



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΤΙΤΛΟΣ:

**«Οι προτεινόμενοι τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου
σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της
επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης»**

Της φοιτήτριας

ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑΣ ΕΛΕΝΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2024



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIROMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED

ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMICS AND SUSTAINBLE

DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME: EDUCATION AND CULTURE

COURSE: ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF

EDUCATIONAL UNITS

Title:

"The proposed ways of motivating public school teachers and the effective management of stress for the achievement of their professional growth and development"

Student's name and surname: Maria Eleni Mavropoulou

Athens, 2024



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Κέφης Βασίλειος (Επιβλέπων)
Καθηγητής, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης
Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Κομισόπουλος Φαίδων
Λέκτορας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής**

**Παπαδούρης Παναγιώτης
Διδάκτωρ Χαροκοπείου Πανεπιστημίου**

Η Μαυροπούλου Μαρία Ελένη

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3)** Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές αλλά και τους συμφοιτητές μου για την βοήθεια και την υποστήριξη. Επίσης, όλους τους συναδέλφους μου για την αρωγή τους στην πραγματοποίηση της έρευνάς μου.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ τους ανθρώπους που έχω κοντά μου και την οικογένειά μου για την ψυχολογική και όχι μόνο υποστήριξη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε έναν ποσοτικό σχεδιασμό με ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε 103 εκπαιδευτικούς. Στόχος της ήταν να διερευνήσει τους προτεινόμενους τρόπους παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης. Επίσης διερευνήθηκε το εάν η ηλικία και το είδος εκπαίδευσης (ειδική ή γενική) που διδάσκουν τα άτομα επηρεάζει τις απόψεις τους σε σχέση με τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Ως προς τις επαγγελματικές ανάγκες ανάπτυξης των ερωτώμενων, διαπιστώθηκε ότι σε υψηλότερο επίπεδο παρουσιάζουν ανάγκες αναφορικά με την διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και την συμβουλευτική μαθητών, καθώς και την διαχείριση της τάξης, ενώ, σχεδόν 7 στους 10 συμμετέχοντες, τους τελευταίους 18 μήνες θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από ότι κάνουν. Αναφορικά με τα εμπόδια, το ένα τρίτο περίπου του συνόλου των απαντήσεων σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και ακολουθεί σε συχνότητα η οικονομική δυνατότητα, ενώ, οι πιο συχνοί λόγοι για τους οποίους διδάσκουν, αφορούν το ότι βρίσκουν το έργο της διδασκαλίας ενδιαφέρον και λαμβάνουν ευχαρίστηση από αυτό. Όπως διαπιστώθηκε, όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο λιγότερο υποστηρίζουν πως επιθυμούν να λάβουν επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με τα πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων, τις πρακτικές αξιολόγησης μαθητών, την διαχείριση της τάξης, την γνώση του αντικειμένου τους και της διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο λιγότερο οι ερωτώμενοι επιθυμούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά αναφορικά με τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και την διαχείριση και διοίκηση του σχολείου. Τέλος, αναδείχθηκε ότι οι εργαζόμενοι στην ειδική εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την γνώση και την κατανόηση του αντικειμένου τους.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση, επαγγελματική ανάπτυξη, είδος εκπαίδευσης, εμπόδια

ABSTRACT

The study utilized a quantitative approach and delivered a questionnaire to 103 teachers. The goal was to investigate methods for inspiring public school teachers and controlling stress to achieve professional growth and development. The study also investigated if the age and type of education (special or general) teachers provide affects their perspectives on their professional development requirements. Respondents at a higher level expressed needs in teaching pupils with special learning needs, advising pupils, and classroom management. Nearly 70% of participants in the last 18 months expressed a desire to engage in more professional development and growth activities. Approximately one-third of replies cited lack of time owing to family commitments as a major hurdle, followed by affordability. The most common reasons for teaching were finding the work interesting and deriving joy from it. Older respondents express less desire for professional development in several educational areas such as content and performance requirements, student assessment procedures, classroom management, subject matter knowledge, and teaching practice. Furthermore, older respondents show less interest in professional development related to student discipline problems and school management and administration. Special education personnel require further professional development to enhance their knowledge and grasp of their subject area.

Keywords: management, professional development, type of education.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.1.Αντικείμενο	10
1.2.Ερευνητικά ερωτήματα και στόχος.....	10
1.3.Δομή.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	12
2.1.Η έννοια της παρακίνησης.....	12
2.1.1.Η θεωρία του Maslow.....	13
2.1.2.Θεωρία του Herzberg	15
2.1.3.Θεωρία της ισότητας	17
2.2.Ορισμός του όρου «κίνητρο»	18
2.3.Το στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών.....	20
2.4.Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη εκπαιδευτικών.....	28
2.5.Συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.....	32
2.6.Συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και διαχείρισης άγχους	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	40
3.1.Σκοπός της έρευνας.....	40
3.2.Ερευνητικό δείγμα.....	40
3.3.Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	40
3.4.Συλλογή δεδομένων	41

3.5.Ανάλυση δεδομένων	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	79
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	79
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1.Αντικείμενο

Ο Σαϊτς (1995) τονίζει ότι, αν και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος παρακίνησης στην εκπαίδευση μπορεί να είναι μία αρκετά σύνθετη και δύσκολη διαδικασία, υπάρχουν τρόποι που μπορούν να επηρεάσουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν την εφαρμογή μεθόδων και προσεγγίσεων που επιτρέπουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, μέσω της διαχείρισης του άγχους και της ενίσχυσης των κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη (Παπαγιαννόπουλος, 2020).

Οι Ιορδανίδης και Τσαγαλίδου (2002) προτείνουν ότι οι δραστηριότητες παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε συγκεκριμένες ομάδες οι οποίες περιλαμβάνουν τη διέγερση των κινήτρων με την πρόκληση ενδιαφέροντος, την παρακίνηση μέσω ανάθεσης καθηκόντων και συμμετοχής τρίτων, την παρακίνηση μέσω της συνεπούς ανατροφοδότησης, της εκτίμησης και της αξιολόγησης, την ενθάρρυνση μέσω της παροχής συμβουλών και της διδασκαλίας. Δεδομένου του χαμηλού επιπέδου παρακίνησης των εκπαιδευτικών σήμερα, η διοίκηση πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα παρακίνησης χρησιμοποιώντας στοχευμένες στρατηγικές (Μπάκας, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα, πρόκειται να διερευνήσει τους προτεινόμενους τρόπους παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους τους, με στόχο την επίτευξη επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Παπαγιαννόπουλος, 2020).

1.2.Ερευνητικά ερωτήματα και στόχος

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Οι προτεινόμενοι τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης» διερευνά τους προτεινόμενους τρόπους παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους τους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης. Επίσης στο πλαίσιο της έρευνας εξετάζεται το εάν η ηλικία και το είδος εκπαίδευσης (ειδική ή γενική) που διδάσκουν οι ερωτώμενοι επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τις ανάγκες

επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως ακολούθως:

1. Η ηλικία των ερωτώμενων επηρεάζει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους;
2. Το είδος εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκουν οι ερωτώμενοι επηρεάζει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους;

1.3.Δομή

Η παρούσα έρευνα δομείται σε έξι κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο αποτελεί την εισαγωγή, το δεύτερο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο για την παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το τρίτο εστιάζει στη μεθοδολογία, το τέταρτο περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, ενώ το πέμπτο και το έκτο περιλαμβάνουν αντίστοιχα, την παρουσίαση της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1.Η έννοια της παρακίνησης

Η παρακίνηση αναφέρεται στους εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες που ωθούν ένα άτομο να εμπλακεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Deckers, 2018). Ο διεθνώς χρησιμοποιούμενος αγγλικός όρος «motivation» προέρχεται από τη λατινική λέξη *motivus*, που σημαίνει αιτία κίνησης, η οποία υποδηλώνει τις ενεργοποιητικές πτυχές των ψυχολογικών διεργασιών που εμπλέκονται στην παρακίνηση. Οι επιστημονικές συζητήσεις σχετικά με τις διαδικασίες παρακίνησης έχουν επικεντρωθεί στο κατά πόσον η παρακίνηση καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από εσωτερικές ανάγκες ή εξωτερικούς στόχους. Αυτή η διάσταση οριοθετεί τις διαφορές στα κίνητρα ώθησης και έλξης. Μελέτες δείχνουν ότι ορισμένες καταστάσεις παρακίνησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εσωτερικές (κίνητρα ώθησης), ενώ άλλες καταστάσεις παρακίνησης προκύπτουν από εξωτερικούς στόχους (κίνητρα έλξης). Επιπρόσθετα, πολυάριθμες καταστάσεις που εκδηλώνονται στην πραγματική ζωή περιλαμβάνουν τη συμβολή εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Petri et al., 2023).

Οι ερευνητές έχουν παραδοσιακά κατηγοριοποιήσει τις διαδικασίες παρακίνησης είτε ως μηχανικές είτε ως γνωστικές. Στην πρώτη κατηγορία, οι διεργασίες παρακίνησης λειτουργούν αυτόματα, χωρίς την ανάγκη συνειδητής κατανόησης από το άτομο. Η μηχανική προσέγγιση της έννοιας των κινήτρων δεν προϋποθέτει την παρουσία συνειδητής επίγνωσης ή πρόθεσης. Οι ερευνητές που υιοθετούν μια μηχανιστική προοπτική ενδιαφέρονται για τη διερεύνηση εσωτερικών φυσιολογικών αναγκών και συμπεριφορών που καθορίζονται από γενετικό προγραμματισμό. Η δεύτερη προσέγγιση, που υποστηρίζεται από ακαδημαϊκούς οι οποίοι ενδιαφέρονται κυρίως για τα εξωτερικά και επίκτητα κίνητρα, υπογραμμίζει τη σημασία της γνώσης στις διαδικασίες παρακίνησης. Η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα επεξεργάζονται τις πληροφορίες έχει αντίκτυπο στα κίνητρά τους. Οι γνωστικές προσεγγίσεις των κινήτρων πρεσβεύουν ότι η ενεργός γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών κινήτρων (Petri et al., 2023). Σύμφωνα με τους Steers, Mowday και Shapiro (2004), η παρακίνηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι προσπάθειες ενός ατόμου διεγείρονται, καθοδηγούνται και διευκολύνονται προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος. Οι Robbins, Coulter και DeCenzo (2017) υποστηρίζουν ότι η προαναφερθείσα έννοια της παρακίνησης περιλαμβάνει τρία κρίσιμα στοιχεία: την ενεργοποίηση, την καθοδήγηση και την επιμονή. Η ενεργοποίηση αναφέρεται στο επίπεδο

έντασης και κίνησης που επιδεικνύει ένας εργαζόμενος, ειδικά όσον αφορά την προσπάθεια που καταβάλλει για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Η κατεύθυνση είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων, απαιτώντας έτσι μια συγκεντρωμένη και σκόπιμη κατανομή της προσπάθειας προς την επιλεγμένη οργανωτική πορεία. Η τρίτη παράμετρος, η επιμονή, αφορά τη συνεχή προσπάθεια του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης. Ομοίως, σύμφωνα με τον Schermerhorn (2012), τα κίνητρα είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από το επίπεδο της προσπάθειας ενός ατόμου, την κατεύθυνση προς την οποία διοχετεύει τις προσπάθειές του και την ικανότητά του να διατηρήσει αυτή την προσπάθεια στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με τους Everard, Morris και Wilson (2004), η παρακίνηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων μέσω των προσπαθειών των ατόμων ή ως η διαδικασία απόσπασης του υψηλότερου επιπέδου απόδοσης από τα άτομα. Εκφράζουν ρητά μια σαφή κλίση προς τον δεύτερο ορισμό, υποδηλώνοντας ότι κάποιος μπορεί να μην επιτύχει τα βέλτιστα αποτελέσματα παρά τις προσπάθειές του (Καματερού, 2006).

2.1.1. Η θεωρία του Maslow

Ο Αβραάμ Μάσλοου, ένας διακεκριμένος αναπτυξιακός ψυχολόγος, είναι γνωστός για τη θεωρία των κινήτρων του, η οποία επικεντρώνεται στην ιδέα της αυτοπραγμάτωσης. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή ιδέα της αυτοπραγμάτωσης, ο Maslow υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους, μέσα από μία διαδικασία επίτευξης της αυτοπραγμάτωσης απαιτεί την εκπλήρωση μιας ιεραρχικής σειράς επιθυμιών. Ο ίδιος ορίζει την ανάγκη ως μια κατάσταση φυσιολογικής ή ψυχολογικής ανεπάρκειας που αναγκάζει το άτομο να αναζητήσει ικανοποίηση. Η αποτυχία ικανοποίησης αυτής της ανάγκης μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη εντάσεων, οι οποίες μπορούν στη συνέχεια να επηρεάσουν την εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου. Το θεμέλιο της θεωρίας του στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: την αρχή του ελλείμματος και την αρχή της προοδευτικότητας. Σύμφωνα με την αρχή του ελλείμματος, τα άτομα οδηγούνται στην εκπλήρωση ανεκπλήρωτων απαιτήσεων τους. Όταν τα άτομα βλέπουν μια έλλειψη ή ανεπάρκεια, έχουν την τάση να αναλάβουν δράση προκειμένου να την αντιμετωπίσουν και να τη διορθώσουν. Σύμφωνα με την αρχή της προοδευτικότητας, τα άτομα οδηγούνται στην ικανοποίηση μιας ανάγκης που βρίσκεται υψηλότερα στην ιεραρχία μόνο αφού ικανοποιήσουν την ανάγκη στο προηγούμενο στάδιο (Schermerhorn, 2012). Το θεωρητικό μοντέλο του Maslow,

που διατυπώθηκε το 1954, παρουσιάζει μια ιεραρχία πέντε έμφυτων και άσβεστων αναγκών, τις οποίες τα άτομα προσπαθούν να ικανοποιήσουν. Ο όρος ιεραρχικές ανάγκες που εισάγει αναφέρεται στο ότι το άτομο πρέπει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις κάθε επιπέδου πριν προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο. Με άλλα λόγια, κάποιος πρέπει να ικανοποιήσει τις ανάγκες χαμηλότερου επιπέδου πριν ασχοληθεί με τις ανάγκες υψηλότερου επιπέδου. Οι απαιτήσεις χαμηλότερου επιπέδου στην ιεραρχία είναι πιο θεμελιώδους φύσης, σε αντίθεση με τις επιθυμίες υψηλότερου επιπέδου (Robbins et al., 2017). Τα πέντε ιεραρχικά επίπεδα έχουν ως εξής:

1) Φυσιολογικές ανάγκες. Οι φυσιολογικές ανάγκες, συχνά γνωστές ως βασικές ανάγκες, περιλαμβάνουν απαιτήσεις όπως η διατροφή, η ενυδάτωση, η προστασία, η σεξουαλική ικανοποίηση, η ανάπαυση, οι υλικές ευκολίες και άλλες βιολογικές ανάγκες.

2) Μέτρα ασφαλείας. Οι απαιτήσεις αυτές αφορούν τη διασφάλιση, τη σταθερότητα, την απελευθέρωση από την ανησυχία, τον κίνδυνο και τον φόβο ή την απαίτηση για οργάνωση και όρια.

3) Κοινωνικές (που σχετίζονται με την κοινωνία ή την ανθρώπινη αλληλεπίδραση). Αυτές οι ανάγκες αφορούν την έμφυτη επιθυμία για σύνδεση και ένταξη σε κοινωνικές ομάδες, περιλαμβάνοντας την ανάγκη για οικογενειακούς δεσμούς, φιλίες και αποδοχή.

4) Αυτοεκτίμηση (Εγώ). Σε αυτό το στάδιο, οι ανάγκες αυτές αφορούν την κοινωνική θέση, τη φήμη και το κύρος. Περιλαμβάνουν τόσο τις εξωτερικές πτυχές, οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι άλλοι σε εμάς, όσο και τις εσωτερικές πτυχές, οι οποίες αφορούν τις δικές μας αντιλήψεις για τον εαυτό μας. Τα άτομα επιθυμούν ευνοϊκή μεταχείριση από τους άλλους με βάση τα δικά τους επιτεύγματα. Η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός επηρεάζονται από το πώς βλέπουμε τους εαυτούς μας και πώς αντιδρούν οι άλλοι σε εμάς.

5) Αυτοπραγμάτωση. Η θεωρία των αναγκών υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν ένα αίσθημα δυσαρέσκειας εάν δεν έχουν ακόμη επιτύχει τις μέγιστες δυνατότητές τους. Αυτό είναι το πεδίο όπου βρίσκεται η καλλιέργεια των ικανοτήτων και των ταλέντων ενός ατόμου στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Επιπλέον, ο Maslow εισήγαγε αργότερα την έννοια της αυθυπέρβασης, η οποία αναφέρεται στην τάση των ατόμων να ικανοποιούν μια ανάγκη αφιερώνοντας τον εαυτό τους σε έναν σκοπό ή ένα σκοπό που ξεπερνά τα προσωπικά τους συμφέροντα. (Καματερού, 2006).



Εικόνα 1 Η πυραμίδα του Maslow

2.1.2.Θεωρία του Herzberg

Ο Frederick Herzberg (1975) διεξήγαγε μια έρευνα στην οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τρεις περιπτώσεις στις οποίες βίωσαν υψηλή εργασιακή ικανοποίηση και τρεις περιπτώσεις στις οποίες ένιωσαν δυσαρεστημένοι με την εργασία τους (Robbins et al., 2017; Everard et al. 2004). Έτσι, δημιούργησε δύο διακριτές ομάδες, η καθεμία από τις οποίες χαρακτηριζόταν από συγκεκριμένα κριτήρια, και έδωσε οδηγίες στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν και να ιεραρχήσουν τους λόγους ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Ο Herzberg ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων, που μερικές φορές είναι γνωστή ως κίνητρα-υγιεινή, με βάση αυτούς τους δύο τομείς. Κατηγοριοποιεί τα πράγματα που μπορούν να οδηγήσουν στη δυστυχία ως υγιεινομικούς παράγοντες και τους παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν ένα αίσθημα ικανοποίησης στους εργαζομένους ως κίνητρα ή πηγές παρακίνησης. Οι παράγοντες υγείας σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και περιλαμβάνουν (Καματερού, 2006):

- Την οργανωτική πολιτική, τη διοίκηση και τη διαχείριση.
- Τις συνθήκες εργασίας.
- Τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Αποδοχές, θέση εργασίας και ασφάλεια εργασίας.

Τα κίνητρα που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας περιλαμβάνουν την επίτευξη, την υπευθυνότητα, την αναγνώριση, την εξέλιξη, την ίδια την εργασία και την προσωπική βελτίωση.

Από την έρευνα του Herzberg προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα (Καματερού, 2006):

1) Τα στοιχεία που συμβάλλουν στη δυστυχία των ανθρώπων στην εργασία τους δεν είναι τα αντίστροφα εκείνων που συμβάλλουν στην ευτυχία τους και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, μόνο η εξάλειψη των παραγόντων που οδηγούν στη δυσαρέσκεια δεν επαρκεί για την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων.

2) Ενώ τα άτομα που έχουν ένα ικανοποιητικό επάγγελμα μπορεί να επιδεικνύουν υψηλότερο επίπεδο ανοχής απέναντι σε ορισμένες πτυχές της δυσαρέσκειας, η ένταση αυτής της δυσαρέσκειας μπορεί να φτάσει σε σημείο που η εργασία να γίνεται ανυπόφορη.

3) Με βάση τις παρεχόμενες πληροφορίες, οι μάνατζερ θα πρέπει να προσπαθήσουν να επιτύχουν έναν διττό στόχο: πρώτον, να εξαλείψουν τους παράγοντες που οδηγούν στη δυσαρέσκεια και, δεύτερον, να ενισχύσουν την επιθυμία για ικανοποίηση.

4) Η δυσαρέσκεια προκαλείται από στοιχεία που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ τα κίνητρα δημιουργούνται από παράγοντες που συνδέονται με το περιεχόμενο της εργασίας (Everard et al. 2004: 29).

Τελικά, η θεωρία των δύο παραγόντων διευκρινίζει ότι κάθε εργασία περιλαμβάνει δύο πρωταρχικά στοιχεία:

α) το περιεχόμενο της εργασίας, το οποίο αναφέρεται στα συγκεκριμένα καθήκοντα που εκτελούν τα άτομα εντός του οργανισμού

β) το πλαίσιο της εργασίας, το οποίο αφορά το περιβάλλον εργασίας.

Ο Herzberg δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον εμπλουτισμό της εργασίας, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα μπορούν να ενισχύσουν το εργασιακό τους ενδιαφέρον και την ευχαρίστησή τους αυξάνοντας την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσθήκης δεσμευτικών αρμοδιοτήτων σχεδιασμού της εργασίας και αξιολόγησης της εργασίας (Schermerhorn, 2012).

2.1.3.Θεωρία της ισότητας

Ο όρος ισότητα αφορά την έννοια της δικαιοσύνης και της αμερόληπτης αντιμετώπισης απέναντι σε άτομα που παρουσιάζουν παρόμοιες συμπεριφορές (Robbins, 2017). Κατά τη διάρκεια των τακτικών επαγγελματικών αλληλεπιδράσεων, τα άτομα αξιολογούν τη δική τους απόδοση σε σχέση με εκείνη των συναδέλφων τους εντός του ίδιου οργανισμού ή σε άλλους οργανισμούς. Συχνά προβαίνουν σε ετεροχρονισμένες αυτοσυγκρίσεις, είτε εντός του τρέχοντος οργανισμού τους είτε σε σχέση με την προηγούμενη εργασία τους σε άλλη εταιρεία. Εάν η σύγκριση δεν έχει αρνητικές ή θετικές συνέπειες, τότε το άτομο αισθάνεται ότι βρίσκεται σε μια ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται από ισότητα, ισονομία και δικαιοσύνη. Εάν το άτομο εντοπίσει οποιαδήποτε μορφή ανισότητας, είτε αυτή είναι θετική είτε αρνητική, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική αύξηση της αρνητικής συναισθηματικής αντίδρασης. Αυτό μπορεί να έχει επιζήμιες συνέπειες τόσο για τον οργανισμό όσο και για το άτομο. Τα προαναφερθέντα σενάρια έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα να βιώνουν είτε την αντίληψη της δικαιοσύνης είτε της αδικίας, αποτελώντας τη βάση για τη θεωρία της ισότητας του Adams (Robbins et al., 2017; Schermerhorn, 2012). Η θεωρία της ισότητας υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός παράγοντας παρακίνησης είναι η επιδίωξη της δικαιοσύνης, η οποία προκύπτει όταν γίνεται εμφανής μια αδικία ή μια ανισότητα. Το άτομο αξιολογεί τις εισροές που συνεισφέρει στο σύστημα, όπως γνώσεις, χρόνο, προσπάθεια κ.λπ. και τις συγκρίνει με τις εκροές που λαμβάνει το ίδιο ή ένας συνάδελφός του. Η σύγκριση αυτή αξιολογεί επίσης το επίπεδο ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας στον εργασιακό χώρο. Η θεωρία της ισότητας, όπως ορίζεται από τους Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2017), υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι αξιολογούν την ισορροπία μεταξύ των συνεισφορών τους και των ανταμοιβών στην εργασία τους σε σύγκριση με άλλα άτομα σε συγκρίσιμους ρόλους και στη συνέχεια διορθώνουν τυχόν διαφορές. Εάν η αδικία ή η ανισότητα δεν αντιμετωπιστεί, μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση κακών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, αν οι εργαζόμενοι αντιληφθούν αδικία (Καματερού, 2006):

- (1) Θα τροποποιήσουν τις εισροές. Εάν τα άτομα βλέπουν αδικία, το επίπεδο της προσπάθειάς τους θα μειωθεί. Αντίθετα, αν αντιληφθούν ίση μεταχείριση αλλά λάβουν υψηλότερη κινητοποίηση, το επίπεδο της προσπάθειάς τους θα αυξηθεί.
- (2) Θα τροποποιήσουν τα αποτελέσματά τους. Έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν μεγαλύτερο όγκο εκροών, ωστόσο με μειωμένη ποιότητα.

(3) Θα τροποποιήσουν την αυτοαντίληψή τους

(4) Θα αλλάξουν τις απόψεις τους για τους άλλους

(5) Η επιλογή του ατόμου αναφοράς θα βασίζεται στην προτίμηση του ατόμου για κάποιον που βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο

(6) Θα τερματίσουν την απασχόλησή τους, θα υποβάλουν την παραίτησή τους.

