

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ  
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΠΜΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

---

Το επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτικών Ι.Ι.Ε.Κ του  
Νομού Σερρών

---

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΟΥ

ΟΝΟΜΑ: ANNA

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Γιοβάνης Νικόλαος

Σέρρες, 2023

## **Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

---

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή) :

---

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος) :

---

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένας τομέας που αισθάνεται έντονα την πίεση είναι αυτός των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ιδιωτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.). Η εκπαιδευτική δομή του Ι.Ι.Ε.Κ. απασχολεί μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και απαιτεί από αυτούς να προετοιμάζουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους για επιμόρφωση με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και να εφαρμόζουν όλες τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πρωταρχικός σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η κατασκευή και η διερεύνηση πτυχών των μεταβλητών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από έξι άξονες που σχετίζονται με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού ερωτήματος της μελέτης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την εργασιακή πίεση σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, όποια και αν είναι η οικογενειακή κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί δέχονται μεγάλη εργασιακή πίεση. Τέλος, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται με την ικανοποίησή τους από τις οικονομικές απολαβές τους. Συμπερασματικά, τα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν θετικά στη δημιουργία ενός καλύτερου εργασιακού περιβάλλοντος και στη μείωση του εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στα Ι.Ι.Ε.Κ.

**Λέξεις –Κλειδιά:** Εκπαιδευτικός Ι.Ι.Ε.Κ του Νομού Σερρών, Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, επαγγελματικό άγχος, εκπαιδευτικοί ενηλίκων, εκπαίδευση ενηλίκων, στρες

## **ABSTRACT**

One sector that is feeling the pressure strongly is that of adult trainers in private vocational training institutions (I.I.E.C.). The educational structure of I.E.K. employs a large number of teachers and requires them to prepare adult learners for training aimed at their smooth integration into the workforce. Teachers must be able to understand and apply all the basic principles of adult education.

The primary purpose of this study was to construct and explore aspects of teachers' job stress variables. The research tool used to conduct the research was the questionnaire, which consisted of six axes related to the demographic and professional characteristics of the participants to serve the research question of the study.

According to the results of this study, it was found that teachers feel the work pressure to a great extent. In addition, regardless of family status, teachers are under a lot of work pressure. Finally, teachers' job stress was found to be related to their satisfaction with their financial earnings. In conclusion, the findings can contribute positively to the creation of a better work environment and to the reduction of work stress for adult educators in I.I.E.K.

**Keywords:** Educational of IIEK of the Prefecture of Serron, Private Vocational Training Institutes, occupational stress, Adult educators, Adult Education, stress

## Συντομογραφίες

Α.Ε.Ι. – Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα  
Γ.Σ.Ε.Ε. - Γενική Συνομοσπονδία  
Εργατών Ελλάδας Δ.Ε. -  
Διπλωματική Εργασία  
Δ.Ι.Ε.Κ. - Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης  
Ε.Α.Π. - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Ε.Ε. - Εκπαίδευση Ενηλίκων  
Ε.Κ.Τ - Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο  
Ε.Ο.Π.Π.ΕΠ - Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού  
Προσανατολισμού Ι.Ε.Κ. - Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης  
Ι.Ι.Ε.Κ. - Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής  
Κατάρτισης Ι.Ν.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ. - Ίδρυμα  
Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης Κ.Δ.Β.Μ –  
Κέντρα Δια Βίου Μάθησης  
Σ.Δ.Ε. –Σχολεία  
Δεύτερης Ευκαιρίας  
Τ.Ε.Ι. – Τεχνολογικό  
Εκπαιδευτικό Ίδρυμα  
SPSS -Statistical Package for  
Social Sciences Μ.Ο. -  
Μέσος Όρος  
Ο.Α.Ε.Δ. - Οργανισμός Απασχόλησης  
Εργατικού Δυναμικού Φ.Ε.Κ. - Φύλλο  
Εφημερίδας της Κυβέρνησης

### Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γιοβάνη Νικόλαο, για την βοήθεια, την καθοδήγηση και την ουσιαστική υποστήριξή του στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα μου, για την κατανόηση, το ενδιαφέρον και την συμμετοχή τους στην έρευνα της διπλωματικής μου εργασίας

## Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT .....	4
Συνοτομογραφίες.....	5
Εισαγωγή.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Εννοιολογικοί ορισμοί .....	11
1.1 Εργασιακό άγχος.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών .....	15
2.1 Παράγοντες που τροφοδοτούν το εργασιακό άγχος των Εκπαιδευτικών .....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	23
3.1 Φορέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	24
3.2 Ο Εκπαιδευτής Ενήλικων .....	31
3.2.1 Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτή.....	31
3.2.2 Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων.....	34
3.2.3 Χαρακτηριστικά Εκπαιδευόμενων ενηλίκων .....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία Έρευνας .....	41
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....	41
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	42
4.3 Το ερευνητικό εργαλείο .....	43
4.4 Δείγμα .....	44
4.5 Ερωτηματολόγιο.....	44
4.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα Έρευνας .....	46
5.1 Πίνακες συχνοτήτων των ποιοτικών μεταβλητών με τα δημογραφικά στοιχεία... 46	
5.2 Διαφορές μορφωτικών επιπέδων, αναφορικά με το εργασιακό άγχος. Oneway ANOVA.....	49
5.3 Διαφορές ηλικιακών κατηγοριών αναφορικά με το εργασιακό άγχος .....	51
5.4 Διαφορές αντρών-γυναικών Εκπαιδευτικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος.. 52	
5.5 Διαφορές επιπέδων διδακτικής εμπειρίας των Εκπαιδευτικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος.....	53
5.6 Διαφορές επιπέδων οικογενειακής κατάστασης των Εκπαιδευτικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος .....	54
5.7 Η σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και βαθμού ικανοποίησης αποδοχών; .....	56
5.8 Διαισθάνονται έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης οι Διδάσκοντες στα ΙΕΚ; Και κατά πόσον αυτό σχετίζεται με το εργασιακό τους άγχος; Αποτελεί η επαγγελματική εξέλιξη μια από τις πηγές του εργασιακού άγχους.....	57

5.9 Έχουν εργασιακή ανασφάλεια οι Διδάσκοντες στα ΙΕΚ και κατά πόσον αυτή σχετίζεται με το εργασιακό τους άγχος; Αποτελεί η εργασιακή ανασφάλεια μια από τις πηγές του εργασιακού άγχους.....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6° : Συμπεράσματα .....</b>	<b>64</b>
6.1 Περιορισμοί της έρευνας .....	67
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>69</b>
<b>Παράρτημα Α.....</b>	<b>75</b>
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>75</b>



## Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις των ανθρώπων αυξάνονται συνεχώς και μαζί της έρχεται και μια έντονη αίσθηση άγχους. Σύμφωνα με τον Spielberg (1972), το άγχος είναι μια συναισθηματική κατάσταση, δυσάρεστη, που συνοδεύεται από συναισθήματα έντασης και ανησυχίας (Spielberger, 1972, όπ. Αναφ στο Μητρούση, Τραυλό, Κούκια & Ζυγά, 2013). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία των Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, P.J., & Millet (2005) πίστευαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι είναι πολύ αγχωτικό. Πολλοί μαρτυρούν την αγχωτική καριέρα τους (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, P.J., & Millet, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες μπορεί να προκαλέσουν την αίσθηση άγχους των εκπαιδευτικών. Ενδογενείς παράγοντες επηρεάζουν την προσωπικότητα ενός ατόμου (όπως οικογενειακά/ οικονομικά/ συναισθηματικά προβλήματα, ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά, υψηλές προσδοκίες για επαγγελματική εξέλιξη κ.λπ.). Οι εξωγενείς παράγοντες προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, στην περίπτωση μας σχετίζεται με τον χώρο εργασίας (ευθύνες/ρόλοι/φόρτος εργασίας/χαμηλή αμοιβή/εργασιακή ανασφάλεια εκπαιδευτικών, έλλειψη τεχνολογικής υποδομής, παρεμβατική συμπεριφορά στην τάξη, έλλειψη συνεργάσιμων συναδέλφων /δάσκαλος/ μαθητής) (Brown, Ralph & Brember, 2002; Κυριάκου, 2001). Ένας τομέας που αισθάνεται έντονα την πίεση είναι αυτός των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ιδιωτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.). Η εκπαιδευτική δομή του Ι.Ε.Κ. απασχολεί μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και απαιτεί από αυτούς να προετοιμάζουν ενήλικες εκπαιδευόμενους για επιμόρφωση με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και να εφαρμόζουν όλες τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή

η εργασία επιχειρεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με το άγχος και την εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών Ι.Ι.Ε.Κ. στην επαρχία Σερρών. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που οδηγούν στο εργασιακό άγχος, το Ι.Ι.Ε.Κ., στους εκπαιδευτικούς της περιοχής Σερρών και τη συσχέτιση αυτών των παραγόντων με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια:

- Στο Κεφάλαιο 1 αναλύονται ορισμοί και εννοιολογικά στοιχεία που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος.
- Στο Κεφάλαιο 2 αναφέρεται το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και προτείνονται πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος.
- Το 3ο κεφάλαιο εισάγει τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, των ιδρυμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και των εκπαιδευτών ενηλίκων.
- Το Κεφάλαιο 4 περιλαμβάνει ερευνητικές μεθόδους, στόχους, στόχους και ερευνητικά ερωτήματα. Περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το δείγμα αναφοράς και ο πληθυσμός της μελέτης, η διαδικασία της μελέτης, η δομή του ερωτηματολογίου της μελέτης, ο τρόπος με τον οποίο δόθηκε το ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μελέτης.
- Τα ευρήματα της μελέτης τεκμηριώνονται στο Κεφάλαιο 5. Η στατιστική ανάλυση βασίζεται στην ανάλυση συσχέτισης (Correlation Analysis) και στην ανάλυση παλινδρόμησης (Regression Analysis).
- Στο Κεφάλαιο 6 εξάγονται συμπεράσματα μέσα από τα αποτελέσματα και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επιπλέον, παρουσιάζονται η χρησιμότητα της μελέτης, προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και οι περιορισμοί της.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Εννοιολογικοί ορισμοί

## 1.1 Εργασιακό άγχος

Το άγχος έχει οριστεί ως «ένα γενικό προσαρμοστικό σύνδρομο ή αμυντική αντίδραση του σώματος ή της ψυχής στο χρόνιο στρες» (Selye, 1956, όπ. Αναφ στο Μητρούση , Τραυλό, Κούκια&Ζυγά, 2013). Πολλοί συγγραφείς προσπαθούν να ορίσουν το άγχος χωρίς να αναπτύξουν έναν γενικό σύνθετο ορισμό. Ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός του στρες δίνεται από τον McEwen (2000), ο οποίος περιγράφει το άγχος ως «μια πραγματική ή αντιληπτή απειλή για τη σωματική ή ψυχολογική ακεραιότητα ενός ατόμου που οδηγεί σε σωματική ή συμπεριφορική απόκριση». Ο αποδεκτός ορισμός σήμερα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των καταστάσεων που βιώνει. Οι ψυχικές και σωματικές συνθήκες προκύπτουν όταν οι πόροι ενός ατόμου είναι ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις και το άγχος μιας κατάστασης (McEwen, 2000).

Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι στρες, ανάλογα με διάφορους παράγοντες όπως: η διάρκεια του στρες, το ερέθισμα, οι ψυχολογικές ή σωματικές συνέπειες του στρεσογόνου γεγονότος και το περιβάλλον. Ο χώρος εργασίας είναι ένα από τα πιο αγχωτικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το 28% όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιπροσώπευαν το πιο κοινό πρόβλημα υγείας, το άγχος των εργαζομένων μετά τα σκελετικά προβλήματα (Κόλλιας, 2001).

Ο Selye (1980) όρισε το εργασιακό στρες ως «μια απροσδιόριστη επίδραση που προκαλείται από οποιαδήποτε απαίτηση στο σώμα, η οποία μπορεί να είναι ψυχική ή σωματική, η αιτία της οποίας μπορεί να είναι η ανάγκη επιβίωσης ή επίτευξης κάποιου στόχου» (Selye, 1980, όπ. Αναφ. στο Παπαδόπουλος

& Σταμόπουλος, 2011). Το εργασιακό άγχος προκύπτει όταν οι απαιτήσεις στο χώρο εργασίας δεν ανταποκρίνονται στις γνώσεις και τις ικανότητες των εργαζομένων. Το άγχος υπάρχει σε ένα ευρύ φάσμα εργασιακών περιβαλλόντων, αλλά συχνά επιδεινώνεται όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι δεν λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη από υφισταμένους και συναδέλφους.

Η πίεση στο χώρο εργασίας είναι αναπόφευκτη λόγω των απαιτήσεων του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος. Η πίεση που θεωρείται ως αποδεκτή από ένα άτομο είναι να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του εργασιακού του χώρου με βάση τις ικανότητές του. Όταν η πίεση γίνεται υπερβολική το άτομο οδηγείται στο αίσθημα του άγχους.

