υπερφόρτωση ρόλου, τη σύγκρουση ρόλων και τον ρόλο ευθύνης για άλλους ανθρώπους.

2.3. Η Θεωρία της ψυχολογικής αμοιβαιότητας (Equity Theory)

(Adams, 1965)

Ο Adams (1965) ανέπτυξε αυτή τη γενική θεωρία συμπεριφοράς βασιζόμενος στην στη Θεωρία της Κοινωνικής Σύγκρισης του Festinger (1954). Σύμφωνα με τη θεωρία Κοινωνικής Σύγκρισης οι άνθρωποι όταν δεν είναι σίγουροι για τις απόψεις ή τις ικανότητές τους έχουν την τάση να αξιολογούν τους εαυτούς τους συγκρίνοντάς τους με άτομα που θεωρούν όμοιά τους. Ο Adams (1965) λαμβάνοντας ως αφετηρία αυτή τη θεωρία υποστήριξε ότι οι άνθρωποι επιζητούν στις σχέσεις τους με τους άλλους την αμοιβαιότητα. Πιο συγκεκριμένα η θεωρία της Ψυχολογικής Αμοιβαιότητας υποστηρίζει ότι αυτό που επενδύει ή κερδίζει από μια σχέση ένα άτομο πρέπει να είναι ανάλογο με αυτό που η άλλη πλευρά επενδύει ή κερδίζει αντίστοιχα. Όταν στη σχέση αυτή δεν υπάρχει αναλογία μεταξύ επενδύσεων και αμοιβών, τότε προκύπτει έλλειμμα αμοιβαιότητας. Η κατάσταση έλλειψης της αμοιβαιότητας οδηγεί σε βίωση στρες και σε ποικίλα αρνητικά αποτελέσματα (Taris, et. al, 2001).

Ειδικότερα για τις εργασιακές σχέσεις η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι όταν ένας εργαζόμενος έχει επενδύσει ενέργεια, προσπάθεια, προσοχή και πόρους σε μία σχέση στο εργασιακό του περιβάλλον και τελικά λαμβάνει πολύ λιγότερα σε σύγκριση με αυτά που επενδύει, τότε βιώνει την κατάσταση της έλλειψης αμοιβαιότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι άτομα

που διατηρούν σχέσεις αμοιβαιότητας στην εργασία τους θα διαθέτουν περισσότερους πόρους και θα είναι περισσότερο αποδοτικά από εκείνα που βιώνουν έλλειμμα αμοιβαιότητας (Adams, 1965, Taris et. al, 2001).

2.4. Η Θεωρία της αλληλοπροσαρμογής ατόμου-περιβάλλοντος (French, & Caplan, 1972)

Η κεντρική υπόθεση της θεωρίας αυτής είναι ότι η έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος οδηγεί σε ψυχολογική, σωματική και συμπεριφορική πίεση η οποία εν συνεχεία οδηγεί σε νοσηρότητα. Το στρες και η πίεση στον εργασιακό χώρο είναι τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης ατόμου -εργασιακού περιβάλλοντος. Το εργασιακό στρες εμφανίζεται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας εκλαμβάνονται ως απειλή από την εργαζόμενο. Αυτές οι απαιτήσεις οδηγούν σε διατάραξη της πρότερης σχέσης ισορροπίας μεταξύ των δύο και καταλήγουν σε ψυχολογική ένταση η οποία μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικές και σωματικές διαταραχές σχετιζόμενες με το στρες (French, & Caplan, 1972, French et. al., 1982).

Η αλληλοπροσαρμογή ανθρώπου περιβάλλοντος μπορεί να αναφέρεται σε δύο πτυχές. Η πρώτη αναπαριστά την έκταση την οποία οι αμοιβές και οι παροχές που δίδονται από το περιβάλλον ταιριάζουν με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του ανθρώπου ενώ η δεύτερη αναπαριστά το σημείο στο οποίο οι απαιτήσεις και οι αξιώσεις του περιβάλλοντος ταιριάζουν με τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ανθρώπου. Οι πιέσεις προκαλούν διάφορες παρεκκλίσεις από την ομαλή συμπεριφορά και λειτουργία, όπως η επαγγελματική δυσαρέσκεια, η ανία, ο θυμός, η θλίψη, η υπέρταση, τα υψηλά επίπεδα χοληστερόλης και το κάπνισμα. Σύμφωνα με τους δημιουργούς του μοντέλου το στρες που προκαλείται από την έλλειψη ισορροπίας μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος περιλαμβάνει στοιχεία όπως η επαγγελματική δυσαρέσκεια, η ανία, η κατάθλιψη, η ενόχληση και τα παράπονα για σωματικούς πόνους (ο.π.).

Η θεωρία αυτή παρά την κριτική που δέχτηκε έχει αποτελέσει σημαντικό οδηγό για την έρευνα που σχετίζεται με το εργασιακό άγχος (Eulberg, Weekley, & Bhagat, 1988).

2.5. Το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων- εργασιακού ελέγχου (Karasek, 1979)

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ υπαρκτών πιέσεων στον εργασιακό χώρο και στην δυνατότητα του εργαζόμενου για λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που

αφορούν την εργασία του (Karasek, & Theorell, 1990). Ο Karasek (1979) υποστηρίζει ότι ο έλεγχος της εργασίας μπορεί να αλληλεπιδρά με το εργασιακό στρες όσον αφορά την προσαρμογή των εργαζομένων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο υπάρχουν δυο παράγοντες στο εργασιακό περιβάλλον που επηρεάζουν την προσαρμογή των εργαζομένων - οι απαιτήσεις της εργασιακής θέσης και το εύρος λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την εργασιακή θέση. Οι απαιτήσεις της εργασιακής θέσης αναφέρονται στους σωματικούς και ψυχολογικούς στρεσογόνους παράγοντες που υπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον, ενώ το εύρος λήψης αποφάσεων ορίζεται ως το σημείο το οποίο οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τον τρόπο διεξαγωγής και τον φόρτο εργασίας τους.

Η ψυχολογική ένταση δημιουργείται αποκλειστικά και μόνο όταν μια εργασία είναι πολύ απαιτητική, αλλά και όταν ταυτόχρονα επιτρέπει μόνο μικρό βαθμό συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων. Ο συνδυασμός υψηλών απαιτήσεων και μικρός βαθμός ελέγχου αποδείχθηκε ότι συμβάλλει σε χαμηλή παραγωγικότητα και σε υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων και προβλημάτων υγείας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο αυτό διεύρυνε τους ορίζοντες κατανόησης του φαινομένου καθώς από τα αποτελέσματα των ερευνών διαπίστωσαν ότι το ψυχο-κοινωνικό στρες δεν αφορά μόνο σε εργαζόμενους με υπερβολικές ευθύνες και καθήκοντα, αλλά ευρύτερα στο σύνολο των εργαζομένων (Theorell, & Karasek, 1996).

2.6. Το μοντέλο της υποκειμενικής εσωτερικής γνωστικής διεργασίας (Lazarus, & Folkman, 1984)

Βασική αρχή της προσέγγισης αυτής είναι ότι το στρες εξαρτάται από το «σχετικό νόημα που το άτομο αποδίδει στην σχέση του με το περιβάλλον». Η σχέση αυτή είναι το αποτέλεσμα των εκτιμήσεων του ατόμου από τη συνδιαλλαγή μεταξύ κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος από τη μια και προσωπικών αξιών, στόχων και πηγών ενέργειας από την άλλη. Η σχέση αυτή ατόμου-περιβάλλοντος δεν είναι στατική αλλά δυναμική και μπορεί να διαφοροποιηθεί ανά πάσα στιγμή εξαιτίας τόσο των διαφοροποιήσεων των εργασιακών απαιτήσεων όσο και της ρευστότητας των προσωπικών εκτιμήσεων (Lazarus, 2000).

Το μοντέλο αυτό ουσιαστικά διαφοροποίησε την αντίληψη σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν στρες δίνοντας έμφαση στο ρόλο των προσωπικών αντιλήψεων και χαρακτηριστικών. Το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τις συνθήκες του περιβάλλοντός του είναι υποκειμενικό. Αυτό σημαίνει ότι ο εργαζόμενος θα βιώσει στρες μόνο όταν εκτιμήσει μια κατάσταση ως απειλητική ή όταν θεωρήσει ότι η διαχείριση της υπερβαίνει τις διαθέσιμες για

το σκοπό αυτό πηγές ενέργειας (Lazarus, & Folkman, 1984). Δηλαδή, σε κάθε εργασιακό περιβάλλον μπορεί να εγκυμονούν καταστάσεις και γεγονότα στρεσογόνα ωστόσο, δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι εργαζόμενοι το στρες που προκαλούν οι καταστάσεις και τα γεγονότα αυτά στον ίδιο βαθμό. Στρες προκαλείται όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ότι δε μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς στις απαιτήσεις ή όταν αισθάνεται ότι απειλείται η ψυχολογική του ευεξία (Lazarus, 1966, 1976). Κατά συνέπεια, ένα άτομο βιώνει στρες όταν δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις και τις απειλές. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τον διαχωρισμό ανάμεσα στις συνέπειες της έλλειψης ικανοτήτων για απόδοση και στις συνέπειες του στρες.

Το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984) είναι πολύ σημαντικό επειδή ερμήνευσε τις ατομικές διαφορές στην βίωση του στρες. Συγκεκριμένα κατέδειξε τον λόγο για τον οποίο συχνά εργαζόμενοι στην ίδια εταιρεία, στο ίδιο γραφείο, με το ίδιο αντικείμενο, τους ίδιους συναδέλφους και προϊσταμένους εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην βίωση του στρες.

2.7. Το γενικό μοντέλο υγείας-εργασιακού άγχους (Katz, & Kahn 1978, Sutton, & Kahn 1986)

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι στον εργασιακό χώρο υπάρχουν αντικειμενικές συνθήκες οι οποίες οδηγούν στην εμφάνιση στρες. Πιο συγκεκριμένα το εργασιακό άγχος γίνεται αντιληπτό ως σύνθετη και δυναμική διαδικασία στην οποία οι στρεσογόνοι παράγοντες, η πίεση, οι βραχυχρόνιες αποκρίσεις και οι διαφοροποιητικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οδηγούν σε μακροχρόνια επιζήμια για την υγεία αποτελέσματα. Στην αφετηρία της διαδικασίας αυτής οι εργαζόμενοι βιώνουν τις αντικειμενικές συνθήκες που είναι μέρος του ψυχοκοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος. Οι συνθήκες αυτές χαρακτηρίζονται ως στρεσογόνοι παράγοντες διότι είναι πιθανό να γίνουν αντιληπτοί ως επιζήμιοι, απειλητικοί και ενοχλητικοί (Lazarus, & Folkman, 1984) ή μπορούν αντιθέτως να γίνουν αντιληπτοί ως απαίτηση από τους εργαζόμενους που καταλήγει σε μια φυσιολογική απόκριση προσαρμογής (Selye, 1982).

