

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΓΚΑΡΕΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2019

Ο Γκαρέλης Κωνσταντίνος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

ΓΚΑΡΕΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

Περίληψη

Το ερευνητικό ενδιαφέρον, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει μετατοπιστεί στη μελέτη του άγχους στο χώρο της εκπαίδευσης και στην επίδρασή του σε πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτή των κινήτρων και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με συναισθήματα θυμού, κατάθλιψης και ματαίωσης, γεγονός που σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη (Kyriacou και Sutcliffe, 1978· Kyriacou, 1989). Έπειτα, το κίνητρο νοηματοδοτείται ως ένα σύνολο πεποιθήσεων που δίνουν το έναυσμα στο άτομο προς την επίτευξη των προσδοκώμενων οριοθετημένων στόχων (Pintrich & Schunk, 2002). Η αυτό-αποτελεσματικότητα, από την άλλη, στην εκπαίδευση αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την ικανότητά του να σχεδιάζει, να οργανώνει, αλλά και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ της συναισθηματικής έντασης, των κινήτρων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξιοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 148 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70), που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Οι κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η Κλίμακα Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Στρες) των Εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012: όπ. αναφ. στο Παπακώστα, 2014: 74), η Κλίμακα επαγγελματικών κινήτρων των Everard και Morris (1999 όπ. αναφ. στο Everard, et al., 2004) και η Κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα άγχους και υψηλά επίπεδα επαγγελματικών κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, εντοπίστηκε ότι το άγχος σχετίζεται αρνητικά με τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, ενώ τα επαγγελματικά κίνητρα παρουσιάζουν θετική σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Επίσης, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στο φύλο, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άνδρες σε θέματα φόρτου εργασίας, παράλληλα όμως διέθεταν υψηλότερα επίπεδα κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη. Τέλος, η ηλικιακή ομάδα των 36 έως 45

ετών παρουσίασε λιγότερο άγχος συγκριτικά με τους νέους εκπαιδευτικούς έως 35 ετών σε ζητήματα στελέχωσης και υποδομής. Η παρούσα έρευνα διαφωτίζει το θέμα, καλύπτοντας το ερευνητικό κενό που υπάρχει στη χώρα μας, δημιουργώντας παράλληλα το κατάλληλο υπόβαθρο για την περαιτέρω μελέτη αυτών των μεταβλητών.

Λέξεις κλειδιά: άγχος, αυτό-αποτελεσματικότητα, κίνητρα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας

Abstract

Over the past few decades the research interest has shifted to the study of educational anxiety and its impact on aspects of educational reality such as motivation and self-efficacy. Teacher's professional stress is associated with feelings of anger, depression and frustration, which is related to the way people perceive a situation as threatening or unpleasant (Kyriacou and Sutcliffe, 1978; Kyriacou, 1989). Then, the motives are conceived as a set of beliefs that trigger the individual to achieve the expected bound goals (Pintrich & Schunk, 2002). Self-efficacy in education refers to the teacher's beliefs about his ability to plan, organize, and perform the activities required to achieve educational goals (Skaalvik & Skaalvik, 2010). This research aims to highlight the relationship between emotional tension, motivation and self-efficacy of teachers in primary education. The quantitative approach was utilized using questionnaires. The sample of the survey included 148 elementary school teachers, serving in public schools in the prefecture of Magnesia. The scales used to collect the data were the Emotional Resource Scale of Teachers (Charalambous, 2012: in Papakosta, 2014: 74), the Professional Motives Scale of Everard and Morris (1999, Everard, et al. 2004) and the Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). It was found that primary school teachers have moderate levels of stress and high levels of professional motivation and self-efficacy. In addition, it was found that stress is negatively related to the professional motivation of teachers, while professional motives are positively related to self-efficacy. Also, gender variations were found, as female educators showed higher levels of stress than men on workload issues, but at the same time they were characterized by higher levels of motivation for personal development. Finally, the 36-45 age group showed less stress compared to young educators up to 35 years of age in staffing and infrastructure. This research highlights the issue, covering the research gap existing in our country, while creating the appropriate background for further study.

Keywords: anxiety, self-efficacy, motives, teachers in primary education

Ευχαριστίες

Για όλη την πορεία στις μεταπτυχιακές μου σπουδές ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου αλλά και τη σύζυγό μου για την ηθική υποστήριξη και ενθάρρυνση.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματική μου εργασίας κ. Καφέτσιο Κωνσταντίνο για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	ii
Abstract	iv
Ευχαριστίες	v
Περιεχόμενα	vi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό πλαίσιο	6
1.1. Η εννοιολογική προσέγγιση του άγχους.....	7
1.1.1. Στρεσογόνοι παράγοντες και επιπτώσεις άγχους	9
1.1.2. Το άγχος των εκπαιδευτικών	12
1.2. Εννοιολογική οριοθέτηση των κινήτρων	17
1.2.1. Θεωρίες κινήτρων.....	19
1.2.2. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση	22
1.3. Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτό- αποτελεσματικότητας.....	25
1.3.1. Η αυτό- αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης	27
1.3.2. Έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα	31
1.4. Συσχετίσεις άγχους, κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας.....	38
1.5. Σημαντικότητα θέματος	40
1.6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	41
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεθοδολογική Προσέγγιση	42
2.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	42
2.2. Δείγμα.....	43
2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	44
2.3.1. Εσωτερική συνοχή εργαλείων	46
2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας.....	48
2.5. Ανάλυση δεδομένων έρευνας.....	49
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αποτελέσματα	51
3.1. Επεξεργασία δεδομένων	51
3.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων	52
3.2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δείγματος.....	52
3.2.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση μεταβλητών	53

3.3.2. Διαφοροποιήσεις των μεταβλητών ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.....	57
3.3.3. Συσχετίσεις μεταβλητών	60
3.3.4. Προβλεπτική Ικανότητα Μεταβλητών	69
Κεφάλαιο 4 ^ο : Συζήτηση	71
4.1. Συμπεράσματα	71
4.1.1.: 1 ^ο & 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	72
4.1.2.: 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	74
4.1.3.: 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	76
4.2. Σημασία αποτελεσμάτων	78
4.3. Περιορισμοί έρευνας & μελλοντικές έρευνες	79
Επίλογος	81
Βιβλιογραφία.....	82
Παράρτημα.....	98
Ερωτηματολόγιο.....	101

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες σε όλους τους εργασιακούς κλάδους παρατηρείται ραγδαία διείδυση έντονων ψυχολογικών καταστάσεων, ικανών να επηρεάζουν αλλά και να καθοδηγούν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά των εργαζομένων και να διαμορφώνουν ενίοτε θετικές αλλά και άκρως αρνητικές συνθήκες, μέσα από τις οποίες το ίδιο το άτομο, είτε να ενισχύεται απολαμβάνοντας ευκαιρίες ανέλιξης, είτε να καταδυναστεύεται και να αδυνατεί να επανέλθει. Εξαίρεση λοιπόν, δεν θα μπορούσε να αποτελεί η εκπαίδευση, ως ο επαγγελματικός χώρος, όπου απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας. Στο συγκεκριμένο χώρο, τα τελευταία χρόνια ένα από τα ψυχολογικά φαινόμενα που έχει κάνει έντονη την παρουσία του είναι το άγχος και ειδικότερα το εργασιακό άγχος που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διεκπεραίωση της εργασίας τους, προσδοκώντας πάντα καλύτερα και υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας αλλά και εμπλοκής σε διάφορες πτυχές της εν γένει εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό.

Η έννοια του άγχους χαρακτηρίζεται από έντονο υποκειμενισμό και σύμφωνα με τον Χριστοδούλου (2002), πρόκειται για ποιοτική διαταραχή του συναισθήματος με έντονη αρνητική χροιά, που οφείλεται σε κάποιον μελλοντικό κίνδυνο. Επίσης, ο Spilberger (1972), υπογραμμίζει την υποκειμενικότητα του άγχους, ενώ παράλληλα προβαίνει και στη σύνδεση αυτού με συναισθήματα φόβου και ανησυχίας, ενώ ο Μαρούδας (1996) υποστηρίζει ότι αποτελεί ψυχολογική ένταση ορμώμενη από καταστάσεις, τις οποίες το ίδιο το άτομο αδυνατεί να διαχειριστεί. Στο χώρο της εκπαίδευσης, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών παραλληλίζεται με συναισθήματα θυμού, κατάθλιψης και ματαίωσης, γεγονός που σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη (Kyriacou και Sutcliffe, 1978· Kyriacou, 1989). Στη βιβλιογραφία, οι θεωρητικοί προβαίνουν και στην ανάδειξη των στρεσογόνων παραγόντων στην εργασία. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής πηγές εργασιακού άγχους: μαθητικά θέματα, συνθήκες εργασίας, υποδομή και στελέχωση, φόρτος εργασίας, σχέσεις στο χώρο εργασίας και επάγγελμα – επαγγελματικά θέματα (Παπακώστα, 2014).

Αναφορικά με τη δεύτερη μεταβλητή, αυτή των κινήτρων, με βάση τη βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, προκύπτουν αρκετές διασαφήσεις της έννοιας, όπως αυτή του Μπαμπινιώτη (2002), όπου κατά τον οποίο ως κίνητρο θεωρείται οτιδήποτε παροτρύνει το άτομο να δράσει με συγκεκριμένο τρόπο. Επιπρόσθετα, κατά τον Keller (2008), το κίνητρο δεν αποτελεί τίποτα άλλο παρά μια ισχυρή κινητήρια δύναμη, η οποία προωθεί την επιλογή ξεκάθαρων στόχων προς επίτευξη, ενώ σύμφωνα με τους Steers και Porter (1991), τα κίνητρα ενέχουν τρεις διαστάσεις, κατά τις οποίες σε πρώτη φάση ενεργοποιούν το άτομο, στη συνέχεια νοσηματοδοτούν την επιθυμητή συμπεριφορά και τέλος, εμμένουν στη διατήρηση αυτής της συμπεριφοράς. Οι θεωρίες που πραγματεύονται και προσπαθούν να εξηγήσουν τα κίνητρα συνδέονται με τις κυριότερες ψυχολογικές προσεγγίσεις για τη συμπεριφορά του ατόμου και τη μάθηση, όπως η ανθρωπιστική, η συμπεριφοριστική, η κοινωνικό-γνωστική και η γνωστική (McInerney, 2012· Ormrod, 2005· Schunk et al., 2008· Woolfolk, 2007). Στο χώρο βέβαια της εκπαίδευσης, τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται σε έξι συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι ερευνήθηκαν με βάση την κλίμακα επαγγελματικών κινήτρων του Everard και Morris (1999 όπ. αναφ. στο Everard, etal2004). Οι παράγοντες αυτοί συνοπτικά είναι οι εξής: επίτευξη, ευθύνη, αναγνώριση, ανέλιξη, εργασιακό ενδιαφέρον και προσωπική ανάπτυξη.

Η τρίτη μεταβλητή που κατέχει βασική θέση στη μελέτη μας είναι αυτή της αυτό-αποτελεσματικότητας. Για την οριοθέτησή της, εξέχουσας σημασίας είναι ο ορισμός που προσδίδει σε αυτή ο Bandura (1977), σύμφωνα με τον οποίο η αυτό-αποτελεσματικότητα παραπέμπει στις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης, επισημαίνοντας παράλληλα ότι η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του και την έκβαση αυτής. Στους κόλπους της εκπαίδευσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την ικανότητά του να σχεδιάζει, να οργανώνει, αλλά και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ακόμη, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης (Ingersoll, 2001· Motallebzadeh et al., 2014· Tschannen-Moran et al., 1998), ενώ οι Skaalvik & Skaalvik (2010) διατείνονται ότι η αυτό-αποτελεσματικότητά επηρεάζεται τόσο από τις ενέργειες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, όσο και από

τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους. Η διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στη συγκεκριμένη μελέτη εμπεριέχει τρεις διαστάσεις, οι οποίες εντάσσονται στην Κλίμακα της Αυτό-αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale) που αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) και συνοψίζονται σε αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης και αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή.

Το ερευνητικό πλαίσιο που να συνδέει τις τρεις μεταβλητές και να αναδεικνύει αλληλεξαρτήσεις μεταξύ τους παρουσιάζεται ιδιαίτερα περιορισμένο με λίγες μελέτες σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο να επιχειρούν να διαλευκάνουν το υπό διερεύνηση θέμα. Ωστόσο, μερικές εξ αυτών, όπως αυτή των Schepers et al. (2005), περιγράφει τη αυτό-αποτελεσματικότητα ως πρωταρχικό κίνητρο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, ενώ σύμφωνα με τους Canrinus et al. (2012), η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αλλαγή των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετη έρευνα των Schwarzer & Hallum (2008), σχετικά με την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικός παράγοντας του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής εξάντλησης, έδειξε ότι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται αρνητικά με τα επίπεδα εργασιακού άγχους. Τέλος, έχει διαπιστωθεί από τους Jepson & Forrest (2006), ότι οι εκπαιδευτικοί με μειωμένα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης, ενδέχεται να αναγκαστούν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, απεναντίας άτομα με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν λιγότερο άγχος, ως συνέπεια των πεποιθήσεών τους για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις (Alden, 1986 & Chaplain, 1995).

Η εποχή στην οποία ζούμε, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες να γίνονται ολοένα και απαιτητικότερες εξαιτίας της οικονομικής λιτότητας και των αυστηρών πολιτικοοικονομικών μεταρρυθμίσεων που πρέπει να εφαρμοστούν, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και του ερευνητικού πλαισίου, που κρίνεται αναγκαίο συνεχώς να την περιβάλλει. Αυτοί λοιπόν οι περιορισμοί, οι οποίοι δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας και που είναι άλλωστε εφάμιλλοι και με τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος έρχονται να συμπληρώσουν μια δύσκολη κατάσταση, η οποία δεν επιτρέπει την έντονη ερευνητική δράση και κατ' επέκταση την εξέλιξη των σχολικών οργανισμών. Παρόλα αυτά βέβαια, οι όποιες

ερευνητικές δράσεις έχουν λάβει χώρα στο πρόσφατο και μη παρελθόν δεν επαρκούν, ώστε να διαφωτίσουν πλήρως το εκπαιδευτικό γίνεσθαι γύρω από το άγχος και την επίδρασή του στα κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το θέμα από τη μια μεριά είναι απόλυτα συνυφασμένο με τις τάσεις της εποχής, καθώς το άγχος έχει κάνει αισθητή την παρουσία του σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους, από την άλλη περιστρέφεται γύρω από ένα πολύ σημαντικό ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εφ' όσον όλοι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αισθάνονται υγιείς, απαλλαγμένοι από το άγχος, διαρκώς κινητοποιημένοι και αποδοτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στη δουλειά τους.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να μελετηθούν εκτενώς οι μεταβλητές του άγχους, των κινήτρων και της αυτό-αποτελεσματικότητας, όχι απλά σε μεμονωμένο επίπεδο αλλά και σε συνάρτηση μεταξύ τους, να αναδειχθούν στρεσογόνες πηγές αλλά και πιθανές σχέσεις του εργασιακού άγχους με τα κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδηγούν την έρευνα αφορούν αρχικά την ανίχνευση των επιπέδων των τριών μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, τη ανάδειξη των κυριότερων πηγών εργασιακού άγχους, τη διερεύνηση του κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία, επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους, επαγγελματικών κινήτρων και αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την συσχέτιση ή όχι των επιπέδων αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικών κινήτρων από τις πηγές άγχους.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα διακριτά κεφάλαια. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης του πρώτου κεφαλαίου είναι η παράθεση του θεωρητικού πλαισίου γύρω από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, σχετικές έρευνες, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται στοιχεία της μεθοδολογικής προσέγγισης που αξιοποιήθηκε με αναφορές στο είδος της μεθόδου, στο δείγμα, στα ερευνητικά εργαλεία, στη συνοχή της έρευνας, στον τρόπο συλλογής των δεδομένων αλλά και στην ανάλυση αυτών. Στο τρίτο κεφάλαιο εμπερικλείονται τα αποτελέσματα της έρευνας και πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για την πορεία επεξεργασίας των δεδομένων, την περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος και των μεταβλητών, για διαφοροποιήσεις-συσχετίσεις και προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών. Τέλος, το κεφάλαιο τέσσερα, περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της

έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω, τη σημασία τους, τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και το πλαίσιο που προτείνεται για μελλοντικές μελέτες.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

Ανέκαθεν, ο χώρος της εκπαίδευσης προσφέρονταν ως πεδίο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας και προβληματισμού, πόσο μάλλον τις τελευταίες δεκαετίες αναλογιζόμενοι τη ραγδαία εξέλιξη της κοινωνίας, των εργασιακών απαιτήσεων και του υποκειμενικού τρόπου θέασης και αντιμετώπισης προβλημάτων που άπτονται στην καθημερινότητα. Για το λόγο αυτό, σκοπός του πρώτου μέρους της παρούσας μελέτης, αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία, είναι να διασαφηνίσει την έννοια του άγχους και τη σχέση που αυτή παρουσιάζει με δύο άλλες μεταβλητές, αυτές των κινήτρων και της αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πρωταρχικά, στην πρώτη ενότητα γίνεται λόγος για θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του άγχους, ενώ στη δεύτερη ενότητα ακολουθεί παρουσίαση των στρεσογόνων παραγόντων αλλά και των επιπτώσεων που αυτοί ενδέχεται να επιφέρουν. Προχωρώντας στην τρίτη ενότητα, σκιαγραφείται το άγχος των εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς, ενώ στην τέταρτη ενότητα καταβάλλεται προσπάθεια διασαφήνισης και οριοθέτησης της έννοιας των κινήτρων. Οι θεωρίες κινήτρων και τα κίνητρα στην εκπαίδευση είναι τα αντικείμενα διαπραγμάτευσης της πέμπτης και έκτης ενότητας αντίστοιχα, ενώ αυτό της έβδομης περιστρέφεται γύρω από την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια, στην όγδοη κατά σειρά ενότητα παρουσιάζεται η αυτό-αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ένατη, ερευνητικά δεδομένα σχετικά με αυτή. Επιπρόσθετα, η δέκατη ενότητα αναδεικνύει σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των τριών μεταβλητών άγχους, κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, στην ενδέκατη αναφέρεται η σημαντικότητα του θέματος και στη δωδέκατη ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα που την καθοδηγούν.

1.1. Η εννοιολογική προσέγγιση του άγχους

Αναμφίβολα, τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου και αποτελούν δείκτες για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την υγεία, την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα που νιώθουν όχι μόνο στον επαγγελματικό χώρο αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Τα προηγούμενα χρόνια αλλά ειδικά στην τωρινή εποχή που ζούμε, λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας και των αυξημένων κοινωνικών και επαγγελματικών απαιτήσεων έχουν παρατηρηθεί σοβαρά συμπτώματα και δύσκολα διαχειρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις που σχετίζονται με το υπερβολικό άγχος.

Πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια, εμφανιζόμενη σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και επομένως, αποτελεί αντικείμενο διάφορων κλάδων, οι οποίοι ενδέχεται να μην το προσεγγίζουν με τον ίδιο τρόπο. Για το λόγο αυτό υπάρχει μια αρκετά μεγάλη γκάμα ορισμών για το άγχος από διάφορους επιστήμονες και ειδικούς, οι οποίοι συγκεντρωτικά προσφέρουν ένα ευρύ πλαίσιο εννοιολογικής διασάφησης της έννοιας. Αρχικά, ο όρος άγχος παραπέμπει στις ποιοτικές διαταραχές του συναισθήματος, αποτελώντας ένα δυσάρεστο συναίσθημα προκαλούμενο από έναν επερχόμενο κίνδυνο (Χριστοδούλου, 2002).

Ωστόσο, πριν αναφερθούμε διεξοδικότερα στην εννοιολογική προσέγγιση του άγχους, κρίνεται σκόπιμη μια ποιοτική διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους άγχος και στρες, που ορισμένες φορές συγχέονται, παραπέμποντας στο ίδιο φαινόμενο, χωρίς όμως αυτό να πιστοποιείται μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ο όρος στρες προέρχεται από το λατινικό όρο *stringere* (πιέζω, σφίγγω) και σύμφωνα με τη θεωρία των Lazarus & Folkman (1984) θεωρείται το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Το στρες επομένως, γίνεται αντιληπτό ως η αντίδραση ενός οργανισμού σε μια δυσβάσταχτη και άκρως πιεστική κατάσταση (Cannon, 1932 & Selye, 1956). Καθώς το περιβάλλον διοχετεύει ερεθίσματα στο άτομο και το ίδιο τα αξιολογεί, είτε ως στρεσογόνα είτε όχι, τα αρνητικά εξωτερικά ερεθίσματα είναι εκείνα που προκαλούν σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία ταυτίζονται με το στρες (Holmes & Rahe, 1967). Αυτού του είδους η αξιολόγηση – εκτίμηση (*appraisal*) στην θεωρία των Lazarus & Folkman (1984) περιλαμβάνει δύο διακριτά επίπεδα, κατά τα οποία στο μεν πρώτο συντελείται μια πλήρης αναγνώριση του επικείμενου κινδύνου και στο δεύτερο

διενεργείται μια αξιολόγηση των επιλογών που έχει στη διάθεσή του για να αντιμετωπίσει αυτήν την απειλή.

Αναλύοντας διεξοδικότερα το θέμα του άγχους, ο Κάντας (1995) τονίζει ότι το άγχος είναι η αδυναμία που παρουσιάζει το άτομο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που τίθενται από το περιβάλλον του, με αυτήν την αδυναμία ωστόσο να μην είναι επιφανειακή, αλλά ικανή να επιφέρει σοβαρά προβλήματα και αρνητικές συνέπειες στην υγεία. Λόγω της πολυπαραγοντικής αιτιολογίας που χαρακτηρίζει το άγχος, βρίσκεται σε πλήρη εξάρτηση αφενός μεν με την κατάσταση που το προκαλεί αφετέρου δε και με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του ατόμου (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997). Σε μια περισσότερο ιατρική προσέγγιση και εξήγηση του φαινομένου προβαίνουν οι Burke & Richardsen (1996), καθώς διατείνονται ότι το άγχος είναι πρόβλημα συσχετιζόμενο με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και κινδύνους και πιο συγκεκριμένα φορέας νευρώσεων, έλκων και πονοκεφάλων κ.α.

Σύμφωνα με τον Spilberger (1972), το άγχος αποτελεί ιδιαίτερα δυσάρεστη υποκειμενική κατάσταση με την ένταση του φόβου, της ανησυχίας και της έντονης δραστηριοποίησης του νευρικού συστήματος να ποικίλλει. Αυτή η υποκειμενικότητα έντασης της βίωσης αυτού του συναισθήματος αναφέρεται όχι μόνο στη φύση και στη δύναμη επιρροής των εξωτερικών ερεθισμάτων αλλά και από ενδογενείς παράγοντες της προσωπικότητας του ατόμου, όπως είναι η εμπειρία από προηγούμενες αγχογόνες καταστάσεις, η σημαντικότητα που αποδίδεται από τον καθένα στο θέμα αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης που επιλέγονται (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάκη, 1999). Χαρακτηριστικά, ο Μαρούδας (1996) νοηματοδοτεί το άγχος ως ισχυρή ψυχολογική ένταση, που απορρέει από υπέρμετρες απαιτήσεις, οι οποίες ξεπερνούν τις δυνάμεις του, ενώ ο κατά τον Χρηστίδη (2001) το άγχος αποτελεί μηχανισμό στήριξης και αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων και γεγονότων. Σύμφωνα με μια άλλη ιδέα το άγχος προήλθε από τον τομέα της φυσικής και μεταβιβάστηκε σε εκείνον της ψυχολογίας, εφόσον όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν την τάση να αντιστέκονται σθεναρά στις πιέσεις και στις εξωτερικές δυνάμεις που δρουν πάνω τους (Hobfull, 1989).