Λόγω των απαιτήσεων του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος, το άγχος στον εργασιακό χώρο είναι αναπόφευκτο. Ένα άτομο θεωρεί αποδεκτό το άγχος ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας ανάλογα με τις ικανότητές του. Όταν το άγχος γίνεται πολύ, οι άνθρωποι βιώνουν άγχος. Το επαγγελματικό άγχος είναι επομένως ένα άγχος που σχετίζεται με τον χώρο εργασίας που μπορεί να είναι περιστασιακό ή χρόνιο. (Cavanaugh, Boswell, Roehling, & Boudreau, 2000). Αξίζει να αναφέρουμε ότι το εργασιακό άγχος μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες, το θετικό άγχος και το αρνητικό άγχος. Το θετικό στρες (eustress) αναφέρεται στην αντιμετώπιση του άγχους με προσαρμοστικό τρόπο. (Colligan and Higgins, 2005). Όταν το συναίσθημα επιμένει για περισσότερο από ένα μήνα, η απόκριση μετατρέπεται σε αρνητικό στρες (δυσφορία) που επηρεάζει την υγεία του εργαζομένου (αϋπνία, ταχυκαρδία, άγχος και κατάθλιψη κ.λπ.) (Hargrove, Quick, Nelson & Quick, 2011).

Πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην εύρεση των αιτιών του εργασιακού άγχους. Μελέτες έχουν δείξει ότι η παρενόχληση στο χώρο εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε ισχυρές και μακροχρόνιες αντιδράσεις στο στρες με την πάροδο του χρόνου (Hoobler, Rospenda, Lemmon & Rosa, 2010· Neall & Tuckey, 2014) καθώς η έλλειψη κινήτρων είναι άμεση αιτία του στρες στο χώρο

εργασίας (Karimi&Alipour, 2011 Η έρευνα δείχνει επίσης ότι το εργασιακό άγχος προκαλείται από υπερφόρτωση ρόλων και ασάφεια ρόλων (Babatunde ,2013· Ganster&Rosen, 2013) καθώς και από χαμηλούς μισθούς (Check&Okwob, 2012). Τέλος, η έρευνα έχει δείξει ότι παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος στον εργασιακό χώρο είναι η ηλικία του ατόμου που βιώνει εργασιακό στρες, ο τύπος εργασίας, η διάρκεια της ανεργίας, ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως ο νευρωτισμός και η ψύχωση, το φύλο και οι οικογενειακές ευθύνες (Colligan&Higgins, 2006· Ganster&Rosen, 2013).

Ορισμένες μελέτες εξέτασαν όχι μόνο τις αιτίες αλλά και τις συνέπειες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος. Με βάση την έρευνα που έχει γίνει, μπορούμε να χωρίσουμε τις συνέπειες σε γνωστικές, σωματικές και συναισθηματικές. Οι γνωστικές συνέπειες περιλαμβάνουν προβλήματα μνήμης (απώλεια μνήμης και αδυναμία ανάκλησης πληροφοριών που σχετίζονται με εργασίες), δυσκολία συγκέντρωσης στο χώρο εργασίας, απροσεξία και μειωμένη ικανότητα για πολλές εργασίες (Rickenbach, Almeida, Seeman, &Lachman 2014· Wiegel, Sattler, Göritzand,&Diewald, 2014).

Μελέτες που διερευνούν τις σωματικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες έχουν βρει ότι τα άτομα συχνά παραπονούνται για αϋπνία, μη φυσιολογικό καρδιακό ρυθμό, υψηλή αρτηριακή πίεση και διαβήτη, προβλήματα θυρεοειδούς, συμπτώματα δερματικής νόσου στους περισσότερους εργαζόμενους και ημικρανίες και πονοκεφάλους (Ganster & Rosen, 2013· Heraclides, Chandola, Witte,& Brunner, 2012· Kivimäki & Kawachi, 2015· McCraty ,Atkinson, &Tomasino ,2003). Τέλος, μελέτες που διερευνούν τις επιπτώσεις του στρες στο χώρο εργασίας στη διάθεση έχουν δείξει ότι τα άτομα βιώνουν συναισθηματική αστάθεια, κρίσεις πανικού και συμπτώματα κατάθλιψης ( Brosschot, Verkuil, &Thayer, 2016).

Συμπερασματικά, το άγχος που σχετίζεται με την εργασία δεν είναι πάντα αρνητικό, αλλά εξαρτάται από την ένταση, τη διάρκεια και την προσαρμοστική λειτουργία της αντίδρασης του ίδιου του εργαζομένου στο στρες. Επιπλέον, λόγω του μεγάλου όγκου

ερευνών πάνω σε αυτό το θέμα, η τρέχουσα γνώση σχετικά με τα αίτια, τα συμπτώματα και τις συνέπειές του μπορεί να χρησιμοποιηθεί για προληπτική έγκαιρη παρέμβαση και πρόληψη των επιπτώσεων του επαγγελματικού στρες στη σωματική και ψυχική υγεία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με έρευνες οι οποίες έγιναν από το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μεγαλύτερο εργασιακό άγχος από άλλους επαγγελματίες. Μέσα από αυτές τις σχετικές έρευνες του Εθνικού Ιδρύματος Εκπαιδευτικής Έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς ένιωσε τις περισσότερες φορές ένταση για τη δουλειά του, σε σύγκριση με το 13% εκείνων που ανήκουν σε παρόμοια επαγγέλματα ([www.nfer.ac.uk](http://www.nfer.ac.uk)).

Σύμφωνα με το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας , παρατηρούμε ότι παρόλο που οι ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια του έτους ήταν παρόμοιες με αυτές των άλλων επαγγελμάτων, η εντατική εργασία σε λιγότερες εβδομάδες του έτους οδήγησε σε υψηλότερα επίπεδα άγχους ([www.nfer.ac.uk](http://www.nfer.ac.uk)).

Η γενική γραμματέας της Εθνικής Ένωσης Εκπαίδευσης εξέφρασε στην έκθεση που πραγματοποιήθηκε στις οκτώ Αυγούστου 2020 τις μακροχρόνιες ανησυχίες σχετικά με τις ανησυχίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι λόγοι που πολλοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα τόσο γρήγορα δεν είναι μυστήριο. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν φόρτο εργασίας, ατελείωτη λογοδοσία, συνεχείς αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και περιορισμένες αμοιβές κάθε χρόνο, είναι κατανοητό ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς θα εγκαταλείψουν σύντομα το επάγγελμα. Τα σχολεία γενικότερα αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την πρόσληψη και τη διατήρηση επαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών ([www.nfer.ac.uk](http://www.nfer.ac.uk)).

Υπάρχει σαφής ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην αύξηση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Οι σχετικές εκθέσεις της Unesco παρουσιάζονται αφού το τμήμα εκπαίδευσης δημοσίευσε τη στρατηγική πρόσληψης και διατήρησης των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσει την αυξανόμενη έλλειψή τους μειώνοντας τον φόρτο εργασίας και

απλοποιώντας τη διαδικασία υποβολής αιτήσεων(Unesco ,2020).



## **2.1 Παράγοντες που τροφοδοτούν το εργασιακό άγχος των Εκπαιδευτικών**

Η Εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς όταν πρόκειται για εργασιακό άγχος. Το εργασιακό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε αρχικά κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 σε μια μελέτη του Kaura(2020) ο οποίος τεκμηριώνει την ιστορία των αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και το αντίκτυπο των αλλαγών αυτών σε συνάρτηση με το άγχος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν όλο και περισσότερα καθήκοντα και απαιτήσεις που δημιούργησαν εργασιακό άγχος και μείωση της παραγωγικότητας της εργασίας τους (Kaura, 2020).

Επιπλέον, η συγκριτική μελέτη των Johnsonetal., (2005) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι από τα 26 επαγγέλματα, η διδασκαλία αντιπροσωπεύει τη δεύτερη πιο αγχωτική εργασία μετά από τους οδηγούς των ασθενοφόρων (Johnson, Cooper, Cartwright,Taylor&Millet, 2005).Παρατηρούμε, ότι μόλις επιβεβαιώθηκαν τα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, πολλές μελέτες επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό και τη διερεύνηση των βασικών παραγόντων που το προκαλούν (Kaura, 2020).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Pettigrew και Wolf (1982) υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν δύο μορφές άγχους. Η πρώτη μορφή αναφέρεται στο άγχος που βασίζεται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία και η δεύτερη μορφή στο άγχος με βάση το ρόλο του στο χώρο εργασίας. Το άγχος που βασίζεται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία είναι η αντιμετώπιση μαθητών με κακή συμπεριφορά, η αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται ανάλογα με τον τόπο (π.χ. αίθουσα συμβουλίου/αίθουσα διδασκαλίας), καθώς και οι αρμοδιότητες του. Το άγχος που βασίζεται στο ρόλο του ως εκπαιδευτικός στο χώρο εργασίας αφορά παράγοντες όπως : η

έλλειψη απαραίτητων πόρων για τη σωστή διδασκαλία, αναφέρεται στο πώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στο χώρο εργασίας ταιριάζει με τις πραγματικές τους ευθύνες που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί.

Συχνά, το άγχος στη διδασκαλία συνδέεται με οργανωτικούς παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι οργανωτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: αδικαιολόγητα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, υπερβολική γραφειοκρατία, μη ρεαλιστικές προθεσμίες και τρομακτικά καθεστώτα επιθεώρησης.

Οι αιτίες που προκαλείται άγχος στους εκπαιδευτικούς μπορεί επίσης να οφείλεται και στο εργασιακό τους περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει δυσμενείς συνθήκες εργασίας, υπερβολικός φόρτος εργασίας, οργανωτικά προβλήματα, ανεπαρκείς πόροι, έλλειψη υποστήριξης ή / και αυτονομία και λήψη αποφάσεων (Kaupa, 2020).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας άγχους. Ο Κάντας (1996) υποστήριξε στην μελέτη του ότι αν ο εκπαιδευτής προσπαθεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου χωρίς να υπάρξει αποτέλεσμα, προκύπτει το αίσθημα της αποτυχίας ρίχνοντας όλο το βάρος στον ίδιο τον εαυτό ως εκπαιδευτή, δημιουργείται το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της αρνητικής ψυχολογίας, καθώς και συμπτώματα εργασιακού άγχους (Κάντας, 1996).

Μια άλλη μελέτη υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ως στρεσογόνος παράγοντας μιας και οι απαιτήσεις του συνεχώς αυξάνονται με γρήγορους ρυθμούς. Η συνεχής μάθηση μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η πιστοποίηση αυτών μέσω κάποιου Φορέα, χωρίς καμία στήριξη από το Εκπαιδευτικό Σύστημα, καθώς και η αναγκαστική προσαρμογή στα νέα δεδομένα αποτελεί σημαντικό παράγοντα του αυξανόμενου άγχους (Κυριακίδης, Ιακωβίδης, & Πάντα, 2017).

Στην έρευνα του Burne (1991) βρέθηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί βιώνουν συχνότερα εργασιακό άγχος σε σχέση με τους παλιότερους συναδέλφους τους . Ο λόγος είναι επειδή δυσκολεύονται να διαχειριστούν το άγχος τους στον χώρο εργασίας.

Μία από τις λίγες αναλύσεις στον τομέα του εργασιακού άγχους στη Βόρεια Μακεδονία είναι η συγκριτική μελέτη των Eges και Atanasovska (2007) που διερευνά τα επίπεδα άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Τουρκία και των συναδέλφων τους στην Βόρεια Μακεδονία. Η μελέτη δείχνει ότι οι συνθήκες εργασίας καθώς και τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή στοχεύει στον προσδιορισμό των συχνότερων παραγόντων που προκαλούν άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία και στη διερεύνηση της σχέσης τους με τα δημογραφικά και τα χαρακτηριστικά τους.

Σε μελέτη του ο Nayak(2008) ανέφερε ότι ένα σχετικά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (22%) κολεγίων αντιμετώπιζε πάντα άγχος σε συγκεκριμένες ευθύνες λόγω της έλλειψης συμμετοχής τους στην οργάνωση και λήψη αποφάσεων. Η μελέτη αυτή υποστηρίζει αυτά τα ευρήματα, αν και στην περίπτωση αυτή, ένα πολύ υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών κολεγίων ανέφερε ότι ο παράγοντας άγχους αφορά την ευθύνη να λαμβάνει αποφάσεις. Δηλαδή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 123 (41%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν την ευθύνη να λαμβάνουν αποφάσεις χωρίς να διαθέτουν εξουσία το οποίο είναι πολύ αγχωτικό, ενώ 105 (35%) το αναφέρουν απλά ως αγχωτικό παράγοντα.

Μια μελέτη ανέλυσε τη συσχέτιση των δημογραφικών παραγόντων / παραγόντων εργασίας με διαφορετικούς παράγοντες άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών στο Καμερούν. Ενώ η μελέτη έδειξε ότι η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως σχετικά αγχωτικός παράγοντας, δεν βρήκε καμία ένδειξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ φύλου, επιπέδου εκπαίδευσης και άλλων

δημογραφικών / εργασιακών παραγόντων, με αυτούς τους συγκεκριμένους παράγοντες άγχους. Η μελέτη έρχεται σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, καθώς οι κατώτεροι βαθμίδας εκπαιδευτικοί, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακή εκπαίδευση αντιλαμβάνονται την έλλειψη εξουσίας στην λήψη αποφάσεων ως ένας πολύ αγχωτικός παράγοντας από αυτούς της ανώτερης βαθμίδας, τους άνδρες εκπαιδευτικούς, αυτούς που απασχολούνταν παλιότερα σε άλλο χώρο εργασίας και εκείνους με υψηλή εκπαίδευση (Check&Okwob, 2012).