Στους στρεσογόνους παράγοντες περιλαμβάνονται τα σημαντικά γεγονότα ζωής που διακόπτουν ή απειλούν να διακόψουν την φυσιολογική καθημερινότητα (π.χ. ο θάνατος ενός συναδέλφου), καθημερινές διαφωνίες, χρόνιες πιέσεις (π.χ. φόρτος εργασίας, διακρίσεις φύλου κλπ), πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. θόρυβος, επικίνδυνα υλικά κλπ) και εκθεμελιωτικά γεγονότα που αφορούν σε ξαφνικές καταστροφές που απαιτούν βασικές προσαρμοστικές αποκρίσεις (π.χ πυρκαγιά). Οι συνέπειες των παραγόντων αυτών δεν είναι απαραίτητο να είναι πάντα αρνητικές. Εξαρτώνται μερικώς από το πόσο οι παράγοντες γίνονται αντιληπτοί ως

στρεσογόνοι από τα άτομα (Katz, & Kahn, 1978, Sutton, & Kahn, 1986). Με άλλα λόγια ο βαθμός στρες που προκαλούν εξαρτάται από τις ικανότητες, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά του ατόμου.

Πέρα από το βαθμό στρες επίσης μπορεί να ποικίλουν και οι βραχυχρόνιες αποκρίσεις στο αντιληπτό στρες μεταξύ των εξής αντιδράσεων: σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές (χρήση αλκοόλ, άσκηση κλπ). Όταν το αντιληπτό στρες και οι βραχυχρόνιες αντιδράσεις συνεχίζονται με τη πάροδο του χρόνου τότε είναι πιθανό να επηρεάσουν την υγεία και να προκαλέσουν καρδιαγγειακές παθήσεις. Ωστόσο, υπάρχουν και διαφοροποιητικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν οποιοδήποτε από τα συστατικά ή τη σχέση των συστατικών μεταξύ τους και αλλάζουν το πώς ένα άτομο βιώνει τη διαδικασία του στρες (Katz, & Kahn, 1978, Sutton, & Kahn, 1986). Το μοντέλο αυτό βρίσκει εφαρμογή και σε επίπεδο ομάδων, οργανισμών, εταιρειών και κοινωνιών.

Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα στοιχεία της προσωπικότητας (εσωτερικά χαρακτηριστικά) αλλά και οι εργασιακές συνθήκες (εξωτερικά χαρακτηριστικά) επιδρούν και συνδυαστικά και πολλαπλασιαστικά μεταξύ τους με αποτέλεσμα την ενίσχυση των αποτελεσμάτων του στρες. Εν συνεχεία η βίωση του στρες προκαλεί μια σειρά δυσάρεστων συνεπειών τόσο στην εργασία (ανία, λάθη κλπ) όσο και στην υγεία του ατόμου (ανησυχία, κατάθλιψη, νοσηρότητα κλπ) (Tetrick, & LaRocco, 1987).

Τέλος, οι δημιουργεί του μοντέλου προτείνουν και τρεις λειτουργίες που σχετίζονται με την εργασία οι οποίες δρουν ενάντια στο στρες: α) την κατανόηση των γεγονότων, β) τη δυνατότητα πρόβλεψης των γεγονότων και γ) τη δυνατότητα ελέγχου πάνω στα γεγονότα. Με άλλα λόγια η δυνατότητα ενός εργαζομένου να κατανοεί το πώς και γιατί συμβαίνουν κάποια γεγονότα, να προβλέπει την εμφάνιση και τη συχνότητά τους και να ελέγχει τις πιθανές συνέπειές τους οδηγεί σε μείωση των επιπέδων του στρες (Katz, & Kahn, 1978, Sutton, & Kahn, 1986).

2.8. Το μοντέλο διατήρησης των πόρων (Hobfoll, 1988,1989)

Βασική αρχή της προσέγγισης αυτής είναι ότι κάθε άνθρωπος προσπαθεί σημαντικά ώστε να διατηρήσει, να προστατέψει και να επεκτείνει τους πόρους που διαθέτει. Το στρες εμφανίζεται όταν για κάποιο λόγο οι πηγές ενέργειας ενός ατόμου απειλούνται ή χάνονται ή είναι αδύνατο να ανακτηθούν (όταν έχουν επενδυθεί). Πηγές ενέργειας μπορεί να αποτελούν είτε τα αντικείμενα, είτε τα προσωπικά χαρακτηριστικά, είτε οι καταστάσεις και οι ενέργειες εκείνες, οι οποίες εκτιμώνται από το άτομο ως ικανές να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων

του. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το στρες μπορεί να προκύψει τόσο στην περίπτωση πραγματικής απώλειας όσο και στην περίπτωση ενδεχόμενης απώλειας των πηγών ενέργειας και των πόρων (Hobfoll, 1988, 1989).

Μια ανεπιθύμητη ή/και πιεστική εργασία μπορεί να απειλήσει ή ακόμα και να βλάψει τις ατομικές πηγές ενέργειας και κατ' επέκταση την ευημερία των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από μία εξουθενωτική, πολύωρη εργασία το άτομο αισθάνεται κουρασμένο και βρίσκεται σε ένταση, έχοντας καταναλώσει πολλές από τις διαθέσιμες πηγές ενέργειας του (Hobfoll, 1988, 1989). Το αποτέλεσμα της σπατάλης πόρων είναι η συναισθηματική εξάντληση, η οποία ορίζεται ως μια χρόνια κατάσταση φυσικής και συναισθηματικής κατάπτωσης λόγω υπερβολικών εργασιακών απαιτήσεων και εντάσεων (Shirom, 1989). Η συναισθηματική εξάντληση, στην οποία οδηγεί το στρες σχετίζεται με φυσιολογικές δυσλειτουργίες, όπως αϋπνίες, στομαχικές διαταραχές και ημικρανίες (Belcastro, 1982, Belcastro, & Hays, 1984), επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογική ευημερία, την ποιότητα ζωής και την εύρυθμη λειτουργία της εταιρείας (Maslach, 1982) και αναπόφευκτα οδηγεί σε παραίτηση από την εργασία, μειωμένη απόδοση, αντιπαραγωγική συμπεριφορά και αρνητική εργασιακή στάση (Jackson, et. al. 1986, Leiter & Maslach, 1988).

2.9. Η Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας για το στρες (Burke, 1991, Thoits, 1991)

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό σχήμα κάθε άτομο αναλαμβάνει ή επωμίζεται συγκεκριμένους κοινωνικούς και εργασιακούς ρόλους. Η διαδικασία της ανάληψης και της εκτέλεσης του κάθε ρόλου εξελίσσεται μέσω συνεχούς προσπάθειας και εμπειρίας. Όταν αυτή η συνέχεια-το συνεχές διακόπτεται ή παρεμποδίζεται από εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες τότε αυξάνονται τα επίπεδα του στρες. Επιπλέον, κατά την διαδικασία αυτή το άτομο λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση από τον κοινωνικό του περίγυρο και παράλληλα συγκρίνει την ανατροφοδότηση αυτή με τις προσωπικές του αξίες, στόχους, αντιλήψεις και στάσεις. Με τον τρόπο αυτόν για κάθε ρόλο δημιουργείται ένα κοινωνικό πρότυπο το οποίο αποτελεί την αποκρυσταλλωμένη μορφή της συλλογικής εμπειρίας και των προσδοκιών για αυτόν τον ρόλο. Το άτομο προσπαθεί να συμπεριφερθεί ανάλογα με αυτό το πρότυπο προκειμένου να θεωρηθεί ότι εκτελεί σωστά τον ρόλο.

Αν το άτομο υιοθετεί συμπεριφορές που συνάδουν με το κοινωνικό πρότυπο του ρόλου τότε ενθαρρύνεται και ενισχύεται η κοινωνική ή εργασιακή του ταυτότητα. Αντιθέτως όταν η συμπεριφορά του ατόμου δεν συμφωνεί με το πρότυπο του ρόλου τότε δέχεται κριτική από τον

κοινωνικό περίγυρο και η διαδικασία απόκτησης κοινωνικής ή εργασιακής ταυτότητας διακόπτεται. Στην περίπτωση αυτή το άτομο θα βιώσει στρες. Προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτή τη κατάσταση το άτομο έχει δύο επιλογές, είτε να διαφοροποιήσει την συμπεριφορά του ώστε να συμφωνήσει με το κοινωνικό πρότυπο είτε να διαφοροποιήσει τις πεποιθήσεις του κοινωνικού περιγύρου πείθοντας τον ότι το κοινωνικό πρότυπο πρέπει να αλλάξει - εμπλουτιστεί. Αν κανένας από τους παραπάνω τρόπους δεν είναι εφικτός τότε η βίωση του στρες θα γίνει δυσβάσταχτη και θα οδηγήσει τελικά το άτομο ή σε παραίτηση από τον ρόλο και υιοθέτηση νέου ή σε αλλαγή κοινωνικού περιγύρου (Burke, 1991, Thoits, 1991).

2.10. Το κυβερνητικό μοντέλο (Edwards, 1992,1998)

Οι ρίζες του μοντέλου αυτού βρίσκονται στο Μοντέλο Συμπεριφοράς των Carver και Scheier (1982, 1998) σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη συμπεριφορά ρυθμίζεται και εξηγείται με βάση τους εξής τέσσερις παράγοντες: α) τις ατομικές αντιλήψεις για τον εαυτό, τους άλλους και το περιβάλλον, β) τις ατομικές αξίες, επιθυμίες και στόχους, γ) την σύγκριση μεταξύ ατομικών αντιλήψεων και στόχων (δηλαδή τη σύγκριση μεταξύ των δύο παραπάνω παραγόντων) και δ) την απόφαση για δράση ως εξωτερίκευση της παραπάνω διαδικασίας.

Ο Edwards (1992, 1998) έχοντας αυτό ως αφετηρία διατύπωσε το Κυβερνητικό Μοντέλο του στρες σύμφωνα με το οποίο το στρες προκύπτει και βιώνεται όταν υπάρχει έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ ατομικών αντιλήψεων και ατομικών στόχων. Όταν η έλλειψη αυτή γίνεται αντιληπτή από το άτομο ως σημαντική τότε παρατηρείται αύξηση των επιπέδων στρες. Η αντίδραση αυτή αποτελεί τον φυσικό τρόπο του οργανισμού να παρακινήσει το άτομο σε δράση (π.χ. ανάληψη πρωτοβουλίας) προκειμένου να επιτύχει μείωση της έλλειψης αντιστοιχίας (Fay, & Sonnentag, 2002).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι και αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει το στρες ως θέμα υποκειμενικής πρόσληψης, ερμηνείας και αξιολόγησης του ατόμου σε σχέση με τη σημασία και τη σοβαρότητα της έλλειψης αντιστοιχίας μεταξύ των προσωπικών του αντιλήψεων και στόχων. Για το λόγο αυτό ο Edwards χρησιμοποιούσε την έκφραση υποκειμενικά αντιλαμβανόμενο στρες. Θεωρώντας ότι παρόλο που οι παράγοντες που προκαλούν τη βίωσή του είναι εξωτερικοί το ίδιο το φαινόμενο είναι καθαρά εσωτερικό (Edwards, 1992, 1998).

