

## Ποιοτική διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού άγχους και των αντιδράσεων σε αυτές, του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής

**Κοτρέτσου Πολυξένη**

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Β/θμια Εκπ/ση  
kpolyxeni@sch.gr

### Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία, δίνοντας έμφαση στην ποιοτική διερεύνηση των πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής καθώς και των αντιδράσεών τους σε αυτές, στοχεύει στην εμβάθυνση και στην ανάδειξη της υποκειμενικότητας που διέπει μια τέτοιου είδους εμπειρία σε αντίθεση με τα ως τώρα ολιγάριθμα ποσοτικά κυρίως ερευνητικά δεδομένα που ανιχνεύτηκαν στη βιβλιογραφία. Για τη διερεύνηση υιοθετήθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός, με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Το δείγμα που επιλέχθηκε με δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης αποτέλεσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούσαν στη Β/θμια Εκπ/ση Αχαΐας και είχαν περισσότερα από δέκα και λιγότερα από δέκα έξι έτη υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα προέκυψαν με τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης και έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής βιώνουν εργασιακό άγχος που συνδέεται τόσο με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους, όσο και με δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις. Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιδρούν στις αγχωτικές καταστάσεις της εργασίας τους, αξιοποιώντας διάφορα είδη στρατηγικών αντιμετώπισης.

**Λέξεις κλειδιά:** άγχος, εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής.

### Εισαγωγή

Το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, το συνθέτει η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται στις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά και μια σειρά άλλων παραγόντων όπως γραφειοκρατικά, διαδικαστικά ζητήματα, ζητήματα επικοινωνίας, εκπαιδευτικές αλλαγές κλπ (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Χαρακτηρίζεται δε, ιδιαίτερα αγχογόνο, έναντι άλλων επαγγελμάτων (Griffith, Steptoe, & Cropsey, 1999) καθώς αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την εργασία τους πάντα ή πολύ συχνά αγχωτική (Αντωνίου, Πλουμπι & Ντάλλα, 2013). Αυτό μάλιστα, σε ποσοστό διπλάσιο μεταξύ άλλων εργαζομένων του γενικού πληθυσμού ("Educator Quality", 2017), με σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία, στην ποιότητα ζωής τους, στη διδασκαλία και στα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικότητας των μαθητών τους (Geenberg, Brown, & Abenavoli, 2016).

Με τη λέξη "άγχος" εννοούμε ένα διάχυτο, δυσάρεστο συναίσθημα συγγενές με τον φόβο, απόρροια σαφούς ή σημαντικής απειλής (Κάπτουλας, 2010). Πρόκειται για μια δυσμενή σχέση προσώπου-περιβάλλοντος (Lazarus, 1993) και σχετίζεται με την εκτίμηση του ατόμου για τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αναφορικά με τις ίδιες δυνάμεις (Folkman & Lazarus, 1985a; Kinnman & Jones, 2005). Διακρίνεται δε από τον όρο στρες στο ότι περιορίζεται στην αγχωτική διαπίστωση και δεν συμπεριλαμβάνει τις αντιδράσεις του ατόμου σε σωματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο σε έναν υπαρκτό κίνδυνο (Selye, 1950).

Το άγχος που σχετίζεται με την εργασία, ορίζεται ως μια δυσμενής αντίδραση των ανθρώπων σε υπερβολικές πιέσεις/απαιτήσεις που τίθενται σε αυτούς κατά την εργασία τους και στις οποίες δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν (Gijbels, Verweken, & Herck, 2012; "Work-related"..., 2017). Πρόκειται για την εκτίμηση του εργαζόμενου για ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας του και στην ικανότητά του να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Στεφανίδου, Βάρβογλη, Λειβαδίτης, & Αργυροπούλου- Πατάκα, 2010).

Σύμφωνα με τους Folkman και Lazarus (1985b) όταν το άτομο βρίσκεται απέναντι σε μία κατάσταση, αρχικά εκτιμά αν το αφορά, αν είναι ωφέλιμη ή αγχωτική προς αυτό. Εφόσον το

άτομο θεωρήσει ότι σχετίζεται με την κατάσταση, μπορεί να την αξιολογήσει ως: α) ζημιά, όταν έχει συμβεί μια βλάβη ή απώλεια, β) απειλή, όταν προβλέπει επικείμενη βλάβη, γ) πρόκληση/όφελος, όταν εκτιμήσει ότι μπορεί να την διαχειριστεί. Ακολουθώντας, ελέγχει τους ίδιους πόρους και τις δυνατότητες που έχει για να ξεπεράσει ή να αποτρέψει την επικείμενη βλάβη και να ενισχύσει πιθανές προοπτικές ωφέλειας για αυτό (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Η διαδικασία της εκτίμησης υποδεικνύει και τη σημασία που αποδίδει το άτομο στην ευημερία του, γεγονός που εν δυνάμει μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αδιαθεσίας, αβέβαιης απειλής, αδυναμία ανταπόκρισης σε ένα ιδεώδες εγώ, αίσθηση επίτευξης όσων επιθυμεί, ενίσχυση του εαυτού ή βίωση μιας αμετάκλητης απώλειας (Lazarus, 1993).

Όπως αναφέρει ο Lazarus (1993), αφού αξιολογηθεί πρωτογενώς και δευτερογενώς ο στρεσογόνος παράγοντας, ξεκινά η οργάνωση στρατηγικής για την αντιμετώπισή του. Ως αντίδραση/αντιμετώπιση στο άγχος, ονομάζουμε δυνητικές αλλαγές αφενός στις περιστάσεις ή/και αφετέρου στον τρόπο ερμηνείας τους από το άτομο ώστε να καταστούν ευνοϊκότερες για αυτό (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus, 1993). Αναφέρεται στις συνεχείς γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειές του για διαχείριση συγκεκριμένων εξωτερικών και/ή εσωτερικών απαιτήσεων που εκτιμάται ότι υπερβαίνουν τους ίδιους πόρους (Folkman et al., 1986). Ο ορισμός αυτός της αντίδρασης στο άγχος, διαφοροποιείται σημαντικά από πρότερους, που εστίαζαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή σε αμυντικούς μηχανισμούς του εγώ (Folkman, 2010).

Σύμφωνα με τους Folkman et al (1986) και Lazarus (1993), οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που μπορεί να συνδέονται/ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες πηγές στρες όταν αυτές λειτούργησαν επιτυχώς, ή μπορεί η μία στρατηγική να ακολουθεί μία άλλη σε ένα είδος δοκιμής/σφάλματος. Στα πλαίσια αυτά, αξιολογούνται διάφορες επιλογές αντιμετώπισης, όπως η αλλαγή της κατάστασης, η αποδοχή της, η αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών, η απόσυρση από την ενεργό δράση η ευχετική σκέψη, η ονειροπόληση, η άρνηση ή η αποφυγή (Folkman et al., 1986). Ουσιαστικά όμως, η αντιμετώπιση εξαρτάται από την εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να τροποποιήσει προς όφελός του την αγχωτική κατάσταση, να υπερνικηθεί δηλαδή το στρεσογόνο γεγονός και να αμβλυνθεί το άγχος του (Lazarus, 1993). Αν αυτό εκτιμηθεί ως μη εφικτό, τότε το άτομο επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων του και θέτει προσωπικούς περιορισμούς (Folkman et al., 1986). Αυτό γίνεται μέσα από διεργασίες αντιμετώπισης, οι οποίες ονομάζονται συγκρούσεις και επικεντρώνονται στο συναίσθημα, τροποποιώντας μόνο τον τρόπο που το άτομο παρακολουθεί ή ερμηνεύει αυτό που συμβαίνει (Lazarus, 1993).