Αρχικά, η θεωρία της ισότητας επικεντρώθηκε στην έννοια της δικαιοσύνης που αφορά την αντίληψη της δίκαιης και ισότιμης κατανομής των αμοιβών και των οφελών. Στη συνέχεια, η έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως στον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται οι αμοιβές, δηλαδή στη διαδικασία της διανομής. Κατά συνέπεια, το φαινόμενο αυτό είναι συνήθως γνωστό ως διαδικαστική δικαιοσύνη. Σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2012), η εμπειρική έρευνα έχει εντοπίσει έναν τρίτο τύπο δικαιοσύνης, γνωστό ως διαδραστική δικαιοσύνη. Η διαδραστική δικαιοσύνη αφορά τη γνώμη ενός ατόμου για τον τρόπο με τον οποίο του συμπεριφέρεται κάποιος, συγκεκριμένα οι ανώτεροί του. Οι τρεις προαναφερθείσες μορφές δικαιοσύνης σε συνδυασμό συνιστούν την οργανωσιακή δικαιοσύνη, η οποία αναφέρεται στη συνολική γνώμη ενός ατόμου για το επίπεδο δικαιοσύνης στο εσωτερικό ενός οργανισμού καθορίζουν τη στάση/παρακίνηση των εργαζομένων. Η έννοια της διαδικαστικής δικαιοσύνης κατέχει ιδιαίτερη σημασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Η θεωρία της δικαιοσύνης αναγνωρίζει ότι προκύπτουν κοινωνικές συγκρίσεις όταν κατανέμονται οι ανταμοιβές στον εργασιακό χώρο. Αυτοί οι παράγοντες αποτελούν τους υποκείμενους καταλύτες για την τόνωση και τη μεταβολή της εργασιακής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα είτε αυξημένη είτε μειωμένη εργασιακή απόδοση (Καματερού, 2006).

2.2.Ορισμός του όρου «κίνητρο»

Τα κίνητρα μπορούν να ταξινομηθούν σε κύρια κίνητρα, τα οποία είναι έμφυτα και τα μοιράζονται τόσο τα ζώα όσο και οι άνθρωποι, και σε δευτερεύοντα κίνητρα, τα οποία είναι επίκτητα και διαφέρουν μεταξύ ζώων και ανθρώπων. Τα κύρια κίνητρα πιστεύεται ότι περιλαμβάνουν την ανάγκη για τροφή, ενυδάτωση, αναπαραγωγή και την αποφυγή της δυσφορίας και του πόνου. Πρόσθετα κίνητρα που συνήθως εξετάζονται στις ανθρωπολογικές μελέτες είναι η επίτευξη, τα κίνητρα εξουσίας και διάφοροι άλλοι εξειδικευμένοι σκοποί.

Τα κίνητρα ώθησης αναφέρονται σε εσωτερικές αλλαγές που έχουν ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση διαφόρων συμπεριφορών/αποκρίσεων. Τα κίνητρα έλξης είναι εξωτερικοί παράγοντες που ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά ενός ατόμου προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πολλές περιπτώσεις κινήτρων αποτελούνται από έναν συνδυασμό παραγόντων ώθησης και έλξης (Petri et al., 2023).

Η έννοια των κινήτρων έχει εξεταστεί εκτενώς με τη χρήση διαφόρων μεθοδολογιών. Για παράδειγμα, οι ερευνητές έχουν εξετάσει τα κίνητρα σε φυσιολογικό επίπεδο χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως η ηλεκτρική και χημική διέγερση του εγκεφάλου και η καταγραφή της δραστηριότητας των εγκεφαλικών κυμάτων με τη χρήση ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος για την παρατήρηση των επακόλουθων αλλαγών στα κίνητρα. Οι φυσιολογικές έρευνες που διεξήχθησαν κυρίως σε μη ανθρώπινα ζώα έδειξαν τη σημασία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου στη ρύθμιση θεμελιωδών κινήτρων όπως η πείνα, η δίψα, η αναπαραγωγική συμπεριφορά, η επιθετικότητα και ο φόβος (Lai, 2011).

Τα κίνητρα μπορούν επίσης να εξεταστούν από ψυχολογική άποψη, σε ατομικό επίπεδο. Έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί αποσκοπούν στην κατανόηση των αιτιών που κρύβονται πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων και προσπαθούν να εξάγουν καθολικά συμπεράσματα από συγκεκριμένες περιπτώσεις (case studies) (Deckers, 2018).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν διεξάγει εκτεταμένες έρευνες για να αποκαλύψουν την επίδραση της παρουσίας άλλων ατόμων στα κίνητρα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές και οι καθηγητές παρουσιάζουν σταθερά πρότυπα συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εκτός της σχολικής αίθουσας συχνά διαφέρουν σημαντικά από εκείνες που παρατηρούνται εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σημαντική έμφαση έχει δοθεί στην εξέταση της συμμόρφωσης, της υπακοής και της αλτρουιστικής συμπεριφοράς στον συγκεκριμένο τομέα (Elster, 2006).

Τέλος, τα κίνητρα μπορούν επίσης να εξεταστούν από φιλοσοφική άποψη. Η προοπτική του Σίγκμουντ Φρόιντ (Elms, 2013) σχετικά με τις διαδικασίες παρακίνησης μπορεί να αξιοποιηθεί σε αυτό το πλαίσιο, όπως και η έννοια της αυτοπραγμάτωσης, όπως προτάθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Abraham H. Maslow (Petri et al., 2023).

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Permadī et al. (2023) επιδιώκει να επικυρώσει και να επανεξετάσει την επίδραση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και

του φόρτου εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση των νοσηλευτών. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιείται η προσέγγιση της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητες και συγκεκριμένα η χρήση της μεθόδου των κορεσμένων δειγμάτων (sensus), με αποτέλεσμα να συμπεριληφθεί ο πλήρης πληθυσμός των 32 ατόμων ως δείγμα. Η ανάλυση μονοπατιών χρησιμοποιείται για την εξέταση των υποθέσεων της έρευνας χρησιμοποιώντας την έκδοση 3.2.9 του SmartPLS. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής έχει αξιοσημείωτη θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά δεν έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση των νοσηλευτών. Επιπλέον, ο φόρτος εργασίας ενός ενημερωμένου νοσηλευτή έχει εξίσου σημαντική θετική επίδραση στην απόδοσή του. Η ικανοποίηση που απορρέει από την πραγματική εργασία δεν έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση του νοσηλευτή. Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία δεν επηρεάζει την επίδραση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και του φόρτου εργασίας στην απόδοση του νοσηλευτή.

2.3. Το στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών

Οι απαιτήσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής συχνά απαιτούν σημαντική γνωστική και σωματική καταπόνηση (Mariotti, 2015), η οποία μπορεί να έχει μόνιμες επιπτώσεις στην υγεία και την κοινωνία (Wettstein et al., 2021).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με έντονο άγχος, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση και υποβαθμισμένη εργασιακή απόδοση. Το στρες είναι μια τυπική αντίδραση σε δυσάρεστα ή απειλητικά γεγονότα για τη ζωή και γίνεται παθολογικό όταν επιμένει με την πάροδο του χρόνου. Το χρόνιο στρες μπορεί να εμποδίσει την καθημερινή λειτουργικότητα και τη συναισθηματική ισορροπία και αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων ψυχιατρικών διαταραχών, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Agyarong et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματική ομάδα, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και είναι πιο επιρρεπείς σε ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα. Σύμφωνα με παλαιότερες εμπειρικές μελέτες (Scherzinger and Wettstein, 2019), οι εκπαιδευτικοί έχουν σταθερά προσδιορίσει τις δυσκολίες στο πλαίσιο της τάξης ως την κύρια πηγή άγχους στις αυτοαναφορές τους. Οι προσωρινές ψυχοκοινωνικές πιέσεις, όπως οι

διαταραχές στην τάξη, επιβαρύνουν και παρεμποδίζουν τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, με αποτέλεσμα να έχουν αρνητική επίδραση στη μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, το οξύ στρες μπορεί να οδηγήσει σε χρόνιο στρες, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρη αποχώρηση από το επάγγελμα και σε σημαντικές επακόλουθες δαπάνες υγειονομικής περίθαλψης (Künzi and Oesch, 2016).

Ο αντίκτυπος του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων των επιπτώσεών του στα άτομα, την κοινωνία και την οικονομία, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα του έγκαιρου εντοπισμού της κατάστασης της υγείας των εκπαιδευτικών και τη σημασία της εφαρμογής προληπτικών μέτρων. Παρ' όλα αυτά, οι συγκεκριμένες συνθήκες που οδηγούν στην ενεργοποίηση έντονων ψυχολογικών και φυσιολογικών αντιδράσεων στρες στους εκπαιδευτικούς λόγω των δυσκολιών στην τάξη παραμένουν αβέβαιες (Wettstein et al., 2021).

Προηγούμενες μελέτες σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών έχουν βασιστεί κυρίως σε ερωτηματολόγια που έχουν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση των υποκειμενικών αισθήσεων άγχους, παραμελώντας κρίσιμες πληροφορίες σχετικά με τις φυσιολογικές αντιδράσεις άγχους σε πραγματικό χρόνο (Krause et al., 2013).

Σύμφωνα με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Kyriacou, 2015) και το επίπεδο του εργασιακού στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί δραματικά την τελευταία δεκαετία. Περίπου το 30% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως πολύ αγχωτικό ή υπερβολικά αγχωτικό (Kyriacou, 2015).

Η έκθεση Gallup του 2014 ανέφερε ότι το 46% των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες βιώνει σημαντικά επίπεδα άγχους σε καθημερινή βάση καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με βάση έρευνα που διεξήγαγε το ΙΣΝ σε Ελβετούς εκπαιδευτικούς των τάξεων πέντε έως εννέα, περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών βιώνει υψηλό επίπεδο άγχους (Kunz Heim et al., 2014). Ως αποτέλεσμα, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγει να εγκαταλείψει το επάγγελμα ή να συνταξιοδοτηθεί νωρίτερα (Wettstein et al., 2021).

Σύμφωνα με την Alliance for Excellent Education (2017), περίπου το 40-50% των ατόμων που ξεκινούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία καταλήγουν να εγκαταλείπουν την εργασία τους μέσα στα πρώτα 5 χρόνια. Αυτό το υψηλό ποσοστό εναλλαγής προσωπικού έχει ως αποτέλεσμα ένα ετήσιο κόστος 2,2 δισεκατομμυρίων δολαρίων ΗΠΑ για τα σχολεία των ΗΠΑ (Wettstein et al., 2021). Σύμφωνα με την Ελβετική Κρατική Γραμματεία Οικονομικών

Υποθέσεων, η οικονομική επιβάρυνση που προκύπτει από το άγχος του εργαζόμενου πληθυσμού εκτιμάται σε 6,5 δισεκατομμύρια ελβετικά φράγκα (που ισοδυναμούν με περίπου 7 δισεκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ). Μόνο οι επαγγελματικές ασθένειες που σχετίζονται με το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προκαλούν ετήσιο κόστος 37,6 εκατομμυρίων ελβετικών φράγκων (που ισοδυναμεί με περίπου 40,5 εκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ) (Künzi and Oesch, 2016).

Το άγχος και η συναισθηματική κόπωση, που αποτελούν σημαντικούς δείκτες επαγγελματικής εξουθένωσης, επιδρούν αρνητικά στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτών. Κατά συνέπεια, αυτό επηρεάζει σοβαρά τη μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Klusmann et al., 2016). Μια πρώτη εμπειρική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 1.102 δάσκαλοι γερμανικών δημοτικών σχολείων, αποκάλυψε μια αξιοσημείωτη αντίστροφη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής κόπωσης των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο υπό εξέταση μάθημα των μαθηματικών (Klusmann et al., 2016). Επιπλέον, οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Evers et al., 2004). Πρόσθετες προεκτάσεις των συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μειώνουν τη συμμετοχή και την προσπάθειά τους στη διαδικασία του σχεδιασμού του μαθήματος (Klusmann et al., 2016). Η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να μειωθεί, οδηγώντας σε μια αυξανόμενη συναισθηματική και γνωστική απομάκρυνση από την εργασία τους. Σύμφωνα με τους Klusmann et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα άγχους μπορεί να έχουν πιο απαιτητική στάση απέναντι στις επιδόσεις των μαθητών και να είναι λιγότερο πρόθυμοι να παρέχουν ενθάρρυνση. Κατά συνέπεια, οι μαθητές ενδέχεται να βιώσουν μειωμένη αίσθηση ικανοποίησης και κίνητρα, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ως εκ τούτου, είναι εξαιρετικά πολύτιμη η έγκαιρη αναγνώριση της κατάστασης της υγείας των εκπαιδευτών και η εφαρμογή προληπτικών παρεμβάσεων, προς όφελος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Klusmann et al., 2016). Η ενσωμάτωση μεθόδων μέτρησης με αυτοαναφορές είναι ζωτικής σημασίας για τον άμεσο εντοπισμό διαταραχών που σχετίζονται με το στρες (Wettstein et al., 2021).

Τα αίτια του άγχους των εκπαιδευτικών είναι πολλά και περιλαμβάνουν παράγοντες όπως οι τυπικοί στρεσογόνοι παράγοντες της ζωής, τα σημαντικά γεγονότα της ζωής, το καθημερινό άγχος και οι κοινωνικοί στρεσογόνοι παράγοντες, όπως η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης

(Rothland, 2013). Οι Krause, A., Dorsemagen, C., & Meder, L. (2013) παρέχουν μια ολοκληρωμένη επισκόπηση των υφιστάμενων ερευνών σχετικά με διάφορους παράγοντες ψυχοκοινωνικού στρες που μπορεί να είναι σχετικοί με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το άγχος στην τάξη σχετιζόταν σημαντικά με πόρους όπως η υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό και τη διεύθυνση του σχολείου, οι οποίοι αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής ζωής.

Σύμφωνα με την Kyriacou (2001), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα προβλήματα στο πλαίσιο της τάξης, τα ζητήματα κινήτρων των μαθητών και τα προβλήματα πειθαρχίας ως τους πρωταρχικούς παράγοντες κινδύνου για την υγεία τους. Αυτοί οι παράγοντες, μαζί με εξωτερικούς παράγοντες εκτός σχολείου, συμβάλλουν στον συνολικό κίνδυνο για την υγεία των εκπαιδευτικών. Οι διαταραχές στο περιβάλλον της τάξης, ιδίως όταν συνδυάζονται με χρονικούς περιορισμούς και ανεπαρκή διαλείμματα, έχει βρεθεί ότι αποτελούν δείκτες αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το άγχος (Krause, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί εντός του σχολείου αποδίδουν τα προβλήματα στην τάξη ως την κύρια αιτία για την εγκατάλειψη της σταδιοδρομίας τους (Makarova et al., 2014) και την πρόωρη συνταξιοδότηση (Helmke, 2009). Τα προβλήματα στην τάξη μπορούν να οριστούν και να προσεγγιστούν με διάφορους τρόπους. Οι Ortner και Ortner (2000) εξετάζουν συγκεκριμένα τη διαταραγμένη συμπεριφορά των μαθητών, η οποία αναφέρεται σε συμπεριφορές και αντιδράσεις που περιλαμβάνουν την αμφισβήτηση της εξουσίας του εκπαιδευτικού, την πρόκληση διαταραχών μεταξύ άλλων μαθητών ή την εσκεμμένη αγνόηση των καθιερωμένων σχολικών κανόνων. Τα προβλήματα στην τάξη ορίζονται ως βλάβες ή διακοπές στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης που παρακάμπτουν μερικώς ή πλήρως τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Wettstein et al., 2021).

Οι Wettstein, Ramseier & Scherzinger (2018) διακρίνουν μεταξύ των διαταραχών της τάξης που περιλαμβάνουν επιθετικότητα και εκείνων που δεν περιλαμβάνουν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι επιθετικές διαταραχές στην τάξη, ιδίως οι επιθέσεις κατά της εξουσίας τους, είναι εξαιρετικά αγχωτικές (Scherzinger et al., 2017). Οι επιθετικές διαταραχές της τάξης αναφέρονται σε σκόπιμες λεκτικές ή σωματικές ενέργειες που έχουν ως αποτέλεσμα τη βλάβη ατόμων ή τη φθορά περιουσίας (Bandura & Olligschläger, 1979). Οι μη επιθετικές διαταραχές της τάξης αναφέρονται σε πράξεις που διαταράσσουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αλλά δεν περιλαμβάνουν επιθετικότητα (Wettstein et al., 2021).

Το εκτεταμένο άγχος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση και θετική συσχέτιση με την πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μπορεί επίσης να οδηγήσει σε συμπεριφορά απόσυρσης, όπως η σωματική ή ψυχολογική εγκατάλειψη του εργασιακού περιβάλλοντος (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Το χρόνιο στρες μπορεί να οδηγήσει σε δυσπροσαρμοστικό θυμό, κλιμακούμενη κατάχρηση ουσιών, αυξημένο άγχος, γνωστική εξάντληση και επαγγελματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με τον Maslach (1986), το στρες προκύπτει όταν ένα άτομο θεωρεί ότι μια εξωτερική απαίτηση ξεπερνά την ικανότητά του να την αντιμετωπίσει. Σύμφωνα με διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδεθεί με αισθήματα αποθάρρυνσης και διαταραγμένης αίσθησης της αυτοσυνέπειας (Kyriacou, 2001).

Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Biron et al. (2008) αποκάλυψε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του Κεμπέκ που βίωναν σημαντική ψυχολογική δυσφορία ήταν διπλάσιο (40%) σε σύγκριση με το δείγμα του γενικού πληθυσμού του Κεμπέκ (20%).

Εν μέσω της Πανδημίας COVID-19, τα ευρήματα μίας ακόμη έρευνας αποκάλυψαν ότι περίπου το 70% των συμμετεχόντων εξέφρασε ανησυχίες σχετικά με την ψυχική υγεία και τη συνολική ευημερία του (King, 2020). Ταυτόχρονα, μια διατομεακή έρευνα αποκάλυψε ότι το 66% των εκπαιδευτικών βίωναν άγχος που σχετιζόταν με την εργασία τους για τουλάχιστον το ήμισυ των ωρών εργασίας τους (Blix et al., 1994). Η επιβάρυνση των εκπαιδευτικών είναι μια διαδεδομένη αιτία άγχους, αλλά υπάρχει έλλειψη ολοκληρωμένων γνώσεων σχετικά με τη μέτρηση του άγχους, τη συνολική επικράτησή του, τις μεταβλητές που συμβάλλουν στο άγχος και τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς (Agyarong et al., 2022).

Ο φόρτος εργασίας, η συμπεριφορά των μαθητών και οι συνθήκες απασχόλησης έχουν αναγνωριστεί ως παράγοντες πρόβλεψης του άγχους και του αντιλαμβανόμενου στρες των εκπαιδευτικών. Οι Kamal et al. (2021) διαπίστωσαν ότι η σημαντική απουσία διοικητικής υποστήριξης αποτελεί την κύρια αιτία αυξημένου άγχους (Kamal et al., 2021). Ακόμη, υποστήριξαν ότι τα άτομα με μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση είναι πιο επιρρεπή στο να αντιμετωπίσουν επαγγελματική εξουθένωση, αυξημένα επίπεδα ανησυχίας και κατάθλιψη.

Σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, όσοι δήλωσαν σημαντικά επίπεδα άγχους ανέφεραν επίσης υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, ορισμένες μελέτες δείχνουν μια αξιοσημείωτα υψηλή συχνότητα εμφάνισης στρες (100%), άγχους (67,5%) και κατάθλιψης (23,2%) μεταξύ των εκπαιδευτικών (Desouky & Allam, 2017), γεγονός που έχει οδηγήσει σε

αιτήματα για περαιτέρω διερεύνηση και λύσεις για την αντιμετώπιση αυτού του πιεστικού ζητήματος. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για την κατανόηση των βασικών συστατικών που προκαλούν συμπτώματα άγχους στους εκπαιδευτικούς και των διασυνδέσεων μεταξύ του άγχους, της επαγγελματικής εξουθένωσης, του άγχους και της κατάθλιψης (Agyarong et al., 2022).

Εν μέσω της πανδημίας και της παρατεταμένης περιόδου απομακρυσμένης μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά μια σημαντική μαθησιακή πρόκληση. Μια πρόσφατη δημοσκόπηση από το Yale Center for Emotional Intelligence και το Collaborative for Social Emotional and Academic Learning διαπίστωσε ότι η πίεση για την παροχή άριστης εκπαίδευσης στα παιδιά έχει οδηγήσει σε μερικά επαναλαμβανόμενα δυσάρεστα συναισθήματα. Πάνω από 5.000 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα μέσα σε διάστημα τριών ημερών. Τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα τρία πιο συνηθισμένα συναισθήματα που βιώνουν σε καθημερινή βάση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν άγχος, φόβο, ανησυχία, αίσθημα υπερφόρτωσης και θλίψη. Το άγχος ήταν το κυρίαρχο συναισθηματικό με σημαντική διαφορά. Οι ερευνητές απέδωσαν την ένταση αυτών των συναισθημάτων σε δύο πιθανούς λόγους: ατομικές ανησυχίες για την ασφάλεια των οικογενειών τους κατά τη διάρκεια του COVID-19 και την εκπλήρωση των απαιτήσεων των οικογενειών τους (ενώ παράλληλα δίδασκαν με πλήρες ωράριο και προσαρμόζονταν στη νέα τεχνολογία για την ηλεκτρονική εκπαίδευση).

Το 61% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εργασία τους είναι σταθερά ή συχνά αγχωτική και πάνω από το 50% αναφέρουν μείωση του ενθουσιασμού τους σε σύγκριση με την εποχή που ξεκίνησαν να διδάσκουν. Μια μελέτη που αξιολογεί τα επίπεδα άγχους και αντιμετώπισης αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλά επίπεδα άγχους και άριστες δεξιότητες αντιμετώπισης ήταν εξαιρετικά σπάνιοι. Μόνο το 7% του συνόλου των εκπαιδευτικών ανέφερε και τα δύο (Bracket & Cipriano, 2020).

Ο Mark Greenberg, ερευνητής που επικεντρώνεται στο άγχος των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πίεση από τρεις κύριες πηγές: προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τυποποιημένες εξετάσεις και ασυνεπής σχολική ηγεσία.

Οι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες ενίσχυσης του στρες των εκπαιδευτικών που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών, καταταγμένοι από το περισσότερο προς το λιγότερο στρεσογόνο, είναι οι εξής (Marco, 2020):

- Ανταγωνισμός προς τον εκπαιδευτικό
- Έλλειψη συγκέντρωσης στην τάξη
- Ηχηρότητα
- Ανεπαρκής επιμέλεια στην τάξη
- Έλλειψη ετοιμότητας για το μάθημα
- Υπερβολική δραστηριότητα
- Παραβίαση των σχολικών κανονισμών
- Φθορά σχολικής περιουσίας
- Ανταγωνισμός προς τους συμμαθητές
- Αδιαφορία για την απόκτηση γνώσεων

Όσον αφορά τις τυποποιημένες εξετάσεις, το 81% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές αφιερώνουν υπερβολικά πολύ χρόνο στις υποχρεωτικές αξιολογήσεις, ενώ το 16% θεωρεί ότι είναι κατάλληλες και μόνο το 1% πιστεύει ότι είναι ανεπαρκείς (Marco, 2020).

Ο αυξημένος χρόνος που δαπανάται για την επίβλεψη των εξετάσεων των μαθητών και την επικέντρωση στην προετοιμασία των εξετάσεων μειώνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών επί του προγράμματος σπουδών, μειώνει το διδακτικό χρόνο και οδηγεί σε αυξημένο άγχος των μαθητών. Όλοι αυτοί οι λόγοι συμβάλλουν στην αύξηση του άγχους μεταξύ των εκπαιδευτών (Marco, 2020).

Η κύρια αιτία του άγχους στη διδασκαλία είναι η απουσία αυτονομίας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσανεμία για την έλλειψη επιρροής τους στα ακαδημαϊκά πρότυπα, την επαγγελματική ανάπτυξη, το πρόγραμμα σπουδών, τις σχολικές δαπάνες και τις πειθαρχικές πρακτικές σε έρευνα της AFT. Η έρευνα δείχνει ότι η αυτονομία στον εργασιακό χώρο ενισχύει την ευημερία και την ικανοποίηση από την εργασία. Ως εκ τούτου, είναι κατανοητό γιατί οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται δυσαρεστημένοι όταν αποκλείονται από σημαντικές σχολικές επιλογές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τη σχολική διοίκηση κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων ως μη χρήσιμες ή άδικες (Marco, 2020).

Το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να προκληθεί από οικονομικά ζητήματα, εκτός από τα προβλήματα με τους μαθητές και τις αρχές. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντική οικονομική πρόκληση, καθώς κερδίζουν 17% λιγότερα σε εβδομαδιαία βάση σε σύγκριση με τους ομολόγους τους με την ίδια κατάρτιση. Μια πρόσφατη δημοσκόπηση έδειξε ότι

πολυάριθμοι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με σημαντικά χρέη από τις προπτυχιακές τους σπουδές. Το ζήτημα αυτό επιδεινώνεται από την αυξανόμενη προσδοκία για τους εκπαιδευτικούς να κατέχουν τόσο πτυχίο όσο και μεταπτυχιακό. Εκτός από τα κανονικά τους καθήκοντα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να φέρουν εις πέρας διάφορα καθήκοντα εκτός της τάξης, συχνά χωρίς να λαμβάνουν πρόσθετη αμοιβή. Αυτές οι εργασίες περιλαμβάνουν συσκέψεις γονέων, καθήκοντα στα διαλείμματα, επίβλεψη γεύματος, παρακολούθηση λεωφορείων και πολλά άλλα. Το 96% των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους ή ρόλους υποστήριξης των μαθητών, όπως η προεδρία μιας επιτροπής ή η διεύθυνση του λογοτεχνικού περιοδικού του σχολείου, ενώ μόνο το 25% λαμβάνει αμοιβή για αυτές τις πρόσθετες αρμοδιότητες (Retner et al., 2016).