2.11. Το μοντέλο ανισορροπίας προσπάθειας-ανταμοιβής (Siegrist, 1996)

Ο Siegrist (1996) διατύπωσε αυτό το μοντέλο το οποίο αν και συνορεύει με τη Θεωρία της Ψυχολογικής Αμοιβαιότητας του Adams (1965) που προαναφέρθηκε εν τούτοις αποτελεί μια νέα προσέγγιση του φαινομένου του εργασιακού στρες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το εργασιακό στρες εμφανίζεται όταν υπάρχει έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλει ο εργαζόμενος στο χώρο της εργασίας του και των πιθανών ανταμοιβών που θα λάβει για την εργασία του. Θα οδηγηθεί στην βίωση εργασιακού στρες αν η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλει ως απάντηση στις εξωτερικές εργασιακές πιέσεις που δέχεται συνδυαστεί με χαμηλή δυνατότητα αμοιβής του (Siegrist, 1996). Το στρες αυτό στη συνέχεια οδηγεί σε προβλήματα υγείας. Αυτό που διαφοροποιεί το μοντέλο του Siegrist (1996) από το μοντέλο του Adams (1965) είναι ο παραμερισμός του υποκειμενικού στοιχείου και η επικέντρωση σε αντικειμενικά μεγέθη προσπάθειας και ανταμοιβής

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο ανισορροπίας προσπάθειας-ανταμοιβής αναγνωρίζει δύο βασικούς στρεσογόνους παράγοντες: την εσωτερική προσπάθεια που καταβάλει το άτομο ώστε να αντιμετωπίσει τον εξωτερικό φόρτο εργασίας και την ανταμοιβή του η οποία μπορεί να έχει διάφορες μορφές (αύξηση μισθού, μονιμότητα θέσης, προοπτικές εξέλιξης κλπ). Το εργασιακό άγχος προκύπτει ως συνέπεια της οποιασδήποτε διαταραχής στην ισορροπία μεταξύ των δύο (Siegrist, 1996).

Το μοντέλο του Siegrist (1996) είναι σημαντικό καθώς εντοπίζει και αναδεικνύει την σημασία της ανταμοιβής στην διαδικασία βίωσης του εργασιακού στρες. Όταν η ανταμοιβή είναι ισάξια της προσπάθειας που καταβλήθηκε από τον εργαζόμενο τότε δεν υφίσταται στρες. Αρκετές φορές όμως (όπως π.χ. οι συνθήκες εργασίας που ισχύουν σήμερα) η φύση μιας εργασιακής θέσης είναι τέτοια ώστε να απαιτεί την επί μακρόν καταβολή προσπάθειας με μικρά ανταποδοτικά οφέλη.

2.12. Το μοντέλο ανάρρωσης (Meijman, & Mulder, 1998)

Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τη σημασία της διαδικασίας της ανάρρωσης και άλλων χαλαρωτικών διαδικασιών στην πρόβλεψη της ατομικής υγείας και ευημερίας. Πιο αναλυτικά, όταν ένα άτομο κατά τη διάρκεια της εργασίας του καταβάλει προσπάθεια, τότε δέχεται συγκεκριμένες επιδράσεις-πιέσεις οι οποίες μπορεί να είναι φυσιολογικές-βιολογικές,

συμπεριφορικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές ή γνωστικές. Οι επιδράσεις αυτές αποτελούν συνέπειες του στρες και υπό κανόνικές συνθήκες μπορούν να ανασταλούν. Όταν το άτομο παύει να έρχεται αντιμέτωπο με τις εργασιακές απαιτήσεις τότε τα ψυχοβιολογικά συστήματα του οργανισμού του, που έχουν επηρεαστεί από τις υπερβολικές απαιτήσεις της εργασίας του, επανέρχονται στην φυσιολογική τους κατάσταση και ανακτούν τους χαμένους πόρους. Όταν όμως αυτές οι απαιτήσεις συνεχίζουν και δεν υποχωρούν το άτομο εξακολουθεί να επιβαρύνεται κι επομένως δεν μπορεί να ξεκινήσει η διαδικασία ανάρρωσης. Με συνέπεια να συσσωρεύονται αυτές οι επιδράσεις-πιέσεις και να οδηγούν σε μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα (υπερβολικά επίπεδα στρες, προβλήματα υγείας, μειωμένη ευημερία). Σύμφωνα με τα παραπάνω ο εργαζόμενος πρέπει να αντικαταστήσει τις εργασίες του με άλλες, λιγότερων απαιτήσεων, οι οποίες προφανώς θα γίνονται αντιληπτές ως λιγότερο στρεσογόνες προκειμένου να είναι εφικτή η διαδικασία ανάρρωσης (Meijman, & Mulder, 1998, Sonnentag, 2000).

Το μοντέλο αυτό ανήκει στην κατηγορία των μεικτών μοντέλων καθώς δέχεται ότι το στρες δημιουργείται λόγω ατομικών αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων. Τέλος, δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα σε απαιτητικά ή μη απαιτητικά επαγγέλματα και οι δημιουργεί του υποστηρίζουν ότι κάθε είδος εργασίας επιφέρει φθορά και κόπωση ιδιαίτερα όταν ο εργαζόμενος δεν βρίσκει τον χρόνο ή την ευκαιρία να απέχει από αυτήν προκειμένου να ανανεώσει τους χαμένους πόρους.

2.13. Η Θεωρία ελέγχου της διαδικασίας του εργασιακού στρες (Spector, 1998)

Σύμφωνα με το μοντέλο του Spector (1998), τα συναισθήματα θεωρούνται ότι διαδραματίζουν ρόλο ενδιάμεσης μεταβλητής μεταξύ παραγόντων στρες και της βιωμένης έντασης-πίεσης. Συγκεκριμένα το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι οι παράγοντες εργασιακού στρες όπως ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες, ο ρόλος και οι χρονικές πιέσεις οδηγούν αρχικά στην βίωση αρνητικών συναισθημάτων και εν συνεχεία αυτά οδηγούν στην βίωση στρες. Παράλληλα ο Spector (1998) υποστήριξε ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να έχουν την ακριβώς αντίστροφη δράση, δηλαδή εφόσον τα αρνητικά συναισθήματα λειτουργούν σαν αίτια του στρες τότε τα θετικά συναισθήματα θα έχουν αντι-στρεσογόνα δράση και θα εξαλείφουν την επίδραση των αντικειμενικών εξωτερικών παραγόντων στρες.

2.14. Ψυχαναλυτική Θεωρία (Freud)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το άγχος αποτελεί μια οδυνηρή συναισθηματική εμπειρία που για το άτομο αποτελεί απειλή ή κίνδυνο. Σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία το άτομο κάποια στιγμή βιώνει μια τραυματική εμπειρία (σωματική βλάβη ή αδικία). Το άγχος εμφανίζεται ως επανάληψη της παλαιότερης αυτής τραυματικής εμπειρίας σε μικρογραφία. Με άλλα λόγια το άγχος που βιώνεται στο παρόν συνδέεται με έναν παλαιότερο κίνδυνο. Στην πρώτη θεωρία του ο Freud υποστήριξε ότι το άγχος είναι αποτέλεσμα ανεκπλήρωτων σεξουαλικών παρορμήσεων (αποκλεισμένη λίμπιντο). Στη δεύτερη θεωρία του αναφέρει ότι το άγχος αντιπροσωπεύει ένα οδυνηρό συναίσθημα που λειτουργεί σαν σήμα επικείμενου κινδύνου για το Εγώ.

Με βάση τη δεύτερη θεωρία του Freud η ψυχαναλυτική θεωρία αποδίδει το άγχος σε ενδοψυχική σύγκρουση. Δηλαδή το άγχος θεωρείται ως απάντηση του Εγώ σε απαγορευμένες ασυνείδητες ενορμήσεις που έρχονται σε σύγκρουση με το Εγώ και το Υπερεγώ ή την πραγματικότητα. Με βάση τη ψυχαναλυτική θεωρία μπορούν να διακριθούν δύο είδη άγχους α) το προειδοποιητικό άγχος, το οποίο κινητοποιείται από το Εγώ για να προειδοποιήσει το άτομο για την επαπειλούμενη εισβολή στο συνειδητό απαγορευμένων ενορμήσεων, οπότε και ενδυναμώνονται οι αμυντικοί μηχανισμοί για τον έλεγχό τους και διατηρείται η ψυχική ισορροπία και β) το αυτόματο- τραυματικό άγχος που όταν συμβεί βιώνεται από το άτομο σαν πανικός και μπορεί να εμφανιστεί όταν οι απαγορευμένες ενορμήσεις (είτε επειδή αδυνάτισαν οι άμυνες του Εγώ είτε επειδή δυνάμωσαν πολύ οι ενορμήσεις) εισβάλουν στη συνείδηση.

Οι ενδοψυχικές συγκρούσεις κατά παιδική ηλικία αν και μπορεί να είναι συνειδητές σταδιακά καθώς το παιδί μεγαλώνει απωθούνται στο ασυνείδητο. Ωστόσο, στην ενήλικη ζωή διάφορες συνθήκες μπορεί να επαν-ενεργοποιήσουν μια ασυνείδητο σύγκρουση και να προκαλέσουν άγχος. Σε συμβολικό επίπεδο οι συνθήκες αυτές προκαλούν άγχος γιατί κινητοποιούν παιδικούς φόβους οι οποίοι αποτελούν την αναμενόμενη συνέπεια της ύπαρξης της απαγορευμένης επιθυμίας. Σε δομικό επίπεδο η ιδέα είναι ότι το άγχος αναπτύσσεται μέσω της σύγκρουσης από την ώθηση των ενστίκτων του Εκείνο και της απειλής της τιμωρίας από το Υπερεγώ.

2.15. Η γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση

Το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας αναγνωρίζει τη Γνωστική-συμπεριφοριστική θεραπεία (Cognitive Behavioral Therapy- CBT) ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στη θεραπεία διαταραχών άγχους. Στόχος της θεραπείας αυτής είναι να εντοπιστούν οι δυσλειτουργικές σκέψεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το άγχος και να τροποποιηθούν. Ο εκπαιδευτικός της χαρακτήρας αφορά στο να ενημερώνεται το άτομο και να εξοικειώνεται με τους παράγοντες που του προκαλούν το άγχος και τα συμπτώματα που εμφανίζονται (Beck, 1984).

Σε συμβουλευτικό ή θεραπευτικό περιβάλλον αρχικά γίνεται μια κλινική, γνωσιακή και συμπεριφοριστική αξιολόγηση προκειμένου να διερευνηθούν τα συμπτώματα, οι παράγοντες εμφάνισης και διαίωσισης και οι εκλυτικοί παράγοντες του άγχους. Επιπλέον, εντοπίζονται οι αρνητικές καταστροφικές σκέψεις και τα γνωστικά λάθη που επηρεάζουν το συναίσθημα, τις σωματικές και τις συμπεριφορικές αντιδράσεις του ατόμου που ενισχύουν το άγχος. Μετά την ερμηνεία των συμπτωμάτων και την κατανόηση της εμφάνισης και διατήρησης του φαύλου κύκλου της αγχώδους διαταραχής επιλέγεται και η κατάλληλη παρέμβαση (Παπακώστας, 1994).