Επίσης, όσων αφορά το φύλο, η έρευνα των Kyriacou και Sutcliffe( 1978) υποστήριξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν πιο έντονα το εργασιακό άγχος σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Kyriacou&Sutcliffe, 1978)

Οι Brown, Ralph και Brember (2002) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν την έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης ως πηγή του εργασιακού τους άγχους . Επίσης, εκπαιδευτικοί σε ανώτερες βαθμίδες, οι δάσκαλοι για τους οποίους είναι η πρώτη τους δουλειά και οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εκπαίδευση αντιλαμβάνονταν συχνότερα την έλλειψη πόρων ως πολύ αγχωτικό παράγοντα από τους εκπαιδευτικούς που είχαν απασχοληθεί στο παρελθόν και τους εκπαιδευτικούς με πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Brown, Ralph,&Brember , 2002).

Μια μελέτη του Öztürk (2011) ανέφερε διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με το εργασιακό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών της Στοκχόλμης και της Κωνσταντινούπολης σε σχέση με την έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη / κατάρτιση. Δηλαδή, ενώ πάνω από το μισό 51% των εκπαιδευτικών της Κωνσταντινούπολης θεωρούν αυτόν τον παράγοντα αγχωτικό, κανένας από τους Σουηδούς συναδέλφους τους δεν συμμαρίζεται τη γνώμη τους. Τα αποτελέσματα είναι σχεδόν πανομοιότυπα με τα ευρήματα για τους καθηγητές της Κωνσταντινούπολης, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πολύ αγχωτικό παράγοντα την περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους Σουηδούς που

θεωρούν ως αρκετά αγχωτικό παράγοντα τους χαμηλούς μισθούς.

Η έρευνα των Eres και Atanasovska ( 2007) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη Βόρεια Μακεδονία έχει υποστεί σοβαρές και υψηλές μεταρρυθμίσεις. Τα υψηλότερα επίπεδα του άγχους που σχετίζεται με την εργασία προκαλούνται από παράγοντες που δημιουργούνται από αυτές τις αλλαγές. Σε συνδυασμό, με γεγονότα που προκύπτουν μέσω των αλλαγών αυτών, στέλνουν ένα μήνυμα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους αρμόδιους Φορείς της Εκπαίδευσης ότι για επιτυχημένες και καλά λαμβανόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο τομέας της Εκπαίδευσης πρέπει να είναι ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από άγχος και μη επηρεαζόμενο από όποιους παράγοντες εμπλέκονται σε αυτές τις αλλαγές( Eres&Atanasovska,2007).

Επίσης και η μελέτη των Dlamini, Okeke και Mammen (2014) έδειξε ότι οι κακοσχεδιασμένες αλλαγές ήταν μια σημαντική πηγή εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών στη Σουαζιλάνδη.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, η έρευνα των Gallo και Matthews(2003) ανέφερε ότι το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με το εργασιακό άγχος. Αν το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού είναι χαμηλό, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνει πιο έντονα το εργασιακό άγχος .

Η έρευνα των Kelly και Berthelsen(1995) ανέφερε ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Kelly&Berthelsen, 1995).

Τέλος, η έρευνα των Παπαδοπούλου και Σταμόπουλου (2011) βρέθηκε ότι η διδακτική εμπειρία δεν είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρατηρούμε ότι το φαινόμενο αυτό δεν έχει γεωγραφικά όρια. Είναι εμφανή το αίσθημα του εργασιακού άγχους σε κάθε μεριά του πλανήτη και δυστυχώς εξαπλώνεται με γοργούς ρυθμούς ανάλογα με τις συνθήκες που βιώνει ο καθένας εκπαιδευτικός είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Είναι σαφές ότι η περαιτέρω έρευνα υλοποιείται με σκοπό την βελτίωση και εξάλειψη του φαινομένου.



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Εκπαίδευση Ενηλίκων

Όπως αναφέρει ο Mezirow(1990), το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Αγγλία και Ουαλία) όρισε την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως κάθε είδους εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικες που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για την μετάδοση της γνώσης όπως διαζώσης ή εξ- αποστάσεως εκπαίδευση με πλήρη ή μερική φοίτηση, με συνεδρίες, σεμινάρια ή εργαστήρια στα οποία ο εκπαιδευτής έχει επίσημο ρόλο.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι η συστηματική διδασκαλία και μάθηση με την οποία τα άτομα που καταλαμβάνουν ρόλους ενηλίκων εκπαιδευόμενων αποκτούν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες. Ως έννοια, η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσδιορίζει ένα υποπεδίο Εκπαίδευσης σε σχέση με την επίσημη εκπαίδευση των νέων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κολέγια και Πανεπιστήμια. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων επεκτάθηκε μετά το 1950, λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων που ωφέλησαν στην δημιουργία νέων μορφών Εκπαίδευσης και Οργανισμών καθώς και στην ενίσχυση του επιπέδου συμμετοχής ενηλίκων σε υπάρχουσες μορφές (Mezirow, 1990).

Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων είναι τώρα τόσο διαδεδομένη που προσελκύει όλο και περισσότερο την προσοχή των επιχειρήσεων και του κοινού (McCormick, 2012). Η λειτουργική και οργανωτική πολυμορφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αντικατοπτρίζεται σε διάφορα επαγγέλματα. Εκείνοι που εργάζονται στον τομέα αυτό θα μπορούσαν να επαγγέλλονται διαχειριστές, ερευνητές, καθηγητές σε μεταπτυχιακά προγράμματα Πανεπιστημίων που εκπαιδεύουν Εκπαιδευτές Ενηλίκων και διατηρούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Ακαδημαϊκή πειθαρχία. Οι Εκπαιδευτές της βασικής εκπαίδευσης τείνουν να τονίζουν τις θεωρίες και τις μεθόδους που έχουν σχεδιαστεί για να «διευκολύνουν» τον ατομικό μετασχηματισμό και την ανάπτυξη. Το

μοντέλο διευκόλυνσης που υποστηρίζει το επάγγελμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιλαμβάνει μια προοπτική που εστιάζει στα ειδικά χαρακτηριστικά της μάθησης, στην ενηλικίωση και στην «ανδρολογία».

Θεωρείται νέο είδος συγκεκριμένης διδασκαλίας και μάθησης ενηλίκων που διαφέρει από την παιδαγωγική, με στόχο την επιτυχή Εκπαίδευση Ενηλίκων (Knowles 1998). Τέλος, τα άτομα που Διπλωματική Εργασία συμμετέχουν συνειδητά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων έχουν ως στόχο την ενίσχυση της εικόνας τους με σκοπό την προσωπική τους αυτοβελτίωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

### **3.1 Φορέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Οι ενήλικες αναζητούν μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών στόχων. Αυτές περιλαμβάνουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού και ετοιμότητας εργασίας, γνώσεις και τεχνικές ικανότητες που απαιτούνται για την είσοδο και τη βελτίωση της απόδοσης των επαγγελματικών και ψυχαγωγικών ρόλων, πληροφορίες για τη βελτίωση της οικογενειακής ζωής, της υγείας και της ψυχολογικής ευεξίας. Επίσης, γνώση, πνευματική ανάπτυξη και πνευματικό εμπλουτισμό, εργαλεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την προώθηση θεμάτων πολιτικής και κοινωνικής δράσης (Rogers, 1999).

Μια εξίσου διαφορετική ομάδα φορέων και οργανισμών που παρέχει μια τέτοια εκπαίδευση είναι παραδείγματός χάρη, οι εκδότες και οι παραγωγοί έντυπων και ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών μέσων που εξυπηρετούν μια αναπτυσσόμενη αγορά (για την άτυπη Εκπαίδευση Ενηλίκων) με προϊόντα που κυμαίνονται από μαθήματα γκολφ έως μαγνητοσκοπημένες διαλέξεις για την ιστορία της φιλοσοφίας. Εκπαιδευτικοί οργανισμοί που δεν αποτελούν μέρος του επίσημου συστήματος σχολείων και Κολλεγίων, κινητοποιεί τώρα πολύ σημαντικούς πόρους για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι επιχειρήσεις, οι κυβερνητικοί οργανισμοί και οι μη κερδοσκοπικοί



οργανισμοί εκπαιδεύουν τους υπαλλήλους να βελτιώσουν την παραγωγικότητα, την οργανωτική αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των πελατών, να προωθήσουν την καινοτομία σε προϊόντα και υπηρεσίες .

Οι επαγγελματικοί σύλλογοι υποστηρίζουν και πιστοποιούν τη συνεχή εκπαίδευση, τη διατήρηση και ενίσχυση της ικανότητας των μελών της. Παρατηρούμε ότι οι κυβερνήσεις χρηματοδοτούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων για τη μείωση της εξάρτησης από την πρόνοια και την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Ιδιόκτητα σχολεία και εταιρείες κατάρτισης αναζητούν κέρδη παρέχοντας παρόμοια εκπαίδευση τόσο σε επιχειρήσεις όσο και σε άτομα (Rogers, 2005).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το ίδιο το επίσημο Εκπαιδευτικό Σύστημα δεν εξυπηρετεί πλέον μόνο τους νέους. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ) που συμπληρώνουν σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διδάσκουν βασικό γραμματισμό, προετοιμάζουν ενήλικες για εξετάσεις ισοδυναμίας Γυμνασίου και προσφέρουν μαθήματα σε θέματα που κυμαίνονται από το πιο πρόσφατο λογισμικό υπολογιστών έως τις παραδοσιακές τέχνες και χειροτεχνίες. Τα Κολέγια και τα Πανεπιστήμια εκπαιδεύουν τώρα όλο και περισσότερους ενήλικες (<https://www.inedivim.gr>).

Η εκπαίδευση και η μάθηση των ενηλίκων, στην Ελλάδα, επιτυγχάνεται επίσης μέσω δημόσιων χρηματοδοτούμενων δομών για τη μη τυπική εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση, οι οποίες αφορούν: Ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και φοιτούν σε Σχολές Δεύτερης Ευκαιρίας, Απόφοιτοι της επίσημης κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γενική και επαγγελματική) που μπορούν να επιτύχουν αρχική ή περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση σε δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) Ενήλικες / γονείς που απαιτούν γενική εκπαίδευση ενηλίκων ή συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, οι μετανάστες που πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικής

γλώσσας μπορούν να παρακολουθήσουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) Τα κέντρα δια βίου μάθησης, τα επίπεδα I και II, ειδικότερα, λειτουργούν στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχουν στους ενήλικες: α) συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, β) γενική εκπαίδευση ενηλίκων, γ) επαγγελματική καθοδήγηση, δ) επαγγελματική συμβουλευτική και μέρος του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα (Κεδράκα, 2009).

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), και μονάδες κατάρτισης ενηλίκων, εκτός από το στόχο της δημιουργίας σχέσεων μεταξύ ενηλίκων με την αγορά εργασίας, στοχεύουν επίσης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων προσαρμογής, στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς αναπτυσσόμενου κοινωνικοοικονομικού τομέα, στη σύνδεση και επανασύνδεση ενηλίκων που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση με εκπαιδευτικές διαδικασίες., στη συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και στην πρόσβαση σε νέες ευκαιρίες και διατήρηση θέσης εργασίας ή επαγγελματικής ανάπτυξης(Κεδράκα, 2009).

Τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που προσφέρονται στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης είναι πιστοποιημένα από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικής Καθοδήγησης (ΕΟΠΠΕΠ) (Υπουργική Απόφαση 97000/ΙΑ/2013 (ΦΕΚ 352/τ.ΥΟΔΔ/ 25-07-2013). Η πρακτική άσκηση / κατάρτιση που βασίζεται στην εργασία ως μέρος του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης μπορεί να εφαρμοστεί σε ιδιωτικές επιχειρήσεις ή επιχειρήσεις δημόσιων φορέων ή στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της κατάρτισης. Η πρακτική εκπαίδευση μπορεί να αντισταθμιστεί από τον εργοδότη. Ο εργοδότης υποχρεούται να ασφαλίσει τον εκπαιδευόμενο από ατυχήματα . (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018 : Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις)

Οι άδειες λειτουργίας και η εξουσιοδότηση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης για τα επίπεδα I και II παρέχονται με απόφαση

του Γενικού Γραμματέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης(NΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘ. 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018

:Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις).

Οι κανονισμοί λειτουργίας της Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, που ρυθμίζουν θέματα του θεωρητικού και πρακτικού μέρους των παρεχόμενων προγραμμάτων, θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και προσωπικού, καθώς και θέματα αξιολόγησης και παρακολούθησης καταρτίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευτική υπόθεση, μετά από πρόταση της Διεύθυνσης της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια βίου Μάθησης (ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘ. 4547/2018, ΦΕΚ102/Α/12-62018 : Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις).

Οι πάροχοι μη τυπικής κατάρτισης οργανώνουν μαθήματα και παρέχουν ειδικότητες σύμφωνα με τις ανάγκες της εθνικής οικονομίας και της περιοχής, όπως εκτιμάται από την Ελληνική Συνομοσπονδία Ελλήνων Εργαζομένων (ΓΣΕΕ) και την Ελληνική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών, Βιοτεχνών & Εμπόρων, Επιμελητηρίων και Επιστημονικών Ενώσεων, το Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων μαζί με τον Ελληνικό οργανισμό για την απασχόληση εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ) και άλλα Υπουργεία(Ίδρυμα Νέας Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης).