Σε αυτό το σημείο, ένας άλλος ερευνητής ο Keinan (1997) υποστηρίζοντας τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα του άγχους και την ευρεία διάδοσή του στις κοινωνίες καταλήγει και παρουσιάζει τρεις μορφές άγχους: το άγχος ως διέγερση, ως αντίδραση και ως σχέση. Στην πρώτη περίπτωση, το άγχος ως διέγερση ενδέχεται να είναι υπαρκτό αλλά και κάποιες φορές να είναι ασυνήθιστο, ενέχοντας αισθήματα

απώλειας και φόβου. Στην δεύτερη περίπτωση, το άγχος ως αντίδραση είναι κάτι φυσιολογικό και μέρος της καθημερινότητας του ατόμου και στην τρίτη περίπτωση το άγχος ως σχέση εμπρικλείει και τις δύο προηγούμενες μορφές. Ο Κρουσανάκης (1998) εκφράζει την άποψη πως το άγχος είναι αποτέλεσμα συγκρούσεων μέσα από μια άνιση μάχη που δίνει το άτομο με στρεσογόνους παράγοντες που αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Αυτή η νεύρωση συμβάλλει στην ύπαρξη υπερβολικής αγωνίας, ανησυχίας και ανασφάλειας για υπαρκτούς αλλά και για άγνωστους κινδύνους.

Ως βασανιστική κατάσταση απόγνωσης χαρακτηρίζει το άγχος ο Παπαδόπουλος (2005) συνοδευόμενο μάλιστα και από συγκινησιακά επεισόδια και σοκ. Τη συναισθηματική κατάσταση του άγχους τη βιώνουν και οι ενήλικες και τα παιδιά ακόμη και τα ζώα και είναι σημαντικό κομμάτι της αναπτυξιακής πορείας κάθε οργανισμού. Οι νευρικές εκφορτίσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος λόγω του άγχους προκαλούν αλλαγή του αναπνευστικού ρυθμού, αυξημένη καρδιακή συχνότητα, εφίδρωση και αδυναμία ανταπόκρισης σε συγκεκριμένες εργασίες πράγμα που φανερώνει πως μέσα από αυτά τα ενδεικτικά συμπτώματα το άγχος δεν συνδέεται μόνο με ψυχοφυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις αλλά εξίσου και με συμπεριφοριστικές και γνωστικές (Τρίλιβα, κ.α., 2001).

Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2005) κάνουν λόγο για το αποτελεσματικό άγχος, το οποίο σε σημαντικό βαθμό κινητοποιεί το άτομο αλλά και για το επίμονο-υπερβολικό άγχος, το οποίο παραπέμπει σε ανισορροπία και αισθητή δυσαναλογία μεταξύ του υπάρχοντος ερεθίσματος και της έντασης που προκαλεί. Σε αυτή την περίπτωση το άγχος χάνει το λειτουργικό του σκοπό και υψώνει εμπόδια στην προσαρμογή του ατόμου. Το άγχος λοιπόν, παρουσιάζεται ως φυσιολογική και αναπόφευκτη λειτουργία του οργανισμού, με έντονα στοιχεία υποκειμενισμού, προσλαμβάνεται ποικιλοτρόπως, νοηματοδοτείται και αντιμετωπίζεται διαφορετικά και για τους λόγους αυτούς οι ερευνητές τα τελευταία χρόνια έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη αυτού του πεδίου.

1.1.1. Στρεσογόνοι παράγοντες και επιπτώσεις άγχους

Οι στρεσογόνοι παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν εμπόδια και πίεση στην προσαρμογή του ατόμου σε νέες καταστάσεις οφείλονται σε ένα δίπολο, είτε ατομικών χαρακτηριστικών και κληρονομικότητας, είτε σε αμιγώς περιβαλλοντικές

προκλήσεις που θεωρούνται επικίνδυνες και ικανές να προκαλέσουν ανισορροπία και ταραχή (Cohen, et.al., 2007). Ορισμένα από τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής, που οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες σύμφωνα με τους Lazarus&Cohen (1977) μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει αλλαγές που ενδέχεται να επηρεάσουν μεγάλο αριθμό ανθρώπων, όπως για παράδειγμα ένας πόλεμος, στην δεύτερη εντάσσονται διαταραχές άγχους που αναφέρονται σε έναν ή λίγους ανθρώπους, δηλαδή μια απόλυση από την εργασία ή ένας θάνατος αγαπημένου προσώπου και στην τρίτη ενυπάρχουν όλες οι δυσκολίες της καθημερινότητας, είτε στο οικογενειακό είτε στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Αναλυτικότερα, όλοι καθημερινά βιώνουμε καταστάσεις άγχους, είτε στο οικογενειακό είτε στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον. Η προσπάθεια του ατόμου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, καθώς και τις ανάγκες και επιθυμίες των άλλων αποτελούν καταστάσεις που τον πιέζουν συναισθηματικά και τον αγχώνουν. Τους στρεσογόνους αυτούς παράγοντες αποτελούν, το οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, οι τυχόν ατυχίες και αποτυχίες του ατόμου, η έλλειψη ποιοτικού χρόνου και η οικονομική κρίση (Montgomery & Baldwin, 2007). Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο μεγαλώνει και οι εμπειρίες από το άμεσο περιβάλλον του, για παράδειγμα τα υψηλά επίπεδα άγχους των γονέων υποσυνείδητα μεταδίδονται και στα ίδια τα παιδιά συνοδεύοντάς τα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι υψηλές προσδοκίες που συχνά έχουν οι γονείς από τα παιδιά αποτελεί έναν παράγοντα που στρεσάρει και πιέζει έντονα τα παιδιά, επιφέροντας τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Machelle et al., 2016).

Οι αποτυχίες, και ειδικότερα οι σχολικές αποτυχίες, αποτελούν κύρια πηγή άγχους. Το 50% του μαθητικού πληθυσμού στις ΗΠΑ, σημειώνουν επιδόσεις κάτω του μέσου όρου, ενώ ανάλογο ποσοστό των παιδιών επαναλαμβάνει την φοίτηση στην ίδια τάξη τουλάχιστον μια φορά στα σχολικά του χρόνια (Durlak, 1995). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια ο τομέας της σχολικής επίδοσης έχει διερευνηθεί εις βάθος, φέροντας στην επιφάνεια στοιχεία βελτίωσης της γενικότερης κατάστασης.

Η έλλειψη ποιοτικού χρόνου, υπό την έννοια ότι το άτομο δεν βρίσκει τον απαραίτητο χρόνο για προσωπικές απολαύσεις και συναναστροφές, αναπόφευκτα οδηγείται σε συναισθηματικό αδιέξοδο, με αποτέλεσμα η αποφόρτιση από το άγχος

της καθημερινότητας να εξελίσσεται σε δύσκολη υπόθεση. Για πολλούς ανθρώπους είναι δύσκολο να οργανώσουν το χρόνο τους με αποτέλεσμα να σπαταλούν χρόνο και ενέργεια μάταια. Η αμφιβολία και κάποιες φορές και ο φόβος για το αν θα προλάβουν να οργανώσουν όλα όσα θέλουν σε καθορισμένο χρόνο τους δημιουργεί δυσβάστακτο άγχος με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν σωστή διαχείριση του χρόνου που έχουν στην διάθεσή τους. Κατά τον Freud (2010), ο σωστός προγραμματισμός είναι αυτός ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ανακουφιστικά για τη μείωση του άγχους. Μάλιστα επισημαίνει ότι ο γραπτός προγραμματισμός είναι και ο αποτελεσματικότερος. Η σωστή διαχείριση του χρόνου αποτελεί αυτόματα και την ικανότητα διαχείρισης της ζωής συνολικά.

Η οικονομική κρίση, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί έναν επιπλέον στρεσογόνο παράγοντα. Η απώλεια της εργασίας που επισύρει μείωση του οικογενειακού εισοδήματος, οδηγεί και στην ικανοποίηση λιγότερων αναγκών και στην ελαχιστοποίηση των αγαθών που προσφέρονται προς απόλαυση. Η ανεργία κάνει το άτομο να νιώθει ασήμαντο και η κοινωνική του θέση και το κύρος του κλονίζονται, τα σχέδια και οι επιδιώξεις του ανατρέπονται, ενώ καταλαμβάνεται από αισθήματα απελπισίας και απογοήτευσης, αφού οι προσδοκίες για την επαγγελματική του άνοδο και καταξίωση διαψεύδονται, ενώ και η εκπλήρωση των προσωπικών του στόχων ματαιώνεται (Catalano, 2009). Σύμφωνα με τον Στυλιανίδη (2010), οι επιπτώσεις τις οικονομικής κρίσης αγγίζουν όλο το φάσμα των ψυχικών διαταραχών. Έχει παρατηρηθεί μείωση της ψυχικής παρακολούθησης των ασθενών, οι οποίοι δεν μπορούν πλέον να ανταποκριθούν οικονομικά στη θεραπεία τους και αύξηση των επιπέδων του άγχους από το φόβο απώλειας της εργασίας. Η αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας επίσης θεωρείται ως ένα από τα επακόλουθα της οικονομικής κρίσης και του άγχους που αυτή συνοδεύει τα άτομα, ενώ τέλος η οικονομική κρίση αποτελεί και την κύρια αιτία χρήσης ναρκωτικών ουσιών ακόμα και από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν κάποιους μόνο από τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η εκδήλωση αγχογόνων διαταραχών. Ασφαλώς, η λίστα με τους εν λόγω παράγοντες είναι ανεξάντλητη, δεδομένου του τρόπου ζωής και των συνθηκών της καθημερινότητας που συνεχώς μεταβάλλονται και καλούν το άτομο, κάθε φορά να προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Οι λύσεις για την αντιμετώπιση της ύπαρξης των υψηλών επιπέδων του άγχους είναι υπαρκτές, αλλά προϋποθέτουν από το άτομο, την ικανότητα κριτικής και ορθολογικής σκέψης, την ικανότητα

προγραμματισμού κάθε επιπέδου της ζωής και την επιδίωξη της ομαλής συμβίωσης σε όλα τα περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιείται το άτομο.

1.1.2. Το άγχος των εκπαιδευτικών

Η ερευνητική ενασχόληση με το άγχος συγκεκριμένων επαγγελματικών κατηγοριών, μπορεί να προσφέρει επιστημονικά ευρήματα, τα οποία αξιοποιούνται προς την κατεύθυνση της ανάλυσης, ερμηνείας των συνθηκών εργασίας και της μεταβολής τους προς όφελος των εργαζομένων. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978· Kyriacou, 1989) ορίζουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση (π.χ. θυμός, κατάθλιψη, συναισθήματα ματαίωσης), η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη.

Οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με το άγχος σήμερα δεν το θεωρούν ένα στατικό φαινόμενο, μια αντίδραση ή ένα ερέθισμα, αλλά μάλλον μια περίπλοκη διαδικασία. Υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι, αντιδρούν προς τα ερεθίσματα που δέχονται, αλλά και επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Το άγχος εμφανίζεται όταν η έκταση των αγχογόνων ερεθισμάτων υπερβαίνει τις ικανότητες του ατόμου να τα αντιμετωπίσει. Αυτό το αλληλεπιδραστικό μοντέλο συντέλεσε σε μια προοδευτική αναγνώριση της σπουδαιότητας της νοητικής δραστηριότητας ως ενός σημαντικού παράγοντα στη δημιουργία του άγχους. Με άλλα λόγια, σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα ερέθισμα ως αγχογόνο, και όχι η αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος (Travers & Cooper, 1996) .

Σε σχέση με το επαγγελματικό άγχος, οι πτυχές του αλληλεπιδραστικού μοντέλου περιλαμβάνουν το εργασιακό περιβάλλον, το άτομο και την ένταση. Το εργασιακό περιβάλλον εμπεριέχει τους στρεσογόνους παράγοντες, δηλαδή δυσμενείς συνθήκες δουλειάς, προβλήματα οργανωτικά και διαπροσωπικά, έλλειψη αυτονομίας και φυσικούς στρεσογόνους παράγοντες (π.χ. θορύβους). Η πτυχή που αναφέρεται στο άτομο περιλαμβάνει στοιχεία, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. νευρωτισμό, προσωπικότητα τύπου Α), το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση. Σύμφωνα λοιπόν με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο, οι επιδράσεις αγχογόνων γεγονότων πάνω στο άτομο θα εξαρτηθούν σε ένα μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση των προσωπικών του χαρακτηριστικών (δημογραφικών, βιογραφικών

στοιχείων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας) και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα αυτά (Pithers & Soden, 1999).

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Το άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και ίσως αυξανόμενο πρόβλημα (Κυριάκου, 2001). Σχετική έρευνα του Borg (1990) διαπίστωσε ότι μέχρι το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι το επάγγελμά τους είναι «εξαιρετικά αγχωτικό» (Borg, 1990). Συγκεκριμένα, προγενέστερες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος συγκριτικά με άλλες επαγγελματικές ομάδες καθώς και υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό (Belcastro & Hays, 1984· Hodge, et al., 1994). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, κυμαίνονται από 30-90% (Laughlin, 1984· Travers & Cooper, 1996). Οι έρευνες στη Μ. Βρετανία αναφέρουν ότι το 1/5 των εκπαιδευτικών διακατέχεται από υψηλά επίπεδα άγχους (Dunham, 1983), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Αμερική είναι 56% (Travers & Cooper, 1996).

Υπάρχουν όμως και αντίθετα ευρήματα. Στην επιδημιολογική μελέτη των Feitler και Tokar (1982) διαπιστώθηκε ότι μόνο το 16% των υποκειμένων που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσε ότι θεωρεί τη δουλειά του εκπαιδευτικού "πολύ αγχώδη" ή "πάρα πολύ αγχώδη". Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Bentz και των συνεργατών του (1971), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς ανέφερε ελαφρά ή μέτρια συμπτώματα άγχους και ότι η γενική ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ήταν καλύτερη από ότι του γενικού πληθυσμού. Σε μία ελληνική έρευνα με υποκείμενα 370 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο ένα ποσοστό 15% δήλωσε ότι θεωρεί τη δουλειά του πολύ αγχώδη (Λεονταρή, κ.α., 1997). Σε συμφωνία με το εύρημα αυτό, σε μία έρευνα εξέτασης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, μόνο το 17% των δασκάλων και το 25% των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο άγχος και τα βιογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών κατέληξαν σε αντιφατικά συμπεράσματα. Σε μερικές έρευνες, διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο. Για παράδειγμα οι Payne και Furnham (1987) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη πείρα και χαμηλότερα προσόντα έχουν μεγαλύτερο άγχος από ότι οι συνάδελφοί τους. Σε συμφωνία με τα πορίσματα αυτά, ο

Laughlin (1984) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο άγχος συγκριτικά με τους συναδέλφους τους. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν μεγαλύτερο άγχος διαπιστώθηκαν και σε άλλες έρευνες (Hui & Chan, 1996· McCormick & Solman, 1992). Αντίθετα, σε έρευνα των Borg & Riding (1991), προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο άγχος από ότι οι γυναίκες. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και σε ελληνικό πληθυσμό (Λεονταρή, κ.α., 1997), βρέθηκε δηλαδή ότι οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν μεγαλύτερο άγχος. Σε ορισμένες έρευνες δε διαπιστώθηκαν τέτοιες διαφορές (Αλεξόπουλος, 1992· Fontana & Abouserie, 1993· Solman & Fled, 1989).

Από τις εξωγενείς μεταβλητές, λοιπόν, αυτή που φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό του επαγγελματικού άγχους ήταν το φύλο, κάτι που έχει διαπιστωθεί σε αρκετές έρευνες (Αλεξόπουλος, 1992· Guglielmi & Tatrov, 1998· Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Λεονταρή, κ.α., 1997). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Antonioni et al., 2006). Οι Greenglass και Burke (2003) πρότειναν πως αυτό το αυξημένο εργασιακό άγχος των γυναικών μπορεί να οφείλεται σε αυτήν ακριβώς τη φυλετική διαφορά σε τομείς της εργασίας, στον υψηλότερο συνολικό φόρτο εργασίας (σχολικά καθήκοντα και οικιακά καθήκοντα) και στη μεγαλύτερη σύγκρουση μεταξύ των ρόλων εργασίας και οικογένειας. Επιπρόσθετα, οι Hopf και Hatzichristou (1999) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευαίσθητες σε προβλήματα συμπεριφοράς καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις διαπροσωπικές συμπεριφορές των μαθητών ως λιγότερο προβληματικές σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών) δε φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους (Λεονταρή, κ.α., 1997· Pierce & Molloy, 1990).

Ορισμένες έρευνες αντιμετωπίζουν το άγχος της εργασίας των εκπαιδευτικών ως μονοδιάστατο κατασκεύασμα (Schwarzer & Hallum, 2008) ενώ άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι παράγοντες όπως ο φόρτος εργασίας και η κακή συμπεριφορά των μαθητών (δηλ. παράγοντες της τάξης) συμβάλλουν χωριστά στο γενικό άγχος των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εξωγενείς παράγοντες που φαίνεται να διαμορφώνουν το

βαθμό του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών είναι: οι συνθήκες εργασίας, η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου, το είδος της γραφειοκρατικής δομής του σχολικού οργανισμού, το ωράριο και η αξιολόγηση. Η διδασκαλία συγκαταλέγεται στα πιο στρεσογόνα κομμάτια της εργασίας του εκπαιδευτικού, με περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών να αναφέρουν τη διδασκαλία ως μια πολύ αγχωτική διαδικασία (Κυριακού, 2001).

Στον ελληνικό χώρο, έχουν εκπονηθεί σχετικά λίγες εργασίες οι οποίες στοχεύουν στην καταγραφή και στην ανάλυση των πηγών του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, πολύ περισσότερο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας του Αλεξόπουλου (1992), συγκρινόμενα με ευρήματα προερχόμενα από άλλες χώρες, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα όμως αυτό, ενισχύεται και από τα ευρήματα μιας έρευνας σε ελληνικό πληθυσμό, όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1996). Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκρινόμενοι με τους καθηγητές, νοσηλευτές, γιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς και εργασιοθεραπευτές.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η παρατεταμένη εμπειρία του εργασιακού άγχους μπορεί να οδηγήσει σε προσωρινή και χρόνια ασθένεια, εξάντληση (εξάντληση συναισθημάτων, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση) (Maslach, 1993), μειωμένη δέσμευση και απόδοση στην εργασία (Kokkinos, 2007) και μπορεί να συμβάλει στην απόφαση να αποχωρήσει από το επάγγελμα (Κυριάκου, 2001). Επιπλέον, το άγχος της εργασίας των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε άμεσα πως μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανοποίηση από την εργασία (Greenglass και Burke, 2003). Επιπρόσθετα, οι Liu και Ramsey (2008) διαπίστωσαν ότι το άγχος από τις κακές συνθήκες εργασίας είχε την ισχυρότερη επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία μπορεί να φέρει προσωπική ικανοποίηση, αλλά προκαλεί επίσης στρες, λόγω των απαιτήσεων από διευθυντές, συναδέλφους, μαθητές και γονείς αλλά και εξαιτίας ζητημάτων αναφορικά με υπερφόρτωση εργασίας, κακή συμπεριφορά των μαθητών και έλλειψης αναγνώρισης για τα επιτεύγματα (Greenglass & Burke, 2003).

Για εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα εργασίας, το εργασιακό άγχος μπορεί να επιφέρει ικανοποίηση από την εργασία, αλλά το επίπεδο ικανοποίησης μπορεί να αμβλυνθεί από το άγχος για την ασάφεια του ρόλου, τη χαμηλή αυτονομία, ή τη

συχνότητα ή το επίπεδο σύγκρουσης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Greenglass & Burke, 2003). Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες παρουσιάζουν υψηλότερη αρνητική υγεία και επαγγελματικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της εξάντλησης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο προσωπικό επίτευγμα), απουσίας και εξόδου από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Betoret, 2006).

Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών υποστηρίζουν ότι το άγχος επηρεάζεται σημαντικά από την αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για το αν και κατά πόσο ελέγχει τα γεγονότα της ζωής του (Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Parkes, 1991). Αναφορικά με το άγχος και τη σχέση του με την αυτό-αποτελεσματικότητα έχει υποστηριχθεί πως παρά τις αναφορές υψηλού επιπέδου εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Charlaine, 2008), πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν προσωπικά ικανοποίηση στο έργο τους που προέρχεται από τις καθημερινές δραστηριότητες εργασίας και σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα απόδοσής τους. Εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από το έργο ενός δασκάλου έχουν χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα (Betoret, 2006), φτωχότερη σχέση με τους μαθητές και χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Abel & Sewell, 1999). Τα υψηλά επίπεδα στρες, ωστόσο, δεν αποτελούν αναπόφευκτη συνέπεια των δύσκολων συνθηκών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα ενόψει των στρεσογόνων συνθηκών διδασκαλίας από εκείνους με χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1977, 1995).

Συνοψίζοντας, μέσα από την παράθεση ερευνητικών δεδομένων διαφαίνεται ότι το εργασιακό άγχος δύναται να επηρεάσει διάφορες πτυχές της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών. Όπως και το εργασιακό άγχος έτσι και τα κίνητρα καθορίζουν την εργασιακή συμπεριφορά των ατόμων και αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει την πορεία τους. Γι' αυτό το λόγο, τα κίνητρα αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης της επόμενης ενότητας με στόχο την εννοιολογική αποσαφήνισή τους και παράθεση σχετικών ερευνητικών δεδομένων.