Στη προσέγγιση αυτή μπορεί να στηριχθεί η δομή ενός ψυχεκπαιδευτικού προγράμματος γνωσιακού τύπου. Εξάλλου, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο επαγγελματίες υπό δυσχερή ψυχοπιεστικές συνθήκες εργασίας μπορεί να παρουσιάζουν δυσλειτουργικές γνωστικές διεργασίες, όπως υπεργενίκευση, αρνητική πρόβλεψη του μέλλοντος, εστίαση της προσοχής στα αρνητικά, καταστροφική σκέψη (Καλπάκογλου, 1998). Η ομαδική ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση γνωσιακού τύπου θεωρείται ότι παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την ατομική (Καλπάκογλου, 1998).

Κεφάλαιο 3: Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών-συμπτώματα.

3.1. Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των δασκάλων

Το εργασιακό άγχος όπως και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν αποτελούν μονοδιάστατα φαινόμενα. Αντιθέτως είναι πολυπαραγοντικά και επηρεάζονται λιγότερο ή περισσότερο από διάφορους παράγοντες. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του έργου ή του εργασιακού ρόλου (επαφή με ανθρώπους, σύγκρουση ή ασάφεια ρόλων κλπ), τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (υποδομή, οργάνωση, αμοιβή,

κλίμα κλπ) και τα δημογραφικά και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ανέλιξη της σταδιοδρομίας κλπ) (Κάντας, 1996).

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες οι κύριες πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) παράγοντες που αφορούν άμεση τη φύση του επαγγέλματος, β) ατομικές διαφορές που επηρεάζουν την ευαλωτότητα των εκπαιδευτικών στο stress, γ) διοικητικοί παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου (Antonίου, Polychroni, Vlachakis, 2006) και δ) σύγκρουση επαγγελματικών-οικογενειακών υποχρεώσεων (Chan et. al., 2000).

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1979) διακρίνουν τέσσερις κυρίως περιβαλλοντικούς παράγοντες, που επιδρούν στην εμφάνιση του άγχους: α) την ανήσυχη συμπεριφορά και τις αταξίες των μαθητών, β) την απροθυμία τους για μάθηση, γ) τις κακές εργασιακές συνθήκες και δ) την πίεση χρόνου ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με το χαμηλό «σχολικό ήθος» των μαθητών.

Συγκεντρωτικά η εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

- Τις απαιτήσεις του ρόλου του, τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου και την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου
- Τη δομή της οργάνωσης του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται α) με την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια από τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Younghusband, 2006) και β) με την αδυναμία παρέμβασης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ακόμη και για ζητήματα που τους αφορούν άμεσα (Κουστουράκης και συν. 2000)
- Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Kelly & Berthelsen, 1995)
- Τη μειωμένη ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας και περιβαλλοντικών παραγόντων (έλλειψη πειθαρχίας μαθητών, έλλειψη κινήτρων και απροθυμία μάθησης των μαθητών, κακές εργασιακές συνθήκες, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, πίεση χρόνου ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου και επίλυσης των προβλημάτων) (Kelly & Berthelsen, 1995, Παππά, 2006, Αβεντισιάν- Παγοροπούλου και συν 2002)
- Τις άγνωστες ή τις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις (Younghusband, 2006)

- Την έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (Younghusband, 2006)
- Πηγές εξωτερικές από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού (Παππά, 2006)

Από τις σχετικές έρευνες έχει φανεί ότι περισσότερο οι εργασιακοί παράγοντες παρά τα προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες εργασιακού άγχους και εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αβεντισιάν- Παγοροπούλου και συν 2002).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η απομόνωση και η έλλειψη των κατάλληλων ευκαιριών συζήτησης και επίλυσης των επαγγελματικών προβλημάτων με συναδέλφους. Αυτό το ειδικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το γεγονός ότι αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στα διδακτικά τους καθήκοντα και λιγότερο στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους (Fontana, 1995). Επιπλέον, βιώνουν τη «μοναξιά» της τάξης κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των διδακτικών καθηκόντων τους κάτι που επίσης αποθαρρύνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους. Όταν όμως η επικοινωνία είναι επαρκής και οι κοινωνικές επαφές ικανοποιητικές ο εργαζόμενος μπορεί να ανταποκριθεί ακόμη και σε υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις.

Παράλληλα, κυρίως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τους νεοεισερχόμενους σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης μαθητές (π.χ. νηπιαγωγοί και δάσκαλοι Α' τάξης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση) αντιμετωπίζουν μια επιπλέον πηγή άγχους δεδομένου ότι καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ρόλους που σχετίζονται με επικοινωνιακές και παιδαγωγικές στρατηγικές και ψυχολογικές γνώσεις προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στη σχολική ζωή και να καταπολεμήσουν τις αναστολές και τις φοβίες τους. Ταυτόχρονα θα πρέπει να εφαρμόσουν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Αβεντισιάν, 2002).

Τέλος, οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαμορφώνουν νέες και περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις. Μεταξύ των οποίων είναι η αύξηση του αριθμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς, ο μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, οι ταχύτατες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Πιο αναλυτικά, οι ελλείψεις στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ελάχιστη επιμόρφωσή τους συμβάλλουν σε αίσθημα αδυναμίας να ανταποκριθούν όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές με δυσκολίες, μαθησιακές ή/και συμπεριφορές. Νιώθουν απροετοίμαστοι και δεν είναι σίγουροι για το εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό συνεπάγεται ανάπτυξη συναισθημάτων ανασφάλειας και αναποτελεσματικότητας τα οποία με τη σειρά τους έχουν άμεση αρνητική επίδραση στη λειτουργικότητα και την απόδοσή τους και αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης συμπτωμάτων εργασιακού άγχους.

Ταυτόχρονα οι ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις και οι θεσμικές αλλαγές έχουν διαφοροποιήσει σημαντικά το ρόλο των εκπαιδευτικών ως αποκλειστικά φορέων γνώσεων και διδασκάλων προκαθορισμένων αναλυτικών προγραμμάτων. Συχνά καλούνται να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία και να είναι σε θέση να χειριστούν με ευκολία τα τεχνολογικά μέσα εντός ενός περιβάλλοντος που μπορεί από χρονιά σε χρονιά να αλλάζει ριζικά. Οι αλλαγές αυτές καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους και μη ικανούς να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου καθώς απαιτείται να είναι σε θέση να αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις. Η αναγκαιότητα αυτή και οι προσδοκίες που συνεπάγεται συχνά προκαλούν άγχος. Το ίδιο ισχύει κι όταν κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδεχτούν, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν αλληπάλληλες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία κλπ (Μαυρογιώργος, 1999).

3.2. Συμπτώματα εργασιακού άγχους δασκάλων

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν γίνεται φανερό ότι είναι πολύ σημαντικό κανείς να αναγνωρίζει τα πρώιμα σημάδια του εργασιακού στρες έτσι ώστε να μη φθάσει στο σημείο να βιώσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς όπου οι συνέπειες από ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα επηρεάσουν όχι μόνο τους ίδιους αλλά και τους μαθητές και την λειτουργία της σχολικής μονάδας εν γένει είναι σημαντικό τα συμπτώματα, τα οποία μπορεί να είναι σωματικά, συμπεριφορικά, συναισθηματικά και γνωστικά, να αναγνωρίζονται εγκαίρως ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και να ανακοπεί η δυσμενής εξέλιξή τους.

Υπάρχουν πολλές αποδείξεις, ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους βιώνουν μια μεγάλη ποσότητα στρες, που μπορεί να οδηγήσει σε καταθλιπτική διάθεση, εξάντληση, κακή απόδοση ή αλλαγές στην στάση ή στην προσωπικότητα, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε ασθένειες και πρόωρη συνταξιοδότηση (Bakker & Schaufeli, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί, που βιώνουν έντονο στρες, αισθάνονται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχονται από αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύονται στη συγκέντρωση, δεν έχουν αυτοπεποίθηση και χάνουν το χιούμορ τους. Τα συμπτώματα σε σωματικό επίπεδο περιλαμβάνουν πονοκεφάλους, διαταραχές του ύπνου (αϋπνία, εφιάλτες και υπερβολικό ύπνο), κόπωση, γαστρεντερικές διαταραχές κλπ. Παράλληλα, σε ψυχολογικό επίπεδο οδηγεί σε αποξένωση, χρόνιο άγχος, μέχρι και κατάθλιψη. Ακόμα, το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Ενώ πλήττονται και όψεις τις εργασίας τους που σχετίζονται με την απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως δημιουργικότητα και εφαρμογή διδακτικών τεχνικών (Παππά, 2006).

Τα παραπάνω αντανακλούν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα νιώθουν εξάντληση σωματική και συναισθηματική. Θεωρούν ότι η εργασία τους έχει απορροφήσει όλη την ενέργεια και τη «ζωή» που ήταν δική τους και έτσι αισθάνονται άδεια και εξαντλημένοι. Αισθάνονται αναποτελεσματικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον και χάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Έχουν ανησυχίες σχετικά με κάθε νέα ανάθεση ή έργο, που τους ανατίθεται και αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να το ολοκληρώσουν σωστά. Έτσι, έχουν αναπτύξει μια αίσθηση αποξένωσης και φυγής από όλα όσα σχετίζονται με την εργασία και επιλέγουν να εργάζονται απομονωμένοι, διατηρώντας μια ψυχολογική απόσταση (Shukla & Trivedi, 2008).

Η μελέτη του Dworkin για τη δέσμευση στην εργασία και τη συμπεριφορά εγκατάλειψης έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν δυσαρεστημένοι με τη δουλειά τους ένιωθαν εξουθενωμένοι και ήθελαν να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία. Τελικά όμως δεν το έκαναν παραμένοντας παγιδευμένοι σε μια αντιπαθή εργασία, συχνά για ολόκληρη τη σταδιοδρομία τους (Dworkin, 1985, στο Wright & Heppner, 1986).

Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού έχει πρόσθετες επιπτώσεις και στην κοινωνία διότι η κατάσταση της ψυχικής του υγείας έχει άμεση επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας εκπαιδευτικός που έχει χαμηλό ηθικό, υψηλή απογοήτευση και αποσπάται από τους μαθητές, προφανώς δεν είναι σε θέση να είναι αποτελεσματικός στην τάξη. Η

επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι ένα ασήμαντο πρόβλημα, αλλά ένα σημαντικό βαρόμετρο μιας μεγάλης κοινωνικής δυσλειτουργίας στο χώρο εργασίας (Shukla & Trivedi, 2008).