Επιπλέον, μια μεγάλη ποικιλία φορέων υλοποιεί δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, μέσω προγραμμάτων χρηματοδότησης Συμφωνίας Συνεργασίας όπως: Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια βίου Μάθησης και η Διεύθυνση Νεότητας με το Υπουργείο Παιδείας μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εθνικής εμβέλειας Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) που υλοποιεί τα προγράμματα του Γενικού Γραμματέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ είναι ο δικαιούχος δημόσιων πόρων για τη λειτουργία Ινστιτούτων

Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και κοινοτικών πόρων που προέρχονται από τη Συμφωνία Εταιρικής Σχέσης για τη λειτουργία των Σχολών Δεύτερης Ευκαιρίας και των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης(Ίδρυμα Νέας Νεολαίας και Δια βίου Μάθηση).

Οι Δήμοι που αναλαμβάνουν επίσης την ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Δια Βίου Μάθησης. Ένα τρέχον συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων τίθεται σε λειτουργία μέσω της συνεργασίας των προαναφερθέντων φορέων διοίκησης και εκπαίδευσης και του Υπουργείου Παιδείας. Το πρόγραμμα πραγματοποιείται σε περισσότερους από 200 δήμους σε όλη τη χώρα με χιλιάδες εκπαιδευόμενους σε 70 διαθέσιμα θεματικές ενότητες ([https://www .inedivim.gr](https://www.inedivim.gr)).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3879/2010, προγράμματα δια βίου μάθησης μπορούν να παρέχονται από οργανισμούς και διάφορους δημόσιους φορείς που λειτουργούν σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, όπως: Φορείς και δομές που παρέχουν υπηρεσίες γενικής εκπαίδευσης, Φορείς που οργανώνουν και εφαρμόζουν προγράμματα κατάρτισης πρακτικής που χρηματοδοτούνται από δημόσια μέσα, Κέντρα για την προώθηση της απασχόλησης εφόσον παρέχουν συμβουλευτική και επαγγελματική καθοδήγηση (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879/2010, ΦΕΚ 163/Α/21.9.2010: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις ). Επίσης, δημόσιοι φορείς που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο δημόσιο εργατικό δυναμικό, όπως το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης, συνδικάτα και εργοδότες που συνυπογράφουν την Εθνική Σύμβαση Συλλογικής Απασχόλησης.

Η Ελλάδα δεν έχει μακροχρόνια παράδοση στην παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης για ενήλικες. Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) το 1981 βοήθησε στην ανάπτυξη αυτής της μορφής πρόνοιας. Ο στόχος ήταν να βελτιωθούν οικανότητες του εργατικού δυναμικού πέρα από τα επίσημα στάδια της εκπαίδευσης.

Μέχρι το 1993, η χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού

Ταμείου (ΕΚΤ) διοχετευόταν σε μεγάλο βαθμό στο δίκτυο «δημοφιλούς εκπαίδευσης» 300 φιλελεύθερων κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων που λειτουργούσαν σε ολόκληρη τη χώρα. Ωστόσο, μεταξύ του 1994 και του 1999, η εκπαίδευση ενηλίκων εφάρμοσε αυστηρά τις κατευθυντήριες γραμμές του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) (<https://www.inedivim.gr>).

Ο στόχος ήταν να εξασφαλιστεί δημόσια χρηματοδότηση για την ανάπτυξη ενός συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Από το 2000 και μετά, η εφαρμογή νέων πολιτικών και πρωτοβουλιών, εντός ενός πλαισίου πολιτικής διά βίου μάθησης, καλύπτει διάφορες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι τελευταίες επιτρέπουν στους ενήλικες να αναπτύξουν και να προσανατολίσουν την εκπαίδευσή τους με βάση τις διαφορετικές ατομικές ανάγκες. Με βάση αυτό το πλαίσιο, εισήχθη η έννοια της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικες και επιδιώκουν: Εμπλουτισμό γνώσεων, Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, Διαμόρφωση της προσωπικότητας, Μετάβαση σε ενεργό πολίτη(<https://www.inedivim.gr>).

Ο Νόμος 3879/2010, ορίζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων ως ισότιμο σημείο αναφοράς για τη διά βίου μάθηση και έναν από τους βασικούς στόχους του. Η ανάπτυξη και η δημιουργία ενός δικτύου διά βίου μάθησης επιδιώκουν να εντοπίσουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές οδούς πέρα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα με βασικούς στόχους: - την ένταξη και την επανένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας  
- διασφάλιση εργασίας και - επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη μέσω (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879/2010, ΦΕΚ 163/Α/21.9.2010: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις ).

- τη σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης,

- την εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και τη μάθηση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων,
- την αναγνώριση προσόντων και επικύρωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε εθνικό επίπεδο, που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης ή της εργασιακής εμπειρία,
- και η διά βίου μάθηση να είναι ανοιχτή σε όλους τους ενήλικες πολίτες, είτε απασχολούνται είτε όχι, φοιτητές ή όχι.
- Προκειμένου να αναπτυχθούν τα προγράμματα αυτά και να ενημερωθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των ανθρώπινων πόρων, παρέχονται ορισμένα κίνητρα([www.inedivim.gr](http://www.inedivim.gr)).
- Σχέσεις μεταξύ μη τυπικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του επίσημου συστήματος  
μέσω προγραμμάτων μάθησης που παρέχουν την ευκαιρία για συσσώρευση, αναγνώριση και μεταφορά από το ένα σύστημα στο άλλο ([https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects\\_el](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_el)).
- Έγκριση ειδικών εκπαιδευτικών φύλλων για συμμετοχή σε προγράμματα · δίνεται έμφαση στους υπαλλήλους του ιδιωτικού τομέα.

Τέλος, η «Μετα-δευτεροβάθμια σχολική χρονιά - Τάξη μαθητείας» ιδρύθηκε στο ίδιο πλαίσιο ( ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4386/2016, ΦΕΚ 83/Α/11.5.2016 : Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις). Αφορά τον «Μετα-δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών» και ανήκει σε μη τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Τα μαθήματα μαθητείας εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα κατάρτισης στον τόπο εργασίας (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4386/2016, ΦΕΚ 83/Α/11.5.2016 : Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις).

Μετα-Δευτεροβάθμιο σχολικό έτος-Μαθητείας είναι εννέα (9) μήνες, η οποία εξαπλώθηκε σε διακόσιες τρεις (203) ώρες διδασκαλίας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας και σε εκατόν πενήντα έξι (156) ημέρες σε εργασιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των αργιών. Το πρόγραμμα διέπεται από

σύμβαση μεταξύ του Ελληνικού οργανισμού για την απασχόληση εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ) και του εργοδότη. Μετά τη λήξη του, περιλαμβάνει πρόσθετα κίνητρα απασχόλησης για τον μαθητευόμενο (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4386/2016, ΦΕΚ 83/Α/11.5.2016 : Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις).

## **3.2 Ο Εκπαιδευτής Ενήλικων**

### **3.2.1 Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτή**

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων απευθύνονται σε ώριμους ενήλικες. Η ωριμότητα των ενηλίκων επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δομούν τις εκπαιδευτικές συνεδρίες. Υπάρχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής για να επιτύχει τους στόχους του εκπαιδευτή και να μεταδώσει σωστά τη γνώση στους εκπαιδευόμενους. Σεβασμός σε διαφορετικές οπτικές γωνίες/πολιτισμούς/φύλο/εθνικότητες, διάλογος, αποδοχή της οπτικής του μαθητή, ενσυναίσθηση, συμμετοχική και ενεργή εκπαιδευτική δημιουργία είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων για να κάνει σωστά το εκπαιδευτικό του έργο. έχουν γνώσεις, στάσεις, μεθόδους και δεξιότητες (Κόκκος, 2005).

Ο Mezirow (1990) διατύπωσε μια λίστα γενικευμένων χαρακτηριστικών η όποια είναι :

- **Αυτονομία :** Οι εκπαιδευτές προτιμούν συχνά την αίσθηση του ελέγχου και της αυτόνομης κατεύθυνσης. Ακόμη και οι ενήλικες που αισθάνονται άγχος για την κατευθυνόμενη μάθηση θα εκτιμήσουν αυτήν την προσέγγιση στην εκπαίδευση εάν τους δοθεί η σωστή αρχική υποστήριξη.
- **Στόχος :** Οι εκπαιδευτές έχουν συγκεκριμένους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν. Είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες που τους

βοηθούν να επιτύχουν τους στόχους τους.

- Πρακτική λογική και γνώσεις : Οι εκπαιδευτές στον τομέα της εκπαίδευσης προτιμούν πρακτικές γνώσεις και εμπειρία που προάγουν την εργασία ή παρέχουν σημαντικές δεξιότητες.
- Ικανότητα μεταβίβασης και ενίσχυσης της γνώσης: Εκπαιδευτές που θέλουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση σε ενήλικες.
- Η εμπειρία : Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να έχουν εμπειρία σχετική με το αντικείμενό τους.
- Πλούτος της γνώσης: Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, οι άνθρωποι συσσωρεύουν μοναδικές γνώσεις και εμπειρίες. Φέρνουν βάθος και εύρος γνώσης σε καταστάσεις μάθησης.
- Σκοπός : Η εκπαίδευση στο χώρο εργασίας είναι συχνά μέρος ενός προγράμματος που περιλαμβάνει αλλαγές. Ο εκπαιδευτής επιθυμεί να επικοινωνήσει στους ενήλικες τον σκοπό της εκπαίδευσης και τα κίνητρα πίσω από την οργάνωση του προγράμματος κατάρτισης.
- Συναισθηματικά εμπόδια : Με βάση την εμπειρία, οι δάσκαλοι μπορεί να φοβούνται ένα θέμα, να ανησυχούν για ένα θέμα ή να αισθάνονται θυμωμένοι που αναγκάζονται να αλλάξουν και να εργαστούν. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία και ως εκ τούτου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται.
- Προσανατολισμός αποτελεσμάτων : Οι εκπαιδευτές είναι προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα. Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι θα κερδίσουν οι ενήλικες από τις μαθησιακές δραστηριότητες και αν δεν ικανοποιηθούν οι προσδοκίες τους, συχνά εγκαταλείπουν την εθελοντική μάθηση.
- Εξωτερικές ευθύνες : Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν



ότι οι ενήλικες μαθητές έχουν πολλές ευθύνες και δεσμεύσεις για την οικογένεια, τους φίλους, την κοινότητα και την εργασία. Η εξοικονόμηση χρόνου στη μελέτη επηρεάζει τους ενήλικες μαθητές.

- Πιθανοί φυσικοί περιορισμοί : Ανάλογα με την ηλικία και τη φυσική τους κατάσταση, οι ενήλικες μαθητές μπορεί να αποκτήσουν ψυχοκινητικές δεξιότητες πιο αργά από τους νεότερους μαθητές και να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάγνωση μικρών γραμμάτων και στην προβολή μικρών εικόνων σε οθόνες υπολογιστών, επομένως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους λάβουν υπόψη αυτή την παράμετρο.

Τα χαρακτηριστικά ενός καλού προπονητή είναι πολλά και ποικίλα. Πρώτον, πρέπει να έχει πρακτική εμπειρία και αγάπη για τη γνώση. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες, εποικοδομητική στάση και γνώση τεχνικών μελέτης. Πρέπει επίσης να έχει συνεχή εκπαίδευση, χρόνο και διορατικότητα. Τα απαραίτητα εργαλεία για τους εκπαιδευτές αντιστοιχούν στις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τις ικανότητές τους.

Όταν μιλά με ενήλικες, θα πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες τους, να κατανοεί τις προσδοκίες και τους στόχους των μαθητών. Θα πρέπει επίσης να παρακινεί, να παρακινεί, να μοντελοποιεί, να είναι ενεργός ακροατής και να χειρίζεται προκλητικές συμπεριφορές.

Ένας ικανός εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον για τους εκπαιδευόμενους. Θα πρέπει να προσέχει την επαγγελματική του εικόνα και να χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους μάθησης, όπως παρακολούθηση βίντεο, διάβασμα, ομαδικές συναντήσεις-συζητήσεις κ.λπ. Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζει ότι έχει να κάνει με ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι θα είναι οι αυστηροί κριτές, καθώς κατανοούν πλήρως τι θέλουν να επιτύχουν μέσω της μάθησης που παρέχει ο εκπαιδευτής (Κόκκος, 2005).

Όταν κάποιος εκπαιδεύει μια ομάδα ανθρώπων, θα πρέπει να παίζει κάποιο ρόλο ώστε να μπορεί να μεταδώσει τις απαραίτητες γνώσεις στην ομάδα που στοχεύετε. Επίλυση πιθανών προβλημάτων και συντονισμός συζητήσεων μεταξύ τους. Οι διδάσκοντες χωρίζονται σε τρεις ομάδες προσόντων. Στην πρώτη ομάδα, οι δάσκαλοι ενθάρρυναν την ελευθερία της έκφρασης, την ελευθερία σκέψης και την αποδοχή διαφορετικών απόψεων. Στη δεύτερη ομάδα, ο εκπαιδευτής συντονίζει το σχέδιο εκπαίδευσης και τελικά στην τρίτη ομάδα, ο εκπαιδευτής κατανοεί τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2005).