1.2. Εννοιολογική οριοθέτηση των κινήτρων

Τα κίνητρα αποτελούν βασική πηγή έμπνευσης και ενεργοποίησης του ατόμου προς κάποιο ξεκάθαρο στόχο. Κίνητρο είναι «*οτιδήποτε ωθεί ένα πρόσωπο να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο*» (Μπαμπινιώτης, 2002: 893). Συγκεκριμένα, τα κίνητρα διεγείρουν, διατηρούν, κατευθύνουν και ενοποιούν τη συμπεριφορά του ατόμου (Berry & Houston, 1993·Brophy, 2013·Kehr, 2004). Όπως αναφέρει ο Brown (1994), το κίνητρο καθορίζει το βαθμό επίτευξης ή μη ενός στόχου. Αυτό συμβαίνει καθώς τα κίνητρα είναι αυτά που προκαλούν την έναρξη δραστηριοτήτων αλλά και διατηρούν την προσήλωση στον επιδιωκόμενο στόχο (Stipek et al., 1998). Πρόκειται, λοιπόν, για μία μορφή εσωτερικής δύναμης που δεν επηρεάζεται εύκολα από εξωτερικούς παράγοντες αλλά αποτελεί μοχλό κινητοποίησης, ώθησης και ενεργητικής δράσης. Ο όρος «κίνητρα» (motivation), συχνά, συγχέεται με τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction). Ωστόσο, οφείλουμε να διαχωρίζουμε τις δύο έννοιες καθώς όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το κίνητρο αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την επιλογή ενός στόχου και την προσπάθεια επίτευξής του (Keller, 2008). Αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την ικανοποίηση που λαμβάνει ένας εργαζόμενος από την εργασία του.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφοροι τρόποι ταξινόμησης των κινήτρων. Καταρχήν, οι θεωρητικοί των κινήτρων κάνουν μια πρώτη βασική διαφοροποίηση ανάμεσα σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (intrinsic/extrinsic) (Areepatamannil et al., 2011· Kehr, 2004· Ormrod, 2007· Ryan & Deci, 2000, 2002· Schunk et al., 2008· Wigfield et al., 2004· Woolfolk, 2007). Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με τις βασικές ανάγκες του ατόμου: τροφή, στέγη, νερό και ασφάλεια σωματική και ψυχολογική. Σύμφωνα με τον Καψάλη (1996), τα εσωτερικά κίνητρα είναι έμφυτα και προσφέρουν στο άτομο αίσθημα ικανοποίησης και ανακούφισης. Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα είναι επίκτητα και ευερέθιστα σε εξωτερικές επιδράσεις. Εξωτερικά κίνητρα μπορούν να θεωρηθούν η επίτευξη κοινωνικής ένταξης, η απόκτηση κύρους και εξουσίας.

Η διαφοροποίηση αυτή, επιπρόσθετα, συναρτάται είτε με ενδογενείς παρωθητικές δυνάμεις είτε με εξωγενείς (Schunk et al., 2008). Η διαφορά τους έγκειται στην πηγή της κινητοποίησης, αν, δηλαδή, προέρχεται από το ίδιο το άτομο, όπως για παράδειγμα η περιέργεια για ένα έργο, ή από παράγοντες έξω από αυτό, όπως είναι η αμοιβή για την εμπλοκή του σε μια δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000·

Schunk et al., 2008· Woolfolk, 2007). Η ταξινόμηση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα, όπως η γνωστική και η συμπεριφορική (Weiner, 2006· Schunk et al., 2008). Από την άλλη, οι Ferreira et al. (2011) διακρίνουν και τα κοινωνικά κίνητρα, τα οποία διαφοροποιούνται από πολιτισμό σε πολιτισμό και συνδέονται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που είναι απόρροια της κοινωνικής μάθησης. Οι Steers και Porter (1991) συνοψίζουν τρεις βασικές πτυχές των κινήτρων. Η πρώτη είναι ότι τα κίνητρα ενεργοποιούν τον άνθρωπο, δεύτερον δίνουν κατεύθυνση και νόημα στη συμπεριφορά του και τέλος συμβάλλουν στη διαίωνηση και διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Κατά γενική ομολογία, τα κίνητρα συνδέονται με την εκπλήρωση βασικών ψυχολογικών αναγκών και την εξασφάλιση της ψυχικής ισορροπίας των ατόμων.

Η παρώθηση ή αλλιώς παρακίνηση εμφανίζει πολλές εννοιολογικές ομοιότητες με τον όρο κίνητρα. Ωστόσο έχει σημειωθεί πως αυτό που ενεργοποιείται είναι η παρακίνηση πράγμα που επιτυγχάνεται μέσω της ύπαρξης ισχυρών κινήτρων με τελικό σκοπό την πραγμάτωση ενός επιδιωκόμενου στόχου. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), ο όρος παρακίνηση προέρχεται από τη λατινική λέξη *monere* που σημαίνει κινώ. Ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ενθάρρυνση, την προτροπή που γίνεται σε κάποιον με κατάλληλα λόγια, συμπεριφορές ή που προκαλείται από κάποιες συνθήκες, καταστάσεις και οδηγεί σε ενέργειες, πράξεις και δραστηριότητες. Η παρώθηση, από την άλλη, αποτελεί μία σύνθετη έννοια, η οποία πηγάζει από τις επιθυμίες του ατόμου αλλά και από την ύπαρξη ξεκάθαρων στόχων και τελικά είναι αυτή που στο τέλος υποκινεί το άτομο (Ζαβλανός, 1999).

Η έννοια της παρακίνησης αποτελεί αντικείμενο της Εργασιακής Ψυχολογίας και της Οργανωτικής Συμπεριφοράς και παραπέμπει στη δαπάνη της προσπάθειας για την επίτευξη αποτελεσμάτων σύμφωνα με τον Durbin (2004). Επιπρόσθετα, πρόκειται για μια εθελοντική διεργασία, η οποία κινητοποιεί το άτομο προς κάποιο συγκεκριμένο στόχο με αναπόσπαστα χαρακτηριστικά της στοιχεία να αποτελούν τα κίνητρα, οι ανάγκες και οι ξεκάθαροι στόχοι. Ανάμεσα στις ανάγκες, στα κίνητρα και στους στόχους υπάρχει άρρηκτη διασύνδεση και συνεχής αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αλυσιδωτή αντίδραση (Koontz & O' Donnell, 1980). Αυτή η αντίδραση έχει ως αφετηρία μια ανικανοποίητη ανάγκη που δημιουργεί έντονη επιθυμία, η επιθυμία με τη σειρά της οδηγεί στην παρόρμηση και η παρόρμηση σε συγκεκριμένες ενέργειες για την ικανοποίηση της ανάγκης.

Έρευνα των Nohria et al (2008) επισήμανε πως η παρακίνηση στο χώρο εργασίας επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από παράγοντες όπως η ικανοποίηση, η δέσμευση και η αφοσίωση. Επίσης, η ίδια ομάδα ερευνητών (Nohria et al, 2008) υποστήριξαν ότι είναι ζωτικής σημασίας η μελέτη πρώτα των δυνάμεων που κινητοποιούν τη συμπεριφορά και αυτές οι δυνάμεις δεν είναι τίποτα άλλο από κίνητρα που αναφέρονται στην απόκτηση, στο δεσμό, στην κατάκτηση και τέλος στην υπεράσπιση. Το πρώτο κίνητρο σχετίζεται με την απόκτηση υλικών και ηθικών ανταμοιβών που μας κάνουν ξεχωριστούς, το δεύτερο συνδέεται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου, δηλαδή να ανήκει σε έναν οργανισμό, το τρίτο αναφέρεται στην ανάγκη που έχει το άτομο για κατανόηση του κόσμου που ανήκει και το τελευταίο παραπέμπει στην ανάγκη για ασφάλεια του εαυτού του.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην ατομική εξίσωση απόδοσης και της άμεσης σχέσης που εμφανίζει με την παρακίνηση. Η απόδοση του ατόμου εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητες του ατόμου, την παρακίνηση που θα δεχτεί αλλά και από την οργανωτική υποστήριξη στο εγχείρημα κάποιας προσπάθειας προς την επίτευξη ενός στόχου (Σαϊτής, 2002). Κάποιος εργαζόμενος δηλαδή που έχει τα προσόντα για να φέρει εις πέρας μια προσπάθεια θα πρέπει να καθοδηγείται και να κινητοποιείται καταλλήλως για να έχει και την διάθεση να αποδώσει τα μέγιστα.

Συνοψίζοντας, τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους, καθώς η ανάγκη για κίνητρα προϋποθέτει την ύπαρξη ξεκάθαρων και σαφώς οριοθετημένων στόχων. Όσο πιο ισχυρά είναι τα κίνητρα τόσο πιο μεγάλη είναι η προσπάθεια και η προσήλωση για την επίτευξη των στόχων.

1.2.1. Θεωρίες κινήτρων

Το φάσμα των κινήτρων είναι ιδιαίτερα ευρύ και μπορεί να εκτείνεται από τις βιολογικές ανάγκες, μέχρι την ανάγκη για αγάπη, την ικανοποίηση της δημιουργικότητας ή της ανταγωνιστικότητας και τη δημιουργία σχέσεων. Τα κίνητρα επηρεάζουν την καθημερινότητα των ατόμων και όλες οι συμπεριφορές υποκινούνται από την εσωτερική ανάγκη για να επιτευχθεί κάτι (Rabideau, 2005). Η γένεση των κινήτρων και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους αποτελεί ένα πεδίο πολυδιάστατο. Στον εργασιακό χώρο, η μελέτη των κινήτρων συμβάλλει στην

κατανόηση της συμπεριφοράς, αλλά και στην απόδοση στην εργασία και στην ικανοποίηση από αυτήν (Κάντας, 1998).

Η κατανόηση των κινήτρων συμβάλλει στην κατανόηση της συμπεριφοράς, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς επηρεάζοντας την εκδήλωσή της. Έτσι, στον εργασιακό τομέα, η μελέτη των κινήτρων συνδέεται άμεσα με τον οργανωμένο σχεδιασμό της εργασίας. Συγκεκριμένα, συνδέεται με την επιλογή των κατάλληλων ατόμων στις κατάλληλες θέσεις, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση από την εργασία και την αύξηση της παραγωγικότητας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου (Berry & Houston, 1993).

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τη φύση των κινήτρων είναι πολλές και συμπληρωματικές η μία της άλλης, σε σημείο που δεν μπορεί κανείς να επικαλεστεί μία από αυτές και να αποκλείσει τις υπόλοιπες προκειμένου να εξηγήσει τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) θεωρίες προσωπικότητας, β) γνωστικές θεωρίες και γ) συμπεριφορικές θεωρίες (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Στις θεωρίες προσωπικότητας ανήκουν όσες θεωρίες αντιμετωπίζουν τα κίνητρα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Μία από τις γνωστότερες είναι η θεωρία ανθρωπίνων αναγκών του Maslow (1943), στην οποία βασικός πυλώνας είναι η ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου, τόσο των βιολογικών και της ασφάλειας όσο και των κοινωνικών, της αυτοεκτίμησης και εκείνων της αυτοπραγμάτωσης. Είναι βασισμένη σε ένα ιεραρχικό μοντέλο αναγκών σύμφωνα με το οποίο, η ικανοποίηση μιας ανάγκης σε χαμηλό επίπεδο καθορίζει τη γένεση μιας καινούριας σε ανώτερο επίπεδο (Maslow, 1943). Στον εργασιακό χώρο, σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1943), ο εργαζόμενος αφού ικανοποιήσει τις πρωταρχικές του ανάγκες στρέφεται στην κάλυψη των κοινωνικών, αυτών της εκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης.

Ο Alderfer (1972), έχοντας ως βάση τη θεωρία του Maslow, υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δυνατό να επηρεάζεται από περισσότερες από μία ανάγκες κάθε φορά εισάγοντας τον όρο «ματαιώση». Ο όρος αυτός προκύπτει από την αδυναμία ικανοποίησης μιας ανάγκης σε κάποιο επίπεδο, η οποία μπορεί να οδηγήσει τελικά σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου (Παπάνης, 2007). Στις θεωρίες προσωπικότητας, συγκαταλέγεται και η Θεωρία Δύο Παραγόντων του Herzberg (1966). Ο Herzberg (1966) διακρίνει τα κίνητρα σε εσωτερικά-εγγενή και εξωτερικά-εξωγενή, ωστόσο υποστηρίζει τα εξωτερικά κίνητρα είναι απαραίτητα αλλά πραγματικά κίνητρα είναι τα εσωτερικά. Επιπλέον, ο Herzberg επισημαίνει την

ύπαρξη παραγόντων που προκαλούν την ικανοποίηση στην εργασία και παραγόντων που προκαλούν τη μη ικανοποίηση από αυτήν. Αποκαλεί τους παράγοντες που προκαλούν την ικανοποίηση κινήτριους και αυτούς που προκαλούν μη ικανοποίηση παράγοντες υγιεινής (Herzberg, et.al., 1959).

Η θεωρία της επίτευξης ανήκει και αυτή στις θεωρίες της προσωπικότητας. Την εισήγαγε ο Murray και την εξέλιξαν οι McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell το 1953, ενώ αποτελεί πεδίο μελετών και για τους σύγχρονους ερευνητές. Συγκεκριμένα ο McClelland (1961) αναδεικνύει τη σημασία του κινήτρου επίτευξης. Το κίνητρο επίτευξης αποτελεί μια κινήτρια δύναμη του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας (Σιπητάνου, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία του McClelland (1961), τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης αυξάνουν ή διατηρούν σε υψηλό επίπεδο τις προσδοκίες τους προκειμένου να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα διαμέσου των ενεργειών τους. Οι McClelland et al. (1953) τόνισαν ότι το κίνητρο επίτευξης είναι επίκτητο και σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ατόμου και ότι αν υπάρχει η ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον του αυτό μπορεί να βελτιστοποιηθεί.

Στις γνωστικές θεωρίες ανήκουν οι θεωρίες που μελετούν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος και τους αποδίδουν ένα ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων και αντιλήψεων. Αρχικά, η θεωρία της προσδοκίας που διατυπώθηκε από τον Vroom (1964), επιδιώκει να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο τα άτομα τείνουν να δείχνουν προτίμηση σε συγκεκριμένα έργα έναντι κάποιων άλλων (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) δίνει ωφελιμιστική διάσταση στα κίνητρα, καθώς συνδέει την προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου με την ανταμοιβή. Η απουσία ανταμοιβής αποθαρρύνει το άτομο και μειώνει την προσπάθεια και τα κίνητά του για την πραγματοποίηση ενός στόχου. Έπειτα, η θεωρία της ισότητας του Adams έχει το υπόβαθρό της στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις σκέψεις και στις πράξεις ενός ατόμου δημιουργείται ένταση, η οποία αντιμετωπίζεται είτε μέσα από αλλαγές στις σκέψεις του, είτε μέσα από αλλαγές στις πράξεις του (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Επίσης σύμφωνα με τη θεωρία του Adams (1963) κρίνεται απαραίτητη η δίκαιη μεταχείριση των εργαζομένων σε σχέση με τα άλλα μέλη του οργανισμού (Κάντας 1993).

Στην τρίτη κατηγορία, οι συμπεριφορικές θεωρίες συνδέουν τα κίνητρα με συγκεκριμένες συμπεριφορές και προσανατολίζονται προς τα χαρακτηριστικά του

κάθε έργου. Αρχικά, η θεωρία της ενίσχυσης υποστηρίζει ότι το άτομο επιτυγχάνει κάτι, μόνο όταν η ενέργειά του έχει αξία για το ίδιο και τότε η συμπεριφορά του ενισχύεται και υιοθετείται (Καψάλης, 1996). Έπειτα, στις συμπεριφορικές θεωρίες εντάσσεται και η θεωρία της στοχοθέτησης. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε ανθρώπινη ενέργεια κατευθύνεται προς ένα στόχο, ενώ οι στόχοι που έχουν τα άτομα αποτελούν και τα περιεχόμενα των κινήτρων τους. Εισηγητές της θεωρίας της στοχοθέτησης είναι οι Locke, Shaw, Saari & Latham (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Ο Edwin Locke (1968) υποστήριξε ότι η πραγματική κινητήρια δύναμη είναι ο καθορισμός των στόχων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Locke (1968) οι στόχοι πρέπει να έχουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά: να είναι σαφείς, να περιέχουν το στοιχείο της πρόκλησης, να υπάρχει δέσμευση, δηλαδή ομόφωνη αναγνώριση και επιλογή του στόχου, να παρέχεται ανατροφοδότηση και να μην χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα.

Συνοψίζοντας, οι διάφορες θεωρίες κινήτρων συμβάλλουν στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δημιουργούν μοντέλα για την ενεργοποίηση των ατόμων για δράση προς την επίτευξη στόχων.

1.2.2. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Τα κίνητρα στην εκπαίδευση είναι ένα αντικείμενο που απασχολεί εδώ και δεκαετίες τους θεωρητικούς και επιστήμονες στο γνωστικό πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Schunk et al., 2008· Woolfolk, 2007). Οι θεωρίες που πραγματεύονται και προσπαθούν να εξηγήσουν τα κίνητρα συνδέονται με τις κυριότερες ψυχολογικές προσεγγίσεις για τη συμπεριφορά του ατόμου και τη μάθηση, όπως η ανθρωπιστική, η συμπεριφοριστική, η κοινωνικό-γνωστική και η γνωστική (McInerney, 2012· Ormrod, 2005· Schunk et al., 2008· Woolfolk, 2007). Οι θεωρίες κινήτρων προσεγγίζουν το θέμα της κινητοποίησης από διαφορετική προοπτική και φαίνεται πως συμπληρώνουν η μία την άλλη, διευκολύνοντας την κατανόηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς των ατόμων (Bandura, 1997· Santrock, 2010· Seifert, 2004· Schunk et al., 2008). Η κινητοποίηση είναι μία πολύπλοκη, πολυσύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία που μία μόνο προσέγγιση είναι δύσκολο να φωτίσει και να διασαφηνίσει όλες τις πτυχές της (Schunk et al., 2008· Fulmer & Frijters, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι έρευνες στρέφονται στη μελέτη των κινήτρων και τη σχέση τους με άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Το κίνητρο είναι συνήθως αυτό που ορίζεται ως ένα σύνολο πεποιθήσεων που δίνουν το έναυσμα στο άτομο προς την επίτευξη των προσδοκώμενων οριοθετημένων στόχων (Pintrich & Schunk, 2002), και συνάγεται από τις επιλογές, την προσπάθεια και τις συμπεριφορές επιμονής. Οι ερευνητές πρότειναν τη διερεύνηση των δεσμών μεταξύ των κινήτρων και των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων για την απόδοση της εργασίας. Οι Barrick, et al., (2007) διεξήγαγαν μια μετά-ανάλυση μεγάλης κλίμακας σχετικά με τους δεσμούς μεταξύ της προσωπικότητας και της απόδοσης της εργασίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μελλοντική έρευνα πρέπει να κατευθύνεται προς την οικοδόμηση ενός κατανοητού τρόπου με τον οποίο οι μεταβλητές κινήτρων λειτουργούν ως πρόδρομοι της απόδοσης της εργασίας.

Οι Rimm et al., (2010) συνέστησαν τη διερεύνηση του πώς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν την καθημερινή αφοσίωση και την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι Rockoff, et al. (2008), αντανακλώντας τα ευρήματα των επαγγελματιών ψυχολόγων Stajkovic και Luthans (1998), σημείωσαν ότι οι μεταβλητές κινήτρων είναι εννοιολογικά πιο κοντά στην αποτελεσματική διδασκαλία από ό, τι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, λόγω της υψηλότερης εξειδίκευσης και της περιπλοκότητάς τους. Ωστόσο, δεν έχει γίνει ακόμα κάποια σημαντική συστηματική ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών κινήτρων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, και δεν μπορούν να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα σε διαφορετικούς πολιτισμούς συγκλίνουν στο ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών προβλέπουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από την εργασία (Schaufeli & Salanova, 2007). Προβλήματα πειθαρχίας ή η ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών αναγνωρίζονται, επίσης, ως ένας σοβαρός λόγος αύξησης των επιπέδων του άγχους που σχετίζεται με την εργασία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα και την μείωση των κινήτρων για εργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Hakanen et al., 2006 · Kokkinos, 2007). Επομένως, η θετική εργασιακή δραστηριότητα έχει να προσφέρει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι το κοινωνικό κλίμα και η κοινωνική υποστήριξη σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Hakanen et al., 2006 · Schaufeli & Bakker, 2004).

Δε θα μπορούσε να παραληφθεί το δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στη συνεργασία με τους γονείς και χρειάζονται θετικές σχέσεις με αυτούς. Ως εκ τούτου, βιώνοντας αυτό αντιλαμβάνονται πως οι σχέσεις με τους γονείς είναι κρίσιμες και μπορούν να αποβούν εξαιρετικά δύσκολες. Το δεδομένο αυτό μπορεί να είναι μια σοβαρή πίεση για τους εκπαιδευτικούς με αρνητικό αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Μπορεί να αυξήσει το άγχος, να δημιουργήσει μια αίσθηση ότι κάποιος δεν παράγει αποτελεσματικό έργο, να αποδυναμώσει τα κίνητρά του και να προωθήσει την ανάγκη για αυτοπροστασία. Σε μια μελέτη με Γερμανούς εκπαιδευτικούς, οι Stoeber και Rennert (2008) διαπίστωσαν ότι η πίεση και οι απαιτήσεις από τους γονείς θεωρήθηκαν θετικά στην εξάντληση των καθηγητών. Σύμφωνα με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) η αυτονομία θεωρείται μια βασική ψυχολογική ανάγκη. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι ο βαθμός αυτονομίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί είναι ενδεικτικός της ικανοποίησης της δουλειάς τους (Pearson & Moomaw, 2006). Ωστόσο, έχει επικρατήσει μια διεθνής τάση σύμφωνα με την οποία η αυτονομία του εκπαιδευτικού μειώνεται (Ballet, et.al., 2006) και ως άμεσο επακόλουθο χάνονται τα κίνητρά τους για ανάπτυξη.

Καταληκτικά, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αποτελούν μία μεταβλητή βαρύνουσας σημασίας που επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από άλλους παράγοντες είτε εσωτερικούς (π.χ. πεποιθήσεις) είτε εξωτερικούς (εργασιακό άγχος, αυτό-αποτελεσματικότητα).

1.3. Εννοιολογική οριοθέτηση της αυτό- αποτελεσματικότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται γύρω από την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας θεμελιώθηκε από τον Bandura (1977) στο πλαίσιο της ευρύτερης θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, μια θεωρία που επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ ατομικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και την επίδραση αυτών στη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, όρισε την αυτό-αποτελεσματικότητα ως τις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης και επεσήμανε ότι η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του και την έκβαση αυτής (Bandura, 1977).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αυτό-αποτελεσματικότητα διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν. Από την άποψη του συναισθήματος, η χαμηλή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται με την κατάθλιψη, το άγχος και την απόγνωση. Επιπρόσθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα κάνουν απαισιόδοξες σκέψεις για τα επιτεύγματά τους και την προσωπική τους ανάπτυξη. Από την άποψη της σκέψης, μια ισχυρή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες και τις επιδόσεις σε διάφορες ενέργειες (πράξεις), όπως είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ακαδημαϊκή επίδοση και η επαγγελματική ανάπτυξη (Schwarzer και Hallum, 2008).

Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας θέτουν και επιθυμούν στόχους που είναι εφικτοί, αλλά που παράλληλα ενέχουν το στοιχείο της πρόκλησης. Επίσης, τα άτομα αυτά συνηθίζουν να αποδίδουν τόσο την επιτυχία όσο και την αποτυχία τους σε συγκεκριμένους, απτούς και μετρήσιμους παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη προσπάθειας (Wang et al., 2015). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας, το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, καθώς και οι απόψεις που διαμορφώνουν για αυτές, επηρεάζουν από τη μία πλευρά τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες που ακολουθούν και από την άλλη τον τρόπο με τον οποίον ενεργούν (Bandura, 1977 & Skaalvik και Skaalvik, 2010). Ως εκ τούτου, άτομα τα οποία έχουν υψηλό επίπεδο

αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν και μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση (Pajares, 2007).