Στο σχολικό περιβάλλον συχνά η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους και τους συναδέλφους μπορεί εύκολα να επηρεαστεί, καθώς βιώνει υψηλά επίπεδα στρες. Η διδασκαλία αποτελεί εργασία με τεράστιες απαιτήσεις τόσο νοητικές όσο και συναισθηματικές από μέρους του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, ελλοχεύει ένας συνεχής κίνδυνος εξαιτίας της υπερφόρτωσης του ρόλου, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει επίγνωση του προσωπικού στρες (Marhalala, 2014). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να σημειώνουν απουσίες (ειδικά αναρρωτική άδεια), βραδύτητα, κακή απόδοση και μερικές φορές επιθυμία να εγκαταλείψουν την εργασία. Επιπλέον, παρατηρούνται αρνητικές και κυνικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους, στους μαθητές, στους συναδέλφους, καθώς και στη συνολική οργάνωση. Αυτή η στάση, η οποία συχνά αξιολογείται σε ένα ηθικό επίπεδο, θα πρέπει να θεωρείται, επίσης, ως ένα τελικό στάδιο του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Pisanti, et al., 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση νιώθουν θύματα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν έχουν μακροπρόθεσμους στόχους, ώστε να αγωνιστούν για αυτούς, συχνά χαρακτηρίζονται από εκτεταμένες αναρρωτικές άδειες ή κάνουν αιτήσεις για μετάταξη (Maslach, 1993). Ομοίως, οι Tang & Yeung (1999) επισημαίνουν, ότι το αδικαιολόγητο βαρύ φορτίο διδασκαλίας έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε προβλήματα υγείας και σε συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης, που με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε χρόνιες ασθένειες, μειωμένη προσπάθεια, ακόμη και στη φθορά και στην παραίτηση από την εργασία.

Βιώνοντας αυτές τις καταστάσεις οι εκπαιδευτικοί μπορεί να φιλοδοξούν να εγκαταλείψουν τη θέση τους στο σχολείο, αλλά πολλές φορές παραμένουν κι εξασκούν το διδακτικό τους έργο, λόγω της έλλειψης εναλλακτικών λύσεων ή της ύπαρξης σημαντικότερων εμποδίων, που τους εμποδίζουν να αποχωρήσουν (Hughes 2001). Η παραμονή στη θέση εργασίας τους μπορεί να προκαλέσει άλλα σοβαρά σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα, που με τη σειρά τους οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα presenteeism (η παρουσία στην εργασία ενώ νοσούν) (Hemp 2004).

Έρευνα του Hogg Foundation έδειξε, ότι η ανάθεση σ' έναν εξουθενωμένο εκπαιδευτικό αφήνει τα ταλαντούχα παιδιά κατά δύο μήνες πιο πίσω στην ακαδημαϊκή επίδοση ετησίως στις σταθμισμένες δοκιμασίες, από εξίσου ταλαντούχα παιδιά που ανατίθενται σε μη εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς (Hogg, 1985, στο Wright & Heppner, 1986).

Συνεπώς, το στρες των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα η αποφυγή της προσπάθειας στην εκπαίδευση των μαθητών μπορεί να έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των δευτέρων καθώς και για την προσωπική ευημερία της νεότερης γενιάς (Tang & Yeung, 1999). Οι μαθητές θα μπορούσαν, ως συνέπεια αυτού να βαριούνται στην τάξη με επικεφαλής έναν εξουθενωμένο δάσκαλο, να επαναστατούν ή να εκφράζουν επιθετικά συναισθήματα. Ο εξουθενωμένος δάσκαλος, με τη σειρά του δεν είναι σε θέση να επιβάλει τους κανόνες ευγένειας (Schonfeld, 1992).

Κεφάλαιο 4: Πρόληψη και αντιμετώπιση εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους αποτελεί βασικό αντικείμενο της Οργανωτικής Ψυχολογίας. Οι μέθοδοι που μπορεί να αξιοποιήσει το άτομο ώστε να αντιμετωπίσει-διαχειριστεί το στρες ονομάζονται στρατηγικές αντιμετώπισης. Μάλιστα ο Folkman (1984) δίνει τον εξής ορισμό για τις στρατηγικές αντιμετώπισης: «κάθε γνωστική και συμπεριφορική προσπάθεια να ελεγχθούν, να μειωθούν ή τουλάχιστον να γίνουν ανεκτές οι εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις-πιέσεις που δημιουργούνται από ένα στρεσογόνο γεγονός» (Lazarus & Folkman, 1984). Οι προσπάθειες μπορεί να είναι κάποια δραστηριότητα, ένα πρόγραμμα ή μια ευκαιρία που παρέχεται από έναν οργανισμό προς τους εργαζόμενους με την συνδρομή ενός συμβούλου και να προσδοκούν είτε στην μείωση των παραγόντων που προκαλούν στρες είτε στην πρόληψη βίωσης στρες.

Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να επικεντρώνονται σε τρία διαφορετικά σημεία του κύκλου του στρες: πρώτον, στη μείωση του βαθμού των συνεπειών του μέσω της μείωσης της έντασης ή του αριθμού των παραγόντων που το προκαλούν, δεύτερον, στην παροχή βοήθειας προς τους εργαζόμενους ώστε να επαναδιαχειριστούν την εκτίμησή τους για μια πιθανή στρεσογόνα κατάσταση και τρίτον, στην παροχή βοήθειας για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των επιπτώσεων του στρες (Bellarosa & Chen, 1997). Επομένως σε ατομικό επίπεδο ο σύμβουλος αξιοποιώντας τις ατομοκεντρικές θεωρίες για το εργασιακό άγχος μπορεί να προσδιορίσει και τη μεθοδολογία αντιμετώπισής του.

Για παράδειγμα, η ψυχοθεραπευτική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι το παρόν διαμορφώνεται και κυβερνάται από το παρελθόν με ψυχολογικές διεργασίες, συνειδητές και ασυνειδητές, που καθορίζουν διαστάσεις όπως η εμπιστοσύνη ή δυσπιστία, η σταθερότητα ή

αστάθεια, η ευχαρίστηση ή ο πόνος, η τιμωρία ή οι αμοιβές, η αίσθηση του εαυτού, οι αμυντικοί μηχανισμοί, η ένταση του άγχους, οι συγκρούσεις. Στο ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο, λοιπόν, επιχειρείται η επίλυση των ασυνείδητων συγκρούσεων που κυβερνούν δυσπροσαρμοστικά τη ζωή του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα με την αξιοποίηση ψυχοθεραπευτικών μεθόδων επιχειρείται να επέλθει μεταβολή μέσω της συναισθηματικής κατανόησης, η οποία αποτελεί μια διεργασία «ταυτοποίησης» του ατόμου που άγχεται με ένα άλλο (θεραπευτή) και επίγνωση των προσωπικών του συναισθημάτων και των αισθημάτων του άλλου (Παπακώστας, 1994). Στόχος είναι να εντοπιστούν οι πρώιμες και καθοριστικές εμπειρίες που θα οδηγήσουν στην ανίχνευση βαθύτερων συνειδητών ή ασυνείδητων μηνυμάτων απειλής ή κινδύνου.

Εξάλλου σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεώρηση (Rogers), ο άνθρωπος διαθέτει από μόνος του την ικανότητα για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση, επομένως θεωρείται ότι, σε θεραπευτικό επίπεδο, ο σύμβουλος-θεραπευτής θα είναι βοηθητικός αν επιτρέψει στο άτομο να βρει τις δικές του λύσεις στα δικά του προβλήματα. Σύμφωνα με τον Rogers η παραμονή του ατόμου που χρειάζεται βοήθεια για ένα χρονικό διάστημα σε μια θεραπευτική σχέση που χαρακτηρίζεται από άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση και αυθεντικότητα, αποτελεί όχι μόνο αναγκαία αλλά και ικανή συνθήκη ώστε να επέλθει η αλλαγή.

Ενός άλλου είδους κατηγοριοποίηση των στρατηγικών αντιμετώπισης είναι αυτή που τις διακρίνει σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς. Σε κάθε μια από αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος του συμβούλου και οι στόχοι που τίθενται είναι διαφορετικοί. Η πρωτογενής παρέμβαση ταυτίζεται με την πρόληψη και στοχεύει στη μείωση των πιθανών παραγόντων κινδύνου ή στην αλλαγή της φύσης αυτών των παραγόντων στρες πριν τα άτομα αρχίσουν να εκδηλώνουν συμπτώματα στρες (Israel et. al., 1996). Η δευτερογενής παρέμβαση απευθύνεται σε άτομα που έχουν ήδη εκδηλώσει συμπτώματα στρες και στόχο έχει είτε την τροποποίηση της αντίδρασης των ατόμων στους παράγοντες που το προκαλούν είτε την αλλαγή του φυσικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος ώστε να μειωθούν τα συμπτώματα. Τέλος οι τριτογενείς παρεμβάσεις (αφορά στη θεραπεία) απευθύνονται σε άτομα που υποφέρουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από τις αρνητικές της εργασίας τους (Israel et al., 1996).

Η κυρίαρχη τάση πάντως είναι η αντιμετώπιση του στρες να γίνεται σε συλλογικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Εθνικού Ινστιτούτου για την Εργασιακή Ασφάλεια και Υγεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής το οποίο πρότεινε μια εθνική στρατηγική για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών επιπτώσεων της εργασίας στο άτομο βασισμένη σε τέσσερις αρχές: α) οργανωτική αλλαγή, όπου είναι απαραίτητη, ώστε να βελτιωθούν οι εργασιακές συνθήκες, β) ενημέρωση και εκπαίδευση των εργαζομένων για

θέματα στρες, γ) αρτιότερες υπηρεσίες ψυχικής υγείας και δ) παρατήρηση και καταγραφή τόσο των παραγόντων κινδύνου όσο και των ψυχολογικών τους επιπτώσεων (Adkins, 1999).

Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν παρεμβάσεις βασισμένες στη γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση ή και στο συστημικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε, η ομαδική ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση γνωσιακού τύπου θεωρείται ότι παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την ατομική. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να εκφραστούν αρνητικές αυτόματες σκέψεις σε σχέση με τον εαυτό, με τους άλλους, με το μέλλον και να αναδομηθούν σκέψεις με την αξιοποίηση τεχνικών όπως τα συμπεριφορικά πειράματα σε ομαδικό επίπεδο (Beck et al, 1979).