Εστιάζοντας τώρα στο εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού, οι πηγές του μπορεί να είναι εξωγενείς (δυσμενείς συνθήκες εργασίας, προβλήματα αλληλεπίδρασης με μαθητές, ή/και συναδέλφους υπερβολικός φόρτος εργασίας, εκπαιδευτικές καινοτομίες κλπ) και ενδογενείς (ανασφάλεια για την επαγγελματική του επάρκεια, χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς, του απογοήτευση από μη ρεαλιστικές προσδοκίες κ.ά.) (Griffith, Steptoe, & Cropely, 1999; Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013), ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και τα χρόνια υπηρεσίας (Van Maele & Van Hout, 2012). Σύμφωνα με τους Antoniou et al. (2013), οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια εργασιακής εμπειρίας αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους, από εκπαιδευτικούς με 1-10 χρόνια ή με πάνω από 15 χρόνια εργασιακής εμπειρίας. Ένα μοντέλο που ενσωματώνει τις τρέχουσες αντιλήψεις αναφορικά με τις πηγές εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού είναι αυτό των Kyriakou και Sucliffle (1978). Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν κατονομάζει τις στρεσογόνες πηγές, αλλά τις διακρίνει σε πραγματικές επαγγελματικές πιέσεις (αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού, όπως υπερβολικός φόρτος εργασίας κλπ) και δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις, που οδηγούν σε άγχος μόνο αν γίνουν αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό ως απειλή για την αυτοεκτίμησή του ή την ευημερία του.

Παρότι οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν διερευνηθεί διεξοδικά, μικρός αριθμός μόνο μελετών έχουν επικεντρωθεί στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Η ενδελεχής αναζήτηση δημοσιευμένων ηλεκτρονικών δεδομένων στη μηχανή αναζήτησης ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας "Google Scholar" και στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων "Ingenta", με λέξεις/φράσεις κλειδιά όπως: "πηγές εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής", "εργασιακό άγχος και εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής", "παράγοντες εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής" κ.ά., ανίχνευσε ολιγάριθμα ερευνητικά δεδομένα, ποσοτικού τύπου, με τη χρήση ερωτηματολογίου (Capel, 1993; Mohannadi & Capel, 2007; Khan, Jabbar, Islam, Khan & Khan, 2017; Vishnu, 2017). Τα ευρήματά τους συγκλίνουν στο ότι ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής δεν διαφεύγει του γενικότερου κανόνα και βιώνει εργασιακό άγχος, το οποίο μπορεί να πηγάζει σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978), από πραγματικές επαγγελματικές πιέσεις όπως: α) οι οργανωτικές ευθύνες του μαθήματος (Capel, 1993; Khan et al., 2017), η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω φόρτου εργασίας (Mohannadi & Capel, 2007; Vishnu, 2017), ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας, (Capel, 1993; Khan et al., 2017), οι αφύλακτες αθλητικές εγκαταστάσεις/εξοπλισμός (Khan et al., 2017), και οι αποδοχές των εκπαιδευτικών (Khan et al., 2017), παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον που υλοποιείται το μάθημα, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτά σε μία τάξη (Khan et al., 2017) και β) δυνητικές/υποκειμενικές πιέσεις, όπως οι δυσκολίες στην επικοινωνία και τα "προβλήματα" με μαθητές (Capel, 1993; Mohannadi & Capel, 2007; Khan et al., 2017; Vishnu, 2017) και συναδέλφους (Khan et al., 2017), παρενοχλήσεις από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (Vishnu, 2017), ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Mohannadi & Capel, 2007; Khan et al., 2017) ανεπάρκεια αναγκαίων για τη διξαγωγή του μαθήματος πόρων (Khan et al., 2017), το πρόγραμμα σπουδών (Mohannadi & Capel, 2007), το άγχος της αξιολόγησης (Capel, 1993) και η απαξίωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής (Mohannadi & Capel, 2007). Στην κατεύθυνση των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών κινείται και η έρευνα των Μαστροθανάσης, Κατσιφή- Χαραλαμπίδη και Ζουγανέλη, (2017) που ανιχνεύτηκε στην ελληνική βιβλιογραφία και η οποία σε ποσοστό δείγματος 7,7% περιλάμβανε μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία και τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Στην ποσοτική αυτή έρευνα, αναφέρονται ως στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν σε πραγματικές επαγγελματικές πιέσεις οι εργασιακές συνθήκες καθώς και στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν σε δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις, όπως η διαχείριση του χρόνου, τα προβλήματα πειθαρχίας και η παρακίνηση των μαθητών.

Δεδομένων των υψηλών επιπέδων εργασιακού άγχους που βιώνουν γενικά οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς και των ευρημάτων των ερευνών που ανασκοπήθηκαν, δεν θεωρείται πιθανό από τη συνθήκη αυτή να διαφεύγουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στη χώρα μας. Σε αυτό άλλωστε συνηγορούν και τα αποτελέσματα του περιορισμένου δείγματος εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην έρευνα των Μαστροθανάσης, κ.ά., (2017) που αφορά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα της Φυσικής Αγωγής. Συνεπώς τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα ποσοτικών μελετών στην ελληνική/διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τους παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, καθιστούν αδήριτη ανάγκη την ερμηνευτική προσέγγισή του θέματος, που σύμφωνα με τον Creswell (2016), θα μπορούσε να αναδείξει νέες πτυχές και να εμπλουτίσει σχετικά την επιστημονική γνώση.

Στην κατεύθυνση αυτή, με την παρούσα ποιοτική έρευνα, επιδιώκεται να φωτιστεί το ερευνητικό κενό αναφορικά με τις πηγές εργασιακού άγχους και των αντιδράσεων σε αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, εμβαθύνοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Αχαΐας.

## **Μέθοδος**

### *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα και υπο-ερωτήματα*

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, είναι να συμβάλλει στη διερεύνηση των πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, καθώς και στις αντιδράσεις τους όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με αγχωτικές καταστάσεις, εμβαθύνοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο "ποιούς παράγοντες του εργασιακού τους περιβάλλοντος, αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτοί ως πηγές εργασιακού άγχους και πώς αντιδρούν σε αυτούς?", ενώ τα ερευνητικά υπο-ερωτήματα αναζητούν: 1) Τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να αντιληφθούν έναν παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος ως αγχογόνο? 2) Ποιοι από τους παράγοντες που αναφέρονται ως αγχογόνοι από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συνδέονται με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και ποιοί αποτελούν δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις? 3) Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στις αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους?