Η ανεπάρκεια χρόνου αποτελεί σημαντική αιτία άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Όταν ερωτήθηκαν, το 50% των εκπαιδευτικών προσδιόρισε ότι η ύπαρξη περισσότερου χρόνου προγραμματισμού ή/και μικρότερου μεγέθους τάξεων θα είχε τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους. Ενώ οι προαναφερθείσες μεταβλητές επηρεάζουν την πλειονότητα των εκπαιδευτών, δεν αισθάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί άγχος στον ίδιο βαθμό ή για πανομοιότυπους λόγους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Marco, 2020).

Μια μελέτη που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο του Μιζούρι (Herman et al., 2018) αποκάλυψε ότι το 93% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες. Μελέτες έχουν διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ των ετών εμπειρίας και των επιπέδων άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες δείχνουν συχνά ότι δεν υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στα επίπεδα άγχους μεταξύ έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών, αν και τα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης είναι υψηλότερα μεταξύ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους (Marco, 2020). Είναι πιθανό ότι οι εκπαιδευτικοί στις αρχές της σταδιοδρομίας και οι εκπαιδευτικοί στα τέλη της σταδιοδρομίας βιώνουν άγχος λόγω διαφορετικών παραγόντων- για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί στις αρχές της σταδιοδρομίας μπορεί να αντιμετωπίζουν προκλήσεις με τη διαχείριση της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί στα τέλη της σταδιοδρομίας μπορεί να δυσκολεύονται με την προσαρμογή σε νέες τεχνολογίες ή προγράμματα σπουδών (Herman et al., 2018). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε μητροπολιτικές περιοχές είναι πιο επιρρεπείς στο να αναφέρουν ως αιτίες άγχους τη βία, την έλλειψη ασφάλειας και την περιορισμένη συμμετοχή στην κοινότητα (Fischer, 2011).

Περίπου το 33% των νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων ετών της σταδιοδρομίας τους και το ποσοστό αποχώρησης μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντικά μεγαλύτερο σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Hanna & Pennington, 2015). Η αποχώρηση από την τάξη δεν είναι μόνο αποθαρρυντική αλλά και δαπανηρή (Marco, 2020):.

Ο ερευνητής Richard Ingersoll αναφέρει ότι η φθορά των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα οικονομική απώλεια έως και 2,2 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως, τα οποία διαφορετικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία. Δυστυχώς, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν δεν είναι πάντα ικανοί να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους- καθώς πάνω από τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών είτε «δεν είναι αφοσιωμένοι» είτε «δεν είναι ενεργά αφοσιωμένοι» (Haynes, 2014).

2.4.Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη εκπαιδευτικών

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πρόκληση. Πολλές προσπάθειες για την κατανόηση και τον ορισμό της καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα και την αστάθειά της. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διάκριση μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης αποτελεί πρόκληση, καθώς και οι δύο έννοιες αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοκαθορίζουν η μία την άλλη (Ματσαγγούρας, 1999). Ο Bredeson (2002) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συχνά συγχέεται με έννοιες όπως η αυτοβελτίωση, η συνεχής εκπαίδευση, η κατάρτιση ή η ανάπτυξη του προσωπικού. Αυτές οι έννοιες είναι διαφορετικές από την επαγγελματική ανάπτυξη, με θεωρητικές και πρακτικές διακρίσεις (Ευθυμίου, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως ορίζεται από τους Fullan & Hargreaves (1992), περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, στη βελτίωση των υφιστάμενων, στην ενίσχυση της διδακτικής επάρκειας, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και στην αύξηση της προσωπικής επίγνωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πρόσφατο σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα, καθώς εξασκείται συνειδητά από τα τέλη του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα σύμφωνα με την

Χατζηδήμου (2015). Αναγνωρίζεται ως ένα από τα συμβατικά επαγγέλματα και συνδέεται με πολλές προκαταλήψεις, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την εξελισσόμενη και πολύπλευρη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Η Χατζηδήμου (2019) περιγράφει το επάγγελμα ως ένα επάγγελμα που έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και αποτελεί προσπάθεια αλλά και συγκεκριμένα προσόντα για να μπορέσει να ασκηθεί με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο. Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία και οι ραγδαίες εξελίξεις που έχουν σημειωθεί σε αυτή έχουν οδηγήσει σε πολυάριθμες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηκρίβου, 2022).

Ένα παράδειγμα αποτελεί η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Κάθε μαθητής διαθέτει ατομικά χαρακτηριστικά και απαιτήσεις που τον διαφοροποιούν από τους συμμαθητές του. Ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός περιλαμβάνει μετανάστες, χαρισματικούς μαθητές, μαθητές με ειδικές ανάγκες, δημιουργικούς μαθητές, μαθητές από διάφορα κοινωνικά στρώματα και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (Χασεκίδου-Μάρκου, 2004).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εξελίξεις στη σύγχρονη κοινωνία, με διάφορες τροποποιήσεις να λαμβάνουν χώρα σε αυτό (Χατζηδήμου, 2019). Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να επανεξετάσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα για να ανταποκριθούν στα νέα και σύνθετα καθήκοντα και ευθύνες που απαιτούν οι σημερινές ανάγκες. Η βιβλιογραφία εντοπίζει διάφορα καθήκοντα που αναμένεται να εκπληρώσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Η αλλαγή του κέντρου βάρους έχει μετακινηθεί από τους εκπαιδευτικούς που είναι η πρωταρχική πηγή και οι μεταφορείς της γνώσης, στους μαθητές που ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση, με τους εκπαιδευτικούς να παίζουν πλέον καθοδηγητικό ρόλο (Χατζηκρίβου, 2022).

Είναι παιδαγωγός με εξειδίκευση στη διδασκαλία, πρέπει ταυτόχρονα να είναι κοινωνικός λειτουργός, οργανωτής μαθησιακών διαδικασιών, σύμβουλος, δημόσιος υπάλληλος και πρότυπο για τη διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Χατζηδήμου, 2015). Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει δύο θεμελιώδεις επαγγελματικές ταυτότητες, την προσωπική και την κοινωνική, που επηρεάζουν την αυτοαντίληψή του. Η προσωπική ταυτότητα επηρεάζεται από την αυτοαντίληψη του ατόμου, ενώ η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται από την ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο στο πλαίσιο της εργασίας του (Πετρίδου, 2021). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Η προσωπικότητα, η σχολική κουλτούρα και οι ποικίλες ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμοι παράγοντες οι οποίοι εντάσσονται σε αυτούς. Η βασική ταυτότητα αποτελείται από δευτερεύουσες ταυτότητες που συνδέονται με το εργασιακό περιβάλλον και

τις αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται σε αυτό. Η σύνδεση των επιμέρους ταυτοτήτων με την κεντρική ταυτότητα συμβάλλει στη διατήρηση της ισορροπίας στο άτομο. Η ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με τους προσωπικούς και επαγγελματικούς του στόχους (Πετρίδου, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η προσωπική θεωρία που αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευτικός ως σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία του προφίλ του. Αυτή η θεωρία έχει σε πολλές περιπτώσεις μεγαλύτερη επιρροή από τις επιστημονικές θεωρίες, καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να ερμηνεύσουν τα ευρήματά τους.

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και μαθητικές απαιτήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Smith, 2003). Οι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης δίνουν έμφαση στην απόκτηση γνωστικών και διδακτικών δεξιοτήτων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τη θεωρία στην πράξη προς όφελος των μαθητών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την προώθηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα για να εξασφαλιστεί υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για τα παιδιά (Ευθυμίου, 2020).

Είναι σαφές ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να βασίζονται αποκλειστικά στην αρχική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, αλλά θα πρέπει να προσπαθούν να αποκτούν πρόσθετες δεξιότητες, εργαλεία και προσόντα για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Είναι προφανής η επείγουσα ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την κατάρτιση αλλά και μια θεμελιώδη αλλαγή στην προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην εξέταση των διαδικασιών μάθησης και της συνεχούς εκπαίδευσής τους (Χατζηκρίβου, 2022).

Ο Day (1999) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια συνεχή διαδικασία που επικεντρώνεται στην ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους κρίσης και της επαγγελματικής τους πορείας προς όφελος των μαθητών και των συναδέλφων τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Ευθυμίου, 2020). Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει την περίπλοκη φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία περιλαμβάνει προσωπικές και

συλλογικές πτυχές. Υπογραμμίζει επίσης την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλουν σημαντικά στην πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών τους (Φωτοπούλου, 2013).

Ο Guskey (2002) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τις σκόπιμες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές τους. Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της εφαρμογής νέων πρακτικών (King, 2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται διαχρονική, συνεχής και ενσωματωμένη στην καθημερινή τους ρουτίνα (Ευθυμίου, 2020).

Ο Evans (2008) ορίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη διαδικασία που βελτιώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις πρακτικές στο πλαίσιο του επαγγέλματος, τονίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία βελτίωσης και ενίσχυσης του επαγγελματισμού. Ο Evans (2011) αναφέρει ότι οι μεταβολές στον επαγγελματισμό μιας επαγγελματικής ομάδας οδηγούν σε αλλαγές στην επαγγελματική της ανάπτυξη. Οι κυβερνητικές παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις που ενισχύουν τον επαγγελματισμό μιας συγκεκριμένης ομάδας εργαζομένων αποσκοπούν στην ευθυγράμμιση των πρακτικών τους με το όραμα της κυβέρνησης για την επίτευξη των στόχων πολιτικής.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ως μια συνεχής εξελικτική διαδικασία που διαμορφώνει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αναφέρεται σε όλες τις τυπικές και άτυπες μαθησιακές εμπειρίες που αποκτά ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να αποκτηθούν μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ή της βιωματικής μάθησης στο σχολείο.

Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στα άτομα να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να ενισχύσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και να βελτιώσουν την κατανόηση των αποκτημένων γνώσεων. Τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Οι προαναφερθείσες γνώσεις καταδεικνύουν την περιπλοκότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο για τα άτομα όσο και για τις ομάδες. Καταδεικνύουν επίσης την πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή εκτεταμένης υποστήριξης για την ενίσχυση της μάθησης και της προόδου των μαθητών. Οι πρόσφατες προοπτικές τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιώσουν τις μεθόδους μάθησης και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις

γνώσεις τους προς όφελος των μαθητών και της ανάπτυξής τους. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία μάθησης που περιλαμβάνει το συνδυασμό πληροφοριών, ικανοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων σχετικών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώνουν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Ευθυμίου, 2020). Τόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και ο ΟΟΣΑ (2014) υποστηρίζουν την ιδέα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει δραστηριότητες που βελτιώνουν και ενισχύουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Ευθυμίου, 2020).

2.5.Συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης

Μελέτες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το ρόλο του διευθυντή του σχολείου στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Οι Έλληνες ερευνητές έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην εξέταση των προοπτικών και των κινήτρων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ενδεικτικά, οι Ifanti & Fotoroulou (2011) εξέτασαν τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Πάτρα σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τη διδασκαλία ως ένα δύσκολο επάγγελμα που απαιτεί συνεχή υποστήριξη της δια βίου μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τον εγγενή λόγο για τον οποίο επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας την επιθυμία τους να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω προσωπικής επιλογής, προσφοράς στην κοινωνία και θετικής στάσης απέναντι στο επάγγελμα. Από την έρευνα, διαπιστώθηκε ότι, οι αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό βελτιώθηκαν από την ικανότητα να ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών και τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ένας σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων στη μελέτη συνέδεσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επιθυμία τους να βελτιωθούν ως εκπαιδευτικοί με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τους, η οποία θεωρείται το πρωταρχικό στοιχείο για την ενίσχυση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια πολύπλευρη και περίπλοκη διαδικασία, τονίζοντας τη σημασία της απόκτησης πρόσθετων πληροφοριών και ικανοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Για να

εκπληρώσουν τις συνεχείς απαιτήσεις για δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, τόνισαν τη σημασία της συμμετοχής σε ορισμένα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κουρεμένου, 2024).

Επίσης, οι Saitis & Saiti (2006) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σε ολόημερα σχολεία αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η μελέτη, η οποία διεξήχθη σε 185 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι πολιτικές σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν έχουν σημαντικό θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Η έλλειψη υποστήριξης και κινήτρων από την ελληνική σχολική διοίκηση συνδέθηκε με την απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση (Κουρεμένου, 2024).

Οι Gorozidis & Papaioannou (2014) διεξήγαγαν μια έρευνα σε 218 Έλληνες εκπαιδευτικούς για να διερευνήσουν τα κίνητρα και τις προθέσεις τους για τη συμμετοχή τους σε επιμόρφωση και διδασκαλία ενός νέου ακαδημαϊκού αντικειμένου, χρησιμοποιώντας τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση και να εφαρμόσουν την καινοτομία στο μέλλον επηρεάζονταν θετικά από τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά όχι από τα εξωτερικά κίνητρα. Περίπου τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων εξέφρασαν εσωτερικά κίνητρα για την εμπλοκή τους στην κατάρτιση, όπως η απόλαυση της μάθησης, η απόκτηση εμπειριών και η περιέργεια για νέες γνώσεις, τα οποία συσχετίστηκαν με μεγαλύτερο επίπεδο αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για εσωτερική απόλαυση και εκπλήρωση οδηγείται από την περιέργεια ή τη διερεύνηση ενός νέου ερεθίσματος, αντανakλώντας τα εσωτερικά κίνητρα (Κουρεμένου, 2024).

Οι Loumpas & Dakoroulou (2014) εξέτασαν την επίδραση των διοικητικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς. Όπως προέκυψε, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς αυξάνεται όταν οι διοικητικοί υπάλληλοι του Υπουργείου Παιδείας τα δημιουργούν και τα συντονίζουν και οι διευθυντές ή οι συνάδελφοί τους τα διανέμουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή τους επικεντρώθηκαν σε εσωτερικούς παράγοντες, ενώ οι διοικητικοί υπάλληλοι είχαν περιορισμένες δυνατότητες ενίσχυσης των εξωτερικών κινήτρων, όπως οι χρηματικές αμοιβές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι

συμμετείχαν σε καινοτόμα έργα κυρίως για προσωπική ικανοποίηση. Πολλά άτομα συμμετείχαν και επέλεξαν προγράμματα με βάση τη χρησιμότητά τους και τις δεξιότητες που μπορούσαν να αποκτήσουν. Οι πρωταρχικοί λόγοι για τη χρήση αυτών των προγραμμάτων στις εκπαιδευτικές πρακτικές σχετίζονταν με το θέμα του προγράμματος και την ευθυγράμμισή του με τη θεωρία.

Η Χατζηπαναγιώτου (2015) διερεύνησε τις προοπτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενισχύουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ερευνήτρια εξέτασε τα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως βοηθητικά στην αποτελεσματική οργάνωση και εκτέλεση των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη μελέτη συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε αγροτικές όσο και σε αστικές περιοχές του νομού Έβρου. Οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική άποψη για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, έδειξαν προτίμηση για μια μικτή εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει την αυτοπρόσωπη παρακολούθηση μαθημάτων σε συγκεκριμένο τόπο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και νέες τεχνολογίες επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα θεώρησαν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης ήταν ωφέλιμα για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών θεμάτων όπως η διδακτική μεθοδολογία, η διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, τα νέα προγράμματα, τα κίνητρα των μαθητών και η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία.

Η έρευνα έχει εξετάσει εμπειρικά τον αντίκτυπο των διευθυντών σχολείων στην ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε αρκετές παγκόσμιες μελέτες. Το 2015, ο Hilton και οι συνεργάτες του (Hilton et al., 2015) διεξήγαγαν μια μελέτη διάρκειας δύο ετών στην οποία συμμετείχαν περίπου 70 εκπαιδευτικοί από 18 σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο ενός ερευνητικού έργου που αποσκοπούσε στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης της αριθμητικής. Οι διευθυντές των σχολείων και άλλοι διευθυντές ενθαρρύνθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης μαζί με τους εκπαιδευτές τους. Συλλέχθηκαν δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και συζητήσεων σε εργαστήρια για να εξεταστεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των διευθυντών. Η μελέτη αποκάλυψε ότι η συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επηρέασε θετικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προβληματίζονται σχετικά με νέες γνώσεις και διδακτικές

μεθόδους. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ευεργετικό αντίκτυπο στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών (Κουρεμένου, 2024).

Ο MacLeod (2020) διεξήγαγε μια πρόσφατη αξιολόγηση σχετικά με τον αντίκτυπο της σχολικής ηγεσίας στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της συστηματικής έρευνας έδειξαν ότι η ηγεσία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή ορισμένων τακτικών μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής μάθησης στα σχολεία. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση τόσο του μετασχηματιστικού όσο και του διδακτικού στυλ ηγεσίας, την εδραίωση εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας και την προσφορά διαφόρων συστημάτων υποστήριξης ώστε να διασφαλιστεί ότι η αποκεντρωμένη επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί σε αυξημένη ποιότητα διδασκαλίας και πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Akiba, M., Wang, Z. E., & Liang, G. (2015) ανακάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν υψηλότερα επίπεδα οργανωτικών πόρων, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπινων πόρων (πρόσβαση στη γνώση), των υλικών πόρων (χρήματα και χρόνος) και των κοινωνικών πόρων (κοινότητες μάθησης), ήταν πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Όσον αφορά τους οργανωτικούς πόρους, η σχολική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας.

Οι Drago και Severson (2012) διεξήγαγαν συνεντεύξεις με διευθυντές σχολείων για να διερευνήσουν τις τακτικές που χρησιμοποιούν για να καλλιεργήσουν σχολικά περιβάλλοντα που ενισχύουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Οι διευθυντές του δείγματος έδωσαν ως επί το πλείστον έμφαση στη δέσμευση σε συγκεκριμένες προτεραιότητες, στη θέσπιση κοινών αξιών και ευελιξίας και στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας για τη δημιουργία και την ενίσχυση της σχολικής ατμόσφαιρας. Οι διευθυντές της μελέτης τόνισαν τη σημασία της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για τον επιδιωκόμενο στόχο, ωστόσο οι πραγματικές διαδικασίες περιορίστηκαν από διάφορους περιορισμούς. Οι διευθυντές δημόσιων σχολείων τόνισαν επίσης τις οικονομικές και διαρθρωτικές προκλήσεις για τη δημιουργία συστημάτων συνεργασίας, λόγω της απουσίας των καθηγητών και του περιορισμένου χρόνου για την προώθηση της συνεργασίας (Κουρεμένου, 2024).

Οι Gaikhorst, L., März, V., du Pré, R., & Geijsel, F. (2019) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα παίρνοντας συνεντεύξεις από διευθυντές δημοτικών σχολείων για να διερευνήσουν τους σχολικούς παράγοντες (δομικούς και πολιτισμικούς) που θεωρούν ότι είναι κρίσιμοι για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η μελέτη ανέλυσε επίσης τις πρακτικές ηγεσίας

που χρησιμοποιούν οι εν λόγω διευθυντές για να καθιερώσουν και να διατηρήσουν αυτές τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία τους.

Οι διευθυντές εντόπισαν διαρθρωτικές μεταβλητές, όπως ο χρόνος και οι σαφείς διαδικασίες, καθώς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως το ανοιχτό εργασιακό κλίμα και η ομαδική εργασία, ως τους πιο κρίσιμους για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τόνισαν την ανάγκη προώθησης ενός ανοιχτού εργασιακού κλίματος στις ηγετικές τους πρακτικές, αλλά αναγνώρισαν ότι η επίτευξη αυτών των συνθηκών στα σχολεία τους αποτελεί πρόκληση και δεν έχει υλοποιηθεί πλήρως. Οι διευθυντές αναγνώρισαν τη σημασία της ανταλλαγής πληροφοριών στο εσωτερικό των σχολείων για την επαγγελματική ανάπτυξη. Προτίμησαν το σχολείο τους να εξελιχθεί σε κοινότητα μάθησης παρά να βασίζονται σε εξωτερικούς εμπειρογνώμονες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κουρεμένου, 2024).

Οι Liu, Hallinger & Feng (2016) εξέτασαν πώς η παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή επηρέασε την επαγγελματική ανάπτυξη 1.259 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις περιοχές στην Κίνα. Επίσης, εξέτασαν αν δύο στοιχεία, συγκεκριμένα η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η πρακτική των εκπαιδευτικών, έχουν αντίκτυπο. Η εκπαιδευτική ηγεσία, όπως περιγράφεται από τον Murphy (1985), περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: τον καθορισμό σαφών στόχων και αποστολής για το σχολείο, την εποπτεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τον συντονισμό του προγράμματος σπουδών και της μάθησης των μαθητών και την προώθηση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αρχικά, ανακαλύφθηκε ότι συμπεριφορές παιδαγωγικής ηγεσίας, όπως η συνεργασία, ο προβληματισμός και ο πειραματισμός από την αρχή του σχολείου, μπορούν να βοηθήσουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο. Δεύτερον, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και η πρακτική των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν ως μεσολαβητές της σύνδεσης, γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτές οι ιδιότητες μπορούν να χρησιμεύσουν ως ενδιάμεσοι στόχοι για τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές σχολείων που μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι πιθανότερο να αυξήσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών τους στην επαγγελματική ανάπτυξη (Κουρεμένου, 2024).

Οι Vanblaere & Devos (2016) διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο το μετασχηματιστικό και το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας συμβάλλουν στην ανάδυση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία. Οι ερευνητές ανακάλυψαν συσχέτιση μεταξύ της παιδαγωγικής ηγεσίας, της

μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συμμετοχής σε αναστοχαστικό διάλογο μεταξύ 495 εκπαιδευτικών σε 48 δημοτικά σχολεία στο Βέλγιο.

Οι Tran, H. N., Nguyen, C. D., Nguyen, G. V., Ho, T. N., Bui, Q. T. T., & Hoang, N. H. (2020) διεξήγαγαν μια μελέτη για να διερευνήσουν τις σχολικές ρυθμίσεις που οι διευθυντές σχολείων θεωρούν ότι είναι επωφελείς για τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους. Η μελέτη διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων και οι διευθυντές των σχολείων αναγνώρισαν ως σημαντικότερα κριτήρια την οικοδόμηση κλίματος συνεργασίας, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών μέσω νόμων, κανονισμών, βραβείων και αναγνώρισης. Τα συλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου διερευνήθηκαν σε σχέση με την έμπνευση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον (Κουρεμένου, 2024).

Οι Kim & Lee (2019) εξέτασαν τον αντίκτυπο της παιδαγωγικής ηγεσίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ιαπωνία, τη Σιγκαπούρη και τη Νότια Κορέα. Η μελέτη αποκάλυψε ότι ο αντίκτυπος της παιδαγωγικής ηγεσίας στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη διέφερε ανάλογα με το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη χώρα. Η παιδαγωγική ηγεσία είχε σημαντικότερη επίδραση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην καθοδήγηση, την καθοδήγηση και τις συζητήσεις μεταξύ ομοτίμων σε σύγκριση με άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης (Κουρεμένου, 2024).

Συνολικά, οι μελέτες δείχνουν ότι η αρχή του σχολείου ως κίνητρο επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών, ωστόσο στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες για το θέμα αυτό. Η ελληνική βιβλιογραφία έχει εξετάσει κυρίως τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι εμπειρικές έρευνες δεν έχουν διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή του σχολείου (Κουρεμένου, 2024).

2.6.Συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και διαχείρισης άγχους

Ποικίλες έρευνες έχουν εξετάσει σε ποικίλα πλαίσια, τη συσχέτιση μεταξύ της παρακίνησης και των κινήτρων των εκπαιδευτικών και του άγχους των εκπαιδευτικών, το οποίο έχει αναδειχθεί ως εξαιρετικά έντονο και ικανό να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά τους σε πλήθος ερευνών.

Η έρευνα των Čolović, M., Prodanović, M., & Vejnović, E. (2022) είχε ως στόχο του να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του άγχους των εκπαιδευτικών και των κινήτρων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ένα περιβάλλον Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (EFL). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από καθηγητές EFL και μαθητές στον κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας την κλίμακα μέτρησης του άγχους των καθηγητών και την κλίμακα παρακίνησης για μάθηση για τους καθηγητές και τους μαθητές, αντίστοιχα. Εκτός από τις βασικές περιγραφικές στατιστικές, η μεθοδολογία της εργασίας συμπεριέλαβε τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson για την περιγραφή της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών έχει άμεσο αντίκτυπο στα επίπεδα άγχους. Παρά το γεγονός αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο κίνητρο να εργαστούν με εφήβους. Παραδόξως, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών δεν συνδέονται άμεσα με τα κίνητρα των μαθητών, ένα θέμα που θα μπορούσε να διερευνηθεί και σε μελλοντικές μελέτες.

Υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία που υποστηρίζουν την ισχυρή επαγγελματική δέσμευση των επίδοξων εκπαιδευτικών, καθώς και τα σημαντικά ποσοστά εγκατάλειψης στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Οι τρέχουσες ερμηνείες αποδίδουν συχνά αυτή την αντίφαση στο άγχος που σχετίζεται με τις αρχικές διδακτικές εμπειρίες, γνωστές ως διεργασίες επαγγελματικού άγχους.