Επιπλέον, ο σύμβουλος μπορεί να αξιοποιήσει αυτή τη προσέγγιση εξαιτίας το ότι ενισχύεται και ο εκπαιδευτικός της χαρακτήρας καθώς στο πλαίσιο της ομάδας συζητούνται ανοιχτά οι δυσλειτουργικές γνωσίες και εφαρμόζονται συμπεριφορικές τεχνικές. Οι βασικές λειτουργίες της προσέγγισης σε ομαδικό επίπεδο είναι η εκπαίδευση των μελών στο άγχος: α) αποσαφηνίζεται η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και διαφοροποιείται από τη λειτουργική συμπεριφορά, β) τα μέλη εξοικειώνονται με τα συμπτώματα του άγχους, γ) προσδιορίζονται οι ιδιαίτερες συνθήκες εκδήλωσης του άγχους, τα αίτια και οι συνέπειες, δ) υποδεικνύονται τρόποι αντιμετώπισης και αποτελεσματικής διαχείρισης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (π.χ. εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης, αντικατάσταση γνωστικών λαθών με πιο προσαρμοστικές γνωσίες κλπ) (Καλπάκογλου, 1998).

Με βάση τώρα τις θέσεις και αρχές της συστημικής προσέγγισης οι φάσεις ανάπτυξης ενός συστημικού μοντέλου αντιμετώπισης εργασιακού στρες από τον σύμβουλο έχουν ως εξής:

Αρχικά γίνεται έλεγχος των αρνητικών παραγόντων δηλαδή των παραγόντων εκείνων που συνθέτουν την προβληματική κατάσταση. Ακολουθεί ο έλεγχος των συνθηκών υπό τις οποίες εκδηλώνεται η αγχογόνος συμπεριφορά και των συνεπειών που προκύπτουν από αυτή. Επίσης ελέγχονται οι αντιδράσεις του ατόμου σε αυτή τη κατάσταση. Κατόπιν επιχειρείται η έναρξη συζήτησης και συνεργασίας και με τους συναδέλφους του ατόμου που εμφανίζει τα συμπτώματα και γίνεται η ανάλυση των στοιχείων που συνθέτουν την προβληματική κατάσταση. Η συζήτηση βασίζεται στην ενεργητική ακρόαση όλων των συναδέλφων.

Στην επόμενη φάση ξεκινά συζήτηση και συνεργασία με τον/τους προϊστάμενο/νους όπου επίσης αναλύονται τα στοιχεία που συνθέτουν την προβληματική κατάσταση και η ενεργητική ακρόαση αποτελεί βασικό στοιχείο της διαδικασίας. Στη συνέχεια μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση και συνεργασία και με άλλους εμπλεκόμενους στη στρεσογόνο κατάσταση (π.χ. γονείς). Θα ακολουθήσει ο καθορισμός μικρών επιτεύξιμων στόχων και

ενεργειών για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης. Έναν από τους βασικότερους στόχους αποτελεί η διαμόρφωση κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στο χώρο της εργασίας. Η παρέμβαση θα πρέπει να περιλαμβάνει αξιολόγηση- συνεχή αποτίμηση της διαδικασίας άμβλυνσης του εργασιακού στρες. Ενώ σε σχέση και με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σημαντικό είναι να υπάρξει μέριμνα για συνεχή μετα-παρακολούθηση με βάση το σχήμα ενεργώ-παρατηρώ-στοχάζομαι-αναθεωρώ (στο http://www.psaropouloschristos.com/2013/02/blog-post_8225.html).

Ωστόσο, το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του εργασιακού στρες είναι η αναγνώρισή του. Τόσο εκείνος που υποφέρει όσο και το περιβάλλον του πρέπει να κατανοήσει τα αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές που απορρέουν από το στρες της εργασίας. Στη συνέχεια πρέπει να υπάρξει παρέμβαση σε επίπεδο υγείας και ψυχικής υγείας.

Πιο αναλυτικά το άτομο σε προσωπικό επίπεδο πρέπει να φροντίσει ώστε να τρέφεται σωστά, να κοιμάται αρκετές ώρες, να ασκείται και να εξασκηθεί σε τεχνικές χαλάρωσης τις οποίες θα μπορεί να εφαρμόσει όταν νιώθει πίεση. Σε επίπεδο ψυχικής υγείας το άτομο θα πρέπει να δουλέψει με τον εαυτό του ώστε να μπορεί να παρακολουθεί και να ελέγχει τις αρνητικές του σκέψεις, τις νοσηρές πεποιθήσεις, τις σκέψεις που αμβλύνουν το στρες. Επιπλέον θα πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις απέναντι στις καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να μάθει να σκέφτεται θετικά αναπλαισιώνοντας θετικά τα προβλήματά του, να διαλογίζεται, να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να τους ιεραρχεί με λογικό τρόπο, να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του και να χρησιμοποιεί με χιούμορ την καθημερινότητά του.

Δεδομένου ότι όλα αυτά απαιτούν χρόνο και προϋποθέτουν μια δύσκολη διαδικασία που στοχεύει στο να αλλάξει αρκετές από τις γνώσεις του ατόμου είναι πιθανό ο εργαζόμενος να χρειαστεί τη βοήθεια ενός επαγγελματία που θα τον βοηθήσει να αλλάξει τον τρόπο που προσεγγίζει, σκέφτεται και αξιολογεί τις διάφορες καταστάσεις στη ζωή του. Αυτή καθαυτή η αναζήτηση βοήθειας αποτελεί και την αρχή της διαδικασίας αναγνώρισης και αντιμετώπισης του προβλήματος.

Ο Blase (1982) αναφέρεται στις τεχνικές διαχείρισης του άγχους με τον όρο «πόροι αντιμετώπισης». Οι πόροι αυτοί αναφέρονται σε «κάθε παράγοντα (σωματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό ή υλικό) από τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει βοήθεια να ξεπεράσει τις στρεσογόνες συνθήκες που σχετίζονται με την εργασία και με την επίτευξη αποτελεσμάτων αξίας με τους μαθητές». Οι πόροι αυτοί διακρίνονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Η εσωτερική υποστήριξη προκύπτει από τις προσωπικές μεταβλητές (ψυχολογικά και

συμπεριφορικά μοτίβα) και έχει αποδειχθεί ότι έχουν αμβλυντική ή αναγωγική επίδραση πάνω στο στρες των εκπαιδευτικών (π.χ. αυτεπάρκεια, η επαγγελματική ανάπτυξη, ενεργείς στρατηγικές αντιμετώπισης).

Από την άλλη, η εξωτερική υποστήριξη σχετίζεται με τους διαθέσιμους κοινωνικούς και διδακτικούς πόρους. Η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να προέρχεται είτε μέσα από το σχολείο (π.χ. ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, ο λογοθεραπευτής, ο ψυχολόγος) ή έξω από το σχολείο (π.χ. οι φίλοι, οι σύντροφοι, η οικογένεια). Οι διδακτικοί πόροι αναφέρονται σε πόρους υποστήριξης των εκπαιδευτικών (τα υλικά, τα εργαλεία, οι υπολογιστές, τα φωτοτυπικά μηχανήματα κλπ) καθώς και σε σχολικές εγκαταστάσεις (τα εργαστήρια, η βιβλιοθήκη, τα γραφεία) (Betoret, 2009).

Πολλές προσεγγίσεις έχουν εφαρμοστεί για τη διατήρηση της υγείας και τη μείωση του στρες σε μια ποικιλία περιβαλλόντων. Μεταξύ αυτών η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, οι φυσικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη χαλάρωση και τα συστήματα που βασίζονται στην άσκηση (Gold et al., 2010). Οι προσεγγίσεις, που βασίζονται στη γνώση και στη συναίσθηση, αναγνωρίστηκαν ως αποτελεσματικοί τρόποι για την καθιέρωση και τη διατήρηση της υγείας και της ευεξίας (Brown & Ryan 2003).

Η Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία αποτελεί επίσης μια καθιερωμένη παρέμβαση, η οποία περιλαμβάνει ειδικές μορφές κατάρτισης της γνώσης και της συναίσθησης. Η Θεραπεία Αποδοχής και Δέσμευσης περιλαμβάνει, επίσης, τις πτυχές της γνώσης και της συναίσθησης. Η βασισμένη στη Γνώση και Συναίσθηση Γνωστική Θεραπεία έχει αναπτυχθεί για την πρόληψη των υποτροπών της κατάθλιψης με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Gold et al., 2010).

Επίσης έχει φανεί ότι η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βοηθά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που οδηγούν όχι μόνο ατομικά στη βελτίωση της ψυχικής υγείας αλλά και σε εργασιακό επίπεδο στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι βασικοί παράγοντες, που περιγράφουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορούν να υπαχθούν στις ικανότητες που περιγράφουν την ύπαρξη ανεπτυγμένης Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Επομένως, η εκπαίδευση στην συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί, επίσης, να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, να μειώσει το άγχος τους και τη δυσαρέσκεια στην εργασία (Vesely et.al. 2013) καθώς και να βελτιώσει τη ψυχική και σωματική τους υγεία (Stough et al., 2009).

Μια ακόμη προληπτική-θεραπευτική προσέγγιση είναι αυτή της Γνώσης και Συναίσθησης (MBSR). Πρόκειται για μια αναγνωρισμένα χρήσιμη παρέμβαση στην αντιμετώπιση ποικίλων ψυχολογικών προβλημάτων και στη μείωση του στρες. Η εφαρμογή

της προσέγγισης αυτής σε μία ομάδα εκπαιδευτικών έδειξε βελτίωση για τους περισσότερους συμμετέχοντες, όσον αφορά το άγχος, την κατάθλιψη και την πίεση (Gold et al., 2010).

Σημαντικό προστατευτικό ρόλο από τις δυσμενείς επιπτώσεις του εργασιακού άγχους έχει φανεί ότι μπορεί να παίξει το κοινωνικό και οικογενειακό υποστηρικτικό περιβάλλον (Steinhardt et al., 2011). Το ίδιο ισχύει και όταν υπάρχει ένα εργασιακό περιβάλλον το οποίο διακατέχεται από κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης σεβασμού και ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων (Θελερίτης). Γενικά έχει φανεί ότι τα άτομα, που χρησιμοποιούν περισσότερο εστιασμένες στο πρόβλημα δεξιότητες αντιμετώπισης και λαμβάνουν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη από τους επόπτες ή/και προϊσταμένους τους και τους συναδέλφους τους, είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Ito & Brotheridge, 2003). Με άλλα λόγια όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χαίρουν εκτίμησης και σεβασμού για το έργο τους από τους συναδέλφους και τη διοίκηση (διευθυντή/ντρια) και έχει αναπτυχθεί ένα εργασιακό κλίμα που προάγει την συνεργασία, τον σεβασμό, την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων τότε αναπτύσσεται αίσθημα ικανοποίησης, αποφόρτισης και δέσμευσης, παράγοντες που δρουν προστατευτικά ως προς την βίωση των αρνητικών συνεπειών του εργασιακού άγχους.

Συνεπώς διαπιστώνεται ότι, πρώτον, οι εργαζόμενοι, που βιώνουν πιο υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας, οι συναισθηματικές τους απαιτήσεις ικανοποιούνται πιο εύκολα από τον εργασιακό τους ρόλο ο οποίος είναι λιγότερο επαχθής. Δεύτερον, οι εργαζόμενοι, που αισθάνονται περισσότερη στήριξη, μπορεί να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εργασίας ως την «κατάλληλη» συναισθηματική ανταπόκριση, που προκύπτει πιο αυθόρμητα. Τρίτον, η ικανότητα να γνωστοποιούν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις και τα «πραγματικά» συναισθήματά τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εργαζόμενους να αναπτύξουν περισσότερες επιτυχημένες στρατηγικές αντιμετώπισης, που να τους προστατεύουν από τους κινδύνους για την υγεία τους (Grandey, 2000).