### *Μέθοδος συλλογής δεδομένων*

Για τη διερεύνηση των πηγών εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, υιοθετήθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Προκρίθηκε η ποιοτική διερεύνηση έναντι της ποσοτικής, καθώς εστιάζει στην κατανόηση της υποκειμενικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας και της υποκειμενικής αλήθειας (Φίλια & Πουρκός, 2015; Creswell, 2016). Εξυπηρέτησε δε απόλυτα το σκοπό της παρούσης, δηλαδή την εμβάθυνση στις επιμέρους διαστάσεις των απόψεων και των εμπειριών άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές και περιγράφονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες διαμέσου των δυνατοτήτων του λόγου (Φίλια & Πουρκός, 2015).

### *Ερευνητική διαδικασία*

Αξιοποιήθηκε, η ημιδομημένη ποιοτική συνέντευξη ανοιχτού τύπου, μέσα από μία λίστα πέντε βασικών αξόνων, που διασφάλισαν την ευελιξία και απέτρεψαν την παρέκκλιση από το θέμα (Φίλια & Πουρκός, 2015; Creswell, 2016).

Όπως προτρέπει ο Creswell (2016), στους τέσσερις συμμετέχοντες, στάλθηκε επιστολή/αίτημα συναίνεσης στη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, στην οποία δηλωνόταν ο σκοπός, η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας, πληροφορίες για τον τόπο που θα λάμβανε χώρα, για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξής, για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους κατά τη διάρκεια της έρευνας και μετά από αυτή, για την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα που θα περιέβαλε το ακουστικό υλικό που θα παραγόταν, την δυνατότητά τους να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν όπως και αυτή της πρόσβασής τους στα αποτελέσματα της έρευνας. Και τα τέσσερα υποκείμενα ανταποκρίθηκαν άμεσα στο ηλεκτρονικό μήνυμα της ερευνήτριας, και δέχθηκαν με προθυμία να συμμετέχουν. Οι συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν τον Απρίλιο του 2018, μαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο. Τηρήθηκε αναλυτικό ερευνητικό ημερολόγιο όπως άλλωστε προτρέπουν οι Φίλια και Πουρκός (2015), στο οποίο καταγράφηκαν χρονολογικά η πορεία, οι δυσκολίες, οι επιτυχίες, οι σκέψεις και τα συναισθήματά της ερευνήτριας σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Προηγήθηκε λεπτομερής εξέταση του ερευνητικού σχεδιασμού από συνάδελφο γνώστη του πεδίου (Lather στο Φίλια & Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003) και πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής που υπηρετούσε σε άλλη περιοχή, ο οποίος δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα, ώστε να εκτιμηθεί η διάρκεια και να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με τη διαδικασία (Creswell, 2016). Ωστόσο δεν απαιτήθηκαν σημαντικές αλλαγές, ενώ δεν διαπιστώθηκε ρητή ή άρρητη αποτύπωση των σκέψεων και εμπειριών ζωής της ερευνήτριας διασφαλίζοντας έτσι την βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα (Φίλια &

Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Οι τρεις συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν σε τόπο και χρόνο που υπέδειξε ο συνεντευξιαζόμενος. Η τέταρτη, υλοποιήθηκε στο χώρο εργασίας του συνεντευξιαζόμενου σε χρόνο εκτός του εργασιακού του ωραρίου. Μετά την απομαγνητοφώνηση οι μετεγγραφές, δόθηκαν και πάλι στους συνεντευξιαζόμενους ώστε να ελεγχτεί αν έγιναν ορθώς κατανοητά από την ερευνήτρια τα λεγόμενα τους (Lather στο Φίλια & Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Δεν απαιτήθηκε επανέλεγχος.

#### *Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα*

Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας (3 άνδρες και 1 γυναίκα που στη συνέχεια αναφέρονται ως Σ<sub>Α</sub>, Σ<sub>Γ</sub>, Σ<sub>Ε</sub> και Σ<sub>Δ</sub>) που είχαν περισσότερα από δέκα και λιγότερα από δέκα έξι έτη εργασιακής εμπειρίας και υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια. Αποφασίστηκε η στρατηγική της δειγματοληψίας κρίσιμης περίπτωσης, που αξιοποιείται όταν ο ερευνητής επιλέγει τις περιπτώσεις που θα του επιφέρουν τη μέγιστη πληροφόρηση, δηλαδή στην παρούσα τους εκπαιδευτικούς με 10 μέχρι 16 έτη υπηρεσίας που εμφανίζονται βιβλιογραφικά ως αυτοί που βιώνουν περισσότερο άγχος (Φίλια & Πουρκός, 2015).

Τα κριτήρια επιλογής ήταν να υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να συζητηθούν με αυτά των ερευνών που ανασκοπήθηκαν, να έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας (περισσότερα από 10 και λιγότερα από 16) προκειμένου: α) να έχουν συσσωρεύσει εμπειρίες άγχους αφού βιβλιογραφικά υποστηρίζεται το χρονικό αυτό διάστημα της εργασιακής του πορείας, ο εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερα αγχωμένος (Αντωνίου et al., 2013) και β) να μπορούν να αναφέρουν αγχογόνους παράγοντες που διατρέχουν σταθερά την έως τότε επαγγελματική τους πορεία δεδομένου ότι μετά τα 16 έτη, το άγχος του εκπαιδευτικού μειώνεται σημαντικά (Αντωνίου et al., 2013).

#### *Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων*

Για τη διερεύνηση του κεντρικού ερωτήματος και των υπο-ερωτημάτων δημιουργήθηκε ένας κατάλογος με 14 ημι-δομημένες ερωτήσεις, που επέτρεψε την σε βάθος περιγραφή των εμπειριών του ερωτώμενου, αποτρέποντας παρεκκλίσεις από το θέμα (Mason, 2002). Βασίστηκε σε τέσσερις άξονες: α) στην περιγραφή του προφίλ (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα Β/θμιας εκπαίδευσης, επιπλέον από τις απαραίτητες για τον διορισμό σπουδές) με ερωτήσεις όπως: "Υπηρετείς σε Γυμνάσιο ή Λύκειο;" ή «Εργάζεσαι ως μόνιμος ή αναπληρωτής εκπαιδευτικός?». Οι ερωτήσεις αυτές ως ανώδυνες προηγήθηκαν, σκοπεύοντας στη θετική στάση του συνεντευξιαζόμενου (Creswell, 2016), β) στη νοηματοδότηση του "άγχους", ώστε να καταστεί σαφές αυτό που ο συνεντευξιαζόμενος αντιλαμβάνεται ως παράγοντα άγχους (την έννοια του άγχους, τα χαρακτηριστικά του αγχογόνου παράγοντα και τα χαρακτηριστικά αγχωτικής κατάστασης), με ερωτήσεις όπως: "Τι σημαίνει για σένα άγχος;" ή "Θα ήθελες να μου περιγράψεις τι σε οδηγεί να χαρακτηρίσεις ένα παράγοντα στην εργασία σου "αγχογόνο"?" γ) τις αντιλαμβανόμενες πηγές εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής που διατρέχουν την επαγγελματική του πορεία, με ερωτήσεις όπως: "Ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, ποιές καταστάσεις, γεγονότα ή θέματα σου προκαλούν ή σου προκάλεσαν άγχος? Παρακαλώ να μην περιοριστείς στην ανάκληση εμπειριών άγχους από την πρόσφατη εργασιακή σου ζωή αλλά να διατρέξεις το σύνολό της ως τώρα", δ) στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους καθώς και στους τρόπους που αξιοποιούν για τη διαχείρισή τους με ερωτήσεις όπως: "Θα ήθελες να μου περιγράψεις τις αντιδράσεις σου όταν βρίσκεσαι αντιμέτωπος με ένα παράγοντα που σου προκαλεί άγχος στο χώρο της εργασίας σου;" και ε) στις απόψεις/καταστάσεις που θεωρεί απαραίτητο να προσθέσει ο συνεντευξιαζόμενος.