Η μελέτη των Núñez-Regueiro et al. (2024) διερεύνησε το άγχος που αντιμετωπίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα τις διαδικασίες ακαδημαϊκού άγχους, αξιολογώντας τα αίτια του άγχους και τα κίνητρα που ανέφεραν γραπτώς οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί. Η συστηματική ανάλυση 106 αυτοβιογραφικών κειμένων αποκάλυψε ότι οι προερχόμενοι από την υπηρεσία εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται κυρίως από τις ευνοϊκές αντιλήψεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελούν πρόκληση για τα κίνητρά τους να ακολουθήσουν καριέρα στη διδασκαλία. Στην έρευνα αυτή συζητούνται ζητήματα σχετικά με τις στρατηγικές ανάλυσης και αντιμετώπισης του ακαδημαϊκού άγχους προκειμένου να

προαχθεί η ευημερία των υποψηφίων εκπαιδευτικών και να μειωθούν τα ποσοστά διαρροής (Núñez-Regueiro et al., 2024).

Ποικίλες έρευνες, έχουν επίσης εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ άγχους και παρακίνησης. Σύμφωνα με μελέτη των Sutton και Wheatley (2003), τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τα κίνητρά τους. Οι Watt και Richardson (2015) τόνισαν ότι η έρευνα σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών έχει επηρεαστεί σημαντικά από τρεις βασικές θεωρίες κινήτρων: την προσδοκία-αξία, τον στόχο επίτευξης και τον αυτοπροσδιορισμό. Οι συγγραφείς Fives και Buehl (2016) υποστήριξαν ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει κατανοητή με τη χρήση των ίδιων μοντέλων που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές, λόγω των διαφορών στο περιβάλλον επίτευξής τους. Παρά τις βασικές διαφωνίες, είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στο κοινωνικό τους κεφάλαιο εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων και επηρεάζονται σημαντικά από το στοιχείο του άγχους (Panadero et al., 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1.Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι προτεινόμενοι τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης. Επίσης μελετάται το εάν η ηλικία και το είδος εκπαίδευσης (ειδική ή γενική) που διδάσκουν οι ερωτώμενοι επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Η ηλικία των ερωτώμενων επηρεάζει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους;
2. Το είδος εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκουν οι ερωτώμενοι επηρεάζει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους;

3.2.Ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από συνολικά 103 εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες 31 με 40 ετών και έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτώμενοι διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης, ενώ αναφέρουν πως έχουν ειδικότητα ΠΕ70. Τέλος, πιο συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως έχουν μόνιμη θέση εργασίας και προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα έως και 5 έτη.

3.3.Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 4 ενότητων συνολικά, το οποίο συντάχθηκε συνθέτοντας μαζί τρία ήδη σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Πιο αναλυτικά, η πρώτη ενότητα διερευνά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με την χρήση 1 ερώτησης ανοιχτού τύπου και 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των ερωτώμενων. Περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων 1 πολλαπλής επιλογής και 1 ερώτηση τύπου Likert με 11 υποερωτήματα. Η τρίτη ενότητα διερευνά τα κίνητρα διδασκαλίας

των συμμετεχόντων με την χρήση 1 ερώτησης πολλαπλού τύπου, ενώ η τέταρτη και τελευταία ενότητα επικεντρώνεται στο στρες των εκπαιδευτικών μέσα από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ωστόσο πολλαπλής επιλογής. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίζεται στη μετάφραση των ερωτηματολογίων OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) Teacher Questionnaire (Jensen, 2010), Teacher's motivation for teaching (Oliveira et al., 2023) και Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators (Kourmoussi et al., 2015). Δεν χρειάστηκε να γίνει πιλοτική έρευνα, γιατί οι δείκτες αξιοπιστίας όλων των κλιμάκων ήταν πάρα πολύ υψηλές. Πιο συγκεκριμένα, οι δείκτες κυμάνθηκαν από 0.919 έως 0.990, γεγονός που διασφαλίζει την αξιοπιστία.

3.4.Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων εκτελέστηκε μέσω διαδικτύου, χρησιμοποιώντας ένα Google form το οποίο είχε διαμορφωθεί ειδικά για αυτόν τον σκοπό. Το εν λόγω έγγραφο περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές που αφορούν το ερωτηματολόγιο και περιέχει επίσης ένα εισαγωγικό κείμενο που παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους στόχους, τους λόγους πραγματοποίησης και την σημασία της έρευνας, ενώ τονίζει ότι η συμμετοχή είναι ανώνυμη και προαιρετική. Το εν λόγω Google form κοινοποιήθηκε σε διάφορες ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

3.5.Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα λογισμικά SPSS και Microsoft Excel. Αναλυτικότερα, για την ανάδειξη των απαντήσεων στα πρώτα δύο ερευνητικά ερωτήματα, υπολογίστηκαν διάφορες στατιστικές μετρήσεις όπως ποσοστά, συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων, εφαρμόστηκε ο έλεγχος Mann-Whitney και ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τα ευρήματα αυτών των αναλύσεων παρουσιάζονται μέσω ειδικά διαμορφωμένων πινάκων και γραφημάτων που δημιουργήθηκαν με τη χρήση των αναφερθέντων λογισμικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

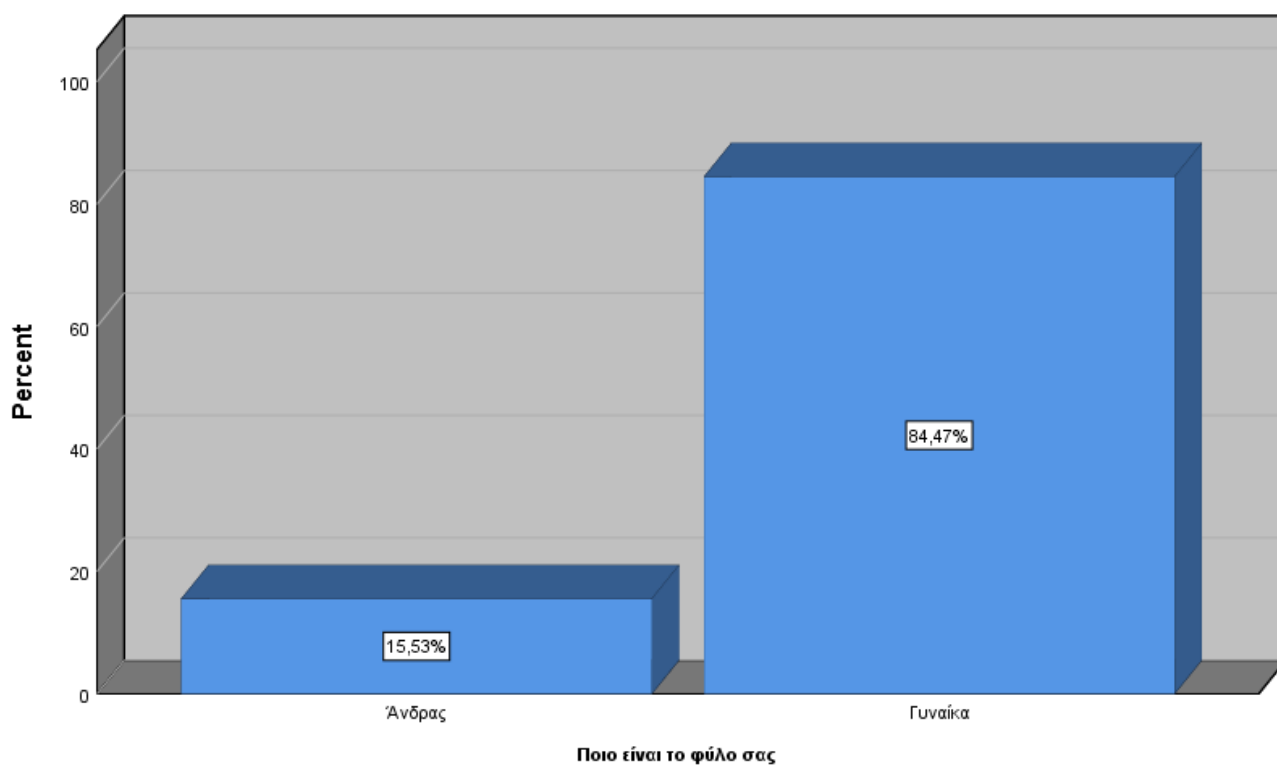
Στην ενότητα που ακολουθεί, μελετώνται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ δίνεται απάντηση και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, παρατηρείται πως το 84.5% των ερωτώμενων είναι γυναίκες και το 15.5% καταλαμβάνουν οι άνδρες.

Πίνακας 1. Ποιο είναι το φύλο σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	16	15,5	15,5	15,5
	Γυναίκα	87	84,5	84,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 1. Ποιο είναι το φύλο σας

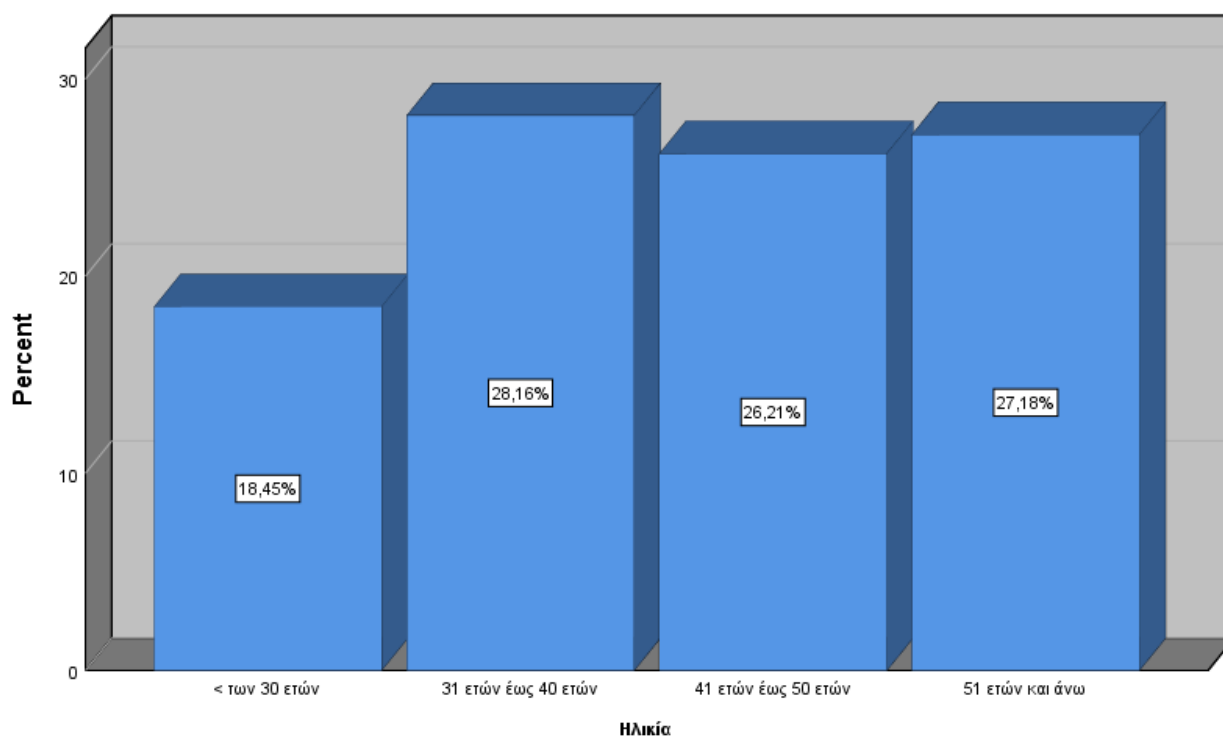


Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, διερευνούν την ηλικία των ερωτώμενων. Το 28.2% αναφέρουν πως είναι 31 με 40 ετών, το 27.2% είναι 51 ετών και άνω και το 26.2% είναι 41 με 50 ετών. Επιπλέον, το 18.4% αγγίζουν όσοι είναι έως και 30 ετών.

Πίνακας 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< των 30 ετών	19	18,4	18,4	18,4
	31 ετών έως 40 ετών	29	28,2	28,2	46,6
	41 ετών έως 50 ετών	27	26,2	26,2	72,8
	51 ετών και άνω	28	27,2	27,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 2. Ηλικία

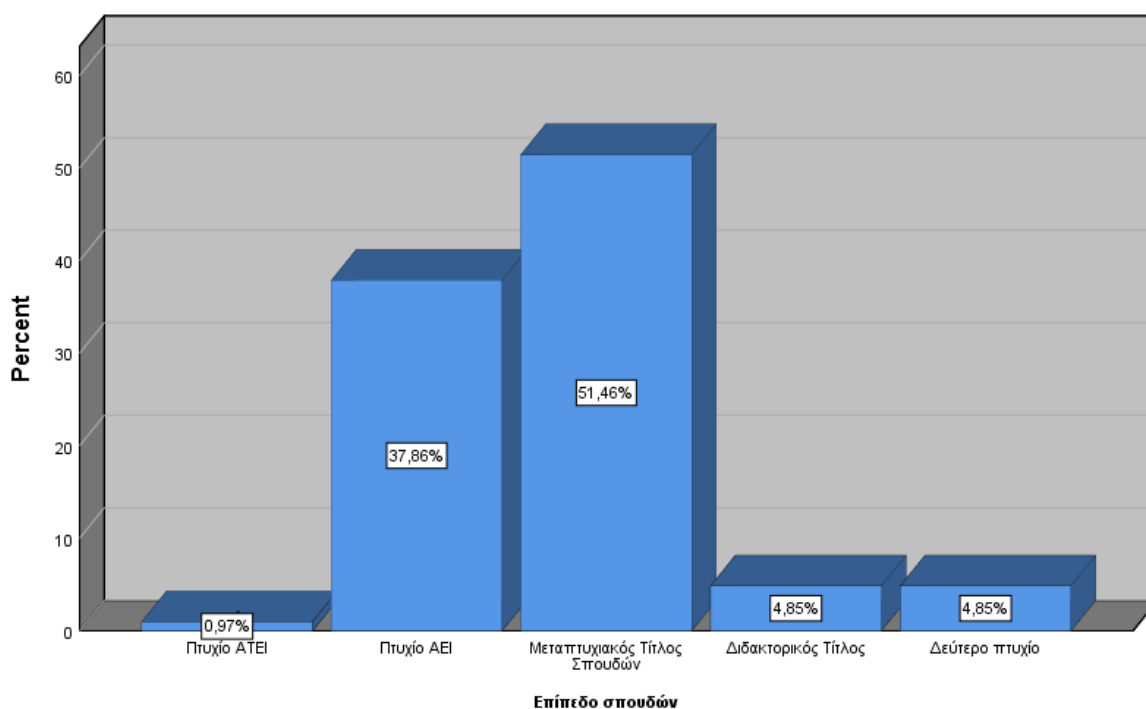


Στον Πίνακα 3 και το αντίστοιχο Γράφημα 3, αναλύεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτώμενων. Το 51.5% αυτών έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, το 37.9% πτυχίο ΑΕΙ και όσοι έχουν διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο καταλαμβάνουν από 4.9% αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 1% αγγίζουν όσοι έχουν πτυχίο ΑΤΕΙ.

Πίνακας 3. Επίπεδο σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΑΤΕΙ	1	1,0	1,0	1,0
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	37,9	37,9	38,8
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	53	51,5	51,5	90,3
	Διδακτορικός Τίτλος	5	4,9	4,9	95,1
	Δεύτερο πτυχίο	5	4,9	4,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 3. Επίπεδο σπουδών

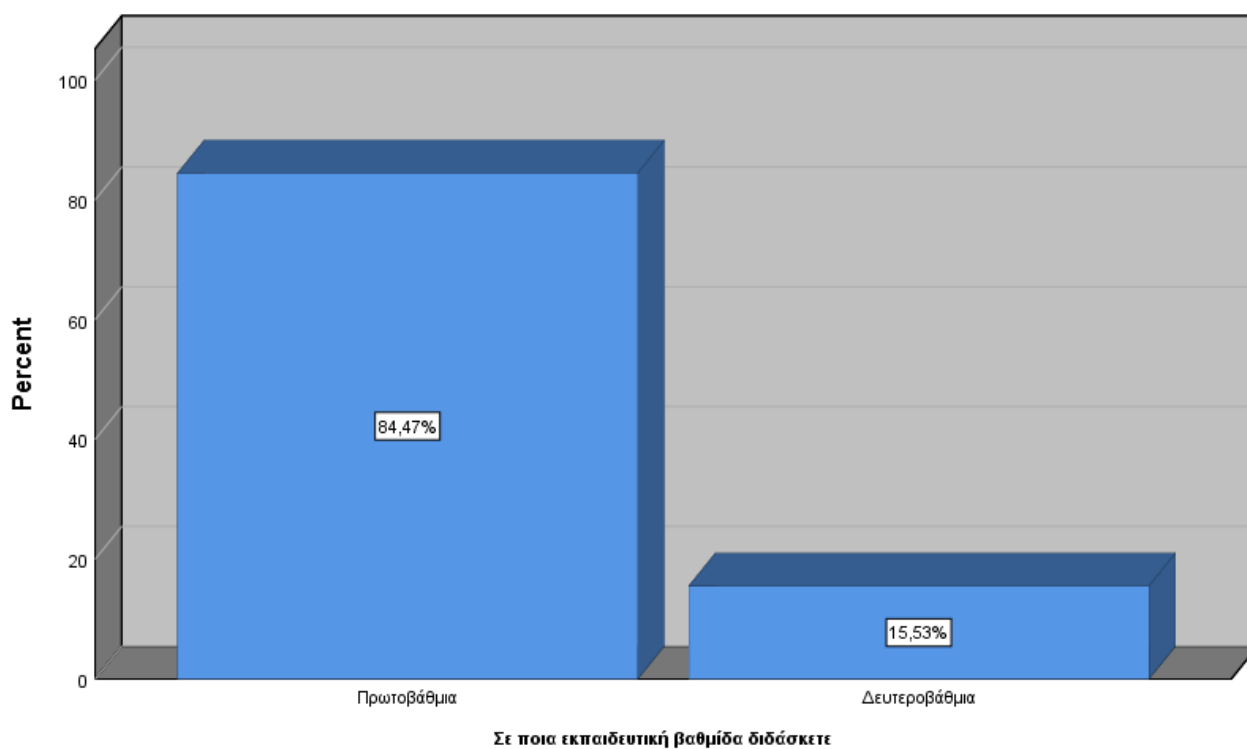


Η έρευνα επίσης, διερευνά την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες. Το 84.5% αναφέρουν πως διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 15.5% στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παραπάνω, αναλύονται στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4.

Πίνακας 4. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα διδάσκετε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια	87	84,5	84,5	84,5
	Δευτεροβάθμια	16	15,5	15,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 4. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα διδάσκετε

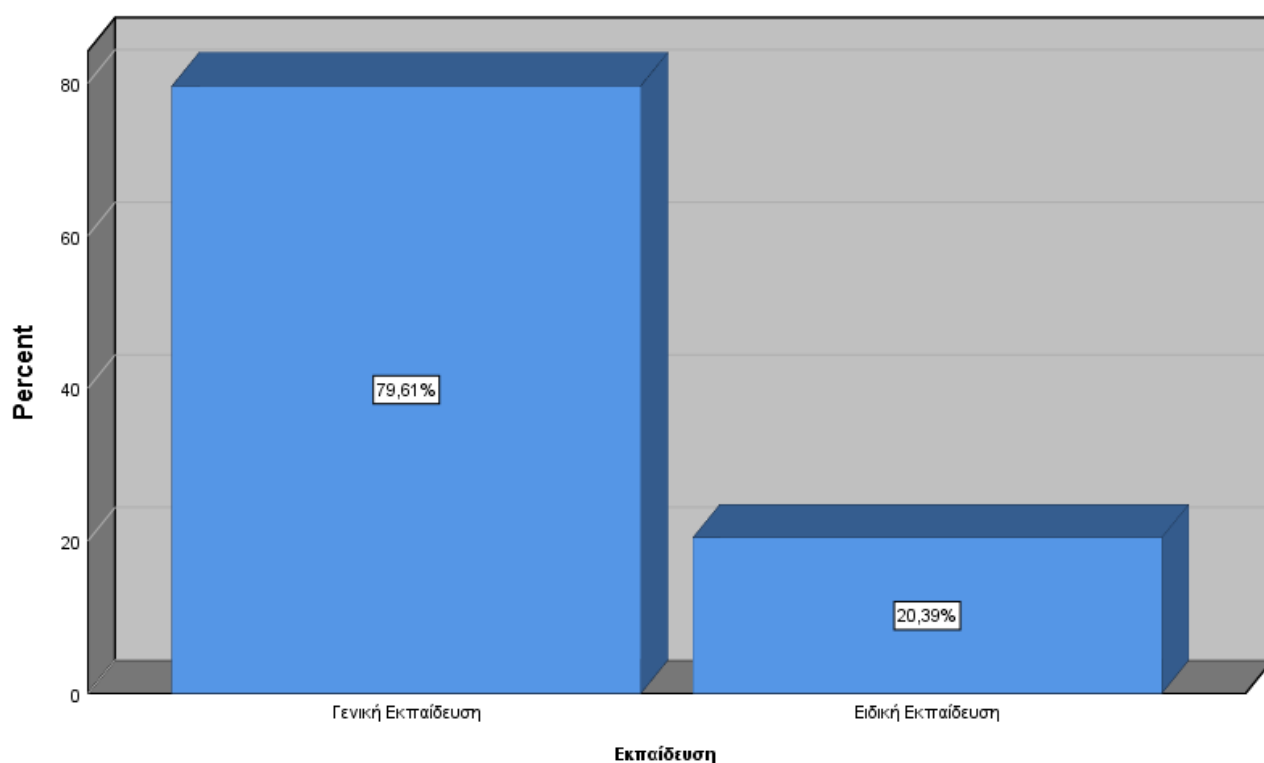


Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, διερευνάται η εκπαίδευση των ερωτώμενων. Το 79.6% αναφέρουν πως διδάσκουν στην γενική εκπαίδευση και το 20.4% εργάζονται στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 5. Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γενική Εκπαίδευση	82	79,6	79,6	79,6
	Ειδική Εκπαίδευση	21	20,4	20,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 5. Εκπαίδευση

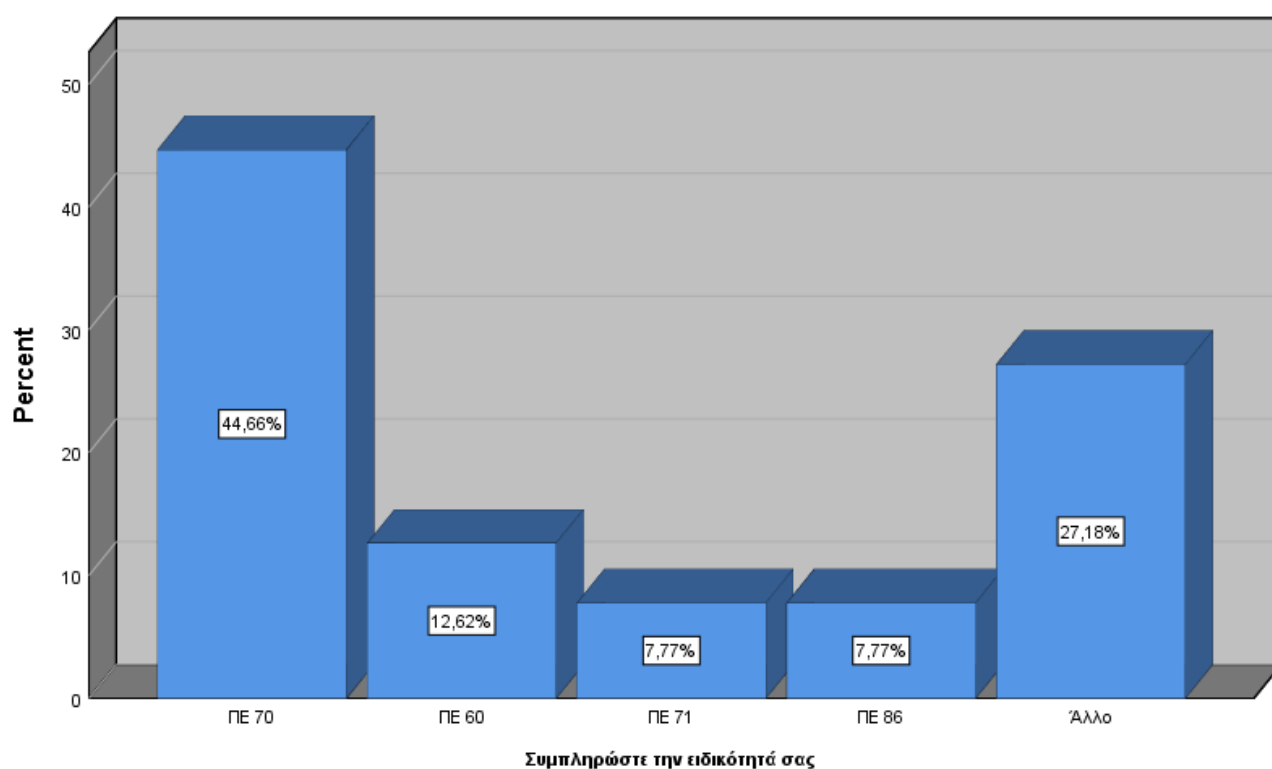


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, διερευνούν την ειδικότητα των ερωτώμενων. Το 44.7% αναφέρουν πως έχουν ειδικότητα ΠΕ 70 και το 27.2% αναφέρουν κάποια άλλη ειδικότητα από τις αναφερόμενες. Το 12.6% έχουν ειδικότητα ΠΕ 60, ενώ όσοι έχουν ειδικότητα ΠΕ 71 και ΠΕ 86 καταλαμβάνουν από 7.8% αντίστοιχα.