Στο ίδιο πλαίσιο στο σχολικό περιβάλλον, θα ήταν χρήσιμο να δημιουργηθούν ευκαιρίες για συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια συλλογική αντίληψη της διαθεσιμότητας των πόρων και της μείωσης των απαιτήσεων. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην μείωση της έντασης της αντιλαμβανόμενης συλλογικής επαγγελματικής εξουθένωσης και στη σχέση της με την ατομική επαγγελματική εξουθένωση (González-Morales et. al. 2011). Συνεπώς, τα σχολεία θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα οργανωτικό κλίμα, που θα ενθαρρύνει αντί να αποθαρρύνει την επικοινωνία, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να εκφράσει την αδυναμία του, να

αντιμετωπίσει τους φόβους, που σχετίζονται με την εργασία του και να είναι σε θέση να ζητήσει βοήθεια, αν χρειαστεί (Maphalala, 2014).

Επιπλέον μέριμνα θα πρέπει να υπάρξει και σε θεσμικό επίπεδο καθώς ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν παρατηρήσει επιτάχυνση της ταχύτητας εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και έναν αυξανόμενο αριθμό των αναθέσεων εργασίας κατά τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα λιγότερο χρόνο για ξεκούραση και ανάκαμψη (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Πιθανές βελτιώσεις θα μπορούσαν να επιτευχθούν με τη θέσπιση καλών δικτύων επικοινωνίας, τον προσεκτικό σχεδιασμό καινοτόμων διαδικασιών, την εφαρμογή κανονισμών για το κλίμα στην τάξη, το μοίρασμα του φόρτου εργασίας προκειμένου να μειωθεί η φυσική κόπωση, καθώς και με τη θέσπιση περισσότερων ανατροφοδοτικών ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς.

Οι Smith και Bourke πρότειναν τις εξής στρατηγικές αντιμετώπισης για τη μείωση των πηγών του εργασιακού άγχους, όπως είναι ο φόρτος εργασίας, η ασάφεια και η σύγκρουση των ρόλων:

- την ορθολογική οργάνωση ή ρύθμιση των εργασιακών απαιτήσεων, των διαδικασιών αξιολόγησης, της κατανομής των πόρων, τη διευκρίνιση των εκπαιδευτικών στόχων και την κατανομή του φόρτου εργασίας.
- Την ανάπτυξη δομών στήριξης, όπως μαθήματα διαχείρισης του χρόνου, συμβουλευτικές υπηρεσίες.
- Προσεκτική εξέταση όλων των αναγκών των εκπαιδευτικών, μέσω πιο ευέλικτων δομών διοίκησης που να είναι σε θέση να προσφέρουν αναγνώριση, επιβράβευση και συλλογική λήψη αποφάσεων (Maphalala, 2014).

Εναλλακτικοί παράγοντες που δρουν ως ρυθμιστικοί για τις αρνητικές επιπτώσεις των υψηλών και χαμηλών απαιτήσεων της εργασίας στην υγεία των εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η αύξηση της κατάρτισης και της προώθησης των ευκαιριών ή των μεμονωμένων παραμέτρων, η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εκφράσουν κάποιες από τις αξίες τους στην εργασία και η επίτευξη των προσωπικών τους στόχων (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003).

Όσον αφορά στην διοίκηση των οργανισμών ο Dworkin προτείνει την κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης του προσωπικού, την εκμάθηση δεξιοτήτων ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών (Vavrus, 1987). Επιπλέον, προτείνεται για τα σχολικά συμβούλια να λάβουν μέτρα, τα οποία θα μπορούσαν να αυξήσουν το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πάνω από μια ορισμένη ηλικία ενσωματώνοντας τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (τόσο για τις

αποφάσεις που αφορούν τους ίδιους, όσο και το σχολείο) και απασχολώντας τους ως «προπονητές» ή «μέντορες» για την καθοδήγηση των νεότερων συναδέλφων τους (Demirtas, 2010).

Σε έναν από τους πιο αξιόλογους ισχυρισμούς του ο Dworkin αποκαλύπτει, ότι είναι σκόπιμο να τονιστεί η βελτίωση του ηθικού των εκπαιδευτικών ως μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, διότι υπάρχει η υποψία, ότι η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ο καλύτερος τρόπος για να βελτιωθεί η εκπαίδευση των μαθητών. Μακροχρόνιες αξιολογήσεις ερευνών και σχολίων για το ηθικό και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, αυξάνει το ηθικό των εκπαιδευτικών και την εργασιακή ικανοποίηση, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Vanrus, 1987).

Τέλος οι Cole & Walker παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν τις παρακάτω πρακτικές συμβουλές που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές εντάσεις και ανησυχίες και να μειώσουν το άγχος στη ζωή τους: α) να είναι πιο ενήμεροι για το άγχος, β) να προγραμματίζονται εγκαίρως και να διαχειρίζονται το χρόνο, γ) να ορίζουν σαφείς στόχους, δ) να γνωρίζουν τα προσωπικά τους όρια, ε) να μην έχουν παράλογες απαιτήσεις, στ) να κρατιούνται σε φόρμα και να λαμβάνουν τακτικές ασκήσεις, ζ) να τρώνε μια ισορροπημένη διατροφή, η) να έχουν ελεύθερο χρόνο, θ) να έχουν δίκτυο και να αναπτύσσουν συστήματα υποστήριξης, ι) να μοιράζονται τα προβλήματα και κ) να λαμβάνουν επαρκή ανάπαυση και ύπνο (Maphalala, 2014).

Κεφάλαιο 5: Προτάσεις- Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του συμβούλου στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους μπορεί να είναι καθοριστικός. Δεδομένου ότι ο βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο αποτελεσματικά και να επιφέρει την μερική ή ολική αντιμετώπιση του προβλήματός του, μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο μπορεί να αναμένει την ενεργοποίηση και την επαρκέστερη λειτουργία του.

Αναφορικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών η αντιμετώπιση του μπορεί να προσεγγιστεί συμβουλευτικά είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο, μέσω της συμβουλευτικής ή όπου κρίνεται απαραίτητο της θεραπείας (τριτογενής προσέγγιση) το άτομο μπορεί να βοηθηθεί ώστε να αποκτήσει όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό

αυτογνωσίας και αυτοελέγχου ώστε να αναπτύξει επιπλέον υπευθυνότητα και αυτοέλεγχο και να μπορεί να προγραμματίζει τις ενέργειές του, να θέτει στόχους και να αποδέχεται τα λάθη και τις αδυναμίες του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Από την άλλη, πέρα από τα συμπτώματα σε ψυχολογικό επίπεδο αναφορικά με το εργασιακό άγχος στόχος είναι και η βελτίωση της εργασιακής απόδοσης. Η βοήθεια που μπορεί να λάβει ο εκπαιδευτικός μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας ώστε να καταφέρει να προσαρμοστεί καλύτερα στις συνθήκες εργασίας του και στο να μπορεί να αντλεί ικανοποίηση από την εργασία του θα το βοηθήσουν ώστε να μπορεί να αποδίδει περισσότερο και καλύτερα. Ως επακόλουθο και ο οργανισμός του σχολείου θα γίνει πιο αποτελεσματικός. Η μέριμνα για στήριξη σε αυτό το επίπεδο είναι σημαντική καθώς από την εργασία το άτομο δεν καλύπτει μόνο βιολογικές του ανάγκες αλλά και ψυχολογικές και κοινωνικές. Επιπλέον το να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να φτάσει σε ένα επίπεδο λειτουργικότητας που θα το καθιστά ικανό να μπορεί να θέτει επιτεύξιμους στόχους και να μπορεί να αντιμετωπίζει με λογική και ψυχραιμία τις συνθήκες εργασίας του, τις στρεσογόνες καταστάσεις, τις απαιτήσεις αλλά και τις προσδοκίες του θα οδηγήσουν στην βελτίωση του επιπέδου ικανοποίησης και στην αίσθηση επιτυχίας του που αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Σχηματικά ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του συμβούλου θα ακολουθήσει μια εξελικτική πορεία τριών σταδίων: αρχικά μέσω της διερεύνησης θα μπορέσει να κατανοήσει το πρόβλημα και ακολούθως μέσω της ενόρασης θα βοηθηθεί στη κατανόηση του εαυτού του τέλος στο τρίτο στάδιο θα μπορέσει να αναλάβει δράση που θα τον οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Σε ομαδικό επίπεδο όπως περιγράφηκε και στο κεφάλαιο 4 η εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που θα βασίζεται στις αρχές της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας ή που θα πηγάζει από τις παραδοχές της συστημικής θεώρησης θα βοηθήσει τόσο τον εκπαιδευτικό ατομικά να αντιληφθεί τους παράγοντες και τις διεργασίες που οδηγούν στις εμφάνιση του άγχους και στην αναγνώριση των συμπτωμάτων όσο και το σχολικό οργανισμό να αντιληφθεί ότι η προβληματική κατάσταση δεν αφορά προσωπικό πρόβλημα του εκπαιδευτικού αλλά αφορά το σύνολο του οργανισμού ώστε να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες βελτίωσης των συνθηκών και αντιμετώπισης του προβλήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

Γκότοβος, Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα, Gutenberg.

Θελερίτης, Χ. (χ.χ.). Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome). Αυτοέκδοση.

Καλπάκογλου, Θ. (1998). Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία, Τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Καλπάκογλου, 1998, Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασσωτάκης, Μ.(1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών

Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (2001), Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο : Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Μπαμπινιώτης Γ., 1998, Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας . Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας

Παπακώστας Ι.Γ. (1994), «Γνωσιακή Ψυχοθεραπεία. Θεωρία και πράξη», Ινστιτούτο Έρευνας της Συμπεριφοράς, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΒΙΒΛΙΑ

American Psychiatric Association (1994), "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" : DSM-5.

Baron, R. (1986). Behavior in organizations. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Beck, A. T., Rush, J. A., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). Cognitive therapy for depression. New York: Guilford Press

Beck, A.T.(1984). Cognitive approaches to stress. In R. Wodfolk & P. Lehrer (Eds.), *Principles and practice of stress management*. New York: Guilford Press.

Blase, J., & Blase, J.(1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 1996

Bolin, F.S., (1989) Empowering -leadership. *Teacher College Record*.

Carver, C. S.,& Scheier, M. F.(1998). « The self-regulation of behavior. (Cambridge, England: Cambridge University Press.)

Edwards, J. R.(1998). Cybernetic theory of stress, coping, and well-being. (In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 122-152). New York: Oxford University Press.)