Τη διασφάλισή της εγκυρότητας, εξυπηρέτησε η πιλοτική συνέντευξη με έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής εκτός δείγματος, που πληρούσε τα χαρακτηριστικά του δείγματος, η οποία υλοποιήθηκε με στόχο να ελεγχθεί η σαφήνεια και η καταλληλότητα των

ερωτήσεων (Creswell, 2016). Αναδείχτηκε η αναγκαιότητα προσθήκης της 1ης ερώτησης του 2ου άξονα: "Τι σημαίνει για σένα η λέξη "άγχος"? ως βάση νοηματοδότησης και δεν απαιτήθηκαν άλλες αλλαγές. Σε αυτό φαίνεται ότι συνεισέφερε και η πολύχρονη προϋπηρεσία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικός αλλά και ως Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lather στο Φίλια & Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Επιπρόσθετα η διατύπωση των ερωτήσεων προκύπτει από τα ερευνητικά ερωτήματα και υπηρετεί απόλυτα τους σκοπούς της παρούσης (Φίλια & Πουρκός, 2015).

#### *Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων*

Την διαδικασία ολοκλήρωσης των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η μετεγγραφή των ηχητικών δεδομένων. Για τη νοηματοδότηση και την εμβάθυνση στις εμπειρίες άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Β/θμιας Εκπ/σης Αχαΐας, αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, ώστε να ανιχνευτούν εκείνα τα μοτίβα νοήματος που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα/υπο-ερωτήματα (Braun & Clarke, στο Τσιώλης, 2017). Η διαδικασία ξεκίνησε με την εξέταση των καταγεγραμμένων μεταγραφών ως προς κάθε ερευνητικό ερώτημα και την δημιουργία ανάλογων φύλλων εργασίας με λεπτομερή σχόλια της ερευνήτριας σε διπλανή στήλη αναφορικά με το βαθύτερο νόημα των αποσπασμάτων (Τσιώλης, 2017). Ακολούθως δόθηκαν κωδικοί στα τμήματα των ερευνητικών δεδομένων, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το νόημα που απέδωσε η ερευνήτρια εργαζόμενη δημιουργικά και υποστηριζόμενη από τα δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Τέλος οι κατηγορίες που αντιπροσώπευαν μια ενιαία, ευρύτερη αναγνωρίσιμη όψη των απόψεων των συνεντευξιζόμενων εντάχθηκαν σε γενικότερες εννοιολογικές κατασκευές, τα θέματα, που λειτούργησαν ερμηνευτικά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας (Τσιώλης, 2017).

#### **Αποτελέσματα ερευνητικών δεδομένων**

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό υπο-ερώτημα "τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να αντιληφθούν έναν παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος ως αγχογόνο" η επεξεργασία των μετεγγραφών ανέδειξε τρία θέματα :

##### 1) Την αρχική εκτίμηση της σχέσης κατάσταση-εαυτός, που περιλαμβάνει:

α) το μπλοκάρισμα των ψυχο-σωματικο-πνευματικών λειτουργιών του ατόμου όπως: σταμάτημα/αποπροσανατολισμός σκέψης, σταμάτημα της κίνησης, αμηχανία, σφίξιμο στο στομάχι, ιδρώτας, άνοδος των παλμών και της πίεσης, εκνευρισμός, ανατροπή της ισορροπίας του ατόμου.

*"θα το 'λεγα σαν ένα μπλοκάρισμα των λειτουργιών μου.. μου ανατρέπει την ισορροπία μου, την ψυχοσωματική μου θα λέγαμε ισορροπία ... σε θέτει σε μια αμηχανία, σε μια αδυναμία άμεσης αντιμετώπισης άμεσης διαχείρισης" (Σ<sub>Α</sub>).*

*"Τα χαρακτηριστικά μιας εμπειρίας που θα ονόμαζα αγχωτική είναι η ταχυκαρδία κατά κύριο λόγο, ταχυκαρδία που μάλλον δεν μπορώ να την ελέγξω για ορισμένο χρονικό διάστημα. Είναι επίσης το σφίξιμο στο στομάχι" (Σ<sub>Γ</sub>).*

β) την ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης, δυσκολία στην καθημερινότητα του ατόμου με χαρακτηριστικά την απώλεια ελέγχου, την αδυναμία υλοποίησης προγραμματισμένων κινήσεων, την αλλαγή του προγράμματος της καθημερινότητας, το ασυνήθιστο της κατάστασης, το απρόοπτο και την απουσία προετοιμασίας, αδυναμία να ανταποκριθεί στις απαραίτητες για την εργασία κινήσεις.

*"δυσκολία στο να διεκπεραιώσω τις υποχρεώσεις μου" (Σ<sub>Δ</sub>)*

*"χαλάει σε ένα βαθμό το πρόγραμμα το καθημερινό μου...Χαλάει τον προγραμματισμό μου, με βγάζει εκτός προγράμματος .... με βγάζει δηλαδή εκτός, έξω από τα νερά μου, έξω από το πρόγραμμά μου, έξω από αυτό που καθημερινά έχω μάθει να κάνω" (Σ<sub>Δ</sub>)*

γ) την απειλή της εικόνας του εαυτού, την εικόνα δηλαδή που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την εικόνα των άλλων για το άτομο.

*"...μου συμβαίνει στο χώρο της δουλειάς μου και παρουσία μαθητών, ...πώς με βλέπουν και οι μαθητές μου στην συγκεκριμένη φάση, οπότε είναι θα 'λεγα μια πολλαπλή κατάσταση μπλοκαρίσματος"(ΣΑ).*

γ) την παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων όπως ανικανότητα, απαισιοδοξία, ένταση, απόγνωση, παγίδευση/εγκλωβισμός, έκπληξη, απειλή/φόβος, δυσφορία.

*"μου δημιουργούν αγχος και ένταση... αίσθηση ότι όλα θα πάνε χάγια, ότι τίποτα δε θα γίνει σωστά και όπως πρέπει και μερικές φορές μπορεί και να συμβαίνει όντως έτσι" (ΣΕ).*

δ) την τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου δηλαδή την αλλαγή της συμπεριφοράς του προς το αρνητικότερο, αδυναμία να φερθεί φυσιολογικά, αδυναμία η συμπεριφορά του να πλησιάσει τα επιθυμητά πρότυπα.

*"είναι έξω από τις δυνατότητές μου να φερθώ φυσιολογικά" (ΣΕ)*

ε) την ενοχοποίηση του εαυτού και την ερμηνεία του άγχους ως εγγενές στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου.