Πίνακας 6. Συμπληρώστε την ειδικότητά σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ 70	46	44,7	44,7	44,7
	ΠΕ 60	13	12,6	12,6	57,3
	ΠΕ 71	8	7,8	7,8	65,0
	ΠΕ 86	8	7,8	7,8	72,8
	Άλλο	28	27,2	27,2	100,0
Total		103	100,0	100,0	

Γράφημα 6. Συμπληρώστε την ειδικότητά σας

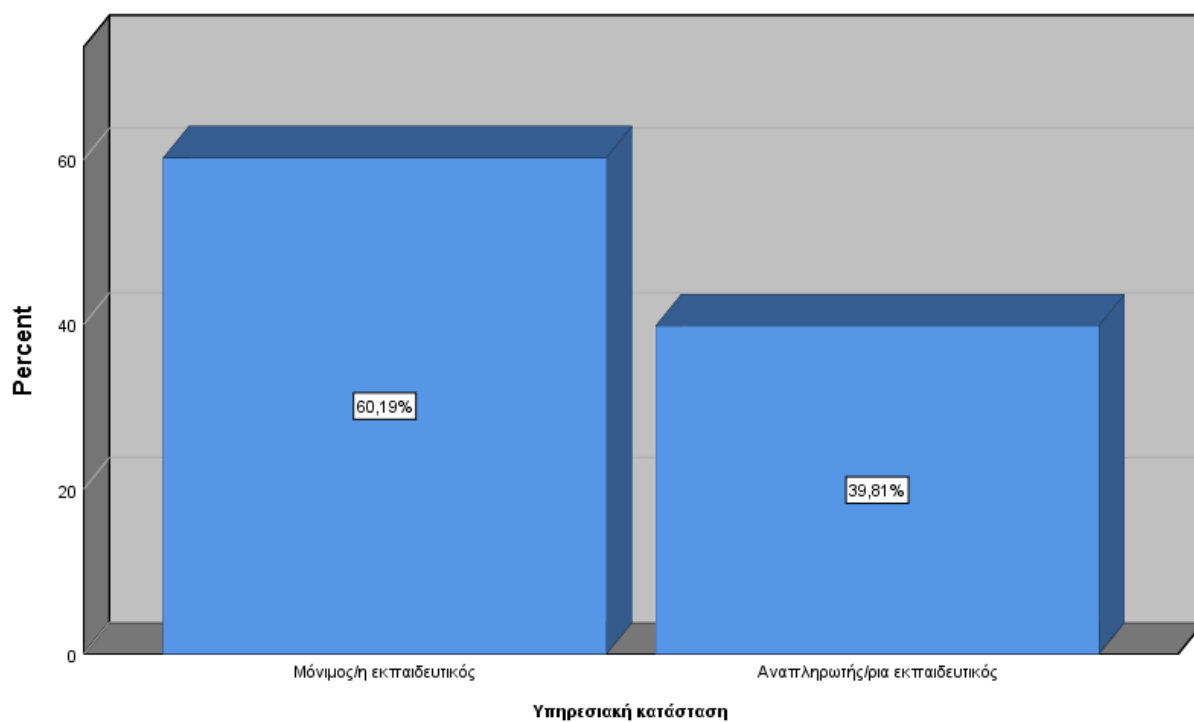


Ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτώμενων, αναλύεται στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7. Το 60.2% αυτών αναφέρουν πως κατέχουν θέση μόνιμου εκπαιδευτικού, με το υπόλοιπο 39.8% του δείγματος να αποτελείται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 7. Υπηρεσιακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	62	60,2	60,2	60,2
	Αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός	41	39,8	39,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 7. Υπηρεσιακή κατάσταση

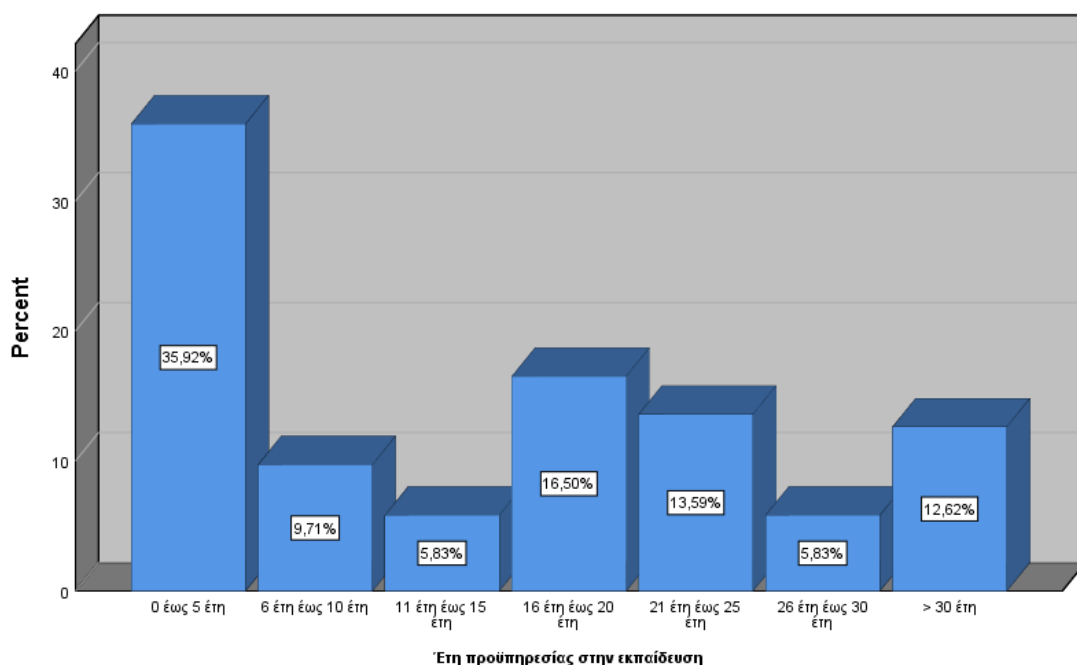


Στον Πίνακα 8 και το αντίστοιχο Γράφημα 8, διερευνώνται τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Το 35.9% των ερωτώμενων αναφέρουν έως 5 έτη, το 16.5% 16 με 20 έτη και το 13.6% 21 με 25 έτη. Παράλληλα, το 12.6% αναφέρουν πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας, το 9.7% 6 με 10 έτη και όσοι κάνουν λόγο για 11 με 15 ή 26 με 30 έτη καταλαμβάνουν από 5.8% αντίστοιχα.

Πίνακας 8. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 έως 5 έτη	37	35,9	35,9	35,9
	6 έτη έως 10 έτη	10	9,7	9,7	45,6
	11 έτη έως 15 έτη	6	5,8	5,8	51,5
	16 έτη έως 20 έτη	17	16,5	16,5	68,0
	21 έτη έως 25 έτη	14	13,6	13,6	81,6
	26 έτη έως 30 έτη	6	5,8	5,8	87,4
	> 30 έτη	13	12,6	12,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 8. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

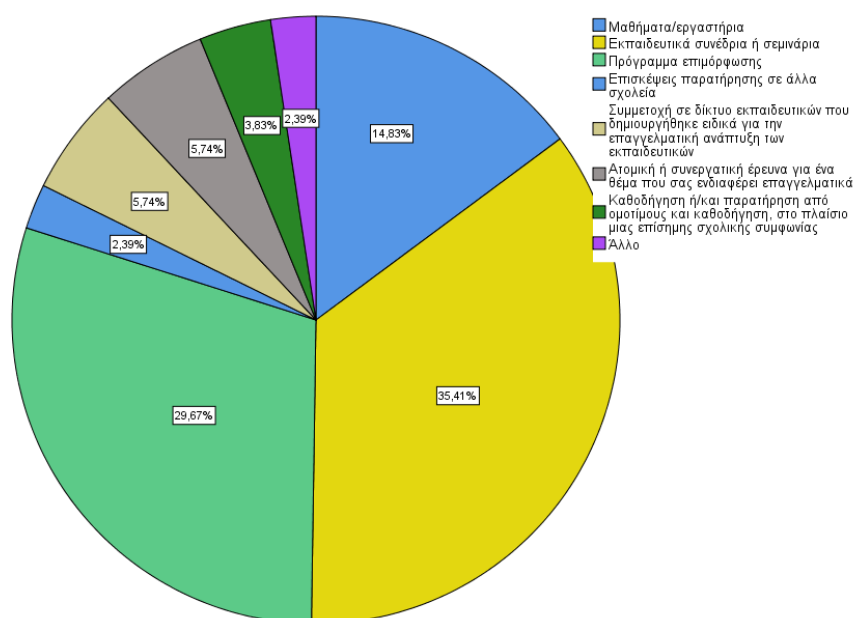


Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, διερευνώνται τα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία παρακολούθησαν οι ερωτώμενοι τους τελευταίους 18 μήνες. Το 35.4% των απαντήσεων σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια, το 29.7% με τα προγράμματα επιμόρφωσης, το 14.8% με τα μαθήματα και εργαστήρια, ενώ η συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών και η ατομική ή συνεργατική έρευνα αγγίζουν από 5.7% αντίστοιχα. Επιπλέον, το 3.8% αγγίζει η καθοδήγηση και παρατήρηση από ομοτίμους και οι επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία και η απάντηση «Άλλο» καταλαμβάνουν από 2.4% αντίστοιχα.

Πίνακας 9. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών συμμετείχατε σε κάποιο από τα ακόλουθα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μαθήματα/εργαστήρια	31	14,8	14,8
Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια	74	35,4	50,2
Πρόγραμμα επιμόρφωσης	62	29,7	79,9
Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία	5	2,4	82,3
Συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	12	5,7	88,0
Ατομική ή συνεργατική έρευνα για ένα θέμα που σας ενδιαφέρει επαγγελματικά	12	5,7	93,8
Καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από ομοτίμους και καθοδήγηση, στο πλαίσιο μιας επίσημης σχολικής συμφωνίας	8	3,8	97,6
Άλλο	5	2,4	100,0

Γράφημα 9. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών συμμετείχατε σε κάποιο από τα ακόλουθα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

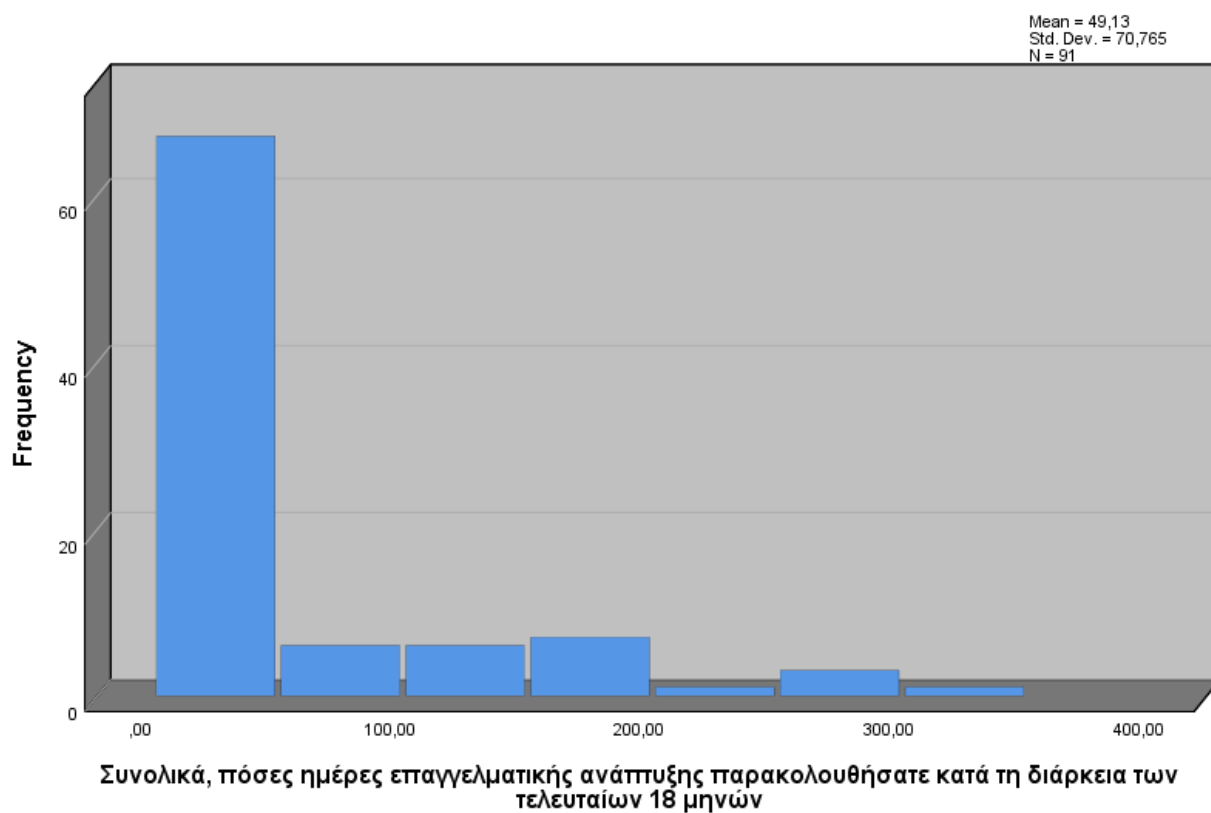


Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, αναλύονται οι μέρες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησαν οι ερωτώμενοι κατά την διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών. Η μικρότερη τιμή αγγίζει τις 0 ημέρες και η μέγιστη τις 300 ημέρες, με τον μέσο όρο να ανέρχεται στις 49.13 ημέρες.

Πίνακας 10. Συνολικά, πόσες ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης παρακολουθήσατε κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών

N	Valid	91
	Missing	12
Mean		49,1319
Std. Deviation		70,76474
Minimum		,00
Maximum		300,00

Γράφημα 10. Συνολικά, πόσες ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης παρακολουθήσατε κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών

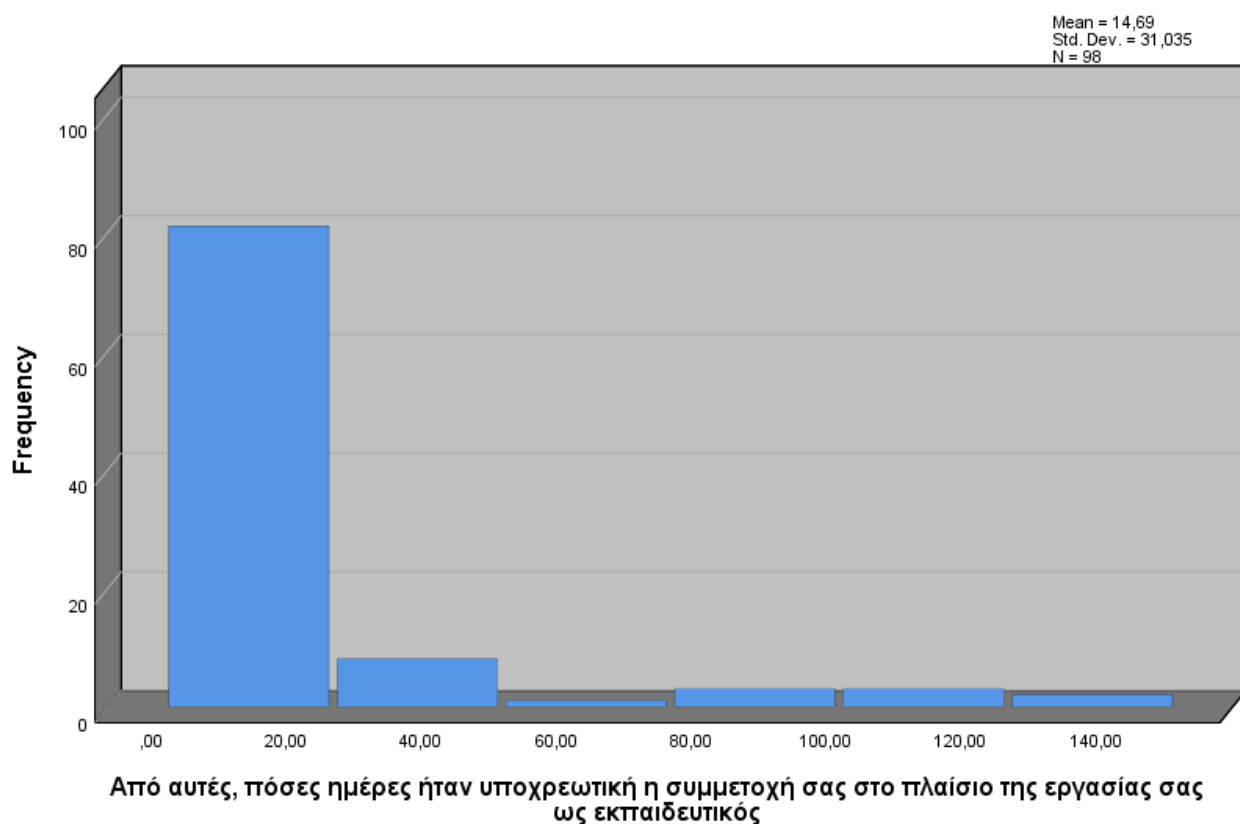


Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, διερευνώνται οι ημέρες οι οποίες ήταν υποχρεωτικές ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης από την εργασία των ερωτώμενων. Η ελάχιστη τιμή φτάνει τις 0 ημέρες και η μέγιστη τις 140 ημέρες, με την μέση τιμή να ανέρχεται στις 14.69 ημέρες.

Πίνακας 11. Από αυτές, πόσες ημέρες ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή σας στο πλαίσιο της εργασίας σας ως εκπαιδευτικός

N	Valid	98
	Missing	5
Mean		14,6939
Std. Deviation		31,03454
Minimum		,00
Maximum		140,00

Γράφημα 11. Από αυτές, πόσες ημέρες ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή σας στο πλαίσιο της εργασίας σας ως εκπαιδευτικός

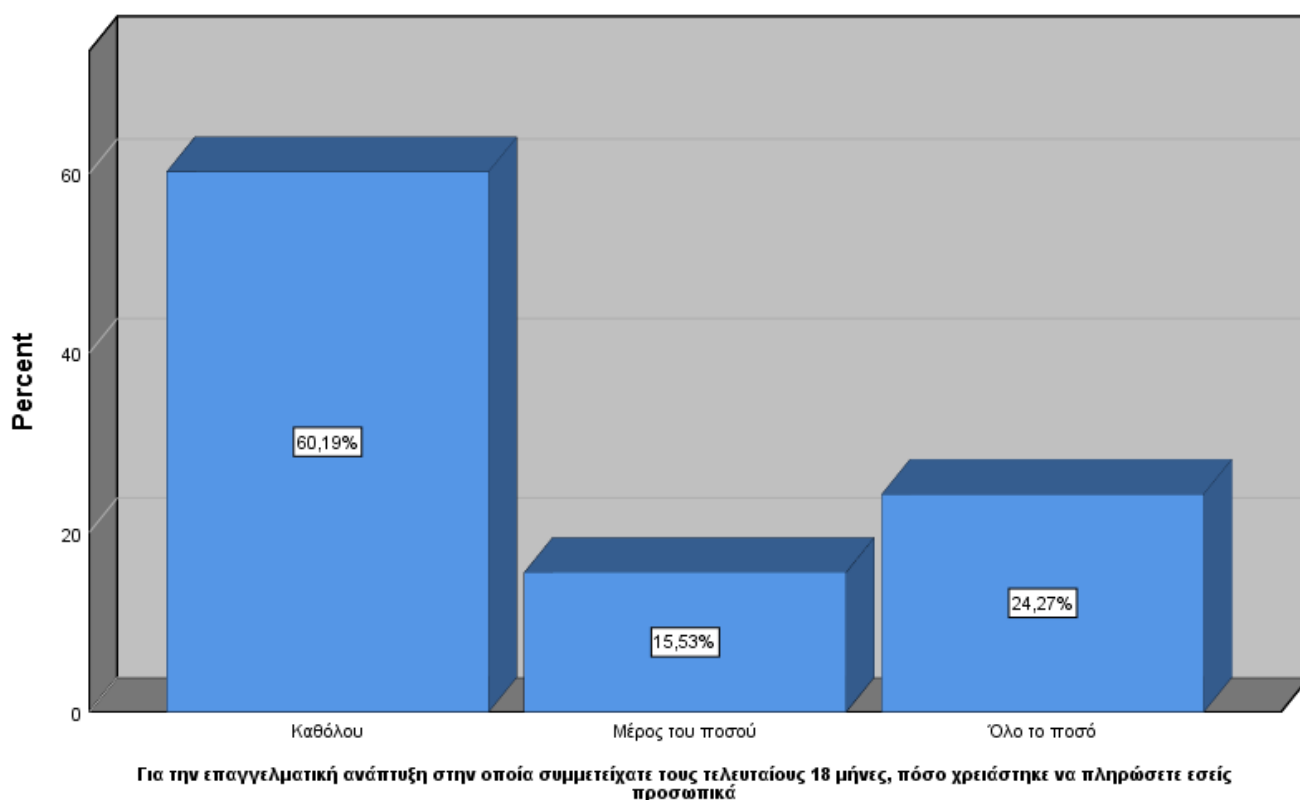


Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, διερευνάται εάν οι ερωτώμενοι χρειάστηκε να πληρώσουν προσωπικά για την επαγγελματική ανάπτυξη που έλαβαν τους τελευταίους 18 μήνες. Το 60.2% δεν χρειάστηκε να πληρώσουν καθόλου, το 24.3% πλήρωσαν όλο το ποσό και το 15.5% μέρος του ποσού.

Πίνακας 12. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, πόσο χρειάστηκε να πληρώσετε εσείς προσωπικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	62	60,2	60,2	60,2
	Μέρος του ποσού	16	15,5	15,5	75,7
	Όλο το ποσό	25	24,3	24,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 12. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, πόσο χρειάστηκε να πληρώσετε εσείς προσωπικά

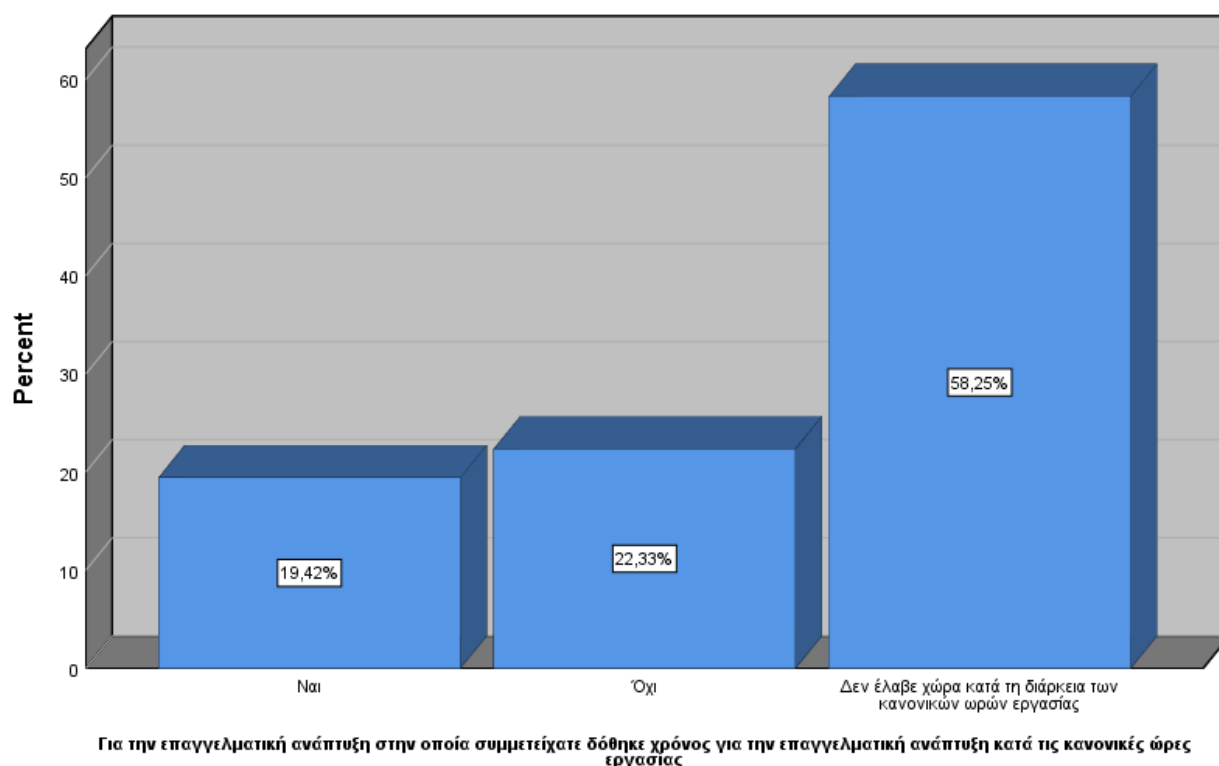


Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, παρατηρείται πως το 58.3% των ερωτώμενων αναφέρουν πως κανένα από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησαν δεν έλαβε χώρα κατά την διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας. Το 22.3% διαφωνούν πως δόθηκε χρόνος για την επαγγελματική ανάπτυξη τους κατά τις κανονικές ώρες εργασίας και το 19.4% συμφωνούν.