Τα άτομα διαμορφώνουν τις απόψεις τους σχετικά με το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητάς τους με βάση τις πληροφορίες που συλλέγουν από τέσσερις πηγές (Bandura, 1977):

- Προηγούμενες εμπειρίες και προηγούμενα προσωπικά επιτεύγματα: ένας αυξημένος αριθμός προσωπικών επιτευγμάτων στο παρελθόν αυξάνει τις προσδοκίες των ατόμων από τον ίδιο τους τον εαυτό. Αυτό σημαίνει πως, υψηλότερο επίπεδο προσδοκιών διαμορφώνει ένα υψηλότερο επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης και αυτό-αποτελεσματικότητας. Ουσιαστικά, οι προηγούμενες εμπειρίες αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, κάτι που οδηγεί σε υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού, τα ανθρώπινα κίνητρα μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσα από την ικανοποίηση των εξής ανθρώπινων ψυχολογικών αναγκών: α) της ικανότητας, δηλαδή της ανάγκης του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικό και να έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τις ικανότητές τους, β) της αυτονομίας, δηλαδή της ανάγκης του ατόμου να αισθάνεται ότι οι συμπεριφορές του είναι απόρροια του ίδιου του ατόμου και γ) των σχέσεων με τα άλλα άτομα, δηλαδή την ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται μέρος μίας ομάδας. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, η οποία με την σειρά της οδηγεί σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας και προσωπικής ανάπτυξης, καθώς και σε αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα.
- Παρατήρηση μοντέλων / προτύπων: αν και έχει μικρότερη επίδραση από ότι οι προηγούμενες εμπειρίες και τα εσωτερικά επιτεύγματα, η έλλειψη πιθανώς προηγούμενων σχετικών εμπειριών, ή η αμφισβήτηση των προσωπικών ικανοτήτων των ατόμων, τους οδηγεί στο να στραφούν στην παρατήρηση εμπειριών άλλων ατόμων, τα λεγόμενα και ως μοντέλα / πρότυπα.
- Κοινωνική επιρροή και λεκτικά μηνύματα: η κοινωνική επιρροή, όπως οι κρίσεις τρίτων ατόμων και τα λεκτικά μηνύματα αυτών, συμβάλλουν στο να αυξηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των ατόμων. Επιπλέον παράγοντες που

εμπλέκονται σε αυτήν την πηγή είναι η αυτό-καθοδήγηση, η ανατροφοδότηση από τρίτους καθώς και η ενθάρρυνση των ατόμων. Συνεπώς, το κοινωνικό περιβάλλον ενός ατόμου επηρεάζει τα κίνητρα των ατόμων για την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς.

- Φυσιολογική διέγερση: σύμφωνα με την πηγή αυτή, η συναισθηματική αλλά και η σωματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα άτομα μπορούν να συμβάλλουν στον προσδιορισμό της αυτό-αποτελεσματικότητας. Το άτομο επηρεάζεται από μία κατάσταση συναισθηματική ή σωματική (άγχος, πόνος, κλπ.). Εάν συνδέσει την κατάσταση αυτή με αρνητική αυτό-αποτελεσματικότητα, οι μελλοντικές του ενέργειες θα προσδιορίζονται από αυτή τη σύνδεση. Για παράδειγμα, κάποιος που θέλει να κάνει μια δημόσια ομιλία και έχει άγχος, εάν αποτύχει στην ενέργεια αυτή και συνδέσει το άγχος (κατάσταση φυσιολογικής διέγερσης) με μη αυτό-αποτελεσματικότητα, στο μέλλον θα θεωρήσει ότι όποτε προσπαθήσει το ίδιο θα καταλήξει στο ίδιο αποτέλεσμα. Η ερμηνεία λοιπόν και η σωστή αξιολόγηση μιας κατάστασης, μπορεί να επηρεάσει τις μελλοντικές ενέργειες και να αυξήσει την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Και άλλοι ωστόσο, θεωρητικοί της εκπαίδευσης όρισαν την αυτό-αποτελεσματικότητα με τον δικό τους τρόπο. Ο Bong (2006) αναφέρει πως η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η πίστη ενός ατόμου για το τι μπορεί να κάνει σωστά. Οι Dellinger et al. (2008) ορίζουν την έννοια αυτή ως την πεποίθηση ενός ατόμου στις δυνατότητες του να εκτελεί συγκεκριμένα διδακτικά καθήκοντα σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας. Στην επόμενη ενότητα, θα παρουσιαστεί εκτενώς η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.3.1. Η αυτό-αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα πιο σημαντικά θέματα που έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα και το πιο συχνά εξεταζόμενο θέμα στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Αναμφισβήτητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος τόσο για το κοινωνικό σύνολο, όσο και για τον ίδιο το μαθητή ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις εργασίες του Rotter (1966), στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί πως ο εκπαιδευτικός ως

προσωπικότητα συμπεριλαμβανομένου των πεποιθήσεων, των αξιών και των στάσεων του μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιτυχία των μαθητών τους, είναι πιο πιθανό να έχουν μαθητές οι οποίοι θα σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία.

Πρωταρχικό στοιχείο για τον χαρακτηρισμό ενός εκπαιδευτικού ως «καλού» ή «κακού», «αποτελεσματικού» ή «μη αποτελεσματικού» σε προγενέστερες μελέτες ήταν οι επαγγελματικές του και μόνο δεξιότητες. Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου έχει παρατηρηθεί μια σημαντική στροφή και προς άλλες αξίες και δεξιότητες, όπως είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές. Γίνονται προσπάθειες να δοθεί μια σαφής περιγραφή του πως θα πρέπει να είναι ο καλός, αποτελεσματικός και ιδανικός εκπαιδευτικός. Παρ' όλα αυτά, ο ορισμός πάντα θα μένει ελλιπής, δεδομένων των ταχύτατων αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία μας οι οποίες επηρεάζουν και τον χώρο της εκπαίδευσης. Από το παρελθόν, φιλόσοφοι και άνθρωποι των γραμμάτων ασχολήθηκαν με την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανάλυση του Lamm (2000), ο οποίος παρουσίασε τα τέσσερα στοιχεία τα οποία καθιστούν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα, κατά τον Lamm (2000) τις βασικές δεξιότητες-επιδιώξεις του καλού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αποτελούν α) ο εκπολιτισμός, β) η κοινωνικοποίηση, γ) η εξατομίκευση και δ) η τεχνογνωσία.

Ακόμη, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης, όπως αναφέρουν διάφοροι ερευνητές (Tschannen-Moran et al., 1998; Ingersoll, 2001; Motallebzadeh et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η διαχείριση της τάξης, ως αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας, συμβάλλει στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Tschannen-Moran et al., 1998; Hicks, 2012). Δεδομένου ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την ικανότητά του να σχεδιάζει, να οργανώνει, αλλά και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τους στόχους, τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση της τάξης (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Παράλληλα η αυτό-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται τόσο από τις ενέργειές τους, όσο και από τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Οι Egyed και Short (2006) αναφέρουν πως η συμπεριφορά και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε προβλήματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, καθώς και οι προσδοκίες τους όσον αφορά την επίδοση μαθητών που διέπονται από διάφορα προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι κρίσιμος παράγοντας όσον αφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Το πώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι μπορεί να εφαρμόσει αυτές τις μεθόδους επηρεάζει το αποτέλεσμα από την εφαρμογή αυτών των μεθόδων, μέσα από το πώς ο εκπαιδευτικός θα συμπεριφερθεί κατά την υιοθέτηση και εφαρμογή τους σε πραγματικές καταστάσεις (Hicks, 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη διαχείριση της τάξης επηρεάζουν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε διάφορες καταστάσεις εντός της τάξης, όπως στις ανάγκες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και εν γένει στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Dibapile, 2011). Υπό το πρίσμα αυτό, υπάρχει μία ακόμα σημαντική σχέση, μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται και αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Στην έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) βρέθηκε ότι οι θετικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οδηγούν σε ενισχυμένη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όταν ένας εκπαιδευτικός νιώθει ότι δεν τον εμπιστεύονται οι γονείς, ότι οι γονείς ασκούν αρνητική κριτική, ή ότι είναι δύσκολη η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς, τότε μειώνονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν, αλλά και να διεξάγουν δραστηριότητες που απαιτούνται, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συνεπώς, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μέρους των γονέων, αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Πέρα από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι Tschannen-Moran et al. (1998) αναφέρουν πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιολογηθεί καλύτερα μέσα

από τρεις παράγοντες: α) στρατηγικές διδασκαλίας, β) διαχείριση της τάξης αλλά και γ) ενεργός εμπλοκή των μαθητών. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις στρατηγικές της διδασκαλίας, αναφέρεται στην πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις διάφορες μεθόδους της διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτοί είναι τεχνικές που καθιστούν τους μαθητές ανεξάρτητους ως προς τη μάθηση, μέσα από την υποκίνηση, την επικέντρωση της προσοχής, την οργάνωση της πληροφορίας, αλλά και την αξιολόγηση της μάθησης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν καινοτόμες στρατηγικές που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης αναφέρεται στις πεποιθήσεις τους όσον αφορά στην ικανότητά τους να διαχειριστούν προβλήματα που ανακύπτουν στην τάξη, αλλά και στην ικανότητά τους να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο υποστηρίζει και διευκολύνει παράλληλα τόσο την ακαδημαϊκή, όσο και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων (Tschannen-Moran et al., 1998).

Η αυτό-αποτελεσματικότητά τους σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών αντανακλά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να κινητοποιήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και θα έχουν υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία (Tschannen-Moran et al., 1998). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέονται με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αυτό γιατί οι πρώτοι τείνουν να είναι πιο υπομονετικοί, να διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο εντός της τάξης, να κρίνουν λιγότερο αρνητικά τους μαθητές, να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ανάληψη ευθύνης από μέρους των εκπαιδευομένων, να ελέγχουν λιγότερο τη συμπεριφορά των μαθητών, να εφαρμόζουν πιο καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, να επικεντρώνονται στη συνεργασία τους με τους μαθητές, αλλά και να επιμένουν περισσότερο στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα (Wang et al., 2015). Επομένως, καταδεικνύεται πως η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης από μέρους του

παιδαγωγού (Ingersoll, 2001; Skaalvik και Skaalvik, 2010; Dibapile, 2011; Hicks, 2012; Wang et al., 2015).

Επιπρόσθετα, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προσδιοριστεί και υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος 2014) . Ο αυξανόμενος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας, έχει επιβάλει αλλαγές κοινωνικές, πολιτικές, γλωσσικές αλλά και εκπαιδευτικές. Υπό την νέα αυτή τάξη πραγμάτων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Η ποικιλόμορφη κοινωνία μέσα στην οποία διαβιούμε, έχει διαμορφώσει μοντέλα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Τα μοντέλα αυτά είναι: το αφομοιωτικό μοντέλο , το ενταξιακό μοντέλο και το συμπεριληπτικό μοντέλο. Ανάλογα με το μοντέλο το οποίο έχει υιοθετηθεί από κάθε χώρα διαφοροποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η συνακόλουθη αποτελεσματικότητά του. Η Ελλάδα έχει υιοθετήσει το αφομοιωτικό μοντέλο αναφορικά στη διαχείριση της διαφορετικότητας

Συνοψίζοντας, η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει σημαντικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού. Στόχος του επόμενου κεφαλαίου είναι να αναδείξει διάφορες πλευρές της αυτό-αποτελεσματικότητας μέσα από ερευνητικά δεδομένα.

1.3.2. Έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με βασικό τους σκοπό τη διερεύνηση όχι μόνο της ίδιας της αυτό-αποτελεσματικότητας ως έννοιας αλλά και η συσχέτισή της με άλλες έννοιες που επηρεάζουν ή επηρεάζονται από αυτή. Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει συσχετιστεί σταθερά με ένα ευρύ φάσμα σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών και αποτελεσμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της αυτό-αποτελεσματικότητας διερευνήθηκε ευρέως τα τελευταία 30 χρόνια (Klassen et al., 2010).

Αρχικά, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Coladarci, 1992, Glickman & Tamashiro, 1982) και αντιμετωπίζουν λιγότερο άγχος που σχετίζεται με την εργασία (Klassen & Chiu, 2010) από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Γενικότερα, οι

εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα, καλύτερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές και οι μαθητές τους έχουν σχετικά υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Ακόμη, οι έρευνες δείχνουν ότι τα προσωπικά- δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, οι Motallebzadeh et al. (2014) αναφέρουν πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τείνει να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία και η προϋπηρεσία τους, αλλά πως δε σχετίζεται με το φύλο τους. Παράλληλα, άλλες έρευνες (Senemoğlu et al., 2009; Odanga et al., 2015) επιβεβαιώνουν πως το φύλο των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα, στην έρευνα του Karimvand (2011) βρέθηκε ότι οι γυναίκες τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας τείνουν να έχουν αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Senemoğlu et al. (2009). Στην έρευνα των Aktaş et al. (2013) καταδείχθηκε ότι τόσο το φύλο όσο και η εμπειρία των εκπαιδευτικών είχαν επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Πρόσθετα, πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση σχετίζονται αρνητικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Motallebzadeh et al., 2014; Savaş et al., 2014; Schwerdtfeger et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Αυτό σημαίνει πως η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα οδηγεί σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Για παράδειγμα, η χαμηλή προσδοκία από μέρους ενός εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαχείριση της τάξης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, όπως υποστηρίζουν οι Skaalvik και Skaalvik (2010). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Motallebzadeh et al. (2014) και των Schwarzer και Hallum (2008), οι οποίοι αναφέρουν πως όσο υψηλότερη είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς εκπαιδευτικοί που αισθάνονται περισσότερο επιτυχημένοι στο επάγγελμά τους, είναι περισσότερο πιθανό να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν διαφορετικές πηγές άγχους που μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ακόμα, η έρευνα των Schwerdtfeger et al. (2008) κατέδειξε και αυτή ότι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, κυρίως λόγω του αντίκτυπου που έχει η ικανοποίηση από την εργασία. Επιπλέον, η έρευνα του Khezerlou (2013) εξέτασε την σχέση μεταξύ του πολυδιάστατου μοντέλου που ανέπτυξαν το 2007 οι Skaalvik και Skaalvik, το Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES), και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασε κατά πόσο οι διαστάσεις αυτού του μοντέλου της αυτό-αποτελεσματικότητας (διδασκαλία, προσαρμογή εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, υποκίνηση μαθητών, τήρηση πειθαρχίας, συνεργασία με συναδέλφους και γονείς, προσαρμογή στις διάφορες αλλαγές) επηρεάζουν τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η διάσταση της συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης, ενώ η διάσταση της διδασκαλίας είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Ωστόσο, η έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) καταλήγει και στο αντίστροφο συμπέρασμα, δηλαδή ότι η εμφάνιση υψηλού επιπέδου επαγγελματικής εξάντλησης μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε προηγούμενες εμπειρίες η ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι Motallebzadeh et al. (2014) διαπίστωσαν, επίσης, στην έρευνά τους ότι υπάρχει μία αντίστροφη σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης, μέσα από τη διάσταση της διαχείρισης της τάξης, της διδασκαλίας, αλλά και του σχολικού κλίματος.

Σε πρόσφατες έρευνες έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους μπορούν να αποτελέσουν προσδιοριστικό παράγοντα της ικανοποίησής τους από την εργασία. Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνά τους, οι Skaalvik και Skaalvik (2010) εντόπισαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους επηρεάζεται, όπως καταδείχθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, ως επί το πλείστον από την αυτονομία των εκπαιδευτικών, την πίεση χρόνου που δέχονται, αλλά και από τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους γονείς. Συνεπώς, οι συνθήκες

εργασίας, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασιακή τους ικανοποίηση. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από πρόσφατες έρευνες (Moe et al., 2010; Wang et al., 2015) καθώς προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας εκδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους. Αυτό τους οδηγεί στο να προσπαθήσουν ακόμα περισσότερο και επομένως να μπορέσουν να αποκομίσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην περαιτέρω ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και ότι μπορούν να διαχειριστούν προβλήματα εντός της τάξης και να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, τείνουν να προσδίδουν περισσότερη αξία στο επάγγελμά τους και να αποκομίζουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από αυτό (Moe et al., 2010; Wang et al., 2015). Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Chung et al., 2005; Ostrosky και Jung, χ.χ.; Şeker και Alisinanoğlu, 2015; Senemoğlu et al., 2009). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, στην έρευνα των Senemoğlu et al. (2009) βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είχαν την πεποίθηση ότι έχουν αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε διασυνδέσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας με τα κίνητρα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Margolis και McCabe (2006), υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της έννοιας των κινήτρων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οδηγεί και σε χαμηλά κίνητρα για επαγγελματική βελτίωση και ανέλιξη. Σε έρευνα του Betoret (2009) παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των Ισπανών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους πόρους στήριξης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς από τα ίδια τα σχολεία, καθώς επίσης και με τα επίπεδα του άγχους που διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί. Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προέκυψε ότι οι εξωτερικοί παράγοντες, που είναι οι προσφερόμενοι από το σχολείο πόροι, με τους εσωτερικούς παράγοντες, που είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έχουν σημαντικά αρνητική επίδραση στους εκπαιδευτικούς αυξάνοντας τα επίπεδα του εργασιακού άγχους, επιδρώντας εξίσου αρνητικά και στην αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Επιπλέον, αυτή η αδυναμία των εκπαιδευτικών είναι και η βασική αιτία που, σύμφωνα με τον Betoret (2009), δημιουργεί και τις συναισθηματικές εκρήξεις των εκπαιδευτικών .

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών έχει δείξει σταθερούς και επίμονους δεσμούς μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Guay, et.al., 2008) και τα επιτεύγματα των σπουδαστών (Caprara et al., 2006). Συγκεκριμένα, ο Caprara και οι συνεργάτες του (2006) αναφέρουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους για τον χώρο εργασίας τους και επιπρόσθετα, τονίζουν τη σχέση ανάμεσα στην υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Αναλυτικότερα, στην έρευνα του Caprara et al. (2006) έλαβαν μέρος 2000 εκπαιδευτικοί της Ιταλίας οι οποίοι αξιολογήθηκαν αρχικά ως προς τις στάσεις τους και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στην εργασιακή τους ικανοποίηση . Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τόσο την σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, όσο και την σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει και προγενέστερη έρευνα των Tucker et al. (2005), διαπιστώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν την αιτία για τη σχολική επιτυχία των μαθητών τους. Οι Tucker et al. (2005), ωστόσο, υποστηρίζει ότι δε μπορεί να έχει καθολική ισχύ και να επεκταθεί και σε άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι η αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών ή η άρση εμποδίων στην κοινωνικοποίηση των μαθητών πέραν των σχολικών ορίων. Στη συνέχεια, έρευνα των Chesnut & Hansel (2015), με στόχο την κατανόηση της σχέσης μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και αφοσίωσης του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική του πορεία κατέληξε πως οι πεποιθήσεις και η αυτοπεποίθηση των δασκάλων επηρεάζουν τη δέσμευση και την υπευθυνότητα τους απέναντι στην εργασιακή τους ταυτότητα. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι πεποιθήσεις και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν την δέσμευσή τους στο επάγγελμά τους και την πίστη τους στην ακαδημαϊκή τους ιδιότητα.

Η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας του δασκάλου αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία στις αίθουσες διδασκαλίας και στις τάξεις ως σημαντικό χαρακτηριστικό του που συνδέεται με την εκπαιδευτική ποιότητα και το μαθησιακό

επίτευγμα (Tucker et al., 2005). Συγκεκριμένα, η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τις συμπεριφορές του (Cho & Shim, 2013· Woolfolk-Hoy, 2001), επηρεάζοντας έτσι τη διδασκαλία στην τάξη και τελικά διαμορφώνοντας και τα ίδια τα μαθησιακά αποτελέσματα (Zee & Koomen, 2016). Επιπρόσθετα, η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με τις επιδόσεις των μαθητών, ως κάτι θετικό ειδικότερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πρακτικές και πολιτικές στην τάξη που είναι ιδιαίτερα καινοτόμες ως μέθοδοι. (Caprara, et al., 2006; Evers, et.al., 2002).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει εξεταστεί σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την επιτυχία και την προσπάθεια των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την διδασκαλία, την ποιότητά της και την υποστήριξη των μαθητών (Guo et al., 2014· Holzberger, et.al., 2013). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν προκλήσεις για τους μαθητές και να αξιοποιήσουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας για την προώθηση της μάθησης των μαθητών (Deemer, 2004). Η αυτό-αποτελεσματικότητα, επίσης, αναφέρεται στην προσπάθεια που κάνει ένας εκπαιδευτικός, στο πόσο καιρό θα επιμείνει, τυχόν εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει και με πόση ακεραιότητα και ανθεκτικότητα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις (Pajares, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Επιπλέον, οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να: α) εφαρμόσουν καινοτομίες, β) κάνουν χρήση των εκπαιδευτικών μεθόδων που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών, γ) διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα της τάξης, δ) κρατήσουν τους μαθητές σε εγρήγορση ενεργοποιώντας έτσι τα κίνητρά τους και τέλος ε) έχουν καρποφόρες συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους και γονείς που συμβάλλουν στη διατήρηση της ικανοποίησης από την εργασία τους (Betoret, 2006; Caprara et al., 2006).

Ακόμη, υπήρξαν αυξημένα επίπεδα διδασκαλίας της αυτό-αποτελεσματικότητας που συνδέθηκαν με περισσότερες προσεγγίσεις με γνώση της μάθησης και υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές (Cho & Shim, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ο Deemer (2004) βρήκε μια σημαντική θετική επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Υποστήριξε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διδασκαλία τους,

δημιουργούν αίθουσες διδασκαλίας που εστιάζουν στη μάθηση και την προσπάθεια των μαθητών. Το πιο σημαντικό, σε αυτή τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και των συμπεριφορών στην τάξη σημαίνει ότι οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας παρέχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία στην αίθουσα διδασκαλίας που οδηγεί σε υψηλότερα κίνητρα και επιτεύγματα των μαθητών.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει, επίσης, αποδειχθεί ότι προβλέπει την ποιότητα των σχέσεων που έχουν οι δάσκαλοι με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιο θετικοί και ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στους μαθητές (Gibson & Dembo, 1984) και προωθούν τα θετικά περιβάλλοντα της τάξης (Holzberger, et al., 2014). Εξάλλου, η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης μπορεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές των μαθητών, οδηγώντας σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα (Sakiz, et al., 2012) καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι πρακτικές στην τάξη που προωθούν ζεστές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή έχουν συσχετιστεί με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Hamre & Pianta, 2005).

Αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί και υπό ένα άλλο πρίσμα. Αναλυτικότερα, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχουν συγκεντρωθεί αξιολογες αποδείξεις που αποκαλύπτουν τη σχέση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών και να τους οδηγήσουν στην σχολική τους επιτυχία. Η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην περίπτωση αυτή σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους στην τάξη και με τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών (Anderson, et al., 1988). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, επομένως, αποδεικνύεται και από την επιτυχία τους να παρακινήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα για τη μάθηση και το ίδιο αυτό το γεγονός αποτελεί με τη σειρά του ένα κίνητρο και για τους ίδιους του εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, ο χώρος εργασίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έντονη πολυπλοκότητα και ένα πλαίσιο έντονων προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του πορεία.

1.4. Συσχετίσεις άγχους, κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στη μελέτη των τριών μεταβλητών- άγχος, κίνητρα και αυτό-αποτελεσματικότητα- στο χώρο της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ανάδειξη σχέσεων μεταξύ των τριών. Ωστόσο, δεν υπάρχει πληθώρα ερευνών σε διεθνές επίπεδο που να αποτελεί πλαίσιο αναφοράς των τριών μεταβλητών.