*"είναι κάτι που το έχω από τη φύση μου....είναι μία κατάσταση που με ενοχλεί και θα προτιμούσα να μην το έχω τόσο έντονο" (ΣΕ).*

2) Τον έλεγχο των ίδιων πόρων του ατόμου σε σχέση με τις απαιτήσεις της κατάστασης που γίνεται μέσα από την εστίαση του ατόμου στον εαυτό και συμπεριλαμβάνει σκέψεις για αυτό που συμβαίνει, εκτίμηση της κατάστασης, εκτίμηση των ίδιων δυνάμεων σε σχέση με το γεγονός.

*"εστιάζω πολύ στον εαυτό μου εκείνη τη στιγμή και να σκέφτομαι τι ακριβώς συμβαίνει, πώς πρέπει να το διαχειριστώ, πώς πρέπει να λειτουργήσω" (ΣΑ)*

3) Την προετοιμασία της αντίδρασης στην κατάσταση μέσα από την αποστασιοποίηση από το γεγονός, την εκτίμηση πιθανών λύσεων και την αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας/συμμαχιών.

*"Αισθάνομαι ότι χρειάζομαι επιπλέον βοήθεια, χρειάζομαι επιπλέον υποστήριξη εε προκειμένου να το ξεπεράσω, επιστρατεύοντας θεωρώ ότι πρέπει να χρησιμοποιήσω γνώσεις ακόμα και εμπειρότερων συναδέλφων, του σχ. σύμβουλου, ενδεχομένως του διευθυντή, ο οποίος προφανώς θα έχει μεγαλύτερη εμπειρία, μπορεί ακόμα να προστρέξω και σε επιστημονικά... σε μια επιστημονική βιβλιογραφία, στο διαδίκτυο... (ΣΔ)*

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό υπο-ερώτημα "ποιοί από τους παράγοντες που αναφέρονται ως αγχογόνοι από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συνδέονται με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και ποιοί αποτελούν δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις?", από την επεξεργασία των μετεγγραφών σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978), αναδείχθηκαν πέντε θέματα εκ των οποίων τα "Ζητήματα πόρων αναγκαίων για τη διεξαγωγή του μαθήματος" και τα "Ζητήματα οργάνωσης του μαθήματος" αφορούσαν αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, τα "Ζητήματα επικοινωνίας" και τα "Ζητήματα απαξίωσης του μαθήματος", αφορούσαν σε δυνητικές πιεστικές πτυχές της εργασίας του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής ενώ το "Ζητήματα εργασιακού στάτους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής" αφορούσε τόσο στις αντικειμενικές όσο και στις δυνητικές πιεστικές πτυχές.

Το θέμα "Ζητήματα πόρων αναγκαίων για τη διεξαγωγή του μαθήματος", αυτό αναφερόταν κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται δε να απασχολεί το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν και αναφέρεται συγκεκριμένα σε ελλείψεις σε αθλητικό

υλικό, σε κακής ποιότητας/κατεστραμμένες αθλητικές υποδομές, απουσία αθλητικών εγκαταστάσεων.

*"Έεε ξέρουμε όλοι οι συνάδελφοι ότι το κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής και των εγκαταστάσεων στα σχολεία είναι κάτι πολύ σημαντικό. ...έχει να κάνει και με τον παράγοντα της ασφάλειας που πρέπει να παρέχουμε στους μαθητές μας και στα μαθήματά μας. Έχω λοιπόν συναντήσει στην πορεία μου μέχρι τώρα δύσκολες καταστάσεις και στρεσογόνες που είχαν κάνουν με κακές υποδομές δηλαδή θυμάμαι τώρα χαρακτηριστικά σε σχολεία να κρέμονται από πάνω από το ταβάνι κάποιες ξεχαρβαλωμένες λάμπες, θυμάμαι έντονα γωνίες επικίνδυνες, σίδερα να εξέχουν από γυμναστήρια" (ΣΑ)*

Το θέμα "Ζητήματα οργάνωσης του μαθήματος" περιλαμβάνει τους κωδικούς:

1) "Ζητήματα ασφάλειας", και αναφέρεται στους τραυματισμούς των μαθητών, που προβληματίζουν το σύνολο των ερωτηθέντων,

*"Ένας άλλος παράγοντας που... μου δημιουργεί άγχος, ήταν η περίπτωση ενός τραυματισμού κάποιου παιδιού, είτε στην ώρα του μαθήματος είτε στην ώρα του διαλείμματος είτε σε κάποια άλλη ώρα. Αυτός... αυτό το σημείο ήταν ιδιαίτερα σημαντικό γιατί είναι και θέμα ευθύνης, προσωπικής ευθύνης" (ΣΓ)*

2) "έλεγχο της τάξης", που απορρέει από δυσκολίες ελέγχου εξαιτίας της παρουσίας μαθητών των οποίων απουσιάζει ο καθηγητής ή έχουν τιμωρηθεί και βρίσκονται εκτός μαθήματος, από την ανυπαρξία παράλληλης στήριξης για παιδιά με ιδιαιτερότητες και δυσκολίες συμπεριφοράς, από τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθήματος συνδυαστικά με τις καιρικές συνθήκες (βροχή, κρύο, υπερβολική ζέση), από τη μη προσκόμιση ή/και καθυστερημένη προσκόμιση του Ατομικού Δελτίου Υγείας, από τη μη συμμόρφωση των μαθητών με την υποχρέωση της αθλητικής περιβολής και τέλος την απροθυμία των μαθητών για συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος,

*"Ένας σημαντικός παράγοντας στρες και άγχους, που αντιμετωπίζω τελευταία,... είναι το θέμα ότι πολλές φορές στη διάρκεια του μαθήματός μου και ενώ προσπαθώ να ελέγξω αυτά τα 20-25, αρκετά παιδιά που πρέπει να έχω υπό τον έλεγχό μου στη διάρκεια του μαθήματός μου, έρχονται λοιπόν και άλλα παιδιά, εκείνη την ώρα από άλλες τάξεις" (ΣΑ).*

*"Θα 'θελα να συμπληρώσω λίγο ότι ... ένα επίσης γεγονός που με αγχώνει είναι ότι υπάρχουν παιδιά που... διαγνωσμένα με αυτισμό ή κάποιες... χαμηλή εε.. νοητική υστέρηση εε... χωρίς να έχω παράλληλη στήριξη" (ΣΕ)*

και 3) "στη δυσκολία υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος" κυρίως λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής.

Το θέμα "Εργασιακό Status του εκπαιδευτικού" όσον αφορά τις αντικειμενικές πιέσεις της εργασίας του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής περιλαμβάνει: 1) την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής για συνέχεια της εργασίας του στα χρόνια πριν από τον διορισμό του, 2) την ταυτόχρονη υπηρεσία σε περισσότερα από ένα σχολεία την ίδια σχολική χρονιά και 3) τις μη ικανοποιητικές αποδοχές.