### 3.2.2 Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολύ σημαντικός καθώς καλείται να διδάξει σε ενήλικες εκπαιδευόμενους που ξαναμπαίνουν στην τάξη της εκπαίδευσης μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα των καθηκόντων του, έχοντας υψηλό επίπεδο γνώσεων για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων, αφού έχει να κάνει με ενήλικες, ο ρόλος του είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν των δασκάλων σε άλλα σχολεία. (Jarvis, 2004).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει (Courau, 2005):

- να δημιουργούν συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας ,
- να προετοιμάζουν την διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων,
- να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην επίτευξη των στόχων,
- να παρουσιάζουν μεθόδους εκπαιδευτικών τεχνικών για την επίτευξη των στόχων,

- να αξιολογούν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας παράλληλα με την ανάγκη για περαιτέρω μάθηση.

Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή αλλάζει ανάλογα με την περίπτωση και τις συνθήκες εκπαίδευσης. Του έχουν δοθεί οι ακόλουθοι όροι: συντονιστής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, οδηγός και κίνητρο ( Javir, 2004· Roger, 2005).

Σύμφωνα με τον Paulo Freire, βλέπει τους εκπαιδευτές ενηλίκων ως μεσολαβητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτής πρέπει να ρωτήσει τον εκπαιδευόμενο μέσω του διαλόγου τι θέλει να μάθει, να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και να δώσει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να σκέφτεται κριτικά χωρίς να χειραγωγεί τον εκπαιδευόμενο. Η χρήση του διαλόγου όχι μόνο τους βοηθά να μάθουν, αλλά βοηθά και τους μαθητές (Κόκκος, 2005).

Φαίνεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός και πολύπλευρος. Κατά τη διοργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διατηρεί συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τα αντίστοιχα ιδρύματα και εκπαιδευτικά ιδρύματα που υλοποιούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα και να μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της αγοράς εργασίας ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ενταχθούν.

Σε ένα περιβάλλον τάξης, ο ρόλος ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να επικοινωνεί, να δημιουργεί μια φιλική και συνεργατική ατμόσφαιρα με κοινούς στόχους (Μήτσου, 2013), να σέβεται τη διαφορετικότητα μέσω του διαλόγου και να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στην κριτική σκέψη καθώς είναι δυνατή η ελευθερία της έκφρασης Σεξ (Κόκκος, 1999), βιώνουν χωρίς φόβο ότι θα γελοιοποιηθούν. Αυτό δημιουργεί τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Mezirow, 1991).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να τίθενται στόχοι ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και τις ανάγκες των μαθητών.

Αυτό θα διευκολύνει την εύκολη εκμάθηση του υλικού μέσω της χρήσης εποπτευόμενων μέσων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Μήτσου, 2013). Μέσω της συνεργατικής μάθησης πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες όχι μόνο διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, αλλά ενισχύουν και τη συμμετοχή τους.

Ουσιαστικά, ο ρόλος του διδάσκοντα δεν είναι απλώς να μεταδίδει γνώση, αλλά να παρέχει ηγεσία προσδιορίζοντας τους κύριους στόχους της ομάδας από την αρχή και αναπτύσσοντας κατάλληλες μεθόδους μέσω του διαλόγου για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Είναι μέλος της ομάδας και εργάζεται ως εμπνευστής γιατί ενδιαφέρεται για την πρόοδο και την εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Jogi&Cross, 2009).

### **3.2.3 Χαρακτηριστικά Εκπαιδευόμενων ανηλίκων**

Η ωριμότητα και το αίσθημα ευθύνης του ενήλικα εκπαιδευόμενου διαμορφώνουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τα κίνητρα των ενηλίκων για μάθηση. Επομένως, σύμφωνα με αυτά τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, μπορούμε να σχεδιάσουμε τη διαδικασία μάθησης πιο αποτελεσματικά. Τα ακόλουθα γενικά χαρακτηριστικά μοιράζονται οι περισσότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (European Commission,2019).

- Αυτονομία : Πριν εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι. Προτιμούν επίσης την αίσθηση της αυτονομίας και τη δυνατότητα επιλογής στη μαθησιακή διαδικασία.
- Απόθεμα γνώσης και εμπειριών : Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, οι άνθρωποι συσσωρεύουν μοναδικές γνώσεις και εμπειρίες.

Οι ενήλικοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνοντας μαζί τους αυτό το απόθεμα, το οποίο είναι πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των παιδιών.

- Προσανατολισμός στους στόχους και τα αποτελέσματα : Πολλοί ενήλικες έχουν συγκεκριμένους στόχους που θέλουν να επιτύχουν. Είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με τις μαθησιακές δραστηριότητες και μπορεί να αποσυρθούν από την εθελοντική μάθηση εάν δεν ικανοποιηθούν οι προσδοκίες τους.
- Πρακτική : Θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν ώστε να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά. Οι ενήλικες στο χώρο εργασίας προτιμούν πρακτικές γνώσεις και εμπειρία που μπορούν να κάνουν τη δουλειά ευκολότερη ή να προσφέρουν σημαντικές δεξιότητες.
- Κίνητρα μάθησης : Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικες είναι εγγενή (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων).
- Ευθύνες και Υποχρεώσεις : Οι περισσότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν πολλές ευθύνες και δεσμεύσεις στην οικογένεια, τους φίλους, την κοινότητα και την εργασία. Ο χρόνος μελέτης επηρεάζει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. (EuropeanCommission, 2019).

Επιπλέον, οι Hiemstra και Sisco (1990) ανέφεραν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των ενηλίκων όπως: στοχεύουν να μάθουν για να αντιμετωπίσουν και να χρησιμοποιήσουν την κατάσταση που αντιμετωπίζουν, διακόπτουν τη ρουτίνα σε περίπτωση που αισθάνονται ότι χάνουν τον χρόνο τους, παρακολουθούν τους όρους της κοινωνικής τους εικόνας και της αποδοχής (άνετης) από την ομάδα, θέλουν ανταμοιβές και ενθάρρυνση από τους μέντοράς τους, θέλουν φιλικά ενδιαφέροντα από τους μέντοράς τους και έχουν

απόψεις και κριτικές για το εκπαιδευτικό τους έργο. (Hiemstra & Sisco, 1990, ό.π. στο Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010).

Ο Malcolm Knowles εφάρμοσε τη θεωρία της Ανδραγωγίας σε στρατηγικές διδασκαλίας για ενήλικες μαθητές τη δεκαετία του 1970. Η θεωρία Ανδραγωγίας του Knowles περιγράφει μια θεωρητική και πρακτική προσέγγιση που βασίζεται σε έξι χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών (Knowles, 1978).

- Η ανάγκη να μάθουν : Οι ενήλικες αναρωτιούνται γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν ξεκινήσουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους ενήλικες να αναγνωρίσουν την «ανάγκη να γνωρίζουν» και να αποδείξουν την αξία της μάθησης. » Οι εκπαιδευτές θα είναι πιο δεκτικοί και αφοσιωμένοι στην εκπαίδευση εάν κατανοήσουν γιατί η εκπαίδευση είναι σημαντική για τον οργανισμό, τη διοίκηση, τους πελάτες και κυρίως για τον εαυτό τους (Knowles, 1978).
- Η αυτο-έννοια των μαθητών : Ο Knowles (1978) εξήγησε την αυτοαντίληψη των μαθητών. Οι ενήλικες πιστεύουν ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Πρέπει να θεωρούνται ικανά και αυτοκατευθυνόμενα άτομα και να θεωρούνται ικανά. Η παροχή ενός αυτοκατευθυνόμενου μαθησιακού περιβάλλοντος θα βελτιώσει την πρόσβαση των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Το να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η ελευθερία να επιλέξουν ποιες δεξιότητες θα ενισχύσουν την εκπαίδευση ενηλίκων θα εξασφαλίσει το υψηλότερο επίπεδο προσοχής (Knowles, 1978).
- Ο ρόλος της εμπειρίας των ενηλίκων μαθητών : Ο Knowles (1978) περιέγραψε τον ρόλο της εμπειρίας του μαθητή ως εξής: Οι ενήλικες βιώνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαφορετικά από τους νέους. Οι ατομικές διαφορές στο υπόβαθρο, τα στυλ μάθησης, τα κίνητρα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους ενισχύουν την ανάγκη για εξατομικευμένες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν τις εμπειρίες των ενηλίκων και τις δικές τους.

Συνδυάζει δραστηριότητες συζήτησης, προσομοίωσης και επίλυσης προβλημάτων για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πιο γρήγορα τις πληροφορίες στην εκπαίδευση και πώς να τις εφαρμόσουν στην εκπαίδευση (Knowles, 1978).

- Ετοιμότητα για μάθηση : Οι ενήλικες είναι έτοιμοι να μάθουν τι πρέπει να ξέρουν και να κάνουν για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πραγματικές καταστάσεις. Οι ενήλικες θέλουν να μάθουν κάτι που μπορούν να εφαρμόσουν στο παρόν, κάνοντας την εκπαίδευση εστιασμένη στο μέλλον. Οι εκπαιδευτές ενδιαφέρονται περισσότερο να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στις τρέχουσες καθημερινές δραστηριότητες. (Knowles, 1978).
- Προσανατολισμός στη μάθηση : Οι ενήλικες είναι επικεντρωμένοι στη ζωή (επικεντρωμένοι στην εργασία, στο πρόβλημα) στον μαθησιακό τους προσανατολισμό. Θέλουν να μάθουν τι μπορεί να τους βοηθήσει να εκτελέσουν εργασίες ή να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή και στην πραγματική τους ζωή. Η διδασκαλία πρακτικών τεχνικών στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή είναι πιο δημοφιλής από τις θεωρητικές έννοιες (Knowles, 1978).
- Κίνητρο : Σύμφωνα με τον Knowles (1978), οι ενήλικες ανταποκρίνονται σε κάποια εξωτερικά κίνητρα (π.χ. καλύτερη δουλειά, υψηλότεροι μισθοί), αλλά τα πιο ισχυρά κίνητρα είναι εσωτερικά (π. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση που αγνοούν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να αποθαρρύνουν τα κίνητρά τους. Η αναγνώριση αυξάνει την εστίαση και τη δέσμευση των εκπαιδευτών βοηθώντας τους να κατανοήσουν πώς η εκπαίδευση θα τους βοηθήσει να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους, να αποδώσουν καλύτερα και να ανταμειφθούν περισσότερο (Knowles, 1978).

Το Six Characteristics of Adult Learners του Malcolm Knowles τονίζει την ανάγκη εστίασης της εκπαίδευσης στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, υπόβαθρο, στυλ μάθησης και κίνητρα. Η γνώση τους θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές τους να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, να βελτιώσουν την απόδοση της εργασίας και να μειώσουν το εργασιακό άγχος (Knowles, 1978).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία Έρευνας**

### **4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διαμόρφωση και διερεύνηση των μεταβλητών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Αυτή η μελέτη διερευνά τις ποσοτικές και ποιοτικές παραμέτρους της μεταβλητής εργασιακού στρες, τους δείκτες κεντρικής τάσης, διασποράς, καμπυλότητας και ασυμμετρίας και τα διαστήματα εμπιστοσύνης για τα όρια της μέσης τιμής του εργασιακού άγχους εκπαιδευτικού.

Συνακόλουθα οι επιμέρους στόχοι της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση της σχέσης του εργασιακού άγχους των Εκπαιδευτικών με :

- το μορφωτικό τους επίπεδο,
- τις ηλικιακές ομάδες των Εκπαιδευτικών,
- το φύλο των Εκπαιδευτικών,
- τη διδακτική τους εμπειρία,
- την οικογενειακή τους κατάσταση,
- τις οικονομικές απολαβές/αποδοχές των Εκπαιδευτικών,
- την επαγγελματική εξέλιξη των Εκπαιδευτικών,
- την εργασιακή ανασφάλεια των Εκπαιδευτικών.

### **Ερευνητικά ερωτήματα:**

- Με ποιο υπολογιστικό τρόπο μπορεί να συγκροτηθεί η μεταβλητή του εργασιακού άγχους, ποια είναι η κατανομή της, ποια είναι η μέση της τιμή ,ανάμεσα σε ποια όρια αυτή διακυμαίνεται, σε ποιο επίπεδο εμπιστοσύνης και ποιές οι τιμές κεντρικής τάσης διασποράς και ασυμμετρίας για την κατανομή του εργασιακού άγχους;
- Υπάρχει διαφορά μεταξύ εργασιακού άγχους και μορφωτικού επιπέδου των Εκπαιδευτικών;

- Υπάρχει διαφορά εργασιακού άγχους και των ηλικιακών ομάδων των Εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει διαφορά εργασιακού άγχους και φύλου των Εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει διαφορά μεταξύ εργασιακού άγχους και της διδακτικής εμπειρίας των Εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει διαφορά μεταξύ εργασιακού άγχους και οικογενειακής κατάστασης των Εκπαιδευτικών;
- Κατά πόσον σχετίζεται το εργασιακό άγχος των Διδασκόντων με το βαθμό ικανοποίησής τους αναφορικά με τις οικονομικές τους απολαβές/ αποδοχές;
- Διαισθάνονται έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης οι διδάσκοντες στα ΙΕΚ; Και πόσον αυτό σχετίζεται με το εργασιακό τους άγχος; Αποτελεί η επαγγελματική εξέλιξη μια από τις πηγές του εργασιακού άγχους;
- Έχουν εργασιακή ανασφάλεια οι Διδάσκοντες στα ΙΕΚ και κατά πόσον αυτή σχετίζεται με το εργασιακό τους άγχος; Αποτελεί η εργασιακή ανασφάλεια μια από τις πηγές του εργασιακού άγχους;

## 4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Από πλευράς μεθοδολογίας η έρευνα αυτή βασίζεται στην ποσοτική προσέγγιση. Για να υλοποιηθεί η έρευνα χρειάστηκε να γίνει μία γραπτή ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες στην οποία αναφέρεται ο λόγος διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, ενημέρωση του θέματος της έρευνας καθώς και ενημέρωση του τρόπου συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου. Διαβεβαιώθηκε η εχεμύθεια και η μυστικότητα της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια.