Αναφορικά με τη σχέση κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας, ο Bandura (1993) αναφέρεται στην αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας ως παράγοντα που διαδραματίζει βασικό ρόλο στα κίνητρα. Η αυτό-αποτελεσματικότητα, συχνά, περιγράφεται ως μία μορφή κινήτρου και γι' αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε ορισμένες μελέτες ως δείκτης μέτρησης των κινήτρων (Ciani et al., 2008). Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με συμπεριφορικές αλλαγές, συχνά μέσω της επίδρασής της στα κίνητρα. Συγκεκριμένα, οι Schepers et al. (2005) περιγράφουν τη αυτό-αποτελεσματικότητα ως πρωταρχικό κίνητρο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με τους Canrinus et al. (2012), η αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αλλαγή των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει αναγνωριστεί ως μία σημαντική πηγή κινήτρων και επαγγελματικής δέσμευσης (Trentham et al., 1985· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Έρευνα των Schwarzer & Hallum (2008), σχετικά με την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικός παράγοντας του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής εξάντλησης, έδειξε ότι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται αρνητικά με τα επίπεδα εργασιακού άγχους. Σε συμφωνία έρχονται και τα αποτελέσματα έρευνας του Betoret (2009), σύμφωνα με τα οποία οι διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (διαχείριση της τάξης και εκπαιδευτικές στρατηγικές) έχει σημαντική και αρνητική σχέση στους παράγοντες εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι μία θετική αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας (διαχείρισης της τάξης και διδασκαλίας) μειώνει ή μετριάξει τον αντίκτυπο που έχουν οι πιθανοί παράγοντες άγχους στη διδασκαλία των ισπανών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται, λοιπόν, ότι αποτελεί παράγοντα που μετριάξει το εργασιακό άγχος (Cadiz, 1989· Klassen &

Chiu, 2010· Parkayetal., 1988· Yu et al., 2015). Ειδικότερα, οι Vaezi & Fallah (2011) διαπίστωσαν ότι και οι δύο διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλαδή η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης και της οργάνωσης, είτε συλλογικά είτε ξεχωριστά, θα μπορούσαν να προβλέψουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μειωμένα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης μπορεί, αν και θα αγωνιστούν να αντιμετωπίσουν το εργασιακό στρες, να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Jepson & Forrest, 2006). Αντίθετα, άτομα με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν λιγότερο άγχος, ως συνέπεια των πεποιθήσεών τους για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις (Alden, 1986, Chaplain, 1995).

Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα έρευνας του Chan (2010), κατά την οποία η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας δε μειώνει τον αντίκτυπο του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με ψυχολογική δυσφορία. Το παραπάνω εύρημα ενισχύει η έρευνα των Reillyet al. (2014), στην οποία βρέθηκε ασθενής θετική σχέση ανάμεσα στα επίπεδα άγχους και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα όσο αυξάνεται η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας αυξάνονται και τα επίπεδα άγχους. Οι Reillyet et. al. (2014) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε θέματα διδασκαλίας έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τον εαυτό τους να εκτελούν αποτελεσματικά και επιτυχώς τους ρόλους εργασίας τους. Ως εκ τούτου, μπορούν να εκτελούν επιπλέον λειτουργίες πέρα από τις αναμενόμενες τυπικές, να θέτουν υψηλότερους στόχους, να δοκιμάζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να θέτουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στη διδασκαλία και την προετοιμασία διδακτικού υλικού (Guskey, 1988, Stein & Wang, 1988). Ως αποτέλεσμα, μπορεί να εμφανίσουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους. Μια τέτοια ερμηνεία είναι σύμφωνη με τους Giles et al. (1988), οι οποίοι εξηγούν ότι άτομα σε επαγγέλματα, όπως η εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στο στρες λόγω των ιδεαλιστικών τους στόχων.

Συγκεφαλαιώνοντας, οι διασυνδέσεις των τριών μεταβλητών παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον από ερευνητική σκοπιά, προσφέροντας πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω προβληματισμό και μελλοντικές ερευνητικές δράσεις. Ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί εκτενώς η σχέση ανάμεσα στις πηγές εργασιακού άγχους και τις μεταβλητές των κινήτρων και της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα, οι προϋπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των

τριών, χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρη η ύπαρξη αιτιότητας μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, δεν είναι ξεκάθαρο αν το εργασιακό άγχος και οι πηγές του αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τα επαγγελματικά κίνητρα και την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας ή αν οι δύο μεταβλητές προβλέπουν το άγχος. Επομένως, η μεταξύ τους σχέση απαιτεί περαιτέρω διαλεύκανση.

1.5. Σημαντικότητα θέματος

Στο διεθνή και ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς το ζήτημα των διαστάσεων του εργασιακού άγχους σε συνδυασμό με τις επιδράσεις τους στα κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας του έντονα συγκεντρωτικού του χαρακτήρα, σε συνάρτηση με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες έχει αλλάξει το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας απαιτητικότερες συνθήκες εργασίας. Πρόσφατη έρευνα, ωστόσο, σε Έλληνες νηπιαγωγούς, όσον αφορά το εργασιακό τους άγχος, διαπίστωσε ότι παρουσίαζαν μέτρια επίπεδα άγχους (Τσανάκα, 2016). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν, επίσης, χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους (Λεοντάρη, κ.α., 2015). Αναφορικά, με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα της (Ανδρέου, 2009). Τέλος, οι Πλατσίδου & Ταρασιάδου (2015) διαπίστωσαν ότι οι Έλληνες νηπιαγωγοί χαρακτηρίζονται, γενικά, από επαγγελματικά κίνητρα μέτριας ισχύς.

Στη χώρα μας, επομένως, δεν έχουν μελετηθεί πλήρως, ειδικά σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παράγοντες εργασιακού άγχους και η σχέση τους με τα επαγγελματικά κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά δεδομένα σε διεθνή επίπεδο, αναφορικά με τις διαστάσεις του εργασιακού άγχους και το φύλο, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι αντιφατικά και χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης. Ως εκ τούτου, είναι ενδιαφέρον να μελετηθούν οι στρεσογόνοι παράγοντες που είναι ανασταλτικοί για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αλλά και το κατά πόσο δύναται να επηρεάσουν τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

1.6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στις πηγές εργασιακού άγχους, στα επαγγελματικά κίνητρα και στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξειδικεύοντας το γενικότερο σκοπό της εργασίας, επιμέρους στόχοι μπορούν να θεωρηθούν η σχέση του άγχους με τα επαγγελματικά κίνητρα καθώς και με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αλλά και η παρουσίαση των αγχογόνων – στρεσογόνων παραγόντων που ταλανίζουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οδηγούμαστε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια τα επίπεδα άγχους, επαγγελματικών κινήτρων και αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 2) Ποιες είναι οι κυριότερες πηγές εργασιακού άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 3) Κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία, επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους, επαγγελματικών κινήτρων και αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 4) Τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και τα επαγγελματικά κίνητρα σχετίζονται με τις πηγές εργασιακού άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Ανακεφαλαιώνοντας, στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες του άγχους, των κινήτρων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έπειτα, παρουσιάστηκαν τα κυριότερα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις τρεις μεταβλητές στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας, με αναφορά στα στάδια διεξαγωγής της και την αναλυτική παρουσίαση των εργαλείων συλλογής των δεδομένων.

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογική Προσέγγιση

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο στοχεύει στην ενδελεχή παρουσίαση της μεθοδολογίας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αρχικά, αιτιολογείται ο λόγος επιλογής της ερευνητικής μεθόδου και του τρόπου συλλογής των δεδομένων. Αναφέρονται, στη συνέχεια, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας και περιγράφονται τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της μελέτης. Στόχος του τέταρτου μέρους είναι η παρουσίαση της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων. Τέλος, αντικείμενο διαπραγμάτευσης της πέμπτης και τελευταία ενότητας είναι η αναφορά στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, στους στατιστικούς ελέγχους δηλαδή που επιλέχθηκαν για την ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

2.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την επίτευξη του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ποσοτική. Η ποσοτική προσέγγιση *«αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικότητων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων»* (Τσιώλης, 2011: 2). Με αυτό τον τρόπο, η ποσοτική μέθοδος μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε μεγάλης κλίμακας έρευνα και να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα με τη βοήθεια κατάλληλων στατιστικών μεθόδων (Bryman, 2004). Ειδικότερα, εκπονήθηκε έρευνα επισκόπησης διατμηματική (cross-sectional) εφόσον πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, στόχος της παρούσας μελέτης είναι ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και η διερεύνηση συγκεκριμένων μεταβλητών (άγχος, αυτό-αποτελεσματικότητα, επαγγελματικά κίνητρα) και της μεταξύ τους σχέσης, πράγμα που διευκολύνεται από την ποσοτική προσέγγιση (Σαραφίδου, 2011).

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Διακρίνεται σε δύο μέρη: το πρώτο περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικές και επαγγελματικές πληροφορίες σχετικές με τους συμμετέχοντες ενώ το δεύτερο τις κλίμακες μέτρησης

των μεταβλητών που μελετήθηκαν. Επιλέχθηκε διότι, σύμφωνα με τους Cohen et al., (2007), το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο που εξασφαλίζοντας την ανωνυμία ενισχύει την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αυξάνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων (Robson, 2008).

2.2. Δείγμα

Ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια μίας έρευνας είναι η επιλογή του πληθυσμού από τον οποίο θα συλλεχθούν τα δεδομένα και θα προέλθουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο, το δείγμα της παρούσας μελέτης είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Προκειμένου να ομογενοποιηθεί το δείγμα ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας στον υπό μελέτη πληθυσμό, επιλέχθηκε να μην συμπεριληφθούν στο δείγμα εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Εικαστικά, Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες, κ.ά.) και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία.

Το δείγμα προς μελέτη επιλέχθηκε ευκαιριακά από το γενικό πληθυσμό. Χορηγήθηκαν, συνολικά, 250 ερωτηματολόγια, από τα οποία τελικά επιστράφηκαν τα 148. Από τους 148 συμμετέχοντες της έρευνας, το 73,6% αντιπροσωπεύουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενώ το 26,4% οι άντρες. Το 53,4% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 ετών, το 21,6% είναι έως 35 ετών, το 12,8% είναι 56 ετών και άνω και το 12,2% στην ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 ετών. Όσον αφορά την εργασιακή εμπειρία, το 35,1% των συμμετεχόντων έχουν προϋπηρεσία 26 ετών και άνω, το 33,8% 16 έως 25 έτη, το 12,8% 8-15 χρόνια, 10,1% 3-14 έτη και το 8,1% διαθέτει προϋπηρεσία 1- 2 ετών. Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές, το 38,5% των συμμετεχόντων δε διαθέτει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, ενώ το 32,4% έχει πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου, το 23% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 8,1% έχουν κάνει μετεκπαίδευση, το 6,8% δεύτερο πτυχίο και μόλις το 0,7% διδακτορικό. Τέλος, το 70,3% υπηρετεί σε σχολική μονάδα σε μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ το 25% σε μικρή πόλη του νομού Μαγνησίας και μόλις το 4,7% σε αγροτική περιοχή.

2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κλίμακα Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Στρες) των Εκπαιδευτικών (Χαραλάμπους, 2012: όπ. αναφ. στο Παπακώστα, 2014: 74)

Οι προηγούμενες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο, έδειξαν ότι οι πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα ποσοτικό και μετρήσιμο χαρακτηριστικό, όπως επίσης και ένα επαγγελματικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο. Έχουν αναπτυχθεί αρκετά εργαλεία για τη μέτρησή τους. Για τις ανάγκες, όμως, της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η *Κλίμακα Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (Στρες) των Εκπαιδευτικών* (Χαραλάμπους, 2012: όπ. αναφ. στο Παπακώστα, 2014: 74). Πρόκειται για ένα εργαλείο που αποτελείται από 37 ερωτήσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν για να μετρούν τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς. Το εργαλείο χρησιμοποιεί την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1- Καθόλου στο 5- Υπερβολικά.

Το συγκεκριμένο εργαλείο αφορά τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό αφαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις που δεν συνδέονταν με εργασιακούς παράγοντες σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην κλίμακα μπορούμε να διακρίνουμε τους εξής έξι παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Παπακώστα, 2014):

Α) Μαθητικά θέματα (π.χ. «Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς», «Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές» κ.λπ.).

Β) Συνθήκες εργασίας (π.χ. «Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής», «Εργασιακή ανασφάλεια» κ.λπ.).

Γ) Υποδομή- στελέχωση (π.χ. «Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α.)», «Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων» κ.λπ.).

Δ) Φόρτος εργασίας (π.χ. «Μεγάλος φόρτος εργασίας», «Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών»).

Ε) Επάγγελμα- επαγγελματικά θέματα (π.χ. «Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν». «Έλλειψη προοπτικών καριέρας»).

Στ) Σχέσεις στο χώρο εργασίας (π.χ. «Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου». «Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων».

Αξιοπιστία κλίμακας: Η αξιοπιστία του εργαλείου μετρήθηκε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, σύμφωνα με τον οποίο οι 6 παράγοντες (Μαθητικά θέματα, Συνθήκες εργασίας, Υποδομή- στελέχωση, Φόρτος εργασίας, Επάγγελμα-επαγγελματικά, Σχέσεις στο χώρο εργασίας) είχαν $\alpha = .83$, $\alpha = .83$, $\alpha = .82$, $\alpha = .76$, $\alpha = .76$ και $\alpha = .66$ αντίστοιχα ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .92$ (Παπακώστα, 2014).

Κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale) (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001)

Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί με τη σειρά της ένα μετρήσιμο και ποσοτικό χαρακτηριστικό. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μέτρησής της και οι απόπειρες αυτές είχαν, κυρίως, θεωρητικό υπόβαθρο και όχι πρακτικό. Ένα από τα πιο κυρίαρχα και αξιόπιστα μέτρα της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η Κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale) που αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Το εργαλείο αναπτύχθηκε σε δύο μορφές: η μακροσκελής που αποτελείται από 24 δηλώσεις-προτάσεις και η σύντομη από 12 ερωτήσεις. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η δεύτερη εκδοχή με τις 12 προτάσεις- δηλώσεις, οι οποίες μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα, δομημένες σε εννιάβαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου - 9=Υπερβολικά πολύ). Στην κλίμακα μπορούμε να αξιολογήσουμε την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε τρεις διαστάσεις: α) αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές (Efficacy for instructional strategies), β) αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης (Efficacy for classroom management) και γ) αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή (Efficacy for student engagement).

Αξιοπιστία κλίμακας: Η αξιοπιστία του εργαλείου μετρήθηκε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, σύμφωνα με τον οποίο οι 3 διαστάσεις (αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης και αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή) είχαν $\alpha = .86$, $\alpha = .86$, $\alpha = .81$ αντίστοιχα, ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .93$ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Κλίμακα επαγγελματικών κινήτρων (Everard και Morris, 1999 όπ. αναφ. στο Everard, et.al., 2004)

Για τη διερεύνηση των επαγγελματικών κινήτρων του εκπαιδευτικού επιλέχθηκε η Κλίμακα επαγγελματικών κινήτρων που αναπτύχθηκε από τους Everard και Morris (1999όπ. αναφ. στο Everard, et.al., 2004). Το ερωτηματολόγιο των Everard και Morris (1999όπ. αναφ. στο Everard, et.al., 2004) βασίζεται στους παράγοντες παρακίνησης της θεωρίας του Herzberg. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου, δομημένες σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Σχεδόν ποτέ/ Σχεδόν κανένα, 6= Σχεδόν Πάντα/ Σχεδόν όλα), οι οποίες προσδιορίζουν έξι παράγοντες κινήτρων:

- ❖ Επίτευξη (4 ερωτήσεις, π.χ. «Κατά την αντίληψή σας, πόσες ευκαιρίες να συνεισφέρετε κάτι αξιόλογο, σας προσφέρει η δουλειά σας;»),
- ❖ Ευθύνη (2 ερωτήσεις, π.χ. «Πόσο συχνά νιώθετε στη δουλειά σας ότι θα πετυχαίνατε περισσότερα πράγματα αν επιδιώκατε τους στόχους με πλήρη ελευθερία κινήσεων;»),
- ❖ Αναγνώριση (3 ερωτήσεις, π.χ. «Σε ποιο βαθμό είναι δυνατόν να γνωρίζετε αν τα πηγαίνετε καλά ή άσχημα στη δουλειά;»),
- ❖ Ανέλιξη (1 ερώτηση, π.χ. «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η τωρινή σας θέση μπορεί να βοηθήσει κάποιον που θέλει να προκόψει»),
- ❖ Εργασιακό ενδιαφέρον (4 ερωτήσεις, π.χ. «Από την έως τώρα εμπειρία στην τωρινή δουλειά σας, πόσο συχνά έχετε σκεφτεί ότι θα θέλατε να παραιτηθείτε ή να αλλάξετε δουλειά;»),
- ❖ Προσωπική ανάπτυξη (2 ερωτήσεις, π.χ. «Πώς βλέπετε γενικά τη σχέση σας με το σχολείο από την άποψη των μαθησιακών ευκαιριών που σας προσφέρει;»).

2.3.1. Εσωτερική συνοχή εργαλείων

Η εσωτερική συνοχή των εργαλείων μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's Alpha για τη συγκεκριμένη έρευνα. Βρέθηκε ότι οι 6 παράγοντες της κλίμακας συναισθηματικής έντασης (μαθητικά θέματα, συνθήκες εργασίας, υποδομή-στελέχωση, φόρτος εργασίας, επάγγελμα- επαγγελματικά θέματα, σχέσεις στο χώρο

εργασίας) στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν $\alpha = .80$, $\alpha = .77$, $\alpha = .80$, $\alpha = .87$, $\alpha = .81$, $\alpha = .68$ ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .92$, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα συναισθηματικής έντασης στη συγκεκριμένη έρευνα.

Μεταβλητές	α
Στρες για μαθητικά θέματα	.80
Στρες για συνθήκες εργασίας	.77
Στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης	.80
Στρες για ζητήματα φόρτου εργασίας	.87
Στρες για επάγγελμα και επαγγελματικά θέματα	.81
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	.68
Κλίμακα πηγών συναισθηματικής έντασης (συνολική)	.92

Όσον αφορά την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha για τους 3 παράγοντες (εκπαιδευτικές στρατηγικές, διαχείριση της τάξης, μαθητική εμπλοκή) είναι $\alpha = .87$, $\alpha = .85$, $\alpha = .93$ και $\alpha = .89$ ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .93$, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας στη συγκεκριμένη έρευνα.

Μεταβλητές	α
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	.85
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε διαχείριση της τάξης	.93
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	.89
Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας (Συνολική)	.93

Αναφορικά με την κλίμακα των επαγγελματικών κινήτρων, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha για τους 5 παράγοντες¹, (κίνητρα για επίτευξη, κίνητρα για ευθύνη, κίνητρα για αναγνώριση, κίνητρα για εργασιακό

¹ Ο παράγοντας κίνητρα για ανέλιξη περιείχε μόνο μία ερώτηση, επομένως δεν μπορεί να υπολογιστεί ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha.

ενδιαφέρον, κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη) είναι $\alpha = .60$, $\alpha = .51$, $\alpha = .73$, $\alpha = .75$, και $\alpha = .71$ κ ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .85$, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.²

Πίνακας 3: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα επαγγελματικών κινήτρων στη συγκεκριμένη έρευνα.

Μεταβλητές	α
Κίνητρα για επίτευξη	.60
Κίνητρα για ευθύνη	.51
Κίνητρα για αναγνώριση	.73
Κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον	.75
Κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη	.71
Κίνητρα (Συνολικά)	.85

2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας

Η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2018. Η διανομή των ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) έγινε μετά από τη χορήγηση άδειας από τους διευθυντές της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ο ερευνητής εξήγησε από την αρχή το σκοπό της έρευνας, τα ευρύτερα θέματα τα οποία θα καλυφθούν και τη φύση του ερωτηματολογίου και εγγυήθηκε την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Ο χρόνος συμπλήρωσής τους δεν ξεπερνούσε τα 12 λεπτά και δόθηκε προθεσμία μίας εβδομάδας στους συμμετέχοντες για την ολοκλήρωσή τους. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν τόσο γραπτά όσο και προφορικά ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς, γεγονός που ενίσχυσε την προθυμία τους να τα συμπληρώσουν.

² Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha δεν είναι ικανοποιητικός για τα κίνητρα για επίτευξη και ευθύνη και θα συζητηθεί στους περιορισμούς της έρευνας.

2.5. Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics 20.0). Αρχικά, προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των εργαλείων με το δείκτη εσωτερικής συνοχής του Cronbach α . Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος, με τον υπολογισμό των μέσων τιμών και της τυπικής απόκλισης των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος αλλά και των μεταβλητών.

Έπειτα, ακολούθησε ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών με την εφαρμογή του Kolmogorov-Smirnov test ο οποίος έδειξε ότι η κατανομή των μεταβλητών είναι κανονική με αποτέλεσμα την επιλογή παραμετρικών τεστ για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, για τον έλεγχο της εξάρτησης μίας διακριτής μεταβλητής με δύο κατηγορίες απαντήσεων (φύλο) με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας υπολογίστηκε η τιμή του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent- Samples T-test). Επίσης, με την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και το μετέπειτα έλεγχο με το κριτήριο Bonferroni, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διακριτών μεταβλητών με άνω των δύο κατηγοριών απαντήσεων (ηλικία, προϋπηρεσία) με τις συνεχείς μεταβλητές. Τέλος, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson με τη μέθοδο Bivariate Correlation, ώστε να εντοπιστεί η ύπαρξη ή όχι συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών ενώ για τον έλεγχο της προβλεπτικής ικανότητας των πηγών συναισθηματικής έντασης (στρες) προς τις συνιστώσες των επαγγελματικών κινήτρων πραγματοποιήθηκε βηματική παλινδρόμηση με τη μέθοδο stepwise.

Συνοψίζοντας, στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου ήταν η παρουσίαση της μεθοδολογικής πορείας της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, τεκμηριώθηκε ο λόγος επιλογής της ερευνητικής μεθόδου και του τρόπου συλλογής των δεδομένων και περιγράφηκε το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του. Έπειτα, έγινε αναφορά στα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και της εσωτερικής συνοχής τους ενώ στη συνέχεια παρουσιάστηκε η διαδικασία συλλογής και οι μέθοδοι ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης του επόμενου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως συλλέχθηκαν μέσα από

τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς.

Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται οι στατιστικοί έλεγχοι που διενεργήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Στη δεύτερη ενότητα, ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των μεταβλητών. Στην τρίτη ενότητα, ξεκινά η επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, επιχειρείται να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις των μεταβλητών αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εργασιακή εμπειρία). Στόχος της τέταρτης ενότητας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ενώ η τελευταία ενότητα παρουσιάζει την προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών της έρευνας.