*"Έεε... ακόμα ας μην κρυβόμαστε ένα θέμα που με αγχώνει είναι και το οικονομικό. Δεδομένου ότι οι ανάγκες μεγαλώνουν, τα παιδιά μεγαλώνουν και τα χρήματα είναι πολύ λίγα..."(ΣΕ)*

Όσο αφορά σε δυνητικές πιέσεις της εργασίας αναφέρεται το θέμα "Εργασιακό Status του εκπαιδευτικού" που αφορά στη μη πρόβλεψη από τις κεντρικές δομές εκπαίδευσης για επιμόρφωση στην παροχή πρώτων βοηθειών, για τις τρέχουσες εξελίξεις στα αντικείμενα του μαθήματος και για τη διαχείριση μαθητών με ιδιαιτερότητες (αυτισμός, νοητική υστέρηση).



Το θέμα "Ζητήματα Επικοινωνίας" περιλαμβάνει τους κωδικούς: 1) "προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές" που αφορά στην προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών για το μάθημα, στην επιθετικότητα/ανισορροπία στη συμπεριφορά των μαθητών προς τους συμμαθητές τους και προς τον εκπαιδευτικό, 2) "προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς" που αναφέρεται στην αναποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς και κυρίως αυτών που τα παιδιά τους εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, και στη μη ενημέρωση του εκπαιδευτικού για ιδιαίτερα ιατρικά ζητήματα των μαθητών, 3) παρεμβάσεις/απαίτηση των γονέων για υψηλότερη βαθμολογία, 4) η ενημέρωση των γονέων για τραυματισμό του μαθητή στο μάθημα,

*"Ένα άλλο θέμα το οποίο με έχει απασχολήσει ... πολλές φορές είναι η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Εεε... τον τελευταίο καιρό έχει επιδεινωθεί πάρα πολύ αυτό το ζήτημα, βλέπουμε τα παιδιά πολύ επιθετικά και απέναντι στους συμμαθητές τους και πολλές φορές και απέναντι και στον εκπαιδευτικό" (Σ<sub>Α</sub>)*

*"Οι γονείς αυτοί... όχι στο σύνολό τους σε... κάποιες εξαιρέσεις, υπάρχουν κάποιοι γονείς οι οποίοι το θεωρούν ... θεωρούν δεδομένο ότι η βαθμολογία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα υψηλή" (Σ<sub>Δ</sub>)*

και τέλος το θέμα "Ζητήματα απαξίωσης του μαθήματος" περιλαμβάνει τις κατηγορίες: 1) "απαξίωση από τους γονείς" όπως φαίνεται από την απαίτηση για υψηλή βαθμολογία αφού θεωρούν τη Φυσική Αγωγή ως μάθημα που δεν απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες, "ως μη μάθημα" θα λέγαμε και 2) "απαξίωση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας" με έμμεσο τρόπο, αφού οι δαπάνες για το μάθημα δεν αποτελούν προτεραιότητα και ο Διευθυντής δεν μεριμνά θερμά για την απρόσκοπτη υλοποίηση του μαθήματος.

*"στο κομμάτι της διαχείρισης και της αντιμετώπισης των παιδιών που είτε από κενό, έχουν κενό και είναι ολόκληρο τμήμα ίσως και δύο τμήματα ... Είναι κάτι που έχω θέσει στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στον Διευθυντή, έχουν τεθεί κάποια θεωρητικά, σε θεωρητικό επίπεδο μέτρα αλλά δεν έχουν εφαρμοστεί"(Σ<sub>Α</sub>)*

Αναφορικά με το τρίτο υπο-ερώτημα "πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στις αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους;" η επεξεργασία των μετεγγραφών ανέδειξε τρία θέματα: 1) "Αντιδράσεις εστιασμένες στον εαυτό, 2) "Αντιδράσεις αναζήτησης στήριξης στο εξωτερικό περιβάλλον" και 3) "Αντιδράσεις άρνησης και απομάκρυνσης.

Το θέμα "Αντιδράσεις εστιασμένες στον εαυτό" προήλθε από τους κωδικούς: α) "Αποφυγή του στοιχείου του αιφνιδιασμού για την αξιολόγηση της κατάστασης και την επιλογή της πιο αποτελεσματικής στρατηγικής". Σε αυτόν τον κωδικό εντάσσονται αντιδράσεις όπως η αξιοποίηση της σιωπής για περισυλλογή και για οργάνωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί και η παροχή χρόνου στον εαυτό και

*"Εεε... εκείνη τη στιγμή προσπαθώ να κρατηθώ όσο μπορώ ψύχραιμος εεε... για λίγο σταματάω να μιλάω εε...εφαρμόζω τη σιωπή για να μπορέσω να επεξεργαστώ όλα αυτά όσο πιο ψύχραιμα μπορώ έχοντας δει ότι στο παρελθόν η άμεση αντίδραση ήταν αρνητική και δε με έχει οδηγήσει σε σημαντικό αποτέλεσμα" (Σ<sub>Α</sub>).*

β) "Καταπράυνση της αρνητικής φόρτισης με σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών σκέψης προς όφελος της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης" κωδικός που περιλαμβάνει αντιδράσεις όπως χρήση τεχνικών χαλάρωσης (βόλτα στη θάλασσα, διάβασμα βιβλίου, μουσική), βγαίνω από τον εαυτό μου και μπαίνω στη θέση του παρατηρητή του εαυτού μου και κάνω διάλογο με τον εαυτό μου σχετικά με το γεγονός

*"Ένας άλλος τρόπος ο οποίος χρησιμοποιώ για να διαχειριστώ μια αγχογόνο κατάσταση είναι να πάω μία βόλτα στη θάλασσα. Ή επίσης να διαβάσω κάποιο βιβλίο και να ακούσω μουσική" (Σ<sub>Δ</sub>).*

Το θέμα "Αντιδράσεις αναζήτησης στήριξης στο εξωτερικό περιβάλλον" απαρτίζεται από τον κωδικό "Αναζήτηση στήριξης στο στενό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο" που συμπεριλαμβάνει αντιδράσεις όπως αναζήτηση βοήθειας από τους "δυνατούς" (για παράδειγμα του Σχ. Συμβούλου), αναζήτηση βοήθειας από φίλους και άτομα εμπιστοσύνης, αναζήτηση βοήθειας από έμπειρα άτομα και αναζήτηση πληροφοριών σε βιβλία, διαδίκτυο.

*"Πολλές φορές η αλήθεια είναι ότι ψάχνομαι και σε βιβλιογραφία ψάχνομαι και στο διαδίκτυο εεμ... να δω περιπτώσεις αντιμετώπισης" (ΣΑ).*

Αναφορικά τώρα με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής αξιοποιούν για να διαχειριστούν αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους, αυτοί αφορούν σε δύο θέματα:

1) "Στρατηγικές τροποποίησης της κατάστασης προς όφελος του ατόμου" που συμπεριλαμβάνει τους κωδικούς: α) "Επιλογή από δοκιμασμένες στρατηγικές" που περιλαμβάνει την αναζήτηση προηγούμενων δικών τους επιτυχημένων συνταγών, την αναζήτηση επιτυχημένων συνταγών φίλων και την αναζήτηση επιτυχημένων στρατηγικών από τη βιβλιογραφία και το διαδίκτυο

*"Οι οποίες καταστάσεις όμως δεν είναι απαραίτητα... καταστάσεις που συμβαίνουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Μπορεί να συμβαίνουν σε οποιοδήποτε μάθημα και για αυτό μπορεί να έχει τις γνώσεις και να μου δώσει κάποια ιδέα"( ΣΑ).*

και β) "Επιλογή μη δοκιμασμένης επιτυχίας στρατηγική" με στρατηγικές στα πλαίσια της δοκιμής σωστού-λάθους, δοκιμή μιας στρατηγικής φίλων

*"Αυτό λοιπόν το ανακαλώ από εμπειρίες από πρόσφατες εμπειρίες είναι κάποια θέματα που τα έχω ξανασυναντήσει και ενώ στην αρχή με είχαν στρεσάρει, εε, μετά από μια δύο αντιμετωπίσεις ίσως και λάθος, ίσως και με αλλαγμένες αντιμετωπίσεις έχω καταλήξει στο πώς πρέπει να αντιμετωπίσω την κατάσταση είναι δοκιμασμένο και το εφαρμόζω με επιτυχία" (ΣΑ).*

### **Συζήτηση**

Η παρούσα ποιοτική μελέτη σκόπευε στον εντοπισμό των πηγών εργασιακού άγχους, καθώς και των αντιδράσεων σε αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπ/ση Αχαΐας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό υπο-ερώτημα "τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν έναν παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος ως αγχογόνο", στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αρχικά μπλοκάρονται οι ψυχο-σωματικο-πνευματικές τους λειτουργίες (σταμάτημα/αποπροσανατολισμός σκέψης, σφίξιμο στο στομάχι, αύξηση των παλμών εκνευρισμός, ανατροπή της ισορροπίας του ατόμου), ανατρέπεται η υπάρχουσα κατάσταση και η καθημερινότητά τους καθώς νιώθουν απροετοίμαστοι, αδύναμοι, με συνέπεια το ασυνήθιστο της κατάστασης να τους δυσκολεύει να ανταποκριθούν στις αναγκαίες για την εργασία τους κινήσεις και να υλοποιήσουν το πρόγραμμά τους, ότι νιώθουν να απειλείται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και η εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς, ότι τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα όπως ανικανότητα, απαισιοδοξία, ένταση, απόγνωση, παγίδευση/εγκλωβισμό, έκπληξη, απειλή/φόβος, δυσφορία, τροποποιεί τη συμπεριφορά τους αρνητικά και τους καθιστά αδύναμους να φερθούν φυσιολογικά ή να πλησιάσουν τα επιθυμητά πρότυπα και τέλος οδηγούνται στην ενοχοποίηση του εαυτού και στην ερμηνεία του άγχους ως ένα εγγενές στοιχείο της προσωπικότητάς τους. Η περιγραφή ενός αγχωτικού παράγοντα από τους εκπαιδευτικούς, συμφωνεί απόλυτα με την περιγραφή του άγχους από τον Κάττουλα (2010), ως διάχυτο δυσάρεστο συναίσθημα που εν δυνάμει μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αδιαθεσίας, αβέβαιης απειλής, αδυναμία ανταπόκρισης όπως αναφέρουν οι Μαστροθανάσης, κ.ά., 2017 και ο Lazarus, 1993. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί, εστιάζουν

στην εκτίμηση των ίδιων πόρων σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγχωτικής κατάστασης και τέλος προετοιμάζουν την αντίδρασή τους στην αγχωτική κατάσταση που μπορεί να είναι η αποστασιοποίηση από το γεγονός, η εκτίμηση πιθανών λύσεων και η αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας/συμμαχιών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τον Lazarus (1993), που αναφέρει ότι η αντιμετώπιση εξαρτάται από την εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να τροποποιήσει προς όφελός του την αγχωτική κατάσταση και με τους Folkman et al. (1986) που υποστηρίζουν ότι αν αυτό εκτιμηθεί ως μη εφικτό, τότε το άτομο επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων του και θέτει προσωπικούς περιορισμούς. Επίσης τα ευρήματα της παρούσας ως προς την αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας για την αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συμφωνούν απόλυτα με τους Μαστροθανάση, κ.ά., (2017).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό υπο-ερώτημα "ποιοι από τους παράγοντες που αναφέρονται ως αγχογόνοι από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συνδέονται με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και ποιοι αποτελούν δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις;" οι μεταγραφές των συνεντεύξεων αποκάλυψαν ένα ευρύ φάσμα πηγών εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που αφορούν σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978) σε αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και σχετίζονται με ελλείψεις/απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, με ζητήματα ασφάλειας των μαθητών, με τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης, με δυσκολίες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος με την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού αλλά και σε δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία με τους μαθητές, την επικοινωνία με τους γονείς, την επικοινωνία με τους συναδέλφους και τον Δ/ντή καθώς και με την απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς μαθητών και τον Διευθυντή. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται συνάδουν απόλυτα με αυτά των Carpel, (1993), Khan et al. (2017) και Μαστροθανάση, κ.ά., (2017) ως προς τις οργανωτικές συνθήκες του μαθήματος και ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, με αυτά των Khan et al. (2017) και Μαστροθανάση, κ.ά., (2017) ως προς την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού. Ως προς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και τους αναγκαίους πόρους για το μάθημα, τα ευρήματα συμφωνούν με τους Carpel, (1993), Mohannadi και Carpel (2007), Khan et al (2017), Μαστροθανάση, κ.ά., (2017) και Vishnu (2017), ενώ ως προς τα ζητήματα επικοινωνίας με τους μαθητές, με τους και την επικοινωνία με συναδέλφους με τους Khan et al. (2017), καθώς και με τους Mohannadi και Carpel (2007), για την ανεπαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως και για την γενικότερη απαξίωση του μαθήματος. Δεν διαπιστώθηκε δε, καμία διαφωνία με κάποιο από τα ευρήματα των ερευνών που ανασκοπήθηκαν.

Αναφορικά με το τρίτο υπο-ερώτημα πώς δηλαδή αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στις αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους, φαίνεται ότι αρχικά εστιάζουν στους ίδιους πόρους, προσπαθούν να αποφύγουν το στοιχείο του αιφνιδιασμού ώστε να επιλέξουν την αποτελεσματικότερη στρατηγική για να αντιμετωπίσουν τον αγχογόνο παράγοντα αξιοποιώντας τη "σιωπή" που θα τους δώσει τον αναγκαίο για την οργάνωση της κατάλληλης στρατηγικής χρόνο, χρησιμοποιούν τεχνικές χαλάρωσης όπως βόλτα στη θάλασσα, διάβασμα βιβλίων και μουσική, ώστε να καταπραΰνουν την αρνητική φόρτιση και να δημιουργήσουν ευνοϊκότερες συνθήκες σκέψης, ακολούθως αναζητούν στήριξη στο στενό και ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον απευθυνόμενοι σε έμπειρα άτομα, σε άτομα κύρους όπως για παράδειγμα ο Σχολικός Σύμβουλος, σε φίλους και άτομα εμπιστοσύνης και τέλος αναζητούν σχετικές πληροφορίες στο διαδίκτυο ή σε βιβλία. Ακολούθως, οργανώνουν τη στρατηγική που θεωρούν κατάλληλη για την αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα αρχικά προσπαθώντας να τροποποιήσουν προς όφελός τους την κατάσταση μέσα από την επιλογή δοκιμασμένων στρατηγικών που απέδωσαν στο παρελθόν ή την επιλογή μη δοκιμασμένης στρατηγικής στα πλαίσια δοκιμής σωστού-λάθους. Τα ευρήματα συμφωνούν με τους Folkman et al. (1986) και Lazarus (1993), που αναφέρουν ότι οι άνθρωποι

αντιμετωπίζουν το άγχος με παλαιότερες επιτυχημένες στρατηγικές, με τη δοκιμή νέων μη δοκιμασμένων, με την αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών κλπ. Αναφορικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε πιεστικές καταστάσεις εργασιακού άγχους δεν εντοπίστηκαν ερευνητικά δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία για να συγκριθούν με αυτά της παρούσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία, τα ευρήματα των Μαστροθανάσης, κ.ά., (2017) που αφορούν όμως σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής συμφωνούν με αυτά της παρούσας και αναφέρουν συναφείς τρόπους αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις εργασιακού άγχους.