European Commission. (1997). Report on work-related stress. (Brussels: Author.), Health and Safety Executive (2001). Tackling work-related stress: A managers' guide to improving and maintaining employee health and well-being. (Sudbury, England: HSE Books.)

Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. In K. M.

French, J. R. P. & Caplan, R. D. (1972). Occupational stress and individual strain.(In A. J. Marrow (Ed.), *The failure of success* (pp. 30-66). New York: Amacon.)

French, J. R. P., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1982). The mechanisms of job stress and strain. (Chichester, England: Wiley)

Freudenberger, H. J. (1980) Burnout. New York: Doubleday.

Herzberg, F., (1959). *The Motivation to Work*, New York, John Wiley and Sons.

- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. (New York: Hemisphere).
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1980). *Stress and work*. (Glenview, IL: Scott, Foresman.)
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. (New York: Basic Books)
- Kasl, S. V. (1978). Epidemiological contributions to the study of work stress. In C. L. Cooper & R. L. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 3-38). New York: Wiley.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley)
- Lazarus R.S. & Folkman S., (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill, New York.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of Adjustment*. McGraw-Hill, New York.
- Levi, L. (1987). Psychosomatic disease as a consequence of occupational stress. In R.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory* ((2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Montgomery St., Baldwin D., (2006). *Clinician's Manual on Generalized Anxiety Disorder*, *Current Medicine Group*.
- Paoli, P., & Merllie, D. (2001). *Third European survey on working conditions 2000*. (Dublin, Ireland: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.)

Perie, M. and Baker, D. (1997). Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation.

Schonfeld, S.I. (1992). Assessing Stress in Teachers: Depressive Symptoms Scales and Neutral Self-Reports of the Work Environment. New York: City College of New York, 270-285.

Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects (2nd ed., pp. 7-20). New York: Free Press.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), International review of industrial and organizational psychology (pp. 25-48). New York: Wiley.

Spector, P. E. (1998). A control theory of the job stress process. In C. L. Cooper (Ed.), Theories of organizational stress (pp. 153-169). Oxford, England: Oxford University Press.

Spector, P.E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Stough, C., Saklofske, D.H., Parker, J.D.A. (2009). A brief analysis of 20 years of emotional intelligence: An introduction to assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications. In C. Stough, D.H. Saklofske & J.D.A. Parker (Eds.), Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications. New York, NY: Springer, 3-8.

Sutton, R., & Kahn, R. L. (1986). Prediction, understanding, and control as antidotes to organizational stress. In J. Lorsch (Ed.), Handbook of organizational behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Tetrick, L. (1992). Mediating effect of perceived role stress: A confirmatory analysis (In J. Quick, L. Murphy & J. Hurrell Jr. (Eds.), Stress & well-being at work (pp. 134-152). Washington, DC : APA

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΑ

Fontana, D. (1993). Άγχος και η αντιμετώπισή του (N. Δέγλερης Επιμ. Έκδ., Μ. Τερζίδου Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: Managing stress. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1990).

Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας (I.N. Παρασκευόπουλος, Εποπτ. Ελ. Έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: Problems of childhood: A complete guide for all concerned.)

Kennerley, H. (1999). Ξεπερνώντας το άγχος: Ένας οδηγός αυτοβοήθειας με γνωστικές-συμπεριφοριστικές τεχνικές (Μ. Χαρίτου-Φατούρου Επιμ. Έκδ., Γ. Ευσταθίου, & Κ. Αγγελή Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: Overcoming Anxiety. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1997).

Spielberger, C. (1982) Στρες και άγχος (Ι. Κωστόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Ψυχογίος

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Ηλιού Μ. (1996), Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: πίεση (stress) και επαγγελματική κόπωση, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 100, σ.σ. 45-48

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Κουστουράκης Γ., Παναγιωτακόπουλος Χ., Κατσίλλης Γ. (2000), Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του «άγχους για τους υπολογιστές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 110, σ.σ. 122-131

Κουτελέκος Ι, Πολυκανδριώτη Μ. (2007) Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Νοσηλευτών. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 2:3-7.

Σαλμάν, Λ., & Πλατσίδου, Μ. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15, 60, 53-77.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. (In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, pp. 267-299. New York: Academic Press.
- Adkins, J. A. (1999). Promoting organizational health: The evolving practice of occupational health psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 30, 129-137
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682-690
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- Beehr & Newman (1978), Job stress, employee health and organizational effectiveness. *Personal Psychology*, 31, 665-697
- Belcastro, P. A. & Hays, L. C. (1984). Ergophilia ... ergophobia ... ergo ... burnout? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 260-270.
- Belcastro, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Bellarosa, C., & Chen, P. Y. (1997). The effectiveness and practicality of occupational stress management interventions: A survey of subject matter expert opinions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 247-262.
- Betoret, F.D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Bond, F. W. & Bunce, D. (2000). Mediators of change in emotion-focused and problem-focused worksite management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 156-163.
- Brown, P., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-842.

- Burke, P. J.(1991). Identity processes and social stress. *American Sociological Review*, 56, 836-849.
- Carver, C. S.,& Scheier, M. F.(1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Chan, K.B., Lai, G., Ko, Y.C., Boey, K.W. (2000). Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Social Science & Medicine*, 50, 1415-1432.
- Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155 – 1163
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Edwards, J. R. (1992). A cybernetic theory of stress, coping, and well-being in organizations. *Academy of Management Review*, 17, 238-274.
- Elsass, P. M., & Veiga, J. F. (1997). Job Control and Job Strain A Test of Three Models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 195-211.
- Eulberg, J. R., Weekley, J. A. & Bhagat, R. S. (1988). Models of stress in organizational research: A metatheoretical perspective. *Human Relations*, 41, 331-350.
- Farber, B.A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths and issues. *Teachers College Record*, 86, 321—338.
- Fay, D. & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the Effects of Stressors A Longitudinal Study on Personal Initiative. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 221-234.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Folkman, S. (1984). Personal control, stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-65.
- Gogos C. The Working stress of hospital personnel and management strategies. *Health and Work Safety*.2010;46:12-16.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal Child Family Studies*, 19, 184–189.

- González-Morales, M.G., Peiró, M.J., Rodríguez, I., Bliese, D.P. (2012). Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal of Traumatic Stress*, 25 (1), 43-61.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hsieh Ting-Hua. (2004). The Relationship Between Employee's Personal Work Standards and Perceived Work Stress. *International Journal of Stress Management*, 11, 177-187.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Ingledeu, D. K., Hardy, L., & Cooper, C. L. (1997). Do Resources Bolster Coping and Does Coping Buffer Stress? An Organizational Study With Longitudinal Aspect and Control for Negative Affectivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 118-133.
- Israel, A. B., Baker, A. B., Goldenhar, M. L., Heaney, A. C., & Schurman, J. S. (1996). Occupational Stress, Safety, and Health Conceptual Framework and Principles for Effective Prevention Interventions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 261-286.
- Ito, J.K., & Brotheridge, C.M. (2003). Resources, coping strategies, and emotional exhaustion: A conservation of resources perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 490–509.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- Kalimo, M. A. El-Batawi & C. L. Cooper (Eds.), Psychosocial factors at work and their relation to health (pp. 78-91). Geneva, Switzerland: *World Health Organization*.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285- 308.
- Kelly,A., Berthelsen, D., (1995). Preschool Teachers' experiences of Sress. *Teaching & Teacher Education* , Vol . 11, 4, pp.345-357.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.

- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665-673b
- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-36.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93, 39-47,
- Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 77-88
- Maslach, C. (1976). Burn-out. *Human Behavior*, 5, 16-22
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. D. Drenth & H. Thierry (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology: Vol. 2. Work psychology* (pp. 5-33). Hove, England: Psychology Press.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295– 314.
- Pisanti, R., Gagliardi, P.M., Razzino, S., Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness Among Italian Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 523-536.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550.
- Rice, R., McFarlin, D. & Bennet, D. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Satisfaction*, 11, 419-431
- Schaufeli B.W., Leiter P.M., Maslach C. (2009), Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 3, 204-220.
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 320-334.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41.

- Skaalvik, M.E., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518– 524.
- Sonnentag, S. (2000). Work, Recovery Activities, and Individual Well-Being A Diary Study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 196-210.
- Spector, P. E., Dwyer, D. J., & Jex, S. M. (1988). Relation of job stressors to affective, health, and performance outcomes: A comparison of multiple data sources. *Journal of Applied Psychology*, 73, 11-19.
- Steinhardt, A.M., Jaggars E.S.S., Faulk, E.K., Gloria, T.C. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health*, 27, 420–429
- Tarris, T. W., Peeters, M. C., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs P.J. (2001). From Inequity to Burnout - The Role of Job Stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 303-323.
- Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, Prediction, and Control as Moderators of the Relationships Between Perceived Stress, Satisfaction, and, Psychological Well-Being. *Journal of Applied Psychology*, 72, 538-543.
- Tetrick, L. E., Slack, K. L., Da Silva, N. & Sinclair, R. R. (2000). A comparison of the stress-strain process for business owners and nonowners: Differences in job demands, emotional exhaustion, satisfaction, and social support. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 464-476.
- Theorell, T. & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 9-26.
- Thoits, P. A. (1991). On merging identity theory and stress research. *Social Psychology Quarterly*, 54, 101-112.
- Van, Sell M., Brief, A., & Schuler, R. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research, *Human Relations*, 34, 43-71.
- Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation: A Critique of Teacher Burnout in the Public Schools. *The Urban Review*, 19 (3), 179-188.

Vesely, K.A., Saklofske, H.D., Leschied, D.W.A. (2013). Teachers-The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.

Wright, L.L., & Heppner, J.M. (1986). A Facilitator's Guide to Career Transition Workshops for Educators. *Journal of Career Development*, 13 (1), 39-48.

Tountas C. The impact of stress on health. *Health news*. 2010; 24 :9-13

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

Tang, T., & Yeung, A. (1999, 22-24 February). Hong Kong Teachers' Sources of Stress, Burnout, and Job Satisfaction. Teacher Stress and Burnout, 1-22. Paper presented at the International Conference on Teacher Education at the Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση, στο : <http://www.pischools.gr/publications/mentor/Mentoras5.zip>

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση στο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ν. 1340/2002, άρθρο 38. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2008). Έκθεση σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.europarl.europa.eu>

Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» στο: <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/>

Hemp, P. (2004). Presenteeism: At Work: But Out of it. Harvard Business Review, 82, 49–58, στο: <http://www.choixdecARRIERE.com/pdf/6573/2010/Hemp2004.pdf>

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α, Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161, στο http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4167/1/leontari_p.139p.161_2000.pdf

Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. στο <http://web.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html>

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pd

OECD, Education Policy Analysis. 1998. Paris, http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED422409&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED422409

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση, στο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f14.pdf>

World Health Organization (WHO) Burn out syndrome. Διαδικτυακή σελίδα:www.who.int, 2004.

Younghusband, L. (2006).

Teacher stress and working environments. Implications for Teaching and Learning στο: <http://www.mun.ca/harriscentre/Memorial Presents/Teacher Stress /NQ article.pdf>