3.1. Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε την εξής πορεία:

- έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών με το test One- Sample Kolmogorov- Smirnov. Η κατανομή είναι κανονική και γι' αυτό ακολουθήθηκαν παραμετρικά τεστ στατιστικής ανάλυσης.
- υπολογισμός μέσων τιμών, τυπικής απόκλισης, κύρτωσης και λοξότητας των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των μεταβλητών.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων εφαρμόστηκαν οι εξής επαγωγικοί στατιστικοί έλεγχοι:

- ❖ υπολογισμός της τιμής του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent- Samples T-test) για τον έλεγχο της εξάρτησης μίας διακριτής μεταβλητής με δύο κατηγορίες απαντήσεων (φύλο) με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας,
- ❖ εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και τον μετέπειτα έλεγχο με το κριτήριο Bonferoni, για τον έλεγχο των διακριτών μεταβλητών με άνω των δύο κατηγοριών

απαντήσεων (ηλικία, έτη εργασιακής εμπειρίας) με τις συνεχείς μεταβλητές,

- ❖ διενέργεια του Bivariate Correlation για να βρεθεί ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών και
- ❖ Βηματική Παλινδρόμηση (stepwise Regression) για να ελεγχθεί η προβλεπτική ικανότητα των πηγών συναισθηματικής έντασης (στρες) προς τις συνιστώσες των επαγγελματικών κινήτρων.

3.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων

3.2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δείγματος

Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι πρόσθετες σπουδές, ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν, η σχέση εργασίας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τα έτη υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα και η περιοχή του σχολείου. Στον Πίνακα 4, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος, που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τις πρόσθετες σπουδές, με μορφή συχνότητας και ποσοστού.

Πίνακας 4: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Δημογραφικών Στοιχείων (n=148)

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Συχνότητα	Ποσοστό
<u>Φύλο:</u>		
Άνδρας	39	26,4%
Γυναίκα	109	73,6%
<u>Ηλικία:</u>		
Έως 35	32	21,6%
36- 45	18	12,2%
46- 55	79	53,4%
56 και άνω	19	12,8%
<u>Έτη Προϋπηρεσίας:</u>		
1-2	12	8,1%
3-7	15	10,1%
8-15	19	12,8%
16-25	50	33,8%
26 και άνω	52	35,1%

<u>Πρόσθετες Σπουδές:</u>		
Εξομοίωση	48	32,4%
Δεύτερο Πτυχίο	10	6,8%
Μετεκπαίδευση	12	8,1%
Μεταπτυχιακό	34	23%
Διδακτορικό	1	0,7%
Καμία	57	38,5%

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4, από τους 148 συμμετέχοντες της έρευνας, το 73,6% αντιπροσωπεύουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενώ το 26,4% οι άντρες. Όσον αφορά την ηλικία, η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι μεταξύ 46 έως 55 με ποσοστό εμφάνισης 53,4%, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα έως 35 με 21,6%. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης είναι αυτή μεταξύ 26 ετών και άνω, με ποσοστό 35,1%, ενώ με το μικρότερο ποσοστό είναι αυτή στην κατηγορία με προϋπηρεσία μεταξύ 1- 2 ετών, με ποσοστό 8,1%. Όσον αφορά τις συμπληρωματικές σπουδές, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Προκύπτει, λοιπόν, ότι το 38,5% των συμμετεχόντων δε διαθέτει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, ενώ το 32,4% έχει πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου και το 23% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου, το 22,3% των ερωτηθέντων εργάζεται σε 6/θέσιο δημοτικό σχολείο και το 41,9% σε 12/θέσιο. Το 82,4% των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ μόλις το 16,9% ήταν αναπληρωτές. Εξετάζοντας τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στη τωρινή τους σχολική μονάδα, προέκυψε ότι το 25,7% εργάζονταν για πρώτη ή δεύτερη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, το 16,2% για 3-6 έτη, το 29,9% για 7-12 έτη και το 23% για 13 και άνω. Τέλος, από τους συμμετέχοντες το 70,3% υπηρετεί σε σχολική μονάδα σε μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ το 25% σε μικρή πόλη του νομού Μαγνησίας και μόλις το 4,7% σε αγροτική περιοχή.

3.2.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση μεταβλητών

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που παρουσιάζεται στην παρούσα ενότητα αφορά τις σύνθετες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν από τη μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων και βοηθάει στο να απαντηθεί το πρώτο

ερευνητικό ερώτημα. Έτσι προέκυψαν οι μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Σύνθετες μεταβλητές έρευνας

Μεταβλητές		
Συναισθηματική ένταση συνολική	Αυτό-αποτελεσματικότητα συνολική	Επαγγελματικά κίνητρα συνολικά
Στρες για μαθητικά θέματα	Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	Κίνητρα για επίτευξη
Στρες για συνθήκες εργασίας	Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης	Κίνητρα για ευθύνη
Στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης	Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	Κίνητρα για αναγνώριση
Στρες για θέματα φόρτου εργασίας		Κίνητρα για ανέλιξη
Στρες για επάγγελμα και επαγγελματικά θέματα		Κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας		Κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη

Ο Πίνακας 6 περιλαμβάνει τη μέση τιμή (M), την τυπική απόκλιση (SD), τη λοξότητα (Skewness) και την κύρτωση (Kurtosis) της κατανομής των μεταβλητών που αφορούν το στρες των εκπαιδευτικών και τις συνιστώσες του, ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αντίστοιχα στοιχεία των μεταβλητών της αυτό-αποτελεσματικότητας ενώ ο πίνακας 8 τα στοιχεία των μεταβλητών των κινήτρων.

Πίνακας 6: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για τις πηγές συναισθηματικής έντασης.

Μεταβλητές	M	SD	Skewness	Kurtosis
Στρες συνολικό	2,85	0,60	0,258	-0,137
Στρες για μαθητικά θέματα	3,19	0,60	-0,358	0,191
Στρες για συνθήκες εργασίας	2,94	0,71	0,198	-0,706
Στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης	2,63	0,88	0,216	-0,609
Στρες για θέματα φόρτου εργασίας	2,42	1,02	0,630	-0,040

Στρες για επάγγελμα και επαγγελματικά θέματα	2,64	0,94	0,113	-0,632
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	2,42	1,02	0,630	0,040

Η διακύμανση των τιμών στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν από 1 (Καθόλου) έως 5 (Υπερβολικά), επομένως η τιμή 2,5 αποτελεί μία μέση κατάσταση στις απαντήσεις που δόθηκαν. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, μεσαία επίπεδα άγχους ($M= 2,85$, $SD=0,60$). Όσον αφορά τις πηγές συναισθηματικής έντασης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στα μαθητικά θέματα ($M= 3,19$, $SD=0,60$). Συγκεκριμένα, σημαντικότερη πηγή συναισθηματικής έντασης είναι η παρουσία στην τάξη πολλών μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης (54,7% Πολύ ή Υπερβολικά) και η εποπτεία των μαθητών στο διάλειμμα (εφημερίες) (57,4% Πολύ ή Υπερβολικά).

Όσον αφορά τις πηγές συναισθηματικής έντασης που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας, οι συμμετέχοντες της έρευνας, κατά μέσο όρο, παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα ($M= 2,94$, $SD=0,71$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως κυριότερη πηγή συναισθηματικής έντασης, ερωτήσεις που αφορούσαν τη μη υποστήριξη τους από ειδικούς (π.χ. σχολικό ψυχολόγο κ.ά.) (52% Πολύ ή Υπερβολικά) και τον ανεπαρκή μισθό (45,3% Πολύ ή Υπερβολικά). Αναφορικά με τις πηγές συναισθηματικής έντασης λόγω ζητημάτων υποδομής και στελέχωσης, παρατηρήθηκαν μεσαία επίπεδα άγχους ($M= 2,63$, $SD=0,88$). Στην τέταρτη κατηγορία, στρες λόγω φόρτου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους στις ερωτήσεις σχετικά με την έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος (40,5% Πολύ ή Υπερβολικά) και στο μεγάλο φόρτο εργασίας (31,1% Πολύ ή Υπερβολικά). Αντίθετα, σε ερωτήσεις που αφορούσαν το διοικητικό έργο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλά επίπεδα άγχους (58,1% Καθόλου ή Λίγο).

Στις πηγές συναισθηματικής έντασης που αφορούν επαγγελματικά ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, μέτρια επίπεδα ($M= 2,64$, $SD=0,94$). Τέλος, μέτρια είναι και τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις στο χώρο εργασίας ($M= 2,42$, $SD=1,02$). Συγκεκριμένα, χαμηλά επίπεδα παρουσιάζουν σε ερωτήσεις σχετικά με ζητήματα ανταγωνισμού μεταξύ των

συναδέλφων (66,9% Καθόλου ή Λίγο) καθώς και στις δυσκολίες μετάβασης στο σχολείο (65,5% Καθόλου ή Λίγο).

Πίνακας 7: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για την Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Μεταβλητές	M	SD	Skewness	Kurtosis
Αυτό-αποτελεσματικότητα συνολική	6,54	1,07	-1,043	2,305
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	6,34	1,22	-0,793	0,837
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης	6,61	1,28	-1,093	2,542
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	6,34	1,22	-0,793	0,837

Η διακύμανση των τιμών στην κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν από 1 (Καθόλου) έως 9 (Υπερβολικά πολύ), επομένως η τιμή 4,5 αποτελεί μία μέση κατάσταση στις απαντήσεις που δόθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλά επίπεδα αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας ($M= 6,54$, $SD=1,07$). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης της τάξης ($M= 6,61$, $SD=1,28$). Αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι συμμετέχοντες, κατά μέσο όρο, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ($M= 6,34$, $SD=1,22$), ειδικότερα σε ερωτήσεις σχετικά με τη δημιουργία κατάλληλων ερωτήσεων για τους μαθητές (64,2% Πολύ ή Πάρα πολύ) και εναλλακτικών παραδειγμάτων όταν οι μαθητές δυσκολεύονται (62,9% Πολύ ή Πάρα πολύ). Τέλος, όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα σε ζητήματα μαθητικής εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά επίπεδα ($M= 6,34$, $SD=1,22$).

Πίνακας 8: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για τα Επαγγελματικά κίνητρα.

Μεταβλητές	M	SD	Skewness	Kurtosis
Επαγγελματικά Κίνητρα Συνολικά	4,13	0,65	-0,387	0,758
Κίνητρα για Επίτευξη	4,05	0,89	-0,390	0,227
Κίνητρα για Ευθύνη	3,65	0,86	0,370	-0,061
Κίνητρα για Αναγνώριση	4,05	0,89	-0,390	0,199
Κίνητρα για Ανέλιξη	4,11	1,19	-0,371	-0,216
Κίνητρα για Εργασιακό ενδιαφέρον	4,56	0,91	-0,744	0,293
Κίνητρα για Προσωπική ανάπτυξη	3,86	1,01	-0,492	0,084

Η διακύμανση των τιμών στην κλίμακα των κινήτρων, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν από 1 (Σχεδόν ποτέ) έως 6(Σχεδόν πάντα), επομένως η τιμή 3 αποτελεί μία μέση κατάσταση στις απαντήσεις που δόθηκαν. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, υψηλά επίπεδα κινήτρων ($M= 4,13$, $SD=0,65$). Υψηλότερα επίπεδα παρουσιάζουν, όσον αφορά τα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον ($M= 4,56$, $SD=0,91$). Ειδικότερα, αναφέρουν ότι δεν έχουν σκεφτεί να παραιτηθούν ή να αλλάξουν δουλειά (70,2% Σχεδόν ποτέ ή Πολύ σπάνια) και δεν έχουν σκεφτεί ότι η δουλειά τους δεν έχει νόημα (70,2% Σχεδόν ποτέ ή Πολύ σπάνια). Όσον αφορά τα κίνητρα για ανέλιξη, οι συμμετέχοντες δηλώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα ($M=4,11$, $SD=1,19$), ενώ σχετικά υψηλά είναι και τα επίπεδα κινήτρων για επίτευξη ($M= 4,05$, $SD=0,89$) και για αναγνώριση ($M= 4,05$, $SD=0,89$). Αντίθετα, μεσαία είναι τα επίπεδα των κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη ($M= 3,86$, $SD=1,01$), ειδικά στην ερώτηση που αφορά τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο (39,2% Ελάχιστα ή Λίγα). Τέλος, χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων παρατηρούνται στα κίνητρα για ευθύνη ($M= 3,65$, $SD=0,86$).

3.3.2. Διαφοροποιήσεις των μεταβλητών ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας

Στην ενότητα αυτή με την εφαρμογή των κατάλληλων ελέγχων θα απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Αρχικά, με τη διενέργεια του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent- Samples T-test) έγινε προσπάθεια να συγκριθεί η αντίληψη του άγχους των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στους έξι παράγοντες άγχους του εκπαιδευτικού τους έργου. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών στους πέντε από τους έξι στρεσογόνους παράγοντες αναφορικά με το φύλο. Συγκεκριμένα, δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική ένταση γενικά των εκπαιδευτικών ($t(144)= -1.423$, $p=0.157$), στο στρες για μαθητικά θέματα ($t(144)= 0.143$, $p=0.886$), στο στρες για συνθήκες εργασίας ($t(144)= -0.581$, $p=0.562$), στο στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης ($t(144)= -0.195$, $p=0.845$), σε ζητήματα σχέσεων στο χώρο εργασίας ($t(144)= -0.562$, $p=0.575$) και σε ζητήματα επαγγελματικά ($t(144)= 0.143$, $p=0.886$) σε σχέση με το φύλο. Στατιστικά σημαντική

διαφορά παρατηρείται σε θέματα φόρτου εργασίας ($t(144) = -2.651, p=0.009$), όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test των Κλιμάκων του Ερωτηματολογίου για το στρες σε θέματα φόρτου εργασίας ως προς το Φύλο.

Ερωτηματολόγιο για το στρες σε θέματα φόρτου εργασίας	Φύλο				t-τιμή
	Άνδρες		Γυναίκες		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	2,44	0,77	2,88	0,89	-2.651**

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι διαφορές ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στους τρεις τομείς σε σχέση με το φύλο. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συνολική αυτό-αποτελεσματικότητα ($t(144) = 1.163, p=0.247$), στην αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ($t(144) = 0.708, p=0.480$), στην αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($t(144) = 1.393, p=0.166$) και στην αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή ($t(144) = 0.708, p=0.480$) αναφορικά με το φύλο.

Επίσης, επιχειρήθηκε να συγκριθούν τα επαγγελματικά κίνητρα στους τομείς ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στους πέντε από τους έξι τομείς αναφορικά με το φύλο. Συγκεκριμένα, δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών γενικά ($t(144) = -1.755, p=0.081$), στα κίνητρα για επίτευξη ($t(144) = -1.562, p=0.121$), στα κίνητρα για ευθύνη ($t(144) = -1,140, p=0.256$), στα κίνητρα για αναγνώριση ($t(144) = -1.562, p=0.121$), στα κίνητρα για ανέλιξη ($t(144) = -0.617, p=0.538$) και στα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον ($t(144) = -0.900, p=0.369$) σε σχέση με το φύλο. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στα κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη ($t(144) = -2.238, p=0.027$), όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο, παρουσιάζουν υψηλότερα κίνητρα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test των Κλιμάκων του Ερωτηματολογίου για τα κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη ως προς το Φύλο.

Ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη	Φύλο				t-τιμή
	Ανδρες		Γυναίκες		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
	3,56	1,08	3,98	0,96	-2.238*

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε η επίδραση της ηλικίας στις μεταβλητές της έρευνας, με την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και με τον επιπρόσθετο έλεγχο με το κριτήριο Bonferroni. Όσον αφορά τη συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την ηλικία, παρά μόνο σε ζητήματα υποδομών και στελέχωσης ($F(4,143)=3.497, p=.009$). Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση αφορά την ηλικιακή ομάδα μεταξύ 36 έως 45 ($M=2,49$) που παρουσιάζει λιγότερο άγχος σε θέματα υποδομής και στελέχωσης από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 35 ($M=3,14$). Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στο άγχος για μαθητικά θέματα, για τις συνθήκες εργασίας, για ζητήματα φόρτου εργασίας, για τις σχέσεις στο χώρο εργασία και για επαγγελματικά θέματα. Στη συνέχεια, εξετάστηκε το εάν οι ομάδες διαφορετικής προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται αναφορικά με τους παράγοντες εργασιακού στρες. Με τη διενέργεια του ελέγχου, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο διαφέρουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα και τις συνιστώσες της οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ηλικία τους. Βρέθηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε ζητήματα διαχείρισης τάξης, σε εκπαιδευτικές στρατηγικές και σε θέματα μαθητικής εμπλοκής ($p > 0.05$). Έπειτα εξετάστηκε το εάν οι ομάδες με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, χωρίς όμως οι διαφορές να αγγίζουν τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Τέλος, εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά τα κίνητρα στις έξι περιοχές σε σχέση με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

3.3.3. Συσχετίσεις μεταβλητών

Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με επαγγελματικά κίνητρα εκπαιδευτικών

Προκειμένου να δώσουμε απάντηση στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα προχωρήσαμε στον υπολογισμό του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson (διαδικασία Bivariate Correlations).

Πίνακας 11: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα</u> <u>(συνολικά)</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,139
Στρες για συνθήκες εργασίας	-0,328**
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,189*
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,233**
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,134
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,071
Στρες (συνολικό)	-0,296**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11, τα κίνητρα γενικά παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση με το στρες γενικά και με τρεις από τους έξι παράγοντες εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με το στρες γενικά ($r = -0,296$, $p = 0,00 < 0,01$), με το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($r = -0,328$, $p = 0,00 < 0,01$), με το στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης ($r = -0,189$, $p = -0,022 < 0,05$) και με το στρες για θέματα φόρτου εργασίας ($r = -0,233$, $p = 0,004 < 0,01$). Όσον αφορά το στρες για μαθητικά θέματα ($r = -0,139$, $p = 0,092 > 0,05$), το στρες για τις σχέσεις στο χώρο εργασίας ($r = -0,134$, $p = 0,105 > 0,05$) και το στρες για επαγγελματικά θέματα ($r = 0,071$, $p = 0,391 > 0,05$) τα κίνητρα δε σχετίζονται με αυτούς τους παράγοντες, δηλαδή τα κίνητρα (συνολικά) δεν επηρεάζονται από τις τρεις αυτές πηγές εργασιακού άγχους.

Όσον αφορά τα κίνητρα για επίτευξη, βρέθηκε ότι σχετίζονται σημαντικά και θετικά με το στρες γενικά ($r= 0,832, p= 0,00<0,01$), με το στρες για μαθητικά θέματα ($r= 0,614, p= 0,00<0,01$), με το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($r= 0,660, p= 0,00<0,01$), με το στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης ($r= 0,550, p= -0,00<0,05$), με το στρες για θέματα φόρτου εργασίας ($r=0,502, p= 0,00<0,01$) και με το στρες για τις σχέσεις στο χώρο εργασίας ($r= 0,531, p= 0,00<0,01$). Αντίθετα βρέθηκε ότι τα κίνητρα για επίτευξη σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με το στρες για επαγγελματικά θέματα ($r= -0,204, p= 0,013<0,05$) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με τα κίνητρα για επίτευξη των εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για επίτευξη</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	0,614**
Στρες για συνθήκες εργασίες	0,660**
Στρες για υποδομή- στελέχωση	0,550**
Στρες για φόρτο εργασίας	0,502**
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	0,531**
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,204*
Στρες (συνολικό)	0,832**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Πίνακας 13: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για ευθύνη των εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για ευθύνη</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,199*
Στρες για συνθήκες εργασίες	-0,266**
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,304**
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,239**
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,258**
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,289**
Στρες (συνολικό)	-0,343**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Αναφορικά με τα κίνητρα για ευθύνη, όπως φαίνεται στον πίνακα 13, βρέθηκε ότι σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με το στρες γενικά ($r = -0,343$, $p = 0,0 < 0,01$), με το στρες για μαθητικά θέματα ($r = -0,199$, $p = 0,015 < 0,05$), με το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($r = -0,266$, $p = 0,001 < 0,01$), με το στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης ($r = -0,304$, $p = 0,00 < 0,01$), με το στρες για θέματα φόρτου εργασίας ($r = -0,239$, $p = 0,003 < 0,01$), το στρες για τις σχέσεις στο χώρο εργασίας ($r = -0,258$, $p = 0,002 < 0,01$) και με το στρες για επαγγελματικά θέματα ($r = 0,289$, $p = 0,00 < 0,01$).

Πίνακας 14: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με τα κίνητρα για αναγνώριση των εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για αναγνώριση</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,083
Στρες για συνθήκες εργασίες	-0,174*
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,093
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,185*
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,103
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,204*
Στρες (συνολικό)	-0,185*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Αναφορικά με τα κίνητρα για αναγνώριση, βρέθηκε ότι σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με το στρες γενικά ($r = -0,185$, $p = 0,024 < 0,05$), με το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($r = -0,174$, $p = 0,035 < 0,05$), με το στρες για θέματα φόρτου εργασίας ($r = -0,185$, $p = 0,025 < 0,05$) και με το στρες για επαγγελματικά θέματα ($r = -0,204$, $p = 0,013 < 0,05$). Καμία συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στα κίνητρα για αναγνώριση και το στρες για μαθητικά θέματα ($r = -0,083$, $p = 0,317 > 0,05$), το στρες για τις σχέσεις στο χώρο εργασίας ($r = -0,103$, $p = 0,215 > 0,05$) και το στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης ($r = -0,093$, $p = -0,259 > 0,05$) (Πίνακας 14).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, αναφορικά με τα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον, βρέθηκε ότι σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με το στρες γενικά ($r = -0,308$, $p = 0,0 < 0,01$), με το στρες για μαθητικά θέματα ($r = -0,171$, $p = 0,038 < 0,05$), με το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($r = -0,364$, $p = 0,00 < 0,01$), με το στρες για θέματα υποδομής και στελέχωσης ($r = -0,163$, $p = -0,048 < 0,05$), με το στρες για

θέματα φόρτου εργασίας ($r=-0,231$, $p= 0,005<0,01$), και με το στρες για επαγγελματικά θέματα ($r= -0,289$, $p= 0,00<0,01$). Δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον και το στρες για τις σχέσεις στο χώρο εργασίας ($r= -0,153$, $p= 0,064> 0,05$).

Πίνακας 15: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,171*
Στρες για συνθήκες εργασίες	-0,364**
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,163*
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,231**
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,153
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,289**
Στρες (συνολικό)	-0,308**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Τέλος, αναφορικά με τα κίνητρα για ανέλιξη και για προσωπική ανάπτυξη, όπως προκύπτει από τους πίνακες 16 και 17, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με τις πηγές συναισθηματικής έντασης.