### **Συμπεράσματα**

Η ποιοτική αυτή μελέτη σχεδιάστηκε για να εντοπίσει τις πηγές καταστάσεων άγχους στην εργασία, καθώς και τις αντιδράσεις σε αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπ/σης Αχαΐας. Παρότι η ημιδομημένη συνέντευξη επέτρεψε την χωρίς παρεκκλίσεις εμβάθυνση στο θέμα δίνοντας έμφαση στο υποκειμενικό στοιχείο της αγχωτικής εμπειρίας, θεωρούμε εξίσου σημαντικό να πλαισιωθεί η παρούσα και με αποτελέσματα ποσοτικού τύπου ερευνών, για την εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας. Σημαντική και άκρως ενδιαφέρουσα θα ήταν επίσης, η περαιτέρω διερεύνηση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ποιοτικά αλλά και ποσοτικά που εμφανίζεται περιορισμένη στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, ώστε να φωτιστεί επαρκώς και πολύπλευρα το θέμα.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται έναν αγχογόνο παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος όταν τους οδηγεί σε μια δυσάρεστη κατάσταση, τους αποσυντονίζει συναισθηματικά και σωματικά και ανατρέπει την καθημερινότητά τους. Ανέφεραν επίσης ένα ευρύ φάσμα πηγών εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που αφορούν σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978) σε αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και σχετίζονται με ελλείψεις/απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, με ζητήματα ασφάλειας των μαθητών, με τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης, με δυσκολίες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος με την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού αλλά και σε δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία με τους μαθητές, την επικοινωνία με τους γονείς, την επικοινωνία με τους συναδέλφους και τον Διευθυντή καθώς και με την απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς μαθητών και τον Διευθυντή. Φαίνεται δε ότι αντιδρούν σε αυτές δίνοντας χρόνο στον εαυτό τους ώστε δημιουργήσουν ευνοϊκότερες συνθήκες σκέψης, χρησιμοποιώντας τεχνικές χαλάρωσης (βόλτα στη θάλασσα, διάβασμα βιβλίων κλπ) και αξιοποιούν στρατηγικές που εκτιμούν ότι έχουν αποδώσει στο παρελθόν ή δοκιμάζουν νέες με την τεχνική του σωστού λάθους.

### **Βιβλιογραφία**

Βέικου, Μ. (2012). *Κοινωνικό Φύλο (Φύλο και κοινωνιολογία)*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2019, από [http://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko\\_fylo.pdf](http://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko_fylo.pdf).

Κάττουλας, Ε. (2010). *Αγχώδεις διαταραχές και πανικός*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2019 από <https://goo.gl/46hkE5>.

Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σ. & Ζουγανέλη, Α. (2017). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι εκδήλωσης άγχους και η διαχείρισή του (σελ. 70-81). Στο: Γ. Αλεξανδράτος, Τ.Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Π. Ορφανός (επιμ.), *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο*. Πρακτικά εργασιών 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου, Τόμος ΙΙ. Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός λόγος*, 2, 65-97.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 10(1), 142-172.

Στεφανίδου, Α., Βάρβογλη, Λ., Λειβαδίτης, Μ. & Αργυροπούλου- Πατάκα, Π. (2010). Η Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση του Εργασιακού Stress στους Επαγγελματίες Υγείας. *Νοσηλευτική*, 49(4), 364-376.

Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. ΕΑΠ.

Φίλια, Ι. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητα και αξιοπιστίας στην ποιοτική ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

Antoniou, A., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.

Badass Teachers Association. (2017). *Educator Quality of Work Life Survey Executive Summary*. Washington: AFT.

Brooker, A., & Eakin, J. (2001). Gender, class, work-related stress and health: toward a power-centred approach. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 99-109.

Capel, S. (1993). Anxieties of beginning physical education teachers. *Educational Research*, 35(3), 281-289. DOI: 10.1080/0013188930350308.

Creswell, J. (2016). (Επιμ.). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός. Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η εκδ). Αθήνα: Ιων.

Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova, B. (2015). Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *Macedonian Journal of Medical sciences*, 3(3), 493-499. doi: 10.3889/oamjms.2015.077.

Educator Quality". (2017). University of Florida: College of Education. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <https://education.ufl.edu/educator-quality/>.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985a). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219- 239. DOI: 10.2307/2136617.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985b). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1). 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

Folkman, S. (2010). The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0022.

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.

Gijbels, D., Vervecken, R., & Herck, J. (2012). What keeps low- and high-qualified workers competitive: Exploring the influence of job characteristics and self-directed learning orientation on work-related learning (Book Chapter) Part of the *Advances in Business Education and Training book series (ABET, volume 4)*. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου, 2018 από [www.scopus-com.proxy.eap.gr/record/display.uri](http://www.scopus-com.proxy.eap.gr/record/display.uri).

Geenberg, M., Brown, J., & Abenavoli, R. (2016). *Teachers Stress and Health*. Pennsylvania: Robert Wood Foundation. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531. DOI:10.1348/000709999157879.

Hart, N. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/0013188870290102>.

Khan, F., Jabbar, S., Islam, A., Khan, M. & Khan, S. (2017). Work related stress: Its causes and impact on high school physical education teachers a case study of district Dera Ismail Khan KP Pakistan. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(5), 67-76.

Kinman, G., & Jones, F. (2005). Lay representations of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work & Stress*, 19(2), 101-120.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. DOI: 10.1080/0305569780040101.

Lazarus, R. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: a History of Changes outlooks. *Annu. Rev. Psychol*, 44, 1-21.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). London: Sage.

Mohannadi, A. & Capel, S. (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Psychology of Education*, 10, 55-75. DOI: 10.1007/s11218-006-9004-9.

Page, K., Montagne, A., Louie, A., Ostry, A., Shaw, A., & Shoveller, J. (2013). Stakeholder perceptions of job stress in an industrialized country: Implications for policy and practice. *Journal of Public Health Policy*, 34(3), 447-461. DOI: 10.1057/jphp.2013.24.

Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, 17, 1384-1392.

Van Maele, D., & Van Houtt, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>.

Vishnu, R. (2017). A study on occupational stress among physical education teachers. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(3), 511-515.

Work-related Stress, Depression or Anxiety Statistics in Great Britain (2017). Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <http://www.hse.gov.uk/statistics/causdis/stress.pdf>.