Το Ερωτηματολόγιο θα δοθεί σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή μέσω e-mail και Google Forms στους Εκπαιδευτές Ι.Ι.Ε.Κ. στο Νομό Σερρών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου από τους

συμμετέχοντες ήταν ένας μήνας. Τέλος, αφού γίνει η συλλογή των στοιχείων, θα πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση όλων των δεδομένων και πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω του προγράμματος Jasp. Ο Creswell (2016) υποστηρίζει ότι τα ποσοτικά ερευνητικά ερωτήματα μιας έρευνας θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα ερωτήματα για την εξασφάλιση των μετρήσιμων δεδομένων σε συνάρτηση με τις μεταβλητές που έχουν οριστεί στην έρευνα.

### 4.3 Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο για την διεξαγωγή της έρευνας είναι το Ερωτηματολόγιο που αποτελείται από έξι άξονες οι οποίοι θα συσχετιστούν με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ώστε να τεκμηριωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- το φύλο,
- την ηλικία και
- την οικογενειακή κατάσταση του συμμετέχοντα.

Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνουν:

- το επίπεδο εκπαίδευσης,
- την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου καθώς και τις συμπεριλαμβανόμενες ώρες υλοποίησης του.
- Επίσης, αν είναι πιστοποιημένος Εκπαιδευτής Ενηλίκων καθώς και την διδακτική του εμπειρία στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Οι άξονες που θα συσχετιστούν με τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι οι εξής :

1. Φόρτος εργασίας

2. Συνεργατικό πνεύμα μεταξύ συνάδελφων/διδασκόντων
3. Τεχνικές υποδομές
4. Αποδοχές
- 5.Επαγγελματική εξέλιξη
6. Εργασιακή ανασφάλεια

Κάθε άξονας αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μέσω του δομημένου Ερωτηματολογίου που διαμορφώθηκε πάνω στους συγκεκριμένους άξονες, θα επιτύχουμε να διατυπωθούν οι προσωπικές απαντήσεις και προβληματισμοί των συμμετεχόντων. Μέσω αυτών των απαντήσεων θα γίνει η εξαγωγή των συμπερασμάτων μέσα από την δική τους οπτική γωνία

#### **4.4 Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 Εκπαιδευτικοί Ι.Ι.Ε.Κ. του Νομού Σερρών. Η έρευνα απευθύνθηκε σε Εκπαιδευτικούς που είναι άμεσα διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετέχουν και να βοηθήσουν στην ερευνητική διαδικασία.

#### **4.5 Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α) είναι δομημένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έξι άξονες παραγόντων που προκαλούν το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς. Κάθε άξονας αποτελείται από ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν μέσω της κλίμακας Likert . Συγκριμένα οι άξονες είναι: ο φόρτος εργασίας που αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις, το συνεργατικό πνεύμα μεταξύ συναδέλφων/διδασκόντων που αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις, οι τεχνικές υποδομές που αποτελείται από έξι ερωτήσεις, οι αποδοχές που αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις, η επαγγελματική εξέλιξη που αποτελείται από εννέα ερωτήσεις και

τέλος η εργασιακή ανασφάλεια που αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Το σύνολο των ερωτήσεων που απάντησαν οι συμμετέχοντες αποτελείται από 35 ερωτήσεις οι οποίες είναι δομημένες σε κλίμακα Likert από 1 μέχρι 5.

Η κλίμακα έχει ως εξής : 1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ , 5 =Πάρα πολύ . Μέσω αυτού εξετάζεται ποιο θεωρούν οι συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί πιο στρεσογόνο παράγοντα στο χώρο εργασίας τους. Τέλος, για την στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Jasp.

#### 4.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Εκτελέσαμε Ανάλυση Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) επί του συνόλου των Μεταβλητών του Ερωτηματολογίου Έρευνας, και τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1. Επειδή ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$ =76% φαίνεται εκεί να πλησιάζει το 80 %, για την ακρίβεια είναι 76 % μπορούμε να αποφανθούμε ότι η Έρευνά μας διαθέτει Αξιοπιστία.

*Πίνακας 1: Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου*

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbac h's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
.760	35

Η παρούσα έρευνα φαίνεται να διαθέτει Εγκυρότητα, διότι, αφ' ενός τα Ερευνητικά Ερωτήματα έχουν δημιουργηθεί βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (εγκυρότητα περιεχομένου), αφ' ετέρου υπάρχει ακριβής αντιστοιχία ένα προς ένα, μεταξύ Ερευνητικών Ερωτημάτων και Αποτελεσμάτων της Έρευνας. Το δεύτερο αυτό χαρακτηριστικό σχετίζεται με την εγκυρότητα μέτρησης (measurement validity).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα Έρευνας

### 5.1 Πίνακες συχνότητων των ποιοτικών μεταβλητών με τα δημογραφικά στοιχεία

#### Φύλο

#### Frequency Tables

Πίνακας 2: Φύλο

#### Frequencies for Gender

Gender	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
F	85	56,7	56.7	56.7
M	65	43.3	43.3	100.0
Missing	0	0.0		
Total	150	100.0		

Παραπάνω βλέπουμε το πινακάκι συχνότητων για την ποιοτική μεταβλητή που είναι το φύλο, για το οποίο βλέπουμε πως το όλο δείγμα είναι 150 άτομα και από αυτά οι άντρες εμφανίζονται 65 φορές στη μεταβλητή μας ενώ οι γυναίκες 85. Πιο αναλυτικά οι άντρες του δείγματος αποτελούν το 43,3% ενώ οι γυναίκες το 56,7% του συνολικού δείγματος.

#### Οικογενειακή Κατάσταση

Πίνακας 3: Οικογενειακή Κατάσταση

#### Frequencies for Family status

Family status	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	84	56.000	56.000	56.000
2	50	33.333	33.333	89.333
3	16	10.777	10.777	100.000
Missing	0	0.000		

### Frequencies for Family status

Family status	Frequency	Percent Valid	Percent	Cumulative Percent
Total	150		100.000	

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση βλέπουμε πως από τους 150 ερωτηθέντες οι 84 είναι έγγαμοι, οι 50 είναι άγαμοι και οι 16 διαζευγμένοι. Πιο αναλυτικά, το 56,00% είναι έγγαμοι, ένα 33,3% είναι άγαμοι ενώ το 10,7% είναι διαζευγμένοι.

### Ηλικία

*Πίνακας 4: Ηλικία*

#### Frequencies for Age

Age	Frequency	Percent Valid	Percent	Cumulative Percent
30-39	19	14.3	14.3	14.3
40-49	58	51.8	51.8	66.1
50-59	62	28.6	28.6	94.6
60 ΚΑΙ ΑΝΩ	8	4.5	4.5	99.1
ΕΩΣ 29	3	0.9	0.9	100.0
Missing	0	0.0		
Total	150	100.0		

Όσον αφορά την ηλικία, βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι το 51,8% του δείγματος ανήκει στους 40-49 ετών δηλαδή 58 άτομα από τα 150, το 14,3% ανήκει στους 30-39 ετών δηλαδή 19 από τους 150, το 28,6% ανήκει στους 50-59 ετών δηλαδή 62 από τους 150, στους άνω των 60 ετών ανήκει ένα 4,5% (8/150) ενώ τέλος κάτω των 29 ετών ανήκει ένα 0,9% δηλαδή 3 άτομο από τους 150 του δείγματος.

### Διδακτική Εμπειρία

Πίνακας 5: Διδακτική Εμπειρία

<b>Frequencies for ΠΟΣΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΧΕΤΕ ΣΤΟΝ ΦΟΡΕΑ</b>				
<b>ΠΟΣΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΧΕΤΕ ΣΤΟΝ ΦΟΡΕΑ</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
21-30	35	24.1	24.1	24.1
31 ΚΑΙ ΑΝΩ	17	6.3	6.3	30.4
ΕΩΣ 10	31	27.7	27.7	58.0
ΕΩΣ 20	67	42.0	42.0	100.0
Missing	0	0.0		
Total	150	100.0		

Όσον αφορά την διδακτική εμπειρία βλέπουμε πως από τους 150 ερωτηθέντες οι 31 έως 10 έτη, οι 67 έως 20 έτη, οι 35 εργάζονται από 21 έως 30 έτη και οι 17 από 31 και άνω. Πιο αναλυτικά, το 27,7% έως 10 έτη, το 42% έως 20 έτη, ένα 24,1% από 21 έως 30 έτη ενώ το 6,3% από 31 έτη και πάνω.

## Μορφωτικό Επίπεδο

Πίνακας 6: Μορφωτικό Επίπεδο

<b>Frequencies for Level of education</b>				
<b>Level of education</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
ΙΕΚ	7	4.666	4.666	4.666
ΑΕΙ	42	28.000	28.000	32.666
ΤΕΙ	33	22.000	22.000	54.666
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	44	29.333	29.333	83.999
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	24	16.001	16.001	100.000
Missing	0	0.000		
Total	150	100.000		

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο βλέπουμε πως από τους 150 ερωτηθέντες οι 7 είναι απόφοιτοι ΙΕΚ, οι 42 είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, οι 33 είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, οι 44 είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και οι 24 κάτοχοι Διδακτορικού. Πιο αναλυτικά, το 4,6% είναι απόφοιτοι ΙΕΚ, ένα 28% είναι



απόφοιτοι ΑΕΙ, το 22% είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, το 29,33% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ενώ το 16% είναι κάτοχοι Διδακτορικού.

## 5.2 Διαφορές μορφωτικών επιπέδων, αναφορικά με το εργασιακό άγχος. Oneway ANOVA.

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA. Αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν (Δαφέρμος, 2011):

1. Τυχαίο δείγμα,
  2. Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
  3. Κανονικότητα,
  4. Ομοιογένεια
- **Η παραδοχή της κανονικότητας** για το εργασιακό άγχος ελέγχθηκε και διαπιστώθηκε ότι ικανοποιείται.
  - **Η παραδοχή της ομοιογένειας επίσης ικανοποιείται**, όπως ρητά αναφέρεται στον παρακάτω Πίνακα 7. Πράγματι, τα παρατηρούμενα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και στα 2 υποσύνολα είναι μεγαλύτερα του 10% (sign.\_1=96% και sign.\_2=100% ).

Πίνακας 7: Μηδενική υπόθεση

ANOVA					
ANXOS	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	77,452	4	19,363	3,106	,017
Within Groups	903,941	145	6,234		
Total	981,393	149			

Ho: Επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής Σημαντικότητας είναι sign.=1,7 % < 5% οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα 5 μορφωτικά επίπεδα διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος.

Ο Παρακάτω Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων , μας παρέχει πληροφορίες για όλες τις συγκρίσεις μεταξύ των μορφωτικών επιπέδων των Διδασκόντων στα ΠΕΚ, αναφορικά με το εργασιακό άγχος.

Πίνακας 8: Διαφορές Μορφωτικών Επίπεδων, αναφορικά με το εργασιακό άγχος

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: ANXOS  
Tukey HSD

(I) Επ.Εκπαίδευσης	(J) Επ.Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Απόφοιτος ΑΕΙ	Απόφοιτος ΤΕΙ	,290	,581	,987	-1,31	1,89
	Απόφοιτος ΙΕΚ	-3,190*	1,019	,018	-6,01	-,37
	Μεταπτυχιακό	-,210	,539	,995	-1,70	1,28
	Διδακτορικό	,339	,639	,984	-1,43	2,10
Απόφοιτος ΤΕΙ	Απόφοιτος ΑΕΙ	-,290	,581	,987	-1,89	1,31
	Απόφοιτος ΙΕΚ	-3,481*	1,039	,009	-6,35	-,61
	Μεταπτυχιακό	-,500	,575	,908	-2,09	1,09
	Διδακτορικό	,049	,670	1,000	-1,80	1,90
Απόφοιτος ΙΕΚ	Απόφοιτος ΑΕΙ	3,190*	1,019	,018	,37	6,01
	Απόφοιτος ΤΕΙ	3,481*	1,039	,009	,61	6,35
	Μεταπτυχιακό	2,981*	1,016	,031	,17	5,79
	Διδακτορικό	3,530*	1,073	,011	,57	6,49
Μεταπτυχιακό	Απόφοιτος ΑΕΙ	,210	,539	,995	-1,28	1,70
	Απόφοιτος ΤΕΙ	,500	,575	,908	-1,09	2,09
	Απόφοιτος ΙΕΚ	-2,981*	1,016	,031	-5,79	-,17
	Διδακτορικό	,549	,634	,909	-1,20	2,30
Διδακτορικό	Απόφοιτος ΑΕΙ	-,339	,639	,984	-2,10	1,43
	Απόφοιτος ΤΕΙ	-,049	,670	1,000	-1,90	1,80
	Απόφοιτος ΙΕΚ	-3,530*	1,073	,011	-6,49	-,57
	Μεταπτυχιακό	-,549	,634	,909	-2,30	1,20

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Η ερμηνεία του Πίνακα 8 έχει ως εξής:

- Οι απόφοιτοι ΑΕΙ συγκρινόμενοι με τους αποφοίτους ΤΕΙ δεν διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign=98,7 % > 5%).
- Οι απόφοιτοι ΑΕΙ συγκρινόμενοι με τους αποφοίτους ΙΕΚ διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος.(sign.=1,8 % < 5%). Όπως δείχνει ο Πίνακας 7 παρακάτω το εργασιακό άγχος των αποφοίτων ΙΕΚ είναι κατά μέσον όρο μεγαλύτερο. (mean=14,57).
- Οι απόφοιτοι ΑΕΙ συγκρινόμενοι με τους Κατόχους Μεταπτυχιακού Διπλώματος δεν διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign.=99,5 % > 5%).
- Οι απόφοιτοι ΑΕΙ συγκρινόμενοι με τους Κατόχους Διδακτορικού Διπλώματος δεν διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign.=98,4 % > 5%).
- Οι απόφοιτοι ΤΕΙ συγκρινόμενοι με τους αποφοίτους ΙΕΚ διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος.(sign.=0,9% < 5%).

- Οι απόφοιτοι ΤΕΙ συγκρινόμενοι με τους Κατόχους Μεταπτυχιακού Διπλώματος δεν διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign.=90,8 %>5%).
- Οι απόφοιτοι ΤΕΙ συγκρινόμενοι με τους κατόχους Διδακτορικού Διπλώματος δεν διαφέρουν, αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign=100%>5%).
- Οι απόφοιτοι ΙΕΚ συγκρινόμενοι με τους κατόχους Μεταπτυχιακού Διπλώματος διαφέρουν, αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign=3,1%<5%).
- Οι απόφοιτοι ΙΕΚ συγκρινόμενοι με τους κατόχους Διδακτορικού Διπλώματος διαφέρουν, αναφορικά με το εργασιακό άγχος. (sign=1,1%<5%).
- Οι απόφοιτοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, συγκρινόμενοι με τους Κατόχους Διδακτορικού Διπλώματος δεν διαφέρουν αναφορικά με το εργασιακό άγχος.

### 5.3 Διαφορές ηλικιακών κατηγοριών αναφορικά με το εργασιακό άγχος

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA . Αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν (Δαφέρμος, 2011):

1. Τυχαίο δείγμα,
  2. Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
  3. Κανονικότητα,
  4. Ομοιογένεια
- Η παραδοχή της κανονικότητας για το εργασιακό άγχος ελέγχθηκε, και διαπιστώθηκε ότι ικανοποιείται.
  - Η παραδοχή της ομοιογένειας επίσης ικανοποιείται, όπως ρητά αναφέρεται στον παρακάτω Πίνακα 9. Πράγματι, τα παρατηρούμενα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και στα 2 είναι μεγαλύτερα του 10% (sign.\_1=81% και sign.\_2=12,3%).

**Πίνακας 9: Έλεγχος Μηδενικής υπόθεσης  $H_0$  : Δεν υπάρχουν διαφορές ηλικιακών ομάδων, αναφορικά με το εργασιακό άγχος**

ANOVA					
ANXOS					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	78,391	2	39,196	6,381	,002
Within Groups	903,002	147	6,143		
Total	981,393	149			

Η μηδενική μας υπόθεση απορρίπτεται, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5 %, όριο το οποίο εμείς θέσαμε ως όριο για να κρίνουμε την μηδενική μας υπόθεση. (Sign.=0,2% <5%).Επομένως υπάρχουν διαφορές

#### **5.4 Διαφορές αντρών-γυναικών Εκπαιδευτικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος**

Εφαρμόζουμε t-test για ανεξάρτητα δείγματα, αφού ελέγξουμε τις παρακάτω 4 παραδοχές (Δαφέρμος, 2011):

1. Τυχαίο δείγμα,
2. Ανεξάρτητες παρατηρήσεις
3. Κανονικότητα
4. Ομοιογένεια

- Για την παραδοχή της κανονικότητας ικανοποιείται.
- Αναφορικά με την ομοιογένεια, βλέπουμε ότι και αυτή ικανοποιείται καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στο τεστ του Levene είναι  $sign=52\% > 10\%$ , όπως δείχνει το αριστερό μέρος του Πίνακα 12, με τίτλο Independent Samples Test.

Πίνακας 10:Levene

		Levene's Test for Equality of Variances		t-Test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ANXOS	Equal variances assumed	,415	,520	-1,533	148	,127	-,645	,421	-1,477	,187
	Equal variances not assumed			-1,503	126,465	,135	-,645	,429	-1,495	,204

Το δεξί μέρος του Πίνακα 10 μας πληροφορεί ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ ανδρών- γυναικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος[sign (two-tailed)=12,7%]. Και αυτή η διαφορά προφανώς είναι υπέρ των γυναικών οι οποίες φαίνεται να έχουν περισσότερο άγχος (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11:Άγχος γυναικών-ανδρών

		Group Statistics			
Φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ANXOS	Άνδρας	65	11,11	2,762	,343
	Γυναίκα	85	11,75	2,385	,259

Ο Πίνακας 11 δεν είναι ένας ιδιαίτερα χρήσιμος πίνακας. Θα προστρέχαμε σε αυτόν, εάν είχαμε βρει διαφορά μεταξύ των ανδρών – γυναικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος. Θα βλέπαμε τότε υπέρ τίνος είναι η διαφορά. Με άλλα λόγια, ποιος πραγματικά είναι ο μεγαλύτερος μέσος όρος μεταξύ ανδρών-γυναικών. Ωστόσο, τον παραθέτουμε χάριν πληρότητας της έρευνας

## 5.5 Διαφορές επιπέδων διδακτικής εμπειρίας των Εκπαιδευτικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος

Εκτελέσαμε Bivariate Correlation Analysis κατά Spearman, προκειμένου να συσχετίσουμε τις μεταβλητές του εργασιακού άγχους

και της διδακτικής εμπειρίας, αφού προηγουμένως εξετάσαμε τις παρακάτω παραδοχές που απαιτεί η κατά spearman,μη παραμετρική, ανάλυση:

1. Τυχαίο δείγμα,
2. Ανεξάρτητες παρατηρήσεις

**Πίνακας 12: Διαφορά Διδακτικής Εμπειρίας με Εργασιακό Άγχος**

<b>Correlations</b>			Διδακτική_Εμ πειρία	ANXOS
Spearman's rho	Διδακτική_Εμπειρία	Correlation Coefficient	1,000	-,203 <sup>*</sup>
		Sig. (2-tailed)	.	,013
		N	150	150
ANXOS	ANXOS	Correlation Coefficient	-,203 <sup>*</sup>	1,000
		Sig. (2-tailed)	,013	.
		N	150	150

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

Ερμηνεία του Πίνακα 12 :

- Οι μεταβλητές του εργασιακού άγχους και της διδακτικής εμπειρίας παρουσιάζουν αρνητική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, σε διπλή κατεύθυνση, είναι  $\text{sign. (2-tailed)}=1,3\% < 5\%$ .
- Επειδή ο συντελεστής συσχέτισης Spearman'srho=-203 έχει αρνητικό πρόσημο οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αυξανόμενης της διδακτικής εμπειρίας το εργασιακό άγχος μειώνεται, έχουμε δηλ. αρνητική συµµεταβολή.

### **5.6 Διαφορές επιπέδων οικογενειακής κατάστασης των Εκπαιδευτικών, αναφορικά με το εργασιακό άγχος**

Ο Πίνακας 13 μας πληροφορεί για την οικογενειακή κατάσταση των Εκπαιδευτικών .Για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ επιπέδων οικογενειακής καταστάσεως, αναφορικά με το

εργασιακό άγχος, εκτελέσαμε oneway ANOVA, ελέγχοντας παράλληλα τις παρακάτω παραδοχές (Δαφέριμος, 2011):

1. Τυχαίο δείγμα
2. Ανεξάρτητες παρατηρήσεις
3. Κανονικότητα
4. Ομοιογένεια

**Πίνακας 13: Οικογενειακή κατάσταση των Εκπαιδευτικών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος/η	84	56,0	56,0	56,0
	Άγαμος/η	50	33,3	33,3	89,3
	Χωρισμένος/η	16	10,7	10,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 13 μας πληροφορεί ότι το 56 % των Εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, το 33,3 % είναι άγαμοι, και τέλος το 10,7 % είναι διαζευγμένοι.

**Πίνακας 14: Περιγραφική στατιστική. Μέσοι όροι οικογενειακών καταστάσεων, αναφορικά με το εργασιακό άγχος**

Descriptives								
ANXOS								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Έγγαμος/η	84	11,77	2,495	,272	11,23	12,32	4	16
Άγαμος/η	50	11,22	2,590	,366	10,48	11,96	7	16
Χωρισμένος/η	16	10,69	2,774	,694	9,21	12,17	6	16
Total	150	11,47	2,566	,210	11,06	11,89	4	16

Ο Πίνακας 14 σχετίζεται και με τον Πίνακα 16 που είναι ο πίνακας των πολλαπλών συγκρίσεων ώστε να ερμηνευθεί σωστά.

Πίνακας 15:Μηδενική υπόθεση  $H_0$ : Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε οικογενειακές καταστάσεις, αναφορικά με το εργασιακό άγχος

### ANOVA

ANXOS					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20,673	2	10,337	1,582	,209
Within Groups	960,720	147	6,536		
Total	981,393	149			

$H_0$  : Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις οικογενειακές καταστάσεις, αναφορικά με το εργασιακό άγχος.

Αυτή η μηδενική υπόθεση **ισχύει** (sign=20,9%), οπότε, καθόλου δεν χρειαζόμαστε τον Πίνακα 16 των πολλαπλών συγκρίσεων στο επίπεδο της Ερμηνείας.

Πίνακας 16:Πολλαπλών συγκρίσεων

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: ANXOS

	(I) Οικ.Κατάσταση	(J) Οικ.Κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Bonferroni	Έγγαμοζη	Άγαμοζη	,554	,457	,681	-,55	1,66	
		Χωρισμένοζη	1,086	,697	,364	-,60	2,78	
	Άγαμοζη	Έγγαμοζη	-,554	,457	,681	-1,66	,55	
		Χωρισμένοζη	,533	,734	1,000	-1,25	2,31	
	Χωρισμένοζη	Έγγαμοζη	-1,086	,697	,364	-2,78	,60	
		Άγαμοζη	-,533	,734	1,000	-2,31	1,25	
	Games-Howell	Έγγαμοζη	Άγαμοζη	,554	,456	,448	-,53	1,64
			Χωρισμένοζη	1,086	,745	,332	-,80	2,97
Άγαμοζη		Έγγαμοζη	-,554	,456	,448	-1,64	,53	
		Χωρισμένοζη	,533	,784	,778	-1,43	2,49	
Χωρισμένοζη		Έγγαμοζη	-1,086	,745	,332	-2,97	,80	
		Άγαμοζη	-,533	,784	,778	-2,49	1,43	

**Τελικό συμπέρασμα για την ανάλυση:** Όλες οι οικογενειακές καταστάσεις διακατέχοντες από το ίδιο εργασιακό άγχος.

## 5.7 Η σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και βαθμού ικανοποίησης αποδοχών;

Εφαρμόσαμε κατά Spearman ανάλυση συσχέτισης, με τις γνωστές,



από τα παραπάνω παραδοχές και τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 17.

*Πίνακας 17: Κατά Spearman ανάλυση συσχέτισης*

**Correlations**

			APODOXES	ANXOS
Spearman'srho	APODOXES	CorrelationCoefficient	1,000	,168*
		Sig. (2-tailed)	.	,040
		N	150	150
	ANXOS	CorrelationCoefficient	,168*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,040	.
		N	150	150

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

Ερμηνεία του Πίνακα 17 :

Ο πίνακας 17 ελέγχει τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ εργασιακού άγχους και βαθμό ικανοποίησης για τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών. Αυτή η μηδενική υπόθεση δεν ισχύει καθώς παρατηρούμε το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5% (sign 2tailed =4% <5%). Επίσης, επειδή ο SPEARMAN's  $\rho = + 0.168$  η συσχέτιση είναι θετική.