Πίνακας 16: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για ανέλιξη των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για ανέλιξη</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	- 0,074
Στρες για συνθήκες εργασίες	-0,141
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,052
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,082
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,018
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,147
Στρες (συνολικό)	-0,118

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Πίνακας 17: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη</u>
	r
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,055
Στρες για συνθήκες εργασίες	-0,068
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,002
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,050
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,060
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,071
Στρες (συνολικό)	-0,004

*p<0,05, **p<0,01

Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με την αυτό-αποτελεσματικότητα

Προκειμένου να δώσουμε απάντηση στην 4η ερευνητική ερώτηση προχωρήσαμε στον υπολογισμό του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson (διαδικασία Bivariate Correlations).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες άγχους και την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 18: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με την αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>		
	<u>Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)</u>	
	r	p
Στρες για μαθητικά θέματα	0,048	0,564
Στρες για συνθήκες εργασίες	0,007	0,936
Στρες για υποδομή- στελέχωση	0,002	0,981
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,061	0,464
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	0,058	0,482
Στρες για επαγγελματικά θέματα	0,000	0,999
Στρες (συνολικό)	0,004	0,960

	<u>Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή</u>	
	r	p
Στρες για μαθητικά θέματα	0,027	0,748
Στρες για συνθήκες εργασίας	0,035	0,670
Στρες για υποδομή- στελέχωση	0,078	0,346
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,067	0,417
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	0,009	0,915
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,008	0,927
Στρες (συνολικό)	0,016	0,847
	<u>Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές</u>	
	r	p
Στρες για μαθητικά θέματα	0,027	0,748
Στρες για συνθήκες εργασίας	0,035	0,670
Στρες για υποδομή- στελέχωση	0,078	0,346
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,067	0,417
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,009	0,915
Στρες για επαγγελματικά θέματα	0,008	0,927
Στρες (συνολικό)	0,016	0,847
	<u>Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης</u>	
	r	p
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,051	0,535
Στρες για συνθήκες εργασίας	-0,037	0,652
Στρες για υποδομή- στελέχωση	-0,060	0,471
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,082	0,321
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	0,064	0,440
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,060	0,472
Στρες (συνολικό)	-0,058	0,487

*p<0,05, **p<0,01

Συσχέτιση των κινήτρων με την αυτό-αποτελεσματικότητα

Πραγματοποιήσαμε τη διαδικασία Bivariate Correlations, ώστε να υπολογίσουμε το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Pearson για τα επαγγελματικά κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 19: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα (συνολικό)</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,495**
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,462**
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,462**
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,446**

*p<0,05, **p<0,01

Προέκυψε ότι τα κίνητρα γενικά παρουσιάζουν ισχυρή και θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά ((r= 0,495, p= 0,0<0,01), με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή (r= 0,462, p= 0,0<0,01), με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές (r= 0,462, p= 0,0<0,01) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (r= 0,446, p= 0,0<0,01) (Πίνακας 19).

Όσον αφορά τα κίνητρα για επίτευξη, όπως φαίνεται στον πίνακα 20, παρουσιάζουν ισχυρή και θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά (r= 0,529, p= 0,0<0,01), με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή (r= 0,479, p= 0,0<0,01), με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές (r= 0,471, p= 0,0<0,01) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (r= 0,437, p= 0,0<0,01).

Πίνακας 20: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για επίτευξη</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,529**
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,479**
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,471**
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,437**

*p<0,05, **p<0,01

Αναφορικά με τα κίνητρα για ευθύνη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 21, σχετίζονται ισχυρά και θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά (r= 0,184, p=

0,025<0,05) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($r=0,176$, $p=0,033<0,05$). Δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή ($r=0,157$, $p=0,056>0,05$) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ($r=0,148$, $p=0,073<0,05$).

Πίνακας 21: Συσχέτιση παραγόντων εργασιακού άγχους με κίνητρα για ευθύνη των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για ευθύνη</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,184*
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,157
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,148
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,176*

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Όσον αφορά τα κίνητρα για αναγνώριση, σχετίζονται ισχυρά και θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά ($r=0,413$, $p=0,0<0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή ($r=0,373$, $p=0,0<0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ($r=0,305$, $p=0,0<0,01$) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($r=0,399$, $p=0,0<0,01$) (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας με κίνητρα για αναγνώριση των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για αναγνώριση</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,413**
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,373**
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,305**
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,399**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και τα κίνητρα για ανέλιξη. Βρέθηκε ισχυρή και θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά ($r=0,400$, $p=0,0<0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή ($r=0,362$, $p=0,0<0,01$), με την

αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ($r= 0,318$, $p= 0,0<0,01$) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($r= 0,365$, $p= 0,0<0,01$).

Πίνακας 23: Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας με κίνητρα για ανέλιξη των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για ανέλιξη</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,400**
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,362**
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,318**
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,365**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Αναφορικά με τα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον, παρουσιάζουν ισχυρή και θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά ($r= 0,352$, $p= 0,0<0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή ($r= 0,345$, $p= 0,0<0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ($r= 0,229$, $p= 0,005<0,01$) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($r= 0,343$, $p= 0,0<0,01$) (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας με κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,352**
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,345**
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,229**
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,343**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και τα κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη. Βρέθηκε ισχυρή και θετική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα γενικά ($r= 0,212$, $p= 0,006<0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή ($r= 0,362$, $p= 0,01$), με την αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ($r= 0,318$, $p=$

0,039<0,05) και με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ($r=0,365, p=0,05$)

Πίνακας 25: Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας με κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

<u>Συσχετίσεις</u>	
	<u>Κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη</u>
	r
Αυτό-αποτελεσματικότητα (συνολικό)	0,212**
Αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή	0,225**
Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,170*
Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0,161*

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

3.3.4. Προβλεπτική Ικανότητα Μεταβλητών

Προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες εργασιακού στρες που προβλέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση (regression) με βηματική διαδικασία (stepwise). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Προβλεπτική ικανότητα συνιστωσών πηγών συναισθηματικής έντασης.

Μεταβλητές	Beta	sig.
	<u>Εξαρτημένη Μεταβλητή:</u>	
	<u>Κίνητρα (συνολικό)</u>	
<u>Ανεξάρτητες μεταβλητές:</u>		
Στρες για μαθητικά θέματα	-0,162	0,120
Στρες για συνθήκες εργασίας	-0,328	0,000
Στρες για υποδομή-στελέχωση	0,005	0,962
Στρες για φόρτο εργασίας	-0,084	0,363
Στρες για σχέσεις στο χώρο εργασίας	-0,001	0,989
Στρες για επαγγελματικά θέματα	-0,081	0,559

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται πως ο παράγοντας εργασιακού άγχους που μπορεί να προβλέψει σε μεγαλύτερο βαθμό τα κίνητρα γενικά των εκπαιδευτικών είναι το στρες για τις συνθήκες εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, για το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($B = -0,328$, $p = 0,00 < 0,01$) ο συντελεστής R^2 ισούται με 0,107, συνεπώς το στρες για τις συνθήκες εργασίας ερμηνεύει το 10,7% των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων για τις υπόλοιπες συνιστώσες των κινήτρων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 27).

Όσον αφορά τις υπόλοιπες πηγές εργασιακού άγχους, φάνηκε ότι για το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($B = -0,295$, $p = 0,00 < 0,01$) ο συντελεστής R^2 ισούται με 0,087, επομένως το στρες για τις συνθήκες εργασίας ερμηνεύει το 8,7% των κινήτρων για επίτευξη των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τα κίνητρα για ευθύνη, το στρες γενικά ($B = -0,343$, $p = 0,00 < 0,01$) φάνηκε ότι προβλέπει το 11,8% των κινήτρων για ευθύνη, καθώς ο συντελεστής R^2 ισούται με 0,118. Το στρες για επαγγελματικά θέματα ($B = -0,204$, $p = 0,013 < 0,05$) προβλέπει το 4,2 % των κινήτρων για αναγνώριση των εκπαιδευτικών ($R^2 = 0,42$). Αναφορικά με τα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον, το στρες για τις συνθήκες εργασίας ($B = -0,364$, $p = 0,00 < 0,01$) μπορεί να προβλέψει το 13,2% των κινήτρων για εργασιακό ενδιαφέρον, καθώς το R^2 ισούται με 0,132. Για τα κίνητρα για ανέλιξη και για προσωπική ανάπτυξη, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά δεδομένα.

Συνοψίζοντας, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, έγινε αναφορά στην περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος και των σύνθετων μεταβλητών, με την παράθεση των βασικών στατιστικών στοιχείων (Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση, Λοξότητα και Κύρτωση). Έπειτα, προχωρήσαμε στην επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας καθώς επίσης και αναφορά στους περιορισμούς της και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 4^ο: Συζήτηση

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας αναφορικά με τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης, τα επαγγελματικά κίνητρα και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Εν συνεχεία, διατυπώνονται προτάσεις για τη χρησιμότητα των πορισμάτων της έρευνας με στόχο ένα αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο δημόσιο σχολείο. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και περιοχές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης από μελλοντικές έρευνες.

4.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα στόχευε να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στις πηγές συναισθηματικής έντασης, στα επαγγελματικά κίνητρα και στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η σχέση των πηγών συναισθηματικής έντασης με τα επαγγελματικά κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και η παρουσίαση των αγχογόνων – στρεσογόνων παραγόντων που ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου κεφαλαίου και καθοδηγούσαν την έρευνά μας ήταν τέσσερα. Το πρώτο αφορούσε τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης, επαγγελματικών κινήτρων και αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Το δεύτερο ήταν να διερευνηθούν οι κυριότερες πηγές εργασιακού άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ η τρίτη αφορούσε το κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία, επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους, επαγγελματικών κινήτρων και αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σχέση των πηγών συναισθηματικής έντασης με τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και τα επαγγελματικά κίνητρα. Στη επόμενη ενότητα

ακολουθεί συζήτηση των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας, συγκρίνοντάς τα με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

4.1.1.: 1^ο & 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά τα επίπεδα συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μέτρια επίπεδα άγχους. Παρόμοια είναι τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας, που αφορούσε νηπιαγωγούς, η οποία κατέληξε ότι βιώνουν το άγχος σε μέτριο βαθμό (Τσανάκα, 2016). Αντίθετα, προγενέστερη έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εργασία τους πολύ αγχωτική (Λεονταρή κ.ά, 1997). Γενικότερα, η έρευνα του Αλεξόπουλου (1992) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, συγκρινόμενα με ευρήματα προερχόμενα από άλλες χώρες που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν επαγγελματική ομάδα που βιώνει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές ομάδες και με το γενικό πληθυσμό (Belcastro & Hays, 1984· Hodge, et al., 1994). Τα χαμηλά και μέτρια επίπεδα συναισθηματικής έντασης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να συνδέονται με τις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για το έργο του εκπαιδευτικού που διαφέρει από τις απαιτήσεις άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Από τις πηγές συναισθηματικής έντασης, προέκυψε ότι τα μαθητικά θέματα αποτελούν τον παράγοντα που προκαλεί περισσότερο επαγγελματικό στρες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα μαθητικά θέματα αφορούν ζητήματα χειρισμού προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών, ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και των κινήτρων τους. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα έρευνας των Hui & Chan (1996) που διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε ζητήματα καθοδήγησης των μαθητών. Το παρόν εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι παρατηρείται στη χώρα μας έλλειψη σεμιναρίων και προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και τον χειρισμό των δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης στην τάξη λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης για να

διαχειριστούν δύσκολες συμπεριφορές, γεγονός που ενδέχεται να οφείλεται σε ιστορικό ανεπιτυχών εμπειριών.

Αναφορικά με τις άλλες πηγές συναισθηματικής έντασης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα σε θέματα που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας, τα ζητήματα στελέχωσης και υποδομών, τα επαγγελματικά θέματα και τις σχέσεις στο χώρο εργασίας. Ειδικότερα, όσον αφορά το φόρτο εργασίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης όσον αφορά το διοικητικό έργο, εύρημα που εξηγείται από το γεγονός ότι τις αρμοδιότητες αυτές τις αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατά κύριο λόγο.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν τα επίπεδα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά επίπεδα αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας. Το εν λόγω εύρημα συμφωνεί με τα πορίσματα έρευνας του Ανδρέου (2009) στην Ελλάδα αλλά και προγενέστερη έρευνα στο εξωτερικό (Coladarsi, 1992) που διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Και στις τρεις περιοχές (θέματα διαχείρισης της τάξης, εκπαιδευτικές στρατηγικές και ζητήματα μαθητική εμπλοκής), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, με υψηλότερα επίπεδα σε ζητήματα διαχείρισης τάξης. Το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα μελέτης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εντόπισε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτικές στρατηγικές και λιγότερο σε ζητήματα μαθητικής εμπλοκής (Ανδρέου, 2009).

Τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι κινούνται σε υψηλά επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται, κατά κύριο λόγο, από επαγγελματικά κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ενδιαφέρουσα την εργασία τους, ένα περιβάλλον με προκλήσεις και προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δουλειά τους και κινητοποιούνται από αυτή (Everard et al., 2004). Υψηλά επίπεδα επαγγελματικών κινήτρων παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, κατά φθίνουσα σειρά, για ανέλιξη, για επίτευξη, για αναγνώριση ενώ μέτρια επίπεδα κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη και χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων για ευθύνη. Αντίθετα, έρευνα σε δείγμα Ελλήνων νηπιαγωγών έδειξε ότι διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη και όπως και στη συγκεκριμένη έρευνα χαμηλότερα επίπεδα

κινήτρων για ευθύνη (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Γενικότερα, και έρευνες σε διεθνές επίπεδο έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων χαρακτηρίζονται από υψηλά κίνητρα εργασιακού ενδιαφέροντος (Farthing, 2006· Ololube, 2006).

4.1.2.: 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα στόχευε να εξετάσει κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επηρεάζουν τις πηγές συναισθηματικής έντασης, την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και τα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη τους.

Όσον αφορά τις πηγές συναισθηματικής έντασης, βρέθηκε ότι το φύλο διαφοροποιεί μόνο το στρες σε ζητήματα φόρτου εργασίας. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους σε ζητήματα φόρτου εργασίας, όπως θέματα έλλειψης χρόνου για διόρθωση γραπτών ή προετοιμασίας του μαθήματος. Στο παραπάνω εύρημα συνηγορούν και παλαιότερες έρευνες οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σχέση με τους άνδρες (Hui & Chan, 1996· Laughlin, 1984· Λεονταρή κ.ά., 1997· McCormick & Solman, 1992· Payne & Furnham, 1987). Έρευνα των Hopf και Hatzichristou (1999) έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο άγχος για προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις διαπροσωπικές συμπεριφορές των μαθητών ως λιγότερο προβληματικές σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τα επαγγελματικά κίνητρα, το φύλο διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει μόνο τα κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη μέσα από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους του. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, επομένως, δηλώνουν ότι κινητοποιούνται με συνεχή παροχή ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης με στόχο την προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα δύο φύλα, αναφορικά με το στρες για θέματα φόρτου εργασίας και τα κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη, ενδέχεται να σχετίζεται με τους διαφορετικούς ρόλους των δύο φύλων και των διαφορετικών διαδικασιών κοινωνικοποίησης. Επιπρόσθετα, το υψηλό

εργασιακό άγχος των γυναικών είναι πιθανό να οφείλεται στον υψηλότερο συνολικό φόρτο εργασίας (σχολικά καθήκοντα και οικιακά καθήκοντα) και στη σύγκρουση μεταξύ των ρόλων εργασίας και οικογένειας (Greenglass & Burke, 2003).

Η ηλικία βρέθηκε ότι αποτελεί ένα δημογραφικό παράγοντα που επηρεάζει τη συναισθηματική ένταση σε ζητήματα υποδομής και στελέχωσης. Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση υφίσταται στην ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 ετών που διαπιστώθηκε ότι βιώνει χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους συναδέλφους τους με ηλικία έως 35 σε θέματα υποδομής και στελέχωσης των σχολείων. Σε συμφωνία βρίσκονται τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας του Laughlin (1984), σύμφωνα με την οποία οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Ο παράγοντας εργασιακή εμπειρία δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τις πηγές συναισθηματικής έντασης. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα προηγούμενων ερευνών που διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (Λεονταρή κ.ά., 1997· Payne & Furnham, 1987).

Τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι δεν επηρεάζονται από τους δημογραφικούς παράγοντες ηλικία και εργασιακή εμπειρία. Αντίθετα, πρόσφατη έρευνα σε Έλληνες νηπιαγωγούς έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 45 ετών και με μεγάλη προϋπηρεσία παρουσιάζουν υψηλότερα κίνητρα εργασιακής αναγνώρισης (Πλατσίδου και Ταρασιάδου, 2010). Επίσης, όσον αφορά την παράμετρο της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εργασιακή εμπειρία). Στο παραπάνω εύρημα συνηγορεί και προγενέστερη έρευνα του Pajares (1996), η οποία διαπίστωσε ότι οι διαφορές φύλου δεν επηρεάζουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Γενικότερα, αντιφατικά είναι τα ευρήματα καθώς πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα έδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Νάσιου, 2012) ενώ παλαιότερες έρευνες σε διεθνές επίπεδο διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Coladarei, 1992· Ross, 1994). Το γεγονός ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν βρέθηκε να επηρεάζουν τις μεταβλητές, ενδέχεται να οφείλεται στην άρτια προετοιμασία και διάθεση για παραγωγή εκπαιδευτικού έργου η οποία εξισορροπείται από την πολύχρονη πείρα των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη ηλικία και εργασιακή εμπειρία.

4.1.3.: 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σχέση των πηγών συναισθηματικής έντασης με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και τις πηγές συναισθηματικής έντασης βρέθηκε ότι δε σχετίζονται μεταξύ τους. Αντιφατικά είναι τα ευρήματα ερευνών σε διεθνές επίπεδο για τη σχέση τους. Πρόσφατες έρευνες του Chan (2010) και των Reilly et. al. (2014) έδειξαν ότι υπάρχει ασθενής θετική σχέση ανάμεσα στα επίπεδα άγχους και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλαδή όσο αυξάνεται η αυτό-αποτελεσματικότητα τόσο αυξάνεται το άγχος. Αντίθετα, ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, ειδικά σε θέματα διαχείρισης τάξης και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, συνδέεται αρνητικά με το άγχος (Betoret, 2009· Cadiz, 1989· Klassen & Chiu, 2010· Parkay et. al., 1988·Schwarzer & Hallum, 2008· Yu et al., 2015). Η αυτό-αποτελεσματικότητα, επομένως, αποτελεί παράγοντα που μπορεί να λειτουργήσει τόσο θετικά για τη μείωση τους άγχους όσο και αρνητικά αυξάνοντάς το εξαιτίας της μεγιστοποίησης των απαιτήσεων που έχει ένα άτομο με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα από τον εαυτό του. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίαζαν υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και μεσαία επίπεδα συναισθηματικής έντασης, εύρημα που μπορεί να εξηγήσει το γεγονός μη ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και τις συνιστώσες τους.

Αναφορικά με τη σχέση άγχους και επαγγελματικών κινήτρων, διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν ισχυρή και αρνητική σχέση με τις πηγές συναισθηματικής έντασης, δηλαδή όσο αυξάνεται το άγχος μειώνονται τα επαγγελματικά κίνητρα και αντίστροφα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα επαγγελματικά κίνητρα γενικά, τα κίνητρα για ευθύνη, για αναγνώριση και για εργασιακό ενδιαφέρον σχετίζονται αρνητικά με τις πηγές συναισθηματικής έντασης. Αντίθετα, τα κίνητρα για επίτευξη συνδέονται θετικά με τις πηγές συναισθηματικής έντασης (στρες γενικά, στρες για μαθητικά θέματα, για συνθήκες εργασίας, για θέματα υποδομής και στελέχωσης, για θέματα φόρτου εργασίας, για σχέσεις στο χώρο εργασίας) ενώ σχετίζονται αρνητικά με το στρες για επαγγελματικά θέματα. Μόνο τα κίνητρα για ανέλιξη και προσωπική

ανάπτυξη βρέθηκε ότι δεν εξαρτώνται από τις πηγές συναισθηματικής έντασης. Σε διεθνές επίπεδο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα ώστε να μπορέσουμε να συγκρίνουμε το παραπάνω εύρημα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εξηγείται από το γεγονός ότι άτομα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους δυσκολεύονται να κινητοποιηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Αναφορικά με τα κίνητρα για επίτευξη, το στρες φαίνεται να έχει θετική επίδραση καθώς αυξάνει τα κίνητρα για δράση.

Αξίζει να σημειωθούν σε αυτό το σημείο οι συνιστώσες των πηγών συναισθηματικής έντασης που μπορούν να προβλέψουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναφορικά με τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών γενικά, τα κίνητρα για εργασιακό ενδιαφέρον και τα κίνητρα για επίτευξη φάνηκε να ξεχωρίζει ο παράγοντας στρες για τις συνθήκες εργασίας ενώ ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για τα κίνητρα για ευθύνη είναι το στρες γενικά και για τα κίνητρα για αναγνώριση είναι το στρες για επαγγελματικά θέματα. Θα λέγαμε ότι το στρες για τις συνθήκες εργασίας, που αφορά ζητήματα όπως θέματα εργασιακής ανασφάλειας και οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών. Είναι λογικό τα επαγγελματικά κίνητρα να μειώνονται όσο αυξάνεται η συναισθηματική ένταση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη σχέση επαγγελματικών κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας, διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν θετική συσχέτιση, δηλαδή όσο αυξάνονται τα επαγγελματικά κίνητρα αυξάνεται η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, βρέθηκε ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στις συνιστώσες των επαγγελματικών κινήτρων (επίτευξη, ευθύνη, αναγνώριση, ανέλιξη, εργασιακό ενδιαφέρον και προσωπική ανάπτυξη) και τις συνιστώσες της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας (διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικές στρατηγικές, μαθητική εμπλοκή). Μόνο τα κίνητρα για ευθύνη δε βρέθηκε να έχουν καμιά επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητα για τη μαθητική εμπλοκή και στην αυτό-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικές στρατηγικές. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με ερευνητικά δεδομένα άλλων ερευνών που αναγνωρίζουν τη σχέση κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Canrinus et al., 2012· Trenthametal., 1985· Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001). Εξάλλου, η αυτό-αποτελεσματικότητα διαδραματίζει βασικό ρόλο στα επαγγελματικά κίνητρα (Bandura, 1993) καθώς θεωρείται μία μορφή κινήτρου (Ciani et al., 2008) και πρωταρχικό επαγγελματικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς (Schepers et al., 2005).

4.2. Σημασία αποτελεσμάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει στοιχεία βαρύνουσας σημασία για την καθημερινή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με το έργο τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε γενικό βαθμό μέτρια επίπεδα συναισθηματικής έντασης από την εργασία τους και υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικών κινήτρων, είναι σημαντικό οι διευθυντές και οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης να χαράξουν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, με στόχο τη μείωση του άγχους, την ενδυνάμωση της αυτό-αποτελεσματικότητας και την παροχή κινητοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Συμβολή της μελέτης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποτελεί και η ανάδειξη των πηγών συναισθηματικής έντασης που ταλανίζουν το έργο των εκπαιδευτικών αλλά και η δημιουργία ενός πλαισίου για την κινητοποίηση αλλά και την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο πλαίσιο θεμιτό είναι να αξιολογείται και να αναμορφώνεται συνεχώς, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες της χώρας.

Η έρευνα αναδεικνύει ότι σημαντικότερη πηγή συναισθηματικής έντασης για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν τα μαθητικά θέματα, δηλαδή θέματα σχετικά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών, ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και των κινήτρων τους. Συνεπώς, συνάγεται η ανάγκη θεμελίωσης ειδικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων κατάρτισης, με στόχο την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων, μεθόδων και τεχνικών διαχείρισης προβληματικών και μη καταστάσεων και συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Όσον αφορά τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση όλων των ειδών κινήτρων, ιδιαιτέρως των κινήτρων για αναγνώριση και ανέλιξη, κίνητρα που δεν αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μελέτη εξαίρει την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως μία συνιστώσα καίρια για το εκπαιδευτικό έργο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πορεία και εξέλιξη των μαθητών.