Πίνακας 13. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε δόθηκε χρόνος για την επαγγελματική ανάπτυξη κατά τις κανονικές ώρες εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	20	19,4	19,4	19,4
	Όχι	23	22,3	22,3	41,7
	Δεν έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας	60	58,3	58,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 13. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε δόθηκε χρόνος για την επαγγελματική ανάπτυξη κατά τις κανονικές ώρες εργασίας

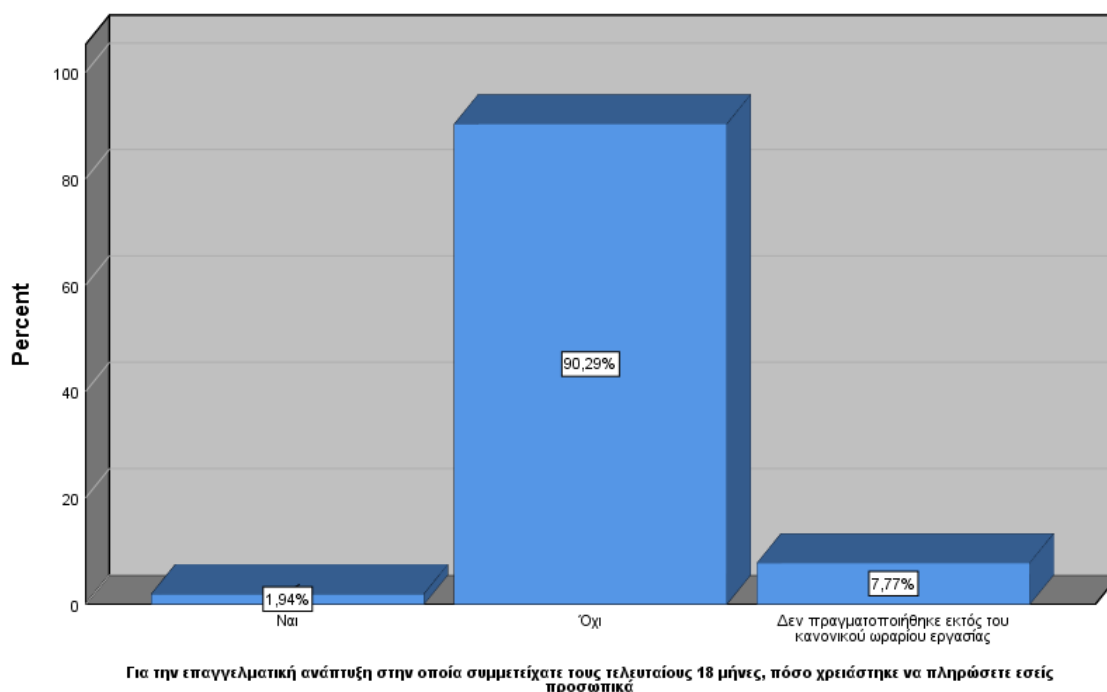


Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14, διερευνάται το εάν οι ερωτώμενοι έλαβαν συμπλήρωμα μισθού για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχαν τους τελευταίους 18 μήνες και πραγματοποιήθηκαν εκτός ωραρίου. Το 90.3% των ερωτώμενων δεν έλαβαν συμπλήρωση, το 7.8% αναφέρουν πως δεν πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα εκτός ωραρίου εργασίας και το 1.9% συμφωνούν πως έλαβαν συμπλήρωμα μισθού.

Πίνακας 14. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συμπλήρωμα μισθού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	2	1,9	1,9	1,9
	Όχι	93	90,3	90,3	92,2
	Δεν πραγματοποιήθηκε εκτός του κανονικού ωραρίου εργασίας	8	7,8	7,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 14. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συμπλήρωμα μισθού

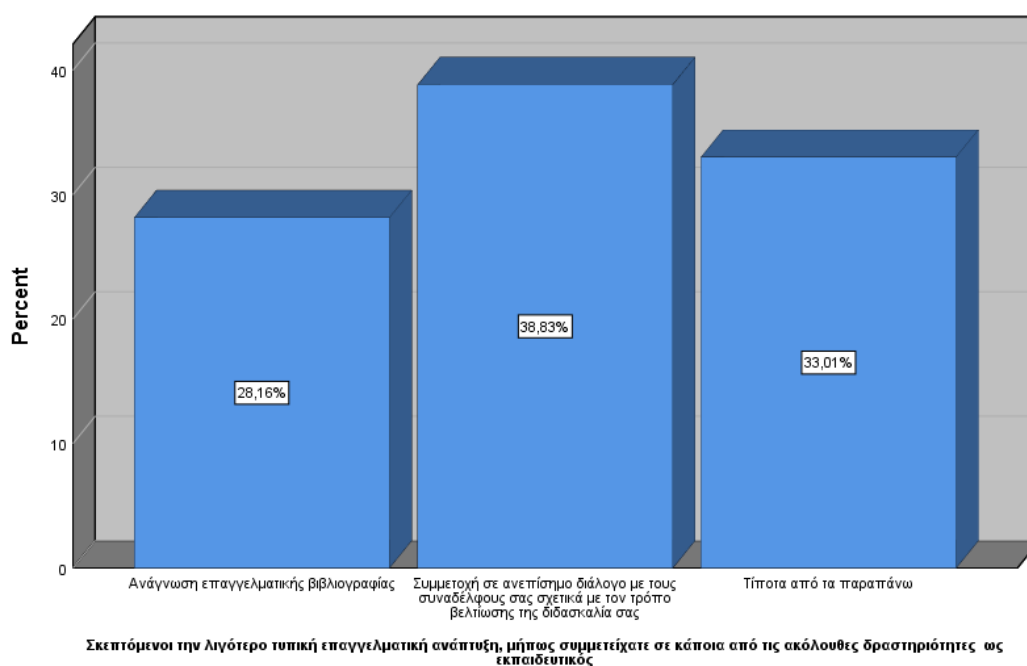


Στον Πίνακα 15 και το αντίστοιχο Γράφημα 15, παρατηρείται πως το 38.8% των ερωτώμενων συμμετείχαν σε ανεπίσημο διάλογο με συναδέλφους σχετικά με τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας τους, ενώ το 33% επέλεξε την απάντηση «Τίποτα από τα παραπάνω». Επιπλέον, το 28.2% αναφέρουν πως πραγματοποίησαν ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας.

Πίνακας 15. Σκεπτόμενοι την λιγότερο τυπική επαγγελματική ανάπτυξη, μήπως συμμετείχατε σε κάποια από τις ακόλουθες δραστηριότητες ως εκπαιδευτικός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας	29	28,2	28,2	28,2
	Συμμετοχή σε ανεπίσημο διάλογο με τους συναδέλφους σας σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της διδασκαλία σας	40	38,8	38,8	67,0
	Τίποτα από τα παραπάνω	34	33,0	33,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 15. Σκεπτόμενοι την λιγότερο τυπική επαγγελματική ανάπτυξη, μήπως συμμετείχατε σε κάποια από τις ακόλουθες δραστηριότητες ως εκπαιδευτικός

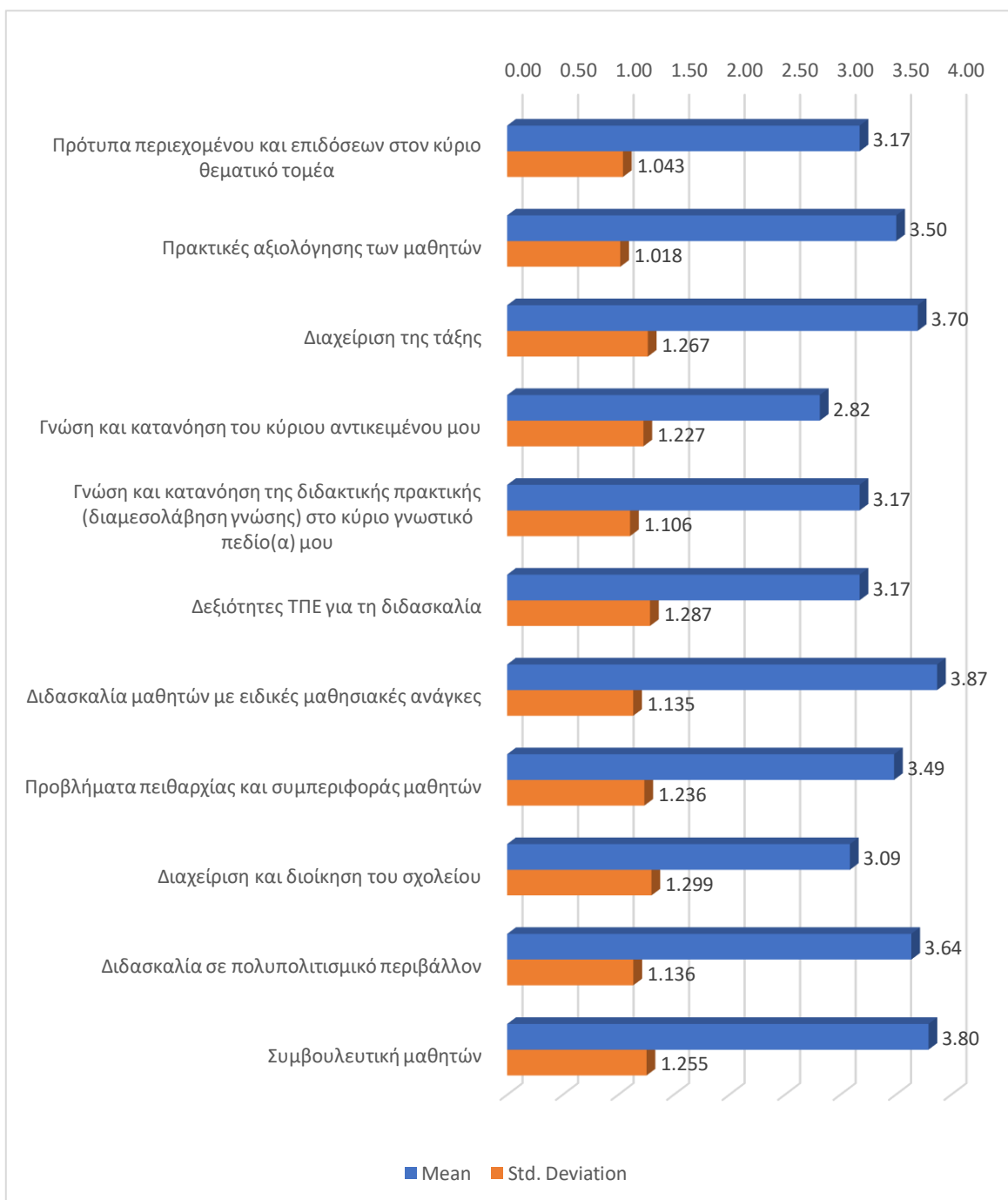


Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16, διερευνώνται οι επαγγελματικές ανάγκες ανάπτυξης των ερωτώμενων. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με αύξηση του βαθμού στον οποίο οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν την εκάστοτε επαγγελματική ανάγκη ανάπτυξης. Είναι εμφανές πως σε υψηλότερο επίπεδο οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν ανάγκες αναφορικά με την διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (3.87) και την συμβουλευτική μαθητών (3.80), καθώς και την διαχείριση της τάξης (3.70). Ωστόσο, λιγότερο θεωρούν πως χρειάζονται ανάπτυξη στην γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους (2.82).

Πίνακας 16. Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Mean	Std. Deviation
Πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων στον κύριο θεματικό τομέα	3.17	1.043
Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών	3.50	1.018
Διαχείριση της τάξης	3.70	1.267
Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου	2.82	1.227
Γνώση και κατανόηση της διδακτικής πρακτικής (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο γνωστικό πεδίο(α) μου	3.17	1.106
Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία	3.17	1.287
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	3.87	1.135
Προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών	3.49	1.236
Διαχείριση και διοίκηση του σχολείου	3.09	1.299
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	3.64	1.136
Συμβουλευτική μαθητών	3.80	1.255

Γράφημα 16. Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης

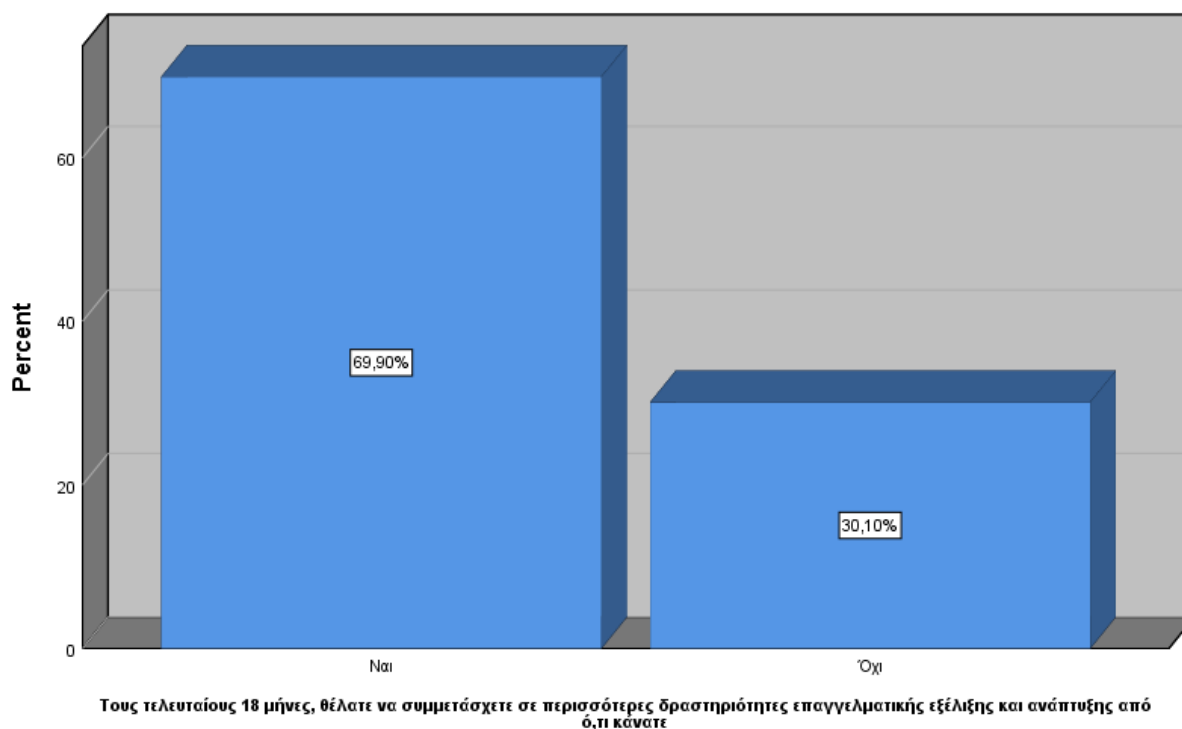


Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 18, παρατηρείται πως το 69.9% των ερωτώμενων τους τελευταίους 18 μήνες θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από ό,τι κάνουν. Αντίθετα, το 30.1% των ερωτώμενων διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 17. Τους τελευταίους 18 μήνες, θέλατε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από ό,τι κάνατε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	72	69,9	69,9	69,9
	Όχι	31	30,1	30,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 17. Τους τελευταίους 18 μήνες, θέλατε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από ό,τι κάνατε

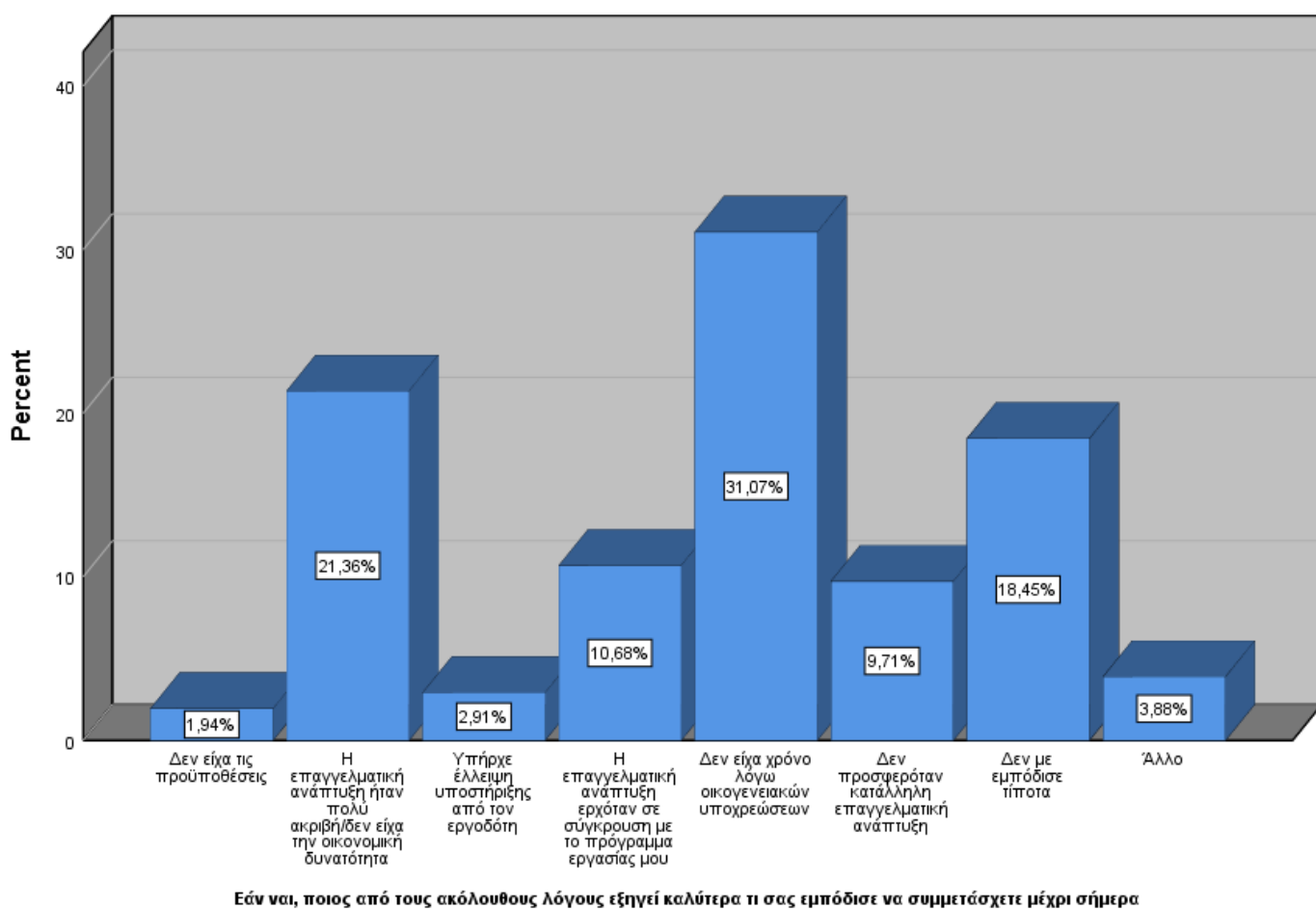


Στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 18, μελετώνται τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ερωτώμενοι για την συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το 31.1% του συνόλου των απαντήσεων σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, το 21.4% με την οικονομική δυνατότητα, το 18.4% αγγίζει η απάντηση «Δεν με εμπόδισε τίποτα» και το 10.7% φτάνει η σύγκρουση ανάπτυξης και προγράμματος εργασίας. Το 9.7% των απαντήσεων σχετίζονται με την μη κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη, το 3.9% φτάνει η απάντηση «Άλλο», το 2.9% ανήκει στην έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη και το 1.9% η μη τήρηση των προϋποθέσεων.

Πίνακας 18. Εάν ναι, ποιος από τους ακόλουθους λόγους εξηγεί καλύτερα τι σας εμπόδισε να συμμετάσχετε μέχρι σήμερα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν είχα τις προϋποθέσεις	2	1,9	1,9	1,9
	Η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν πολύ ακριβή/δεν είχα την οικονομική δυνατότητα	22	21,4	21,4	23,3
	Υπήρχε έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη	3	2,9	2,9	26,2
	Η επαγγελματική ανάπτυξη ερχόταν σε σύγκρουση με το πρόγραμμα εργασίας μου	11	10,7	10,7	36,9
	Δεν είχα χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	32	31,1	31,1	68,0
	Δεν προσφερόταν κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη	10	9,7	9,7	77,7
	Δεν με εμπόδισε τίποτα	19	18,4	18,4	96,1
	Άλλο	4	3,9	3,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Γράφημα 18. Εάν ναι, ποιος από τους ακόλουθους λόγους εξηγεί καλύτερα τι σας εμπόδισε να συμμετάσχετε μέχρι σήμερα



Στον Πίνακα 19 διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτώμενοι διδάσκουν. Το 12.2% του συνόλου των απαντήσεων σχετίζεται με το ότι οι συμμετέχοντες βρίσκουν το έργο της διδασκαλίας ενδιαφέρον και το 11.7% αφορά την ευχαρίστηση από την διδασκαλία. Επιπλέον, υψηλά ποσοστά καταλαμβάνουν και η σημαντικότητα της εργασίας για τους μαθητές (11.5%), η ικανοποίηση από την διδασκαλία (11.4%) και το ότι είναι ένα προσωπικά σημαντικό έργο (11.2%).

Πίνακας 19. Λόγοι διδασκαλίας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επειδή η σύμβαση εργασίας μου απαιτεί να συνεχίσω να διδάσκω	10	1,6	1,6
	Επειδή πληρώνομαι γι' αυτό	44	6,9	8,4
	Επειδή το σχολείο με αναγκάζει να διδάξω	3	,5	8,9
	Επειδή αυτή είναι η δουλειά μου και θα ένιωθα ενοχές αν δεν δίδασκα	19	3,0	11,9
	Θα μπορούσα να απογοητεύσω τους ανθρώπους αν δεν δίδασκα	6	,9	12,8
	Αν δεν διδάξω, θα έχω προβλήματα	5	,8	13,6
	Αν δεν δίδασκα, θα ντρεπόμουν	6	,9	14,5
	Επειδή με τη διδασκαλία διατηρώ τη δουλειά μου	16	2,5	17,0
	Επειδή παίρνω μεγάλη ευχαρίστηση από τη διδασκαλία	75	11,7	28,7
	Αισθάνομαι ικανοποιημένος όταν διδάσκω	73	11,4	40,1
	Επειδή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων βρίσκομαι σε ευχάριστη κατάσταση ενθουσιασμού	44	6,9	47,0
	Επειδή βρίσκω το έργο της διδασκαλίας ενδιαφέρον	78	12,2	59,1
	Επειδή είναι ωραίο να διδάσκω	7	1,1	60,2
	Επειδή, όταν διδάσκω, αισθάνομαι επαγγελματικά ικανοποιημένος	53	8,3	68,5
	Επειδή θεωρώ τη δουλειά μου σημαντική για τους μαθητές μου	74	11,5	80,0
	Επειδή θεωρώ προσωπικά σημαντικό το έργο της διδασκαλίας	72	11,2	91,3
	Δεν ξέρω, μερικές φορές δεν ξέρω γιατί είμαι ακόμα εκπαιδευτικός	6	,9	92,2
	Δεν αισθάνομαι καλά που εργάζομαι ως εκπαιδευτικός	3	,5	92,7
	Η διδασκαλία σημαίνει ελάχιστα, πλέον, για μένα γιατί δεν βλέπω πώς η διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μου	1	,2	92,8
	Δεν είχα ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνω δάσκαλος, απλά προέκυψε	5	,8	93,6
	Αν μπορούσα. Θα εγκατέλειπα αυτό το επάγγελμα	6	,9	94,5
	Για το αίσθημα της ολοκλήρωσης	19	3,0	97,5
	Επειδή η διδασκαλία μου δίνει πρόσβαση σε άλλες δραστηριότητες όπως η έρευνα, η επέκταση, η διοίκηση	16	2,5	100,0

Στον Πίνακα 20, μελετώνται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και δημιουργούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς. Το 15% του συνόλου των απαντήσεων σχετίζονται με την ανεπάρκεια του μισθού που λαμβάνουν συγκριτικά με την εργασία που πραγματοποιούν και το 12.4% με τον ρυθμό της σχολικής ημέρας που είναι πολύ γρήγορος. Οι υπόλοιπες απαντήσεις καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά επί του συνόλου των απαντήσεων.

Πίνακας 20. Προβλήματα που δημιουργούν άγχος και στρες

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει ελάχιστος χρόνος για να προετοιμαστώ για τα μαθήματα/τις υποχρεώσεις μου	23	5,5	5,5
	Οι προσωπικές μου προτεραιότητες υποβαθμίζονται λόγω των χρονικών απαιτήσεων	36	8,6	14,0
	Έχω πάρα πολλή δουλειά να κάνω	23	5,5	19,5
	Ο φόρτος εργασίας μου/η τάξη μου είναι πολύ μεγάλος	34	8,1	27,6
	Ο ρυθμός της σχολικής ημέρας είναι πολύ γρήγορος	52	12,4	40,0
	Υπάρχει υπερβολικά πολλή διοικητική γραφειοκρατία στη δουλειά μου	31	7,4	47,4
	Μου λείπουν οι ευκαιρίες προαγωγής ή/και εξέλιξης	21	5,0	52,4
	Δεν εξελίσσομαι στη δουλειά μου τόσο γρήγορα όσο θα ήθελα	14	3,3	55,7
	Χρειάζομαι περισσότερο κύρος και σεβασμό στη δουλειά μου	34	8,1	63,8
	Μου λείπει η αναγνώριση για την επιπλέον εργασία ή/και την καλή διδασκαλία που κάνω	35	8,3	72,1
	Οι προσωπικές μου απόψεις δεν προβάλλονται επαρκώς	11	2,6	74,8
	Λαμβάνω ανεπαρκή μισθό για την εργασία που κάνω	63	15,0	89,8
	Δεν έχω τον έλεγχο των αποφάσεων που λαμβάνονται σχετικά με θέματα που αφορούν την τάξη/το σχολείο	24	5,7	95,5
	Δεν έχω συναισθηματικά/διανοητικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της εργασίας	2	,5	96,0
	Μου λείπουν οι ευκαιρίες για επαγγελματική βελτίωση	17	4,0	100,0

Στον Πίνακα 21, διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση. Οι απαντήσεις που σχετίζονται με την διδασκαλία μαθητών με χαμηλά κίνητρα και πως ορισμένοι μαθητές δεν προσπαθούν να βελτιωθούν, καταλαμβάνουν από 24.3%. Το 17.2% των απαντήσεων αφορά τις ανεπαρκείς πολιτικές πειθαρχίας, το 14.8% τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, το 9.5% την εξουσία που απορρίπτεται από τους μαθητές και την διοίκηση και το 5.3% αγγίζει η απάντηση «Άλλο». Το υπόλοιπο 4.7% των απαντήσεων αφορούν την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών.

Πίνακας 21. Νιώθω απογοητευμένος/η γιατί

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρέπει να παρακολουθώ τη συμπεριφορά των μαθητών	8	4,7	4,7
	Εξαιτίας των προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη μου	25	14,8	19,5
	Προσπαθώ να διδάξω μαθητές που έχουν χαμηλά κίνητρα.	41	24,3	43,8
	Επειδή ορισμένοι μαθητές θα τα πήγαιναν καλύτερα αν προσπαθούσαν περισσότερο	41	24,3	68,0
	Εξαιτίας των ανεπαρκών/κακώς καθορισμένων πολιτικών πειθαρχίας	29	17,2	85,2
	Όταν η εξουσία μου απορρίπτεται από τους μαθητές/ τη διοίκηση	16	9,5	94,7
	Άλλο	9	5,3	100,0

Στον Πίνακα 22, μελετώνται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στο άγχος που αισθάνονται. Το 19.6% του συνόλου των απαντήσεων σχετίζονται με την αίσθηση του άγχους, το 10.3% με την σωματική εξάντληση, το 8.2% με την ανασφάλεια, ενώ το ότι αισθάνονται ευάλωτοι ή κόπωση σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα καταλαμβάνουν από 6.9% αντίστοιχα. Οι υπόλοιπες δηλώσεις καταλαμβάνουν χαμηλότερα ποσοστά.

Πίνακας 22. Ανταποκρίνομαι στο άγχος

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Με το να αισθάνομαι ανασφάλεια	24	8,2	8,2
	Με το να αισθάνομαι ανίκανος/η να ανταπεξέλθω	16	5,5	13,7
	Με το να αισθάνομαι ευάλωτος/η	20	6,9	20,6
	Νιώθοντας κατάθλιψη	5	1,7	22,3
	Νιώθοντας άγχος	57	19,6	41,9
	Με το να δηλώνω ασθένεια	2	,7	42,6
	Με τη χρήση φαρμάκων που χορηγούνται χωρίς ιατρική συνταγή	1	,3	43,0
	Με γρήγορη ή/και ρηχή αναπνοή	1	,3	43,3
	Κάνοντας χρήση αλκοόλ	1	,3	43,6
	Με αίσθημα αυξημένης αρτηριακής πίεσης	11	3,8	47,4
	Με αίσθημα καρδιακού παλμού ή ταχυκαρδίας	14	4,8	52,2
	Με πόνο στο στομάχι παρατεταμένης διάρκειας	10	3,4	55,7
	Με κράμπες στο στομάχι	2	,7	56,4
	Με σωματική εξάντληση	30	10,3	66,7
	Με σωματική αδυναμία	16	5,5	72,2
	Με κόπωση σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα	20	6,9	79,0
	Με στομαχικό πόνο	11	3,8	82,8
	Με το να κοιμάμαι περισσότερο από το συνηθισμένο	15	5,2	88,0
	Με αναβλητικότητα	16	5,5	93,5
	Με το να βιάζομαι στην ομιλία μου	19	6,5	100,0

Στον Πίνακα 23, διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες μπορεί να αγχωθούν στον εργασιακό χώρο τους. Το 30.1% των απαντήσεων σχετίζονται με την προσπάθεια πραγματοποίησης περισσότερων από ένα πράγματα, το 25.8% φτάνουν οι απαντήσεις που αφορούν την έλλειψη χρόνου και το 16.7% την έλλειψη χρόνου για χαλάρωση. Επιπλέον, το 10% αφορά το εύκολο μπέρδεμα, ενώ οι υπόλοιπες δηλώσεις καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας 23. Λόγοι άγχους στον εργασιακό χώρο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθώς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να γίνουν τα πράγματα	54	25,8	25,8
	Επειδή πρέπει να προσπαθώ να κάνω περισσότερα από ένα πράγματα ταυτόχρονα	63	30,1	56,0
	Καθώς γίνομαι ανυπόμονος αν οι άλλοι κάνουν τα πράγματα πολύ αργά	18	8,6	64,6
	Επειδή έχω ελάχιστο χρόνο για να χαλαρώσω και να απολαύσω την ώρα της ημέρας	35	16,7	81,3
	Καθώς έχω αναπτύξει την τάση να υπερδεσμεύομαι εύκολα	21	10,0	91,4
	Επειδή σκέφτομαι άσχετα θέματα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων	6	2,9	94,3
	Γιατί πλέον αισθάνομαι άβολα να σπαταλάω χρόνο	12	5,7	100,0

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson, τα αποτελέσματα του οποίους παρουσιάζονται στον Πίνακα 24. Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως υφίστανται 7 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο λιγότερο υποστηρίζουν πως επιθυμούν να λάβουν επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με τα πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων, τις πρακτικές αξιολόγησης μαθητών, την διαχείριση της τάξης, την γνώση του αντικειμένου τους και της διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο λιγότερο οι ερωτώμενοι επιθυμούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά αναφορικά με τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και την διαχείριση και διοίκηση του σχολείου. Οι συσχετίσεις αυτές δέχονται τιμές από το 0.203 έως το 0.373, επομένως είναι μικρής προς μέτριας έντασης.

Πίνακας 24. Συσχετίσεις Pearson

		Ηλικία
Πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων στον κύριο θεματικό τομέα	Pearson Correlation	-,203*
	Sig. (2-tailed)	0.040
	N	103
Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών	Pearson Correlation	-,208*
	Sig. (2-tailed)	0.035
	N	103
Διαχείριση της τάξης	Pearson Correlation	-,358**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	103
Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου	Pearson Correlation	-,373**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	103
Γνώση και κατανόηση της διδακτικής πρακτικής (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο γνωστικό πεδίο(α) μου	Pearson Correlation	-,298**
	Sig. (2-tailed)	0.002
	N	103
Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία	Pearson Correlation	-0.150
	Sig. (2-tailed)	0.131
	N	103
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Pearson Correlation	-0.015
	Sig. (2-tailed)	0.877
	N	103
Προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών	Pearson Correlation	-,332**
	Sig. (2-tailed)	0.001
	N	103
Διαχείριση και διοίκηση του σχολείου	Pearson Correlation	-,214*
	Sig. (2-tailed)	0.030
	N	103
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	Pearson Correlation	-0.080
	Sig. (2-tailed)	0.421
	N	103
Συμβουλευτική μαθητών	Pearson Correlation	-0.166

	Sig. (2-tailed)	0.093
	N	103

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

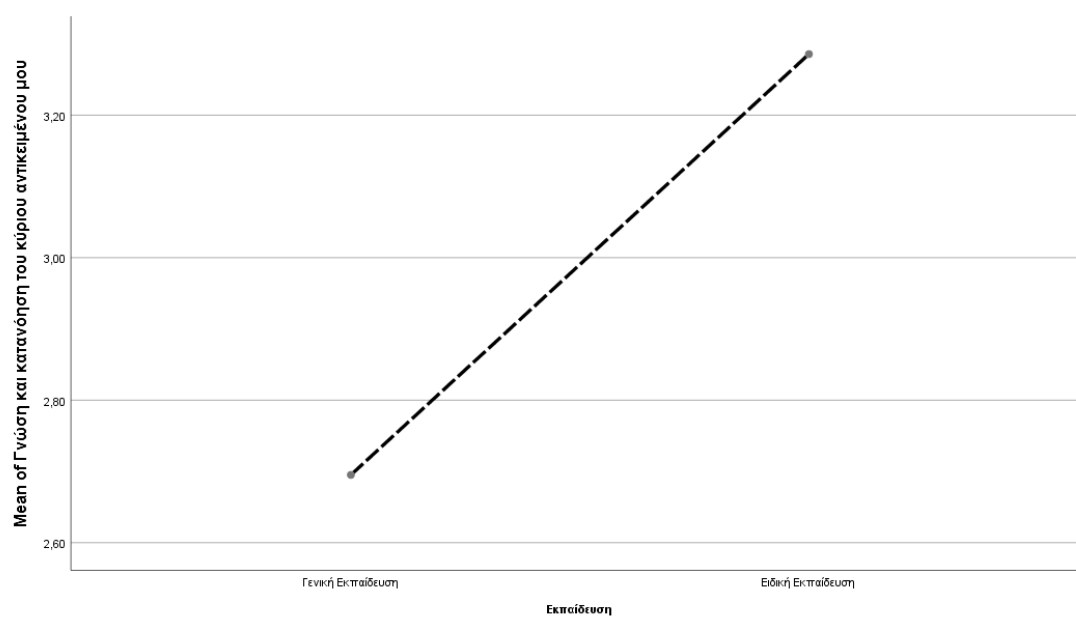
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 25. Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το είδος εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, στο Γράφημα 19 παρατηρείται πως οι εργαζόμενοι στην ειδική εκπαίδευση σε υψηλότερο επίπεδο αναφέρουν πως έχουν ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την γνώση και την κατανόηση του αντικειμένου τους.

Πίνακας 25. Αποτελέσματα Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων στον κύριο θεματικό τομέα	753.000	4156.000	-0.930	0.352
Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών	772.500	4175.500	-0.760	0.447
Διαχείριση της τάξης	652.000	4055.000	-1.781	0.075
Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου	614.000	4017.000	-2.082	0.037
Γνώση και κατανόηση της διδακτικής πρακτικής (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο γνωστικό πεδίο(α) μου	800.000	4203.000	-0.521	0.602
Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία	642.000	4045.000	-1.840	0.066
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	785.000	1016.000	-0.655	0.512
Προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών	698.000	4101.000	-1.373	0.170
Διαχείριση και διοίκηση του σχολείου	812.500	4215.500	-0.406	0.685
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	850.500	4253.500	-0.090	0.929
Συμβουλευτική μαθητών	764.500	4167.500	-0.827	0.408

Γράφημα 19. Διαφοροποίηση ως προς τον τομέα εκπαίδευσης



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα, επεδίωξε μέσω της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης να εξετάσει αν η ηλικία των ερωτώμενων επηρεάζει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους καθώς και αν το είδος εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκουν οι ερωτώμενοι επηρεάζει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους.

Διαπιστώθηκε ότι όσο αυξανόταν η ηλικία των ερωτηθέντων, τόσο μειωνόταν το ενδιαφέρον τους για επαγγελματική ανάπτυξη σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ερωτηθέντες δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη που σχετίζεται με θέματα πειθαρχίας των μαθητών και διαχείρισης και διοίκησης του σχολείου. Οι συσχετίσεις κυμαίνονται από 0,203 έως 0,373, υποδεικνύοντας ένα επίπεδο ισχύος μεταξύ χαμηλού και μέτριου.

Επίσης, το προσωπικό ειδικής αγωγής σε υψηλότερο επίπεδο εξέφρασε την επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη για την ενίσχυση των γνώσεων και της κατανόησης του αντικειμένου τους, όπως προκύπτει από την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα της μελέτης.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία πραγματοποιήθηκε στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν διερευνηθεί ποικίλοι παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται και επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εκτός από την ηλικία και το είδος της εκπαίδευσης που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Ενδεικτικά, συγκρίνοντας με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι Ifanti & Fotopoulou (2011) ανέλυσαν τις προοπτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Πάτρα σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ως ένα απαιτητικό επάγγελμα που απαιτεί συνεχή δια βίου μαθησιακή υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, δίνοντας έμφαση στα εσωτερικά τους κίνητρα, την επιθυμία τους να συνεισφέρουν στην κοινωνία και τη θετική τους προοπτική για το επάγγελμα. Αντίστοιχα, η Κουρεμένου (2024) διαπίστωσε μια σύνδεση μεταξύ της ανεπαρκούς υποστήριξης και παρακίνησης της ελληνικής σχολικής διοίκησης και της απροθυμίας των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (CPD). Στην ίδια κατεύθυνση, το 2014, οι Gorozidis & Papaioannou έκαναν έρευνα σε 218 Έλληνες εκπαιδευτικούς για να διερευνήσουν τα κίνητρα και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στη Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ) και να διδάξουν ένα νέο ακαδημαϊκό μάθημα με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Η μελέτη αποκάλυψε ότι η προθυμία των εκπαιδευτικών

να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση και να υιοθετήσουν την καινοτομία στο μέλλον επηρεάστηκε θετικά από τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά όχι από τα εξωτερικά κίνητρα. Περίπου το 66% των συμμετεχόντων έδειξε εσωτερικά κίνητρα για τη συμμετοχή στην κατάρτιση, όπως η εύρεση ευχαρίστησης στη μάθηση, η απόκτηση εμπειριών και η περιέργεια για νέες γνώσεις. Αυτά τα κίνητρα συνδέονταν με μεγαλύτερο επίπεδο αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, η Χατζηπαναγιώτου (2015) διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τον αντίκτυπο των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η ερευνήτρια ανέλυσε τα χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως ευεργετικά για την αποτελεσματική οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων εικονικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 101 εκπαιδευτές από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αγροτικές και αστικές περιοχές του νομού Έβρου. Οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική άποψη για την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογίας στα προγράμματα ενδοσχολικής εκπαίδευσης. Προτίμησαν μια μικτή εκπαιδευτική προσέγγιση, που συνδυάζει δια ζώσης μαθήματα σε καθορισμένο χώρο με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και νέα εργαλεία επικοινωνίας. Όσον αφορά τα συγκρίσιμα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, ο MacLeod (2020) διεξήγαγε μια πρόσφατη αξιολόγηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η σχολική ηγεσία επηρεάζει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προτείνοντας ότι η ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ότι ορισμένες στρατηγικές μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής μάθησης στα σχολεία. Οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη χρήση μετασχηματιστικών και διδακτικών στυλ ηγεσίας, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας και την παροχή ποικίλων συστημάτων υποστήριξης, ώστε να διασφαλιστεί ότι η αποκεντρωμένη επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί σε βελτιωμένη ποιότητα διδασκαλίας και πρακτικές που βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αν και οι προαναφερθείσες έρευνες διαφοροποιούνται από την τρέχουσα ως προς τα ευρήματα, συγκρίσιμα με τα ευρήματα της τρέχουσας έρευνας είναι αυτά της Σαμαρά (2021) της οποίας η μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της σημασίας της εργασίας και της επιθυμίας για επαγγελματική ανέλιξη μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μελέτη εξέτασε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γυναικών εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις προοπτικές τους σχετικά με τις προκλήσεις στην εκπαίδευση, τη σημασία της εργασίας στη ζωή τους και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Από την ανάλυσή της προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν θετική τη σημασία της

εργασίας τους τόσο για την προσωπική τους ολοκλήρωση όσο και για την επίτευξη ευρύτερων κοινωνικών στόχων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παράγοντες που ενισχύουν τη σημασία της εργασίας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τον αντίκτυπό της στην προσωπική τους ανάπτυξη, την ικανοποίηση από την εργασία και τον ευρύτερο σκοπό της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η ηλικία, ο βαθμός εκπαίδευσης και η θέση απασχόλησης είναι οι κύριοι δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τις κρίσεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τη σημασία της εργασίας τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συνεπώς, οι παράγοντες επίδρασης διαφοροποιούνται σε σχέση με την τρέχουσα έρευνα.

Αναφορικά με το άγχος των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον χαμηλό μισθό σε σχέση με το φόρτο εργασίας, ως τον κυρίαρχο παράγοντα άγχους των συμμετεχόντων/ουσών, αναδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο μισθού. Γενικότερα, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία διεξήχθη αναδείχθηκε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση και μειωμένη εργασιακή απόδοση, καθώς άγχος είναι μια συνήθης αντίδραση σε αρνητικές ή απειλητικές για τη ζωή καταστάσεις και γίνεται προβληματικό όταν συνεχίζεται για παρατεταμένο χρονικό διάστημα. Το χρόνιο στρες μπορεί να διαταράξει την καθημερινή λειτουργία και τη συναισθηματική ισορροπία και παίζει ρόλο στην εμφάνιση ψυχιατρικών καταστάσεων όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Agyarong et al., 2022), γεγονός το οποίο αναδεικνύει την ανάγκη άμεσης αντιμετώπισης των σημαντικών στρεσογόνων παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, για το παρόν δείγμα, συνδέθηκαν με την χαμηλή αμοιβή.

Τα αποτελέσματα τα οποία ανέδειξε η τρέχουσα έρευνα συνδέονται με τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματική ομάδα, έχουν αυξημένα επίπεδα στρες και είναι πιο επιρρεπείς σε ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα. Ωστόσο, άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και το εξωτερικό έχουν αναδείξει και άλλους παράγοντες, εκτός από το μισθό, όπως οι προκλήσεις της τάξης ως κύρια αιτία άγχους στις αυτοαναφορές τους, όπως προκύπτει από προηγούμενη εμπειρική έρευνα των Scherzinger και Wettstein (2019). Οι παροδικοί ψυχοκοινωνικοί στρεσογόνοι παράγοντες, όπως οι διαταραχές της τάξης, εμποδίζουν τη σύνδεση δασκάλου-μαθητή, οδηγώντας σε δυσμενείς επιπτώσεις στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Το οξύ στρες μπορεί να εξελιχθεί σε χρόνιο στρες, προκαλώντας ενδεχομένως πρόωρη συνταξιοδότηση και σημαντικές δαπάνες υγειονομικής περίθαλψης (Künzi and Oesch, 2016). Η σημασία της έγκαιρης

ανίχνευσης της κατάστασης της υγείας των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής προληπτικών μέτρων αναδεικνύεται από τις επιπτώσεις του επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς, το οποίο επηρεάζει τους ανθρώπους, την κοινωνία και την οικονομία. Οι ακριβείς συνθήκες που προκαλούν υψηλές ψυχολογικές και φυσιολογικές αντιδράσεις στρες στους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα των προκλήσεων στην τάξη είναι ακόμη άγνωστες (Wettstein et al., 2021). Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν ως επί το πλείστον ερωτηματολόγια για τη μέτρηση των υποκειμενικών επιπέδων άγχους, παραβλέποντας σημαντικά δεδομένα σχετικά με τις άμεσες φυσιολογικές αντιδράσεις άγχους (Krause et al., 2013). Αντίστοιχα, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Kyriacou, 2015), ενώ τα επίπεδα του εργασιακού τους στρες έχουν αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία. Περίπου το 30% των εκπαιδευτικών θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ιδιαίτερα στρεσογόνο, σύμφωνα με την Kyriacou (2015).

Η σημασία της διαχείρισης και της αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκε αντίστοιχα και από την έρευνα της Gallup (2015) που ανέφερε ότι το 46% των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν υψηλά επίπεδα άγχους κάθε μέρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπροσθέτως, από ερευνητικά δεδομένα έχει διαπιστωθεί ότι το άγχος και η συναισθηματική κόπωση, βασικά σημάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης, επηρεάζουν αρνητικά τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αυτό επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Klusmann et al., 2016). Μια πρώτη εμπειρική ερευνητική μελέτη με 1.102 Γερμανούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στον τομέα των μαθηματικών (Klusmann et al, 2016). Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις διδακτικές τεχνικές των εκπαιδευτικών (Evers et al., 2004).

Το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδοθεί σε διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των κοινών στρεσογόνων παραγόντων της ζωής, των σημαντικών γεγονότων της ζωής, του καθημερινού άγχους και των κοινωνικών στρεσογόνων παραγόντων, όπως η ανεπαρκής κοινωνική υποστήριξη (Rothland, 2013), η οποία αναδείχθηκε και μέσα από την τρέχουσα έρευνα, η οποία πρόβαλε την χαμηλή αμοιβή των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα.

Τα υψηλά επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών συνδέονται με χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση και μεγαλύτερη πιθανότητα εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορά απόσυρσης, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής ή ψυχολογικής απομάκρυνσης από το εργασιακό περιβάλλον (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Το χρόνιο άγχος μπορεί να οδηγήσει σε δυσπροσαρμοστική οργή, αυξημένο εθισμό σε ουσίες, αυξημένο άγχος, γνωστική κόπωση και επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τον Maslach (1986), το άγχος εμφανίζεται όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ότι μια εξωτερική απαίτηση ξεπερνά την ικανότητά του να τη διαχειριστεί. Η έρευνα δείχνει ότι το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται με συναισθήματα αποθάρρυνσης και διαταραχή της αίσθησης της αυτοσυνέπειας (Κυριακού, 2001).

Ο φόρτος εργασίας, η συμπεριφορά των μαθητών και οι συνθήκες απασχόλησης είναι παράγοντες που έχουν αναγνωριστεί ως παράγοντες πρόβλεψης του άγχους και του αντιλαμβανόμενου άγχους των εκπαιδευτικών από τη διεθνή βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο να δίνεται τόση έμφαση στο μισθό, πιθανότατα διότι είναι μεγαλύτερος για τους εκπαιδευτικούς σε πολλά κράτη, σε σχέση με την Ελλάδα. Αξίζει, φυσικά, να αναφερθεί, ότι οι Rentner et al. (2016) ανέδειξαν επίσης την χαμηλή αμοιβή των εκπαιδευτικών και στο εξωτερικό, ως έναν σημαντικό αρνητικό παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ικανοποίησή τους. Οι Kamal et al. (2021, υποστήριξαν ότι τα άτομα με χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση, αυξημένα επίπεδα ανησυχίας και κατάθλιψη, γεγονός το οποίο αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

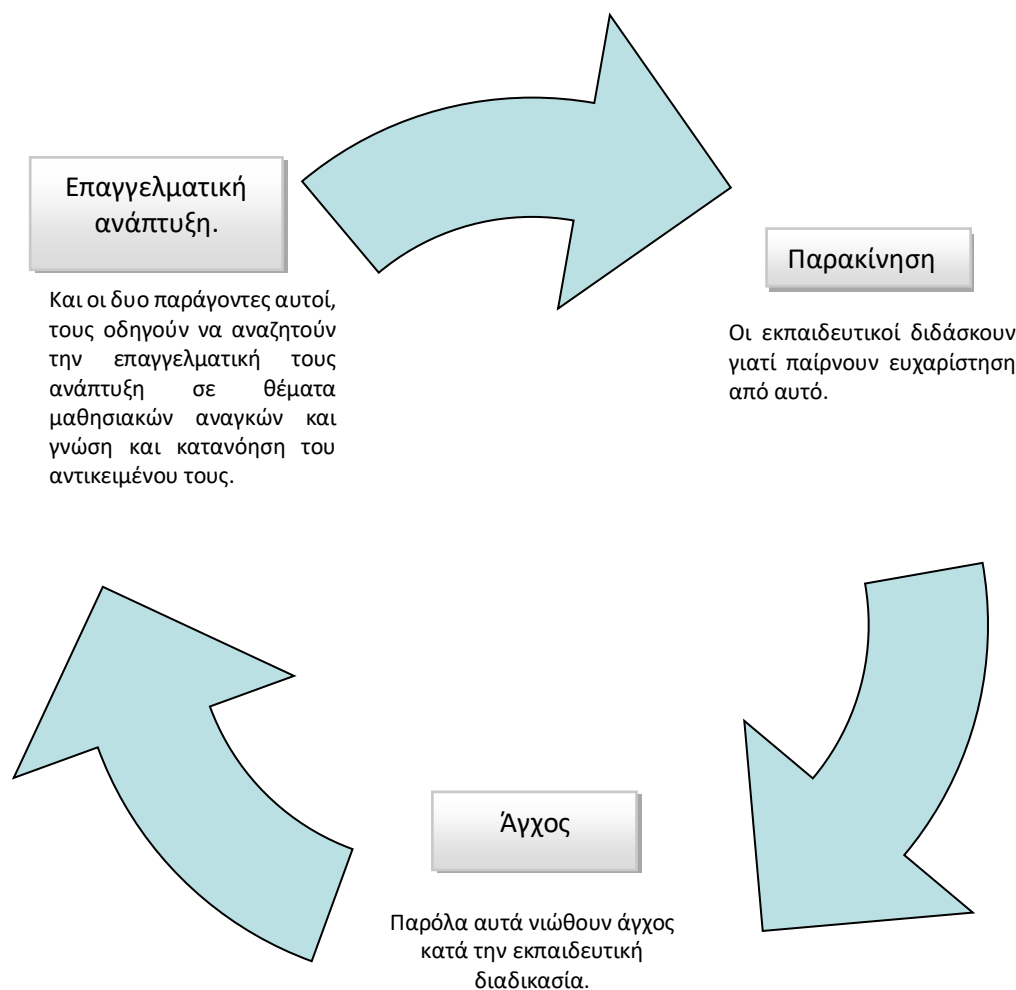
Η διαφοροποίηση της παρούσας έρευνας από πολλές από τις διεξαχθείσες στην Ελλάδα ως προς τους παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και το άγχος τους, είναι πιθανόν να οφείλονται στο μικρό δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελεί και βασικό περιορισμό της. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται, η έρευνα να επεκταθεί μελλοντικά, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα. Επίσης, μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική διερεύνηση είναι να εξετασθούν οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης για άτομα που έχουν τα ίδια χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά διαφορετική ηλικία και αντίστροφα, άτομα που έχουν ίδια ηλικία αλλά διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας. Το θέμα, επίσης, είναι εξαιρετικά γόνιμο και προς διερεύνηση μέσω της ποιοτικής έρευνας, με τη μέθοδο των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδειχθούν οι στάσεις, οι θέσεις και οι αντιλήψεις τους επί του θέματος. Σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, ακόμη, θα μπορούσε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του άγχους

των εκπαιδευτικών, ώστε να διερευνηθεί ποσοτικά η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, μέσω της παροχής προτάσεων. Επιπροσθέτως, η έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει πιθανές διαφοροποιήσεις σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες ή μεταξύ του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, ώστε να αναδειχθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ή παράγοντες οι οποίοι να επηρεάζουν τη σχέση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι προτεινόμενοι τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης.

Γράφημα 20. Απεικόνιση βασικών συμπερασμάτων



Παράλληλα, διερευνήθηκε το εάν η ηλικία και το είδος εκπαίδευσης (ειδική ή γενική) που διδάσκουν οι ερωτώμενοι επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από συνολικά 103 εκπαιδευτικούς, με την πλειοψηφία του δείγματος να αποτελείται από γυναίκες 31 με 40 ετών

που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτώμενοι διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης, ενώ αναφέρουν πως έχουν ειδικότητα ΠΕ70. Επίσης, πιο συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως έχουν μόνιμη θέση εργασίας και προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα έως και 5 έτη.

Ως προς τα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία παρακολούθησαν οι ερωτώμενοι τους τελευταίους 18 μήνες, η πλειοψηφία των απαντήσεων σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια ή με τα προγράμματα επιμόρφωσης. Όσον αφορά τις μέρες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες, κυμαίνονται από 0 έως 300, με μέσο όρο περίπου 49 ημέρες, ενώ από αυτές ήταν υποχρεωτικές κατά μέσο όρο περίπου οι 15.

Για τις παρακολουθήσεις αυτές, περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν πως δεν χρειάστηκε να πληρώσουν καθόλου, ενώ παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων αναφέρουν πως κανένα από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησαν δεν έλαβε χώρα κατά την διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας. Συνεχίζοντας, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έλαβαν συμπλήρωμα μισθού για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχαν τους τελευταίους 18 μήνες και πραγματοποιήθηκαν εκτός ωραρίου και οι περισσότεροι απάντησαν πως συμμετείχαν σε ανεπίσημο διάλογο με συναδέλφους σχετικά με τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας τους.

Ως προς τις επαγγελματικές ανάγκες ανάπτυξης των ερωτώμενων, σε υψηλότερο επίπεδο παρουσιάζουν ανάγκες αναφορικά με την διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και την συμβουλευτική μαθητών, καθώς και την διαχείριση της τάξης. Επίσης, σχεδόν 7 στους 10 συμμετέχοντες, τους τελευταίους 18 μήνες θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από ότι κάνουν.

Ως προς τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ερωτώμενοι για την συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, το ένα τρίτο περίπου του συνόλου των απαντήσεων σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και ακολουθεί σε συχνότητα η οικονομική δυνατότητα. Επίσης, οι πιο συχνοί λόγοι για τους οποίους διδάσκουν, αφορούν το ότι βρίσκουν το έργο της διδασκαλίας ενδιαφέρον και λαμβάνουν ευχαρίστηση από αυτό.

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και δημιουργούν άγχος και στρες στους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία ανέδειξε την ανεπάρκεια του μισθού που λαμβάνουν συγκριτικά

με την εργασία που πραγματοποιούν ενώ διερευνώντας τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση, αναδείχθηκαν οι απαντήσεις που σχετίζονται με την διδασκαλία μαθητών με χαμηλά κίνητρα και πως ορισμένοι μαθητές δεν προσπαθούν να βελτιωθούν.

Συνεχίζοντας, οι πιο συχνοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στο άγχος που αισθάνονται, είναι η αίσθηση άγχους και η σωματική εξάντληση. Ταυτόχρονα, οι πιο συχνοί λόγοι που τους σχετίζονται με την προσπάθεια πραγματοποίησης περισσότερων από ένα πράγματα, και η έλλειψη αρκετού χρόνου, ώστε να γίνουν όλα αυτά τα πράγματα.

Από την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, φάνηκε πως, όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο λιγότερο υποστηρίζουν πως επιθυμούν να λάβουν επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με τα πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων, τις πρακτικές αξιολόγησης μαθητών, την διαχείριση της τάξης, την γνώση του αντικειμένου τους και της διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο λιγότερο οι ερωτώμενοι επιθυμούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά αναφορικά με τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και την διαχείριση και διοίκηση του σχολείου. Οι συσχετίσεις αυτές δέχονται τιμές από το 0.203 έως το 0.373, επομένως είναι μικρής προς μέτριας έντασης.

Τέλος, από την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αναδείχθηκε πως οι εργαζόμενοι στην ειδική εκπαίδευση σε υψηλότερο επίπεδο αναφέρουν πως έχουν ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την γνώση και την κατανόηση του αντικειμένου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>

Akiba, M., Wang, Z. E., & Liang, G. (2015). Organizational resources for professional development: A statewide longitudinal survey of middle school mathematics teachers. *Journal of School Leadership*, 25(March), 252–285.

Bandura, A. (1979). *Aggression: Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Biron, C., Brun, J. P., & Ivers, H. (2008). Extent and sources of occupational stress in university staff. *Work*, 30(4), 511-522.

Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational research*, 36(2), 157-169.

Bracket, M. & Cipriano, C. (2020). *Teachers Are Anxious and Overwhelmed. They Need SEL Now More Than Ever*. EdSurge.

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International journal of educational research*, 37(8), 661-675.

Čolović, M., Prodanović, M., & Vejnović, E. (2022). Stress and Motivation in EFL Teaching-Learning Context. *The New Educational Review*, 70(4), 92-103.

Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. Routledge.

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of epidemiology and global health*, 7(3), 191-198.

Drago-Severson, E. (2012). *New Opportunities for Principal Leadership: Shaping School Climates for Enhanced Teacher Development*. *Teachers college record*, 114(3), 3-12.

Elms, A. C. (2013). Sigmund Freud Psychohistorian. *Annual of Psychoanalysis*, 65-78.

Elster, J. (2006). Altruistic behavior and altruistic motivations. *Handbook of the economics of giving, altruism and reciprocity*, 1, 183-206.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851- 870.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.

Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students’ and teachers’ perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
doi:10.1177/0143034304043670

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531.

Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current issues in education*, 14(1).

Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 548.

Fives, H., and Buehl, M. M. (2016). Teacher motivation: Self-efficacy and goal orientation, in *Handbook of motivation at school*, eds K. R. Wentzel and D. B. Miele (Abingdon: Routledge), 352–372.

Fullan, M.G. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Bristol, Pennsylvania: Falmer.

Gaikhorst, L., März, V., du Pré, R., & Geijssels, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals’ beliefs and practices. *European journal of education*, 54(4), 605-620.

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

Goroizidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819.
- Hanna, R., & Pennington, K. (2015). Despite reports to the contrary, new teachers are staying in their jobs longer. *Center for American Progress*.
- Haynes, M. (2014). On the path to equity: Improving the effectiveness of beginning teachers. *Alliance for Excellent Education*.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Kallmeyer: Seelze-Velber.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of school psychology*, 78, 69-74.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 8.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Kamal, A. M., Eldein Ahmed, W. S., Mohamed Wassif, G. O., & Ali Awad Greda, M. H. (2021). Work Related Stress, Anxiety and Depression among School Teachers in general education. *QJM: An International Journal of Medicine*, 114.
- Kim, B. (Peter), Lee, G., Murrmann, S. K., & George, T. R. (2011). Motivational Effects of Empowerment on Employees' Organizational Commitment. *Cornell Hospitality Quarterly*, 53(1), 10-19.

Kim, T., & Lee, Y. (2019). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 1-18.

King A. (2020) *Canadian Teachers Experiencing a Mental Health Crisis*. Canadian Teacher's Federation; CTF/FCE; Ottawa, ON, Canada

King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574- 594.

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. doi:10.1037/edu0000125

Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht - ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- Organisationspsychologie A&O* 48 (3), 139–147. doi:10.1026/0932-4089.48.3.139

Krause, A., Dorsemagen, C., & Meder, L. (2013). *Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht* (pp. 99-116). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-531-18990-1_6

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

Künzi, K., and Oesch, T. (2016). Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen. Teilprojekt des LCH im Rahmen des Projekts Gesundheit der Lehrpersonen. Schlussbericht. Bern: Büro BASS. Available at: www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Medienmitteilungen/170110_StudieBueroBass_KrankheitskostenLehrpersonenSchlussbericht.pdf.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96.

Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*, 6, 40-41.

- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Lourmpas, S., & Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 116, 3359-3364.
- MacLeod, L. (2020). Shaping Professional Development of Educators: The Role of School Leaders. *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership: Enhancing Educational Outcomes*, 189- 217.
- Makarova, E., Herzog, W., and Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychol. Erziehung Unterricht* 61 (2), 127–140. doi:10.2378/peu2014.art11d
- Marco, L. (2020). The Rise of Teacher Stress. MARCO Learning.
- Mariotti, A. (2015). The Effects of Chronic Stress on Health: New Insights into the Molecular Mechanisms of Brain-Body Communication. *Future Sci. OA* 1 (3), FSO23–21. doi:10.4155/fso.15.21
- Maslach, C. (1986). Professionals in distress: issues, syndromes and solutions in psychology. Stress, burnout and workaholism. *American Psychological Association*, 53-75.
- Núñez-Regueiro, F., Escrivá-Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N., & Núñez-Regueiro, S. (2024). “Motivated To Teach, but Stressed Out by Teacher Education”: A Content Analysis of Self-Reported Sources of Stress and Motivation Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 76-91. <https://doi.org/10.1177/00224871231181374>
- Ortner, A., and Ortner, R. (2000). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064.
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E., & Díez, F. (2022). Teachers' well-being, emotions, and motivation during emergency remote teaching due to COVID-19. *Frontiers in psychology*, 13, 826828.
- Petri, H. L. and Cofer, . Charles N. (2023). motivation. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/motivation>

- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830.
- Rentner, D. S., Kober, N., Frizzell, M., & Ferguson, M. (2016). Listen to Us: Teacher Views and Voices. *Center on Education Policy*.
- Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.
- Rothland, M. H. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455- 470.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
- Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Scherzinger, M., and Wettstein, A. (2019). Classroom Disruptions, the Teacher-Student Relationship and Classroom Management from the Perspective of Teachers, Students and External Observers: a Multimethod Approach. *Learning Environments Research*, 22 (1), 101–116. doi:10.1007/s10984-018-9269-x
- Scherzinger, M., Wettstein, A., and Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 70–83.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459.
- Smith, J. & Spurling, A. (2001). *Understanding motivation for lifelong learning*. London, UK: Campaign for Learning. 71

Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management review*, 29(3), 379-387.

Sutton, R., and Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15, 327-358. doi: 10.1023/a:1026131715856

Tran, H. N., Nguyen, C. D., Nguyen, G. V., Ho, T. N., Bui, Q. T. T., & Hoang, N. H. (2020). Workplace conditions created by principals for their teachers' professional development in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion*, 44, 270-294.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2015). Teacher motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 64-71). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26082-0>

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

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021, September). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 681258). Frontiers Media SA.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ευθυμίου, Π. (2020). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Κίνητρα, εμπόδια, αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού, *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 24-30
- Καματερού, Α. (2020). Σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης και εκπαιδευτική πρακτική: ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας.
- Κουρεμένου, Γ. (2024). Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, « ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, 117-125
- Παπαγιαννόπουλος, Χ. (2020). Παρακίνηση στην εκπαίδευση, Στρατηγικές παρακίνησης στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: blogs.sch.gr
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 82-91.
- Πετρίδου, Α. (2021). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθηματικά στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, (15), 81–107.
- Σαίτης, Χ. (1995). Υποκίνηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Σύγχρονο σχολείο*, 29-30, 192-194 και 252-25
- Σαμαρά, Μ. (2021). *Νοηματοδότηση της εργασίας και επαγγελματική ανάπτυξη σε γυναίκες εκπαιδευτικούς*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation).
- Χατζηδήμου, Δ.Χ. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης: Βασικές έννοιες, ερωτήματα και ζητήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ.Χ. (2019). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: συμβολή στη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηκρίβου, Φ. (2022). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και προσεγγίσεις αξιολόγησης στα μαθηματικά*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Εκπαίδευση και Πολιτισμός" της κατεύθυνσης, "Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, εκπονώ τη διπλωματική διατριβή μου με τίτλο "Οι προτεινόμενοι τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης", υπό την επίβλεψη του κυρίου Κέφη Βασίλειου. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημόσιο σχολείο.

Η απάντηση όλων των ερωτήσεων είναι υποχρεωτική, ενώ εάν θεωρείτε ότι σε κάποιο σημείο αισθάνεστε άβολα μπορεί να αποχωρήσετε από τη διαδικασία συμμετοχής στην έρευνα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη, υπό την έννοια ότι οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς που υπηρετεί αυτή και δε θα δημοσιευθούν χωρίς την έγκρισή σας.

Με εκτίμηση,

Μαυροπούλου Μαρία Ελένη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Ποιο είναι το φύλο σας;

A. Άνδρας

B. Γυναίκα

Γ.Άλλο

2.Τι ηλικία έχετε;

- A. < των 30 ετών
- B. 31 ετών έως 40 ετών
- Γ. 41 ετών έως 50 ετών
- Δ. 51 ετών και άνω
- Ε. Άλλο

3. Επίπεδο Σπουδών

- A. Πτυχίο ΑΤΕΙ
- B. Πτυχίο ΑΕΙ
- Γ. Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- Δ. Διδακτορικός Τίτλος
- Ε .Δεύτερο πτυχίο
- ΣΤ .Άλλο

4. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα διδάσκετε;

- A. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- B. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Γ. Άλλο

5. Εκπαίδευση

- A. Γενική Εκπαίδευση
- B. Ειδική Εκπαίδευση

6. Συμπληρώστε την ειδικότητά σας:

7. Υπηρεσιακή κατάσταση;

- A. Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός
- B. Αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός

Γ. Άλλο

8. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

A. 0 έως 5 έτη

B. 6 έτη έως 10 έτη

Γ. 11 έτη έως 15 έτη

Δ. 16 έτη έως 20 έτη

E. 20 έτη έως 25 έτη

ΣΤ. 25 έτη έως 30 έτη

Z. > 30 έτη

H. Άλλο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (TALIS)

1. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών, συμμετείχατε σε κάποιο από τα ακόλουθα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης ως εκπαιδευτικός;

α) Μαθήματα/εργαστήρια

β) Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια

γ) Πρόγραμμα επιμόρφωσης

δ) Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία

ε) Συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

στ) Ατομική ή συνεργατική έρευνα για ένα θέμα που σας ενδιαφέρει επαγγελματικά

ζ) Καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από ομοτίμους και καθοδήγηση, στο πλαίσιο μιας επίσημης σχολικής συμφωνίας

η) Άλλο

2. Συνολικά, πόσες ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης παρακολουθήσατε κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μήνες;

3. Από αυτές, πόσες ημέρες ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή σας στο πλαίσιο της εργασίας σας ως καθηγητή;

4. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, πόσο πόσο χρειάστηκε να πληρώσετε εσείς προσωπικά;

A. Καθόλου

B. Μέρος του ποσού

Γ. Όλο το ποσό

5. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, μήπως σας δόθηκε προγραμματισμένος χρόνος για την επαγγελματική ανάπτυξη που χρειάστηκε κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας;

A. Ναι

B. Όχι

Γ. Δεν έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών εργασίας

6. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, μήπως λάβατε συμπλήρωμα μισθού για την ανάληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης δραστηριότητες που έλαβαν χώρα εκτός του κανονικού ωραρίου εργασίας;

A. Ναι

B. Όχι

Γ. Δεν πραγματοποιήθηκε εκτός του κανονικού ωραρίου εργασίας

7. Σκεπτόμενοι την λιγότερο τυπική επαγγελματική ανάπτυξη, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 18 μηνών, μήπως συμμετείχατε σε κάποια από τις ακόλουθες δραστηριότητες ως εκπαιδευτικός;

α) Ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας (π.χ. περιοδικά, τεκμηριωμένες εργασίες, διατριβές)

β) Συμμετοχή σε ανεπίσημο διάλογο με τους συναδέλφους σας σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της διδασκαλία σας

γ) Τίποτα από τα παραπάνω

8. Σκεπτόμενοι τις δικές σας ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφέρετε τον βαθμό στον οποίο κατά πόσο έχετε τέτοιες ανάγκες σε καθέναν από τους τομείς που αναφέρονται.

α) Πρότυπα περιεχομένου και επιδόσεων στον κύριο θεματικό τομέα..... 1 2 3 4 5

β) Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών 1 2 3 4 5

γ) Διαχείριση της τάξης 1 2 3 4 5

δ) Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου..... 1
2 3 4 5

ε) Γνώση και κατανόηση της διδακτικής πρακτικής (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο γνωστικό πεδίο(α) μου 1 2 3 4 5

στ) Δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία 1 2 3 4 5

ζ) Διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες 1 2 3 4 5

η) Προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών 1 2 3 4 5

θ) Διαχείριση και διοίκηση του σχολείου 1 2 3 4 5

ι) Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον 1 2 3 4 5

ια) Συμβουλευτική μαθητών 1 2 3 4 5

9. Τους τελευταίους 18 μήνες, θέλατε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης από ό,τι κάνατε;

A. Ναι

B. Όχι

10. Εάν ναι, ποιος από τους ακόλουθους λόγους εξηγεί καλύτερα τι σας εμπόδισε να συμμετάσχετε μέχρι σήμερα;

A. Δεν είχα τις προϋποθέσεις (π.χ. προσόντα, εμπειρία, αρχαιότητα).

Β. Η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν πολύ ακριβή/δεν είχα την οικονομική δυνατότητα.

Γ. Υπήρχε έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη

Δ. Η επαγγελματική ανάπτυξη ερχόταν σε σύγκρουση με το πρόγραμμα εργασίας μου.

Ε. Δεν είχα χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

ΣΤ. Δεν προσφερόταν κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη.

Ζ. Διαλέξτε αυτήν την επιλογή αν πατήσατε "Όχι" στην προηγούμενη απάντηση.

Η. Άλλο

ΚΙΝΗΤΡΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (TMF)

A. Διδάσκω γιατί:

1. Επειδή η σύμβαση εργασίας μου απαιτεί να συνεχίσω να διδάσκω
2. Επειδή πληρώνομαι γι' αυτό
3. Επειδή το σχολείο με αναγκάζει να διδάξω
4. Επειδή αυτή είναι η δουλειά μου και θα ένιωθα ενοχές αν δεν δίδασκα
5. Θα μπορούσα να απογοητεύσω τους ανθρώπους αν δεν δίδασκα
6. Αν δεν διδάξω, θα έχω προβλήματα
7. Αν δεν δίδασκα, θα ντρεπόμουν
8. Επειδή με τη διδασκαλία διατηρώ τη δουλειά μου
9. Επειδή παίρνω μεγάλη ευχαρίστηση από τη διδασκαλία
10. Αισθάνομαι ικανοποιημένος όταν διδάσκω
11. Επειδή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων βρίσκομαι σε ευχάριστη κατάσταση ενθουσιασμού
12. Επειδή βρίσκω το έργο της διδασκαλίας ενδιαφέρον
13. Επειδή είναι ωραίο να διδάσκω
14. Επειδή, όταν διδάσκω, αισθάνομαι επαγγελματικά ικανοποιημένος
15. Επειδή θεωρώ τη δουλειά μου σημαντική για τους μαθητές μου

16. Επειδή θεωρώ προσωπικά σημαντικό το έργο της διδασκαλίας
17. Δεν ξέρω, μερικές φορές δεν ξέρω γιατί είμαι ακόμα εκπαιδευτικός
- 18 Δεν αισθάνομαι καλά που εργάζομαι ως εκπαιδευτικός
19. Η διδασκαλία σημαίνει ελάχιστα για μένα γιατί δεν βλέπω πώς η διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μου
20. Δεν έχω ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνω δάσκαλος
21. Αν μπορούσα. Θα εγκατέλειπα αυτό το επάγγελμα
22. Για το αίσθημα της ολοκλήρωσης
23. Επειδή η διδασκαλία μου δίνει πρόσβαση σε άλλες δραστηριότητες όπως η έρευνα, η επέκταση, η διοίκηση.

ΣΤΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (TSI)

A. Ποια από τα παρακάτω ισχύουν περισσότερο για εσάς;

1. Υπάρχει ελάχιστος χρόνος για να προετοιμαστώ για τα μαθήματα/τις υποχρεώσεις μου.
2. Οι προσωπικές μου προτεραιότητες υποβαθμίζονται λόγω των χρονικών απαιτήσεων.
3. Έχω πάρα πολλή δουλειά να κάνω.
4. Ο φόρτος εργασίας μου/η τάξη μου είναι πολύ μεγάλος.
5. Ο ρυθμός της σχολικής ημέρας είναι πολύ γρήγορος.
6. Υπάρχει υπερβολικά πολλή διοικητική γραφειοκρατία στη δουλειά μου.
7. Μου λείπουν οι ευκαιρίες προαγωγής ή/και εξέλιξης.
8. Δεν εξελίσσομαι στη δουλειά μου τόσο γρήγορα όσο θα ήθελα.
9. Χρειάζομαι περισσότερο κύρος και σεβασμό στη δουλειά μου.
10. Μου λείπει η αναγνώριση για την επιπλέον εργασία ή/και την καλή διδασκαλία που κάνω.
11. Οι προσωπικές μου απόψεις δεν προβάλλονται επαρκώς.
12. Λαμβάνω ανεπαρκή μισθό για την εργασία που κάνω.

- 13. Δεν έχω τον έλεγχο των αποφάσεων που λαμβάνονται σχετικά με θέματα που αφορούν την τάξη/το σχολείο.
- 14. Δεν έχω συναισθηματικά/διανοητικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της εργασίας.
- 15. Μου λείπουν οι ευκαιρίες για επαγγελματική βελτίωση.
- 16. Άλλο

Β. Νιώθω απογοητευμένος/η γιατί....

- 17. πρέπει να παρακολουθώ τη συμπεριφορά των μαθητών.
- 18. εξαιτίας των προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη μου.
- 19. προσπαθώντας να διδάξω μαθητές που έχουν χαμηλά κίνητρα.
- 20. επειδή ορισμένοι μαθητές θα τα πήγαιναν καλύτερα αν προσπαθούσαν περισσότερο.
- 21. εξαιτίας των ανεπαρκών/κακώς καθορισμένων πολιτικών πειθαρχίας.
- 22. όταν η εξουσία μου απορρίπτεται από τους μαθητές/ τη διοίκηση.
- 23. άλλο

Γ. Ανταποκρίνομαι στο άγχος:

- 23. με το να αισθάνομαι ανασφάλεια.
- 24. με το να αισθάνομαι ανίκανος/η να ανταπεξέλθω.
- 25. με το να αισθάνομαι ευάλωτος/η.
- 26. νιώθοντας κατάθλιψη.
- 27. νιώθοντας άγχος.
- 28. με το να δηλώνω ασθένεια.
- 29. κάνοντας χρήση συνταγογραφούμενων φαρμάκων.
- 30. με τη χρήση φαρμάκων που χορηγούνται χωρίς ιατρική συνταγή.

- 31. με γρήγορη ή/και ρηχή αναπνοή.
- 32. κάνοντας χρήση αλκοόλ.
- 33. με αίσθημα αυξημένης αρτηριακής πίεσης.
- 34. με αίσθημα καρδιακού παλμού ή ταχυκαρδίας.
- 35. με πόνο στο στομάχι παρατεταμένης διάρκειας.
- 36. με κράμπες στο στομάχι.
- 37. με σωματική εξάντληση.
- 38. με σωματική αδυναμία.
- 39. με κόπωση σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.
- 40. με στομαχικό πόνο.
- 41. με το να κοιμάται περισσότερο από το συνηθισμένο.
- 42. με αναβλητικότητα.
- 43. με το να βιάζομαι στην ομιλία μου.

Δ. Μπορεί να αγχωθώ...

- 44. καθώς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να γίνουν τα πράγματα.
- 45. επειδή πρέπει να προσπαθώ να κάνω περισσότερα από ένα πράγματα ταυτόχρονα.
- 46. καθώς γίνομαι ανυπόμονος αν οι άλλοι κάνουν τα πράγματα πολύ αργά.
- 47. επειδή έχω ελάχιστο χρόνο για να χαλαρώσω και να απολαύσω την ώρα της ημέρας.
- 48. καθώς έχω αναπτύξει την τάση να υπερδεσμεύομαι εύκολα.
- 49. επειδή σκέφτομαι άσχετα θέματα κατά τη διάρκεια των συζητήσεων.
- 50. γιατί πλέον αισθάνομαι άβολα να σπαταλάω χρόνο.
- 51. άλλο

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