*Επιτόπιο Συμπέρασμα:*

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση και μάλιστα θετική ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης των αποδοχών και στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

**5.8 Διαισθάνονται έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης οι Διδάσκοντες στα ΙΕΚ; Και κατά πόσον αυτό σχετίζεται με το εργασιακό τους άγχος; Αποτελεί η επαγγελματική εξέλιξη μια από τις πηγές του εργασιακού άγχους.**

Πίνακας 18:Επαγγελματικής εξέλιξη

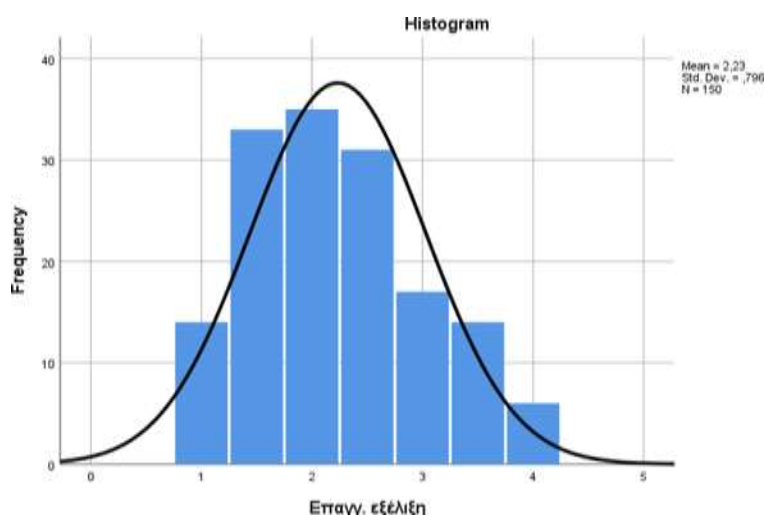
N	Valid	150
	Missing	0
Mean		2,23
Std. Error of Mean		,065
Median		2,00
Mode		2
Std. Deviation		,796
Variance		,633
Skewness		,406
Std. Error of Skewness		,198
Kurtosis		-,576
Std. Error of Kurtosis		,394
Range		3
Minimum		1
Maximum		4

Ερμηνεία του Πίνακα 18 :

Ο πίνακας 18 μας μεταφέρει πολλές και σπουδαίες πληροφορίες **για την επαγγελματική εξέλιξη**:

- Αφού η κλίμακα μέτρησης της ανησυχίας για επαγγελματική εξέλιξη κυμαίνεται από 1 μέχρι 5, και η μέση τιμή της είναι (mean=2,23), η διάμεσος είναι (median=2) και επίσης η επικρατούσα τιμή είναι (mode=2), δηλ. και τα 3 μεγέθη είναι κάτω από το μέσον της κλίμακας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στους Διδάσκοντες, υπάρχει το συναίσθημα της ανησυχίας για επαγγελματική εξέλιξη, αλλά αυτό δεν φαίνεται να είναι σε υψηλά, πάνω από το μέσον όρο δηλαδή, επίπεδα.
- Εξ αιτίας του γεγονότος ότι τα 3 προαναφερόμενα μεγέθη έχουν παραπλήσιες τιμές οδηγούμαστε επίσης στο συμπέρασμα ότι η κατανομή της ανησυχίας για επαγγελματική εξέλιξη είναι κατά προσέγγιση κανονική (Δαφέρμος, 2011).
- Η ως άνω κατανομή έχει μια μικρή ουρά προς τα δεξιά (skewness=+0,406), κι επομένως είναι ελαφρώς ασύμμετρη προς τα αριστερά.
- Η ως άνω κατανομή είναι ελαφρώς πλατύκυρτη (kurtosis= 0,576), καθώς η κύρτωσή της έχει αρνητικό πρόσημο και

χαμηλή τιμή.



Σχήμα 1: Κατανομή μεταβλητής ανησυχίας για επαγγελματική εξέλιξη

Δεν τελειώνουμε ωστόσο, εδώ, με το ζήτημα της επαγγελματικής προσέγγισης. Στην παρούσα παράγραφο, επιχειρούμε απόπειρα για τη διευκρίνιση ύπαρξης αιτιατής σχέσης μεταξύ εργασιακού άγχους και αισθήματος επαγγελματικής εξέλιξης. Μας ενδιαφέρει δηλ. ερευνητικά να δούμε αν πηγή του εργασιακού άγχους αποτελεί το αίσθημα επαγγελματικής εξέλιξης. Εφαρμόζουμε simple regression analysis με εξαρτημένη μεταβλητή το εργασιακό ANXOS, και ανεξάρτητη, την επαγγελματική εξέλιξη.

Πίνακας 19: Η Επαγγελματική Εξέλιξη συνάρτηση με το Άγχος

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,228 <sup>a</sup>	,052	,046	2,507

a. Predictors: (Constant), Επαγγ. εξέλιξη

Ερμηνεία του Πίνακα 19 :

- Ο συντελεστής συσχέτισης R είναι πολύ χαμηλός ( $R=0,228=22,8\%$ ), πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι παρατηρούμενες και αναμενόμενες τιμές του εργασιακού άγχους, ελάχιστα σχετίζονται.
- Η τιμή του συντελεστή  $R^2$  είναι πάρα πολύ χαμηλή ( $R=0,052=5,2\%$ ), πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η προσαρμογή

του μοντέλου(goodness-of-it), στα δεδομένα, δεν είναι καλή.

- Τέλος, ο συντελεστής AdjustedR<sup>2</sup>είναι πολύ χαμηλός (R=0,046=4,6%), πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η προβλεπτική δύναμη του μοντέλου είναι μικρή έως ανύπαρκτη.

Επιτόπιο συμπέρασμα για το παραπάνω ερώτημα :

Δεν έχουμε επαρκή ερευνητική μαρτυρία να τεκμηριώσουμε τη θέση ότι είναι δυνατόν να προβλέψουμε το εργασιακό άγχος από την επαγγελματική εξέλιξη.

### **5.9 Έχουν εργασιακή ανασφάλεια οι Διδάσκοντες στα ΙΕΚ και κατά πόσον αυτή σχετίζεται με το εργασιακό τους άγχος; Αποτελεί η εργασιακή ανασφάλεια μια από τις πηγές του εργασιακού άγχους.**

*Πίνακας 20: Εργασιακή ανασφάλεια*

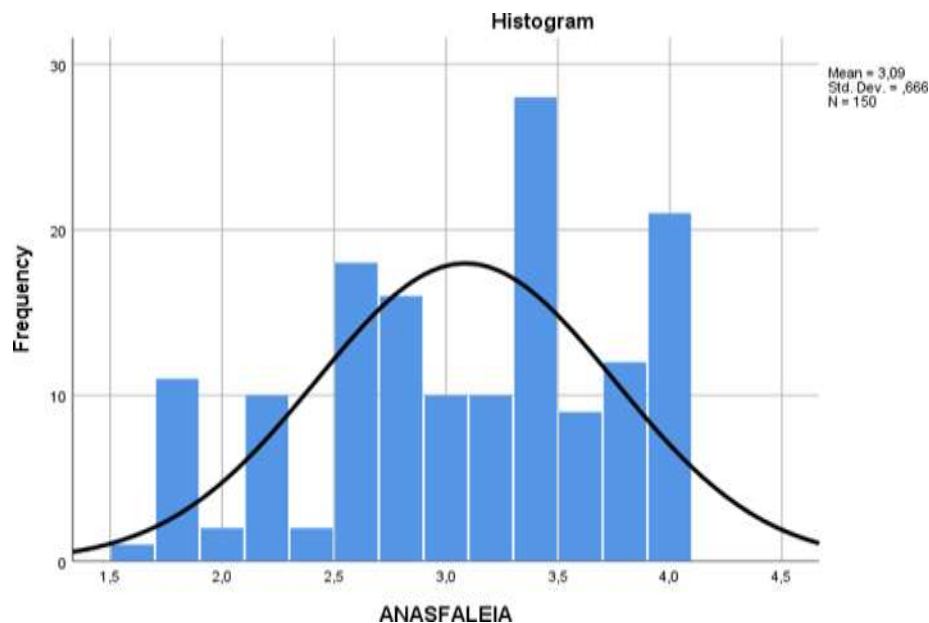
N	Valid	150
	Missing	0
Mean		3,09
Std. Error of Mean		,054
Median		3,20
Mode		3
Std. Deviation		,666
Variance		,444
Skewness		-,389
Std. Error of Skewness		,198
Kurtosis		-,784
Std. Error of Kurtosis		,394
Range		2
Minimum		2
Maximum		4

Ερμηνεία του Πίνακα 20:

- Αφού η κλίμακα μέτρησης της εργασιακής ανασφάλειας κυμαίνεται από 1 μέχρι 5, και η μέση τιμή είναι (mean=3), η διάμεσος είναι (median=3,2) και επίσης η επικρατούσα τιμή είναι (mode=3), δηλ. και τα 3 μεγέθη είναι πάνω από το μέσον της κλίμακας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στους Διδάσκοντες, υπάρχει το

συναίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας.

- Εξ αιτίας του γεγονότος ότι τα 3 προαναφερόμενα μεγέθη έχουν παραπλήσιες τιμές οδηγούμαστε επίσης στο συμπέρασμα ότι η κατανομή της εργασιακής ανασφάλειας είναι κατά προσέγγιση κανονική (Δαφέρμος, 2011).
- Η ως άνω κατανομή έχει μια μικρή ουρά προς τα αριστερά (skewness=-0,389), κι επομένως είναι ελαφρώς ασύμμετρη προς τα δεξιά.
- Η ως άνω κατανομή είναι ελαφρώς πλατύκυρτη (kurtosis=-0,784), καθώς η κύρτωσή της έχει αρνητικό πρόσημο και χαμηλή τιμή.



Σχήμα 2: Κατανομή της εργασιακής ανασφάλειας

Εκτελέσαμε στη συνέχεια, κατά Spearman simple correlation analysis. Για να διαπιστώσουμε τη σχέση των παραπάνω μεταβλητών, όταν οι υπόλοιπες δεν παρεμβαίνουν στην ανάλυση. Τα αποτελέσματα τα βλέπουμε στον Πίνακα 23.

Πίνακας 21: Συσχέτιση εργασιακού άγχους και εργασιακή ανασφάλεια

			ANXOS	ANASFALEIA
Spearman's rho	ANXOS	Correlation Coefficient	1,000	,231**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	150	150
	ANASFALEIA	Correlation Coefficient	,231**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	150	150

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

*Ho: Δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της εργασιακής ανασφάλειας και του εργασιακού άγχους.*

Η ως άνω υπόθεση απορρίπτεται, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5 %.(sign.=0,004=0,4 % < 5 %).

*(α) Επομένως οδηγούμαστε σαφώς στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της εργασιακής ανασφάλειας και του εργασιακού άγχους.*

*(β) Επίσης στον Πίνακα 21 παρατηρούμε ότι η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι rho=0,231 που σημαίνει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών έστω λίγο χαμηλή.*

*(γ) Τέλος, επειδή το πρόσημο του συντελεστή συσχέτισης είναι θετικό, συμπεραίνουμε ότι η συσχέτιση είναι θετική, κι επομένως μπορεί να γίνει λόγος για θετική συμμεταβολή.*

Τελευταίο ζήτημα, σε αυτή την παράγραφο είναι, όπως προαναγγέλθηκε παραπάνω, η αναζήτηση ύπαρξης αιτιότητας μεταξύ των δυο ως άνω μεταβλητών. Εκτελέσαμε, κατά τα γνωστά simple regression analysis, υποθέτοντας ότι οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμένουν σταθερές. Το αποτέλεσμα φαίνεται στον Πίνακα 22.

Πίνακας 22: Simple regression analysis

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,277 <sup>a</sup>	,076	,070	2,475

a. Predictors: (Constant), ANASFALEIA

Ερμηνεία του Πίνακα 22 :

- Ο συντελεστής συσχέτισης R είναι πολύ χαμηλός ( $R=0,277=27,7\%$ ), πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι παρατηρούμενες και αναμενόμενες τιμές του εργασιακού άγχους, ελάχιστα σχετίζονται.
- Η τιμή του συντελεστή είναι πάρα πολύ χαμηλή ( $R=0,076=7,6\%$ ), πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η προσαρμογή του μοντέλου (goodness-of-fit), στα δεδομένα, δεν είναι καλή.
- Τέλος, ο συντελεστής Adjusted  $R^2$  είναι πολύ χαμηλός ( $R=0,007=0,7\%$ ), πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η προβλεπτική δύναμη του μοντέλου είναι ανύπαρκτη

Επιτόπιο συμπέρασμα για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (9):

Δεν έχουμε επαρκή ερευνητική μαρτυρία να τεκμηριώσουμε τη θέση ότι είναι δυνατόν να προβλέψουμε το εργασιακό άγχος από την εργασιακή ανασφάλεια και μόνον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα

Πρωταρχικός σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η κατασκευή και η διερεύνηση πτυχών των μεταβλητών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Αυτή η μελέτη διερευνά τις ποσοτικές παραμέτρους της μεταβλητής εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού, τους δείκτες κεντρικής τάσης, διασποράς, καμπυλότητας και ασυμμετρίας και τα διαστήματα εμπιστοσύνης για τα όρια της μέσης τιμής του εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού.

Η μελέτη διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 150 καθηγητές Ι.Ι.Ε.Κ από διάφορες ειδικότητες από το Céret. Από τους 150 συμμετέχοντες, το 56,7 τοις εκατό, ή 85, ήταν γυναίκες και το 43,3 τοις εκατό, ή 65, ήταν άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 40,29 ετών.Κρίνοντας από την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το 56% ήταν παντρεμένοι, το 50% άγαμοι και το 16% ήταν διαζευγμένοι.

Οι συμμετέχοντες ήταν υψηλού μορφωτικού επιπέδου, με 29,3% μεταπτυχιακούς, 28% πτυχιούχους Α.Ε.Ι., 22% πτυχιούχους Τ.Ε.Ι., 16% πτυχιούχους διδακτορικών σπουδών και μόνο 4,7% πτυχιούχους Ι.Ε.Κ. Σημειώσαμε ότι το 71,3% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει εργαστήριο εκπαίδευσης ενηλίκων και το 53,3% ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων. Το 28,7% των συμμετεχόντων δεν είχε παρακολουθήσει σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων και το 46,7% των συμμετεχόντων δεν ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν τα ακόλουθα ποσοστά διδακτικής εμπειρίας: 31 έως 10 ετών, 67 έως 20 ετών, 35 εργαζόμενοι μεταξύ 21 και 30 ετών και 17 εργαζόμενοι 31 ετών και άνω. Πιο αναλυτικά, το 27,7% ήταν κάτω