Επίσης, η έρευνα συμβάλλει στην ενδελεχή κατανόηση της σχέσης των πηγών συναισθηματικής έντασης με τα επαγγελματικά κίνητρα και των κινήτρων με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Θεωρείται σκόπιμη η ενεργοποίηση της πολιτείας με στόχο την υλοποίηση προγραμμάτων άμβλυνσης των στρεσογόνων παραγόντων στο έργο του εκπαιδευτικού και δημιουργία ισορροπημένου εργασιακού περιβάλλοντος με καίριο το ρόλο του διευθυντή. Αυτό με

τη σειρά του θα οδηγήσει σε αύξηση των επαγγελματικών κινήτρων των εκπαιδευτικών και σε υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ευελπιστούμε η συγκεκριμένη μελέτη να φανεί χρήσιμη στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος αλλά και στην περαιτέρω διερεύνησή του.

4.3. Περιορισμοί έρευνας & μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που οφείλουν να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν παρουσιάζει επαρκή στοιχεία όσον αφορά τη σχέση των τριών μεταβλητών. Ειδικότερα, δεν έχει διαπιστωθεί αν το άγχος αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας και των κινήτρων ή αν οι δύο αυτές μεταβλητές προβλέπουν το άγχος. Οι προϋπάρχουσες έρευνες αλλά και η παρούσα εντοπίζουν συσχέτιση μεταξύ των τριών χωρίς όμως να επιβεβαιώνεται η αιτιότητα. Αποτέλεσμα του παραπάνω περιορισμού είναι η δυσκολία εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τη μεταξύ τους σχέση.

Επιπρόσθετα, το δείγμα της έρευνας (n=148) είναι ικανοποιητικό ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, ωστόσο είναι σχετικά μικρό με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης, το δείγμα προέρχεται μόνο από το νομό Μαγνησίας με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η γενίκευση των ευρημάτων. Έπειτα, περιορισμό της έρευνας αποτελεί ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha για τα κίνητρα για επίτευξη και ευθύνη που δεν είναι ικανοποιητικός, γεγονός που συνυπολογίστηκε κατά την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς, πράγμα που ενέχει περιορισμούς υποκειμενικότητας καθώς ο καθένας ερμηνεύει διαφορετικά τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για μελλοντικές έρευνες και προβληματισμούς. Κρίνεται σκόπιμο να αναπτυχθούν επιπρόσθετες ερευνητικές προσπάθειες προκειμένου να διαλευκανθεί η σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών και να εντοπιστεί η ύπαρξη ή όχι αιτιότητας μεταξύ τους. Επιπλέον, ενδείκνυται η αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης των

επαγγελματικών κινήτρων με στόχο τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και ενίσχυση της εγκυρότητάς τους. Επιπλέον, προκειμένου να γενικευτούν τα αποτελέσματα, κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, προερχόμενο από όλη τη χώρα αλλά και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις στις δύο βαθμίδες. Τέλος, η εκπόνηση έρευνας με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων δύναται να συμβάλει στην διαφώτιση όλων των πλευρών του θέματος.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας το ερευνητικό εγχείρημα, διαφαίνεται πλήρως η σημασία των τριών μεταβλητών, που μελετήθηκαν στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, για τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Ευελπιστούμε να συνεισφέρει η μελέτη στην κατανόηση της επίδρασης του άγχους στα επαγγελματικά κίνητρα αλλά και της σχέσης των κινήτρων με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ζητούμενο είναι πάντα η μείωση του άγχους και η ενίσχυση των άλλων δύο μεταβλητών προκειμένου να επιτύχουμε τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και σύγχρονου σχολείου που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής μας. Αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε μελλοντική εκπαιδευτική αλλαγή.

Στην παρούσα μελέτη εντοπίζονται αρκετά στοιχεία διεπιστημονικότητας, καθώς το θέμα του άγχους αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διερεύνησης από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως αυτός της ιατρικής και της ψυχολογίας. Από την άλλη μεριά, είναι ένα επίκαιρο ζήτημα άρρηκτα συνδεδεμένο με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν. Επομένως, είναι αναγκαίο να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρείται ως ο βασικός ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία με τη σειρά της αποτελεί κεντρικό πυλώνα της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92, 287–293.
- Adams, J. S. (1963). *Equity Theory on Job Motivation*. Retrieved on, 18(10).
- Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, O., Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.
- Alden, L. (1986). Self-efficacy and causal attributions for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 460-473.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. Free Press.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1992): "Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν". Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ. 633, 29-31.
- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148–165.
- Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- 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, 682–690.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14(3), 427-439.

- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 209-229.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 179-190.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Fremman and Company.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2007). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?. *Personality and performance*, 9, 9–29.
- Βασιλάκη, Ε., & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 43-59.
- Belcastro, P. A. & Hays, L. C. (1984): "Ergophilia...ergophobia...ergo....burnout"? *Professional Psychology Research & Practice*, 15(2), 159-183.
- Bentz, W. K., Hollister, W. G. and Edgerton, J. W. (1971): "An assessment of the mental health of teachers: A comparative analysis". *Psychology in the Schools*, 8, 27-76.
- Berry, L.,M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- 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.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287–305). Greenwich, CT: Information Age.

- Borg, M. G. (1990), "Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*", Vol. 10 No 2, pp. 103-126.
- Borg, M. G., Riding, R. J. (1991): "Towards a Model for the determinants of occupational stress among schoolteachers". *European Journal of Psychology of Education*, 6 (4), 355-373.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice hall regents.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout, and health. *Handbook of stress, medicine, and health*, 101-117.
- Cadiz, S. M. (1989). The Continuum of Teacher Training: A Developmental Approach to Teacher Preparation. *Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body* (2nd ed.). New York: Norton.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Catalano, R. (2009). Health, medical care, and economic crisis. *New England Journal of Medicine*, 360(8), 749-751.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational psychology*, 22(5), 557-569.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational psychology*, 15(4), 473-489.

- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*, 195–209.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1-16.
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education, 32*, 12-21.
- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(2), 131-142.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 533-560.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D. & Miller, G. E. (2007). Psychological Stress and Disease. *JAMA, 298*(14), 1685-1687.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Μετ. Κυριανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 4*(40), 323-337.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research, 46*, 73-90.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751–766.
- Dibapile, W.T.S. (2011). A Review of Literature on Teacher Efficacy and Classroom Management. *Journal of College Teaching & Learning, 9*(2) 79-91.

- Dunham, J. (1983): "Coping with stress in schools". *Special Education: Forward Trends*, 10(2), 6-9.
- Durbin, A. (2004). *Γενικές αρχές Management*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Egyed, C., Short, R. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Sage.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- Farthing, K. W. (2006). *Perceived Job Satisfaction Factors Impacting the Retention of Middle School Teachers in Northwest North Carolina*. Ανακτήθηκε στις 12/12/2018 από <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.gr/&httpsredir=1&article=3589&context=etd>.
- Feitler, F. C. & Tokar, E. B. (1982): "Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem?". *Educational Leadership*, 39(6), 456-58..
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.
- Fontana, D., Abouserie, R., (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2):261-270.
- Freud, S. (2010) Το άγχος. Εκδόσεις Δαμιανός, Μετάφραση Κωστέλενος Δημήτρης, Αθήνα, 75-87, 90-95.
- Fulmer, S. M. & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21, 219– 246.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.

- Giles, D. E., Biggs, M. M., Rush, A. J., & Roffwarg, H. P. (1988). Risk factors in families of unipolar depression. I. Psychiatric illness and reduced REM latency. *Journal of affective disorders*, 14(1), 51-59.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558–562.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213–236). New York, NY: Taylor and Francis.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233–240.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational research*, 81(1), 41-47.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Herzberg, F. I. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Hicks, S.D. (2012, May). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management*. (Doctoral thesis). Liberty University, Lynchburg, VA.

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J. & Taylor, A. J. (1994): "Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.
- Holzberger, D., Philipp A., & Kunter M., (2013). "How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis." *Journal of Educational Psychology* 105.3: 774.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1–18.
- Hui, E. K. P. & Chan, D. W. (1996): "Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers". *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 199-211.
- Ingersoll, R. M. (2001), "Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis", *American educational research journal*, Vol. 38 No 3, pp. 499-534.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2005). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1ο Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. 1995. Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία (Τόμ. Α' & Γ'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996): "Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας". *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Karimvand, P.N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183.

- Καψάλης, Α. (1996). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Γ Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Kehr, H. M. (2004). Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: The compensatory model of work motivation and volition. *Academy of management review*, 29(3), 479-499.
- Keinan, G. (1997), *Stress Situations: Ways of Coping and Therapy*. Prolog Press, Rosh Hain (in Hebrew).
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance education*, 29 (2), 175-185.
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher efficacy research 1998e2009: signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kokkinos, C. M. (2007). "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*", Vol. 77 No 1, pp. 229-243.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1980). *Οργάνωση και διοίκηση*. τόμος Α'. Αθήνα.
- Κρουσανάκης, Γ.Ε. (1998). Ο φόβος, η ανησυχία, η αγωνία και το άγχος. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978): "A model of teacher stress". *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979): "A note on teacher stress and locus of control". *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriacou, C., (1989). Defining stress. In M. Cole & S. Walker (Eds). *Teaching and stress* (26-34). Open University Press.
- Kyriacou, C. (2001), "Teacher stress: direction for future research", *Educational Review*, Vol. 53 No 1, pp. 27-35.
- Lamm T. (2000). *In the ideological whirlpool: education in the twentieth century*. Jerusalem: Magnes.

- Laughlin, A. (1984): "Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators". *Educational Studies*, 10, 7-22.
- Lazarus, R. S. & Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. In: I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Human behavior and the environment: Current theory and research* (pp. 90-128). New York: Plenum Press.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Λεονταρή, Α. Κυρίδης Α. και Γιαλαμάς Β. (1997): "Το στρες των εκπαιδευτικών". *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2-3), 139-152.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2015). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.
- Machell, K. A., Rallis, B. A., & Esposito-Smythers, C. (2016). Family environment as a moderator of the association between anxiety and suicidal ideation. *Journal of anxiety disorders*, 40, 1-7.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Μαρούδας, Η., (1996) Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-180.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*, United States of America: The Free Press.

- McCormick, J. & Solman, R. (1992). "Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organizational perspective". *Educational Studies*, 18, 201-222.
- McInerney, D. M. (2012). *School motivation*. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2966-2972). LLC: Springer Science & Business Media.
- Moe, A., Pazzaglia, F., Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Montgomery, A. S. & Baldwin, D.S. (2007). Κλινικός Οδηγός για την Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή. Ιατρικές Εκδόσεις Βαγιονάκης, Αθήνα.
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., Yazdi, M.T. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νάσιου, Σ. (2012). Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: διερεύνηση της επίδρασης του στιλ ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αυτό-αποτελεσματικότητά του στη διαχείριση της τάξης (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Nohria, N., Groysberg, B., & Lee, L. E. (2008). Employee motivation: A powerful new model. *Harvard Business Review*, 86(7-8).
- Odanga, S.J.O., Raburu, P.A., Aloka, P.J.O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-198.
- Ololube, N. P. (2006). *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment*. Online Submission. Ανακτήθηκε στις 18/12/2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>.
- Ormrod, J. E. (2005). *Educational Psychology: Developing learners* (5th Ed.). Uper Saddle River N .J: Merrill/ Prentice Hall.

- Ormrod, J. E. (2007). *Human Learning (3rd Ed.)*. Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Ostrosky, M.M., Jung, E.Y. (χ.χ). *Building Positive Teacher-Child Relationships*. Ανακτήθηκε στις 1/9/2018 από: <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb12.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2007). *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning*. Στο: Schunk, D.H., Zimmermann, B.J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (σελ. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum.
- Παπαδόπουλος, Γ. Ν. (2005). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Ψυχιατρική.
- Παπακόστα, Π. (2014). Η ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη. (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπάνης, Ε. (2007). Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας. Ανακτήθηκε στις 1/9/2018 από: <http://epapanis.blogspot.com/search/label/%CE%98%CE%B5%C>
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research & Development in Education*.
- Parkes, K. R. (1991): "Locus of control as a moderator of work stress". *British Journal of Psychology*, 82, 291-312.
- Payne, M. A., & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British journal of educational psychology*, 57(2), 141-150.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teacher autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Pierce, M., & Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (1999): "Person-environment fit and teacher stress". *Educational Research*, 41(1), 51-61.

- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2015). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγικήεπιθεώρηση*, 49, 145-160.
- Rabideau, S., T. (2005). *Effects of achievement motivation on behavior*. Retrieved from Ανακτήθηκε 8/9/2018 από : <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html>
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112, 2988–3023.
- Robson, C. (2008). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. R., Kane, T., & Staiger, D. O. (2008). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?* (Working Paper No. 14485). Retrieved from National Bureau of Economic Research website: <http://www.nber.org/papers/w14485>.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Ανακτήθηκε στις 19/12/2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379216.pdf>.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
- Σαΐτης, Χρ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Woolfolk-Hoy, A. E. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50, 235-255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Santrock, J. (2010). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συνάρθρωση Ποσοτικών Και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Savaş, A.C., Bozgeyik, Y., Eser, I. (2014). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 20, 177-196.
- Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need. *Nonprofit Management and Leadership*, 16(2), 191-208.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications (3rd Ed.)*. Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a healthprotective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27, 358-368.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.
- Şeker, P.T., Alisinanoğlu, F. (2015). A Survey Study of the Effects of Preschool Teachers' Beliefs and Self-Efficacy towards Mathematics Education and Their Demographic Features on 48 - 60-Month-Old Preschool Children's Mathematic Skills. *Creative Education*, 6, 405-414.
- Selye, H., (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağci, E., Ustundağ, T. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.

- Σιπητάνου, Α. (2009). Ο ρόλος των κινήτρων συμμετοχής σε δράσεις δια βίου μάθησης. Ημερίδα δια βίου μάθηση και βιβλιοθήκες – Entitle. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου, 2018 από <http://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/10722/math012.pdf?sequence=1>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059.
- Solman, R. & Fled, M. (1989): "Occupational stress: perception of teachers in Catholic schools". *Journal of Educational Administration*, 27(3), 55-68.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*, New York Academic Press, Vol.1, pp 23-49.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240–261.
- Steers, R. & Porter, W. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill Inc. Lincoln.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.
- Stipek, D., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics?. *The Journal of Experimental Education*, 66(4), 319-337.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 21, 37-53.
- Στυλιανίδης, Σ .(2010) Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία: Μια νέα ευκαιρία ψυχιατρικής των κοινωνικών προβλημάτων ή μια νέα κλινική θεραπευτική πραγματικότητα. *Περιοδικό Νέα Υγεία*, 82:5.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996): *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Τρίλιβα, Σ., & Βασιλάκη Ε., & Μπεζεβέγκης Η. (2001). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
- Τσανάκα, Α. Σ. (2016). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών του Βόλου και των προαστίων: μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, 60-101.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1168.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wang, H., Hall, N.C., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice and the moral emotion*. Mahwah N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., Wagner, A. L., Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2004). *Competence, motivation, and identity development during adolescence*. New York, NY: Guilford Publications.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Trans.). Αθήνα: Έλλην.

- Woolfolk, H. A. & Burke, R. S. (2005). "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures." *Teaching and teacher education* 21.4: 343-356.
- Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ. (2014). *Intercultural Music Education*. New Directions for Initial Teacher Training. Researchgate.
- Χρηστίδης, Δ., (2001). Εφαρμογές βιοανατροφοδότησης. Αθήνα: Έλλην.
- Χριστοδούλου, Γ.Ν. (2002). Ψυχοσωματικές διαταραχές. Στο *Ψυχιατρική*, Τόμος 2ος, σελ. 412-415. Αθήνα: εκδ. Βήτα.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση τόμος Β'.* Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

«Το άγχος και η επίδρασή του στα κίνητρα και στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ ή συνάδελφε,

Τις τελευταίες δεκαετίες, η μελέτη του άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό πεδίο στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και συνδέεται με ζητήματα κινήτρων και αυτό-αποτελεσματικότητας. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεών σας σχετικά με τα επίπεδα άγχους, τα κίνητρα αλλά και το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας σας.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σχετική έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι **δεν** υπάρχουν **σωστές** και **λάθος** απαντήσεις. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 12 λεπτά της ώρας. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για οποιαδήποτε διευκρίνιση/ απορία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: kostasgk9213@hotmail.com

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Γκαρέλης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μεταπτυχιακός φοιτητής

Κωδικός ερωτηματολογίου

Παρακαλώ σημειώστε ένα \surd στα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:

Ανδρας _____ Γυναίκα _____

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 _____ 36-45 _____ 46-55 _____ 56 και πάνω _____

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1-2 _____ 3-7 _____ 8 – 15 _____ 16-25 _____ 26 και άνω _____

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση _____ Δεύτερο πτυχίο _____ Μετεκπαίδευση _____ Μεταπτυχιακό _____

Διδακτορικό _____ Καμία _____

Άλλο _____ (παρακαλώ δηλώστε: _____)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ : _____/θέσιο σχολείο

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η _____ Αναπληρωτής / τρια _____ Ωρομίσθιος / α _____

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός μαθητών)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ

ΣΗΜΕΡΑ: _____

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Μεγάλο αστικό κέντρο _____ Μικρή πόλη _____ Αγροτική περιοχή _____

(100.000 και άνω)

Ερωτηματολόγιο

A) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Παρακαλώ επιλέξτε, σύμφωνα με την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες προκαλούν εργασιακό άγχος;

1- Καθόλου, 2- Λίγο, 3- Μέτρια, 4- Πολύ, 5- Υπερβολικά		Καθόλου ← → Υπερβολικά				
1	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.λπ.).	1	2	3	4	5
2	Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών.	1	2	3	4	5
3	Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών.	1	2	3	4	5
4	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών.	1	2	3	4	5
5	Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο.	1	2	3	4	5
6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
7	Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
8	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/ συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
9	Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
10	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν.	1	2	3	4	5
11	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
12	Έλλειψη προοπτικών καριέρας.	1	2	3	4	5
13	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης.	1	2	3	4	5
14	Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικό ψυχολόγο κ.ά.).	1	2	3	4	5
15	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής.	1	2	3	4	5
16	Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
17	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας.	1	2	3	4	5
18	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.).	1	2	3	4	5
19	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
20	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο.	1	2	3	4	5
21	Ανεπαρκής μισθός.	1	2	3	4	5
22	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5

23	Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης.	1	2	3	4	5
24	Εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες).	1	2	3	4	5
25	Συγκρούσεις με συναδέλφους ή διεύθυνση του σχολείου.	1	2	3	4	5
26	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
27	Μεγάλος φόρτος εργασίας.	1	2	3	4	5
28	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος.	1	2	3	4	5
29	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών.	1	2	3	4	5
30	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο).	1	2	3	4	5
31	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι.	1	2	3	4	5
32	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.	1	2	3	4	5
33	Εργασιακή ανασφάλεια.	1	2	3	4	5
34	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.	1	2	3	4	5
35	Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/ σαββατοκύριακα.	1	2	3	4	5

Β) Στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που εκφράζει το πόσο **αποτελεσματικοί** αισθάνεστε σε καθεμιά από τις παρακάτω περιπτώσεις.

1-2: Καθόλου – Σχεδόν καθόλου, 3-4: Πολύ λίγο-Λίγο, 5:- Μέτρια, 6-7: Αρκετά- Πολύ, 8-9 Πάρα πολύ-Υπερβολικά πολύ		Καθόλου ← → Υπερβολικά πολύ								
1	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δημιουργήσετε κατάλληλες ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγξετε την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παροτρύνετε τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός ή θορυβώδης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης και ελέγχου της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

9	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν καλά στις απαιτήσεις του σχολείου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Γ) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τα **επαγγελματικά** σας **κίνητρα** ως εκπαιδευτικός. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει πληρέστερα την εμπειρία σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Σχεδόν ποτέ/ Σχεδόν κανένα, 2- Πολύ σπάνια/ Ελάχιστα, 3- Όχι πολύ συχνά/ Λίγα, 4- Αρκετά συχνά/ Αρκετά, 5- Πολύ συχνά/ Πολλά, 6-Σχεδόν Πάντα/ Σχεδόν όλα		Σχεδόν ποτέ/ Σχεδόν κανένα ← → Σχεδόν Πάντα/ Σχεδόν όλα					
1	Σκεφτείτε τα καθήκοντα της δουλειά σας. Πόσο συχνά νιώθετε ότι δεν μπορείτε να αξιοποιήσετε πλήρως τις ικανότητές σας στη δουλειά σας;	1	2	3	4	5	6
2	Από τα πράγματα που πρέπει να κάνετε στη δουλειά σας, πόσα θεωρείτε σχετικά ασήμαντα ή περιττά;	1	2	3	4	5	6
3	Κατά την αντίληψή σας, πόσες ευκαιρίες να συνεισφέρετε κάτι αξιόλογο, σας προσφέρει η δουλειά σας;	1	2	3	4	5	6
4	Πόσο συχνά αισθάνεστε ότι η δουλειά σας δεν έχει νόημα;	1	2	3	4	5	6
5	Πόσο πιστεύετε ότι βαραίνει ο λόγος σας στην οργάνωση της δουλειάς;	1	2	3	4	5	6
6	Πόσο συχνά νιώθετε στη δουλειά σας ότι θα πετυχαίνατε περισσότερα πράγματα αν επιδιώκατε τους στόχους με πλήρη ελευθερία κινήσεων;	1	2	3	4	5	6
7	Πόσο συχνά εισπράττετε στη δουλειά σας αναγνώριση γι' αυτά που πετυχαίνετε;	1	2	3	4	5	6
8	Πόσο συχνά σας δίνει ευκαιρίες προσωπικής αναγνώρισης η δουλειά σας;	1	2	3	4	5	6
9	Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να μάθετε ακόμη από την παρούσα θέση σας;	1	2	3	4	5	6
10	Πώς βλέπετε γενικά τη σχέση σας με το σχολείο από την άποψη των μαθησιακών ευκαιριών που σας προσφέρει;	1	2	3	4	5	6
11	Αφήνοντας κατά μέρος τις επίσημες	1	2	3	4	5	

	αξιολογήσεις του έργου σας (δείκτες ή κριτήρια απόδοσης), πόσο συχνά νιώθετε μέσα σας ότι πετύχατε κάτι που άξιζε τον κόπο;						6
12	Σε ποιο βαθμό είναι δυνατόν να γνωρίζετε αν τα πηγαίνετε καλά ή άσχημα στη δουλειά;	1	2	3	4	5	6
13	Σε ποιον βαθμό έχετε ευχέρεια να εισάγετε νέες (καινοτόμες) ιδέες στη δουλειά σας;	1	2	3	4	5	6
14	Πόσο συχνά βρίσκετε ενδιαφέρον στην τωρινή θέση σας;	1	2	3	4	5	6
15	Από την έως τώρα εμπειρία στην τωρινή δουλειά σας, πόσο συχνά έχετε σκεφτεί ότι θα θέλατε να παραιτηθείτε ή να αλλάξετε δουλειά;	1	2	3	4	5	6
16	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η τωρινή θέση σας μπορεί να βοηθήσει κάποιον που θέλει να προκόψει;	1	2	3	4	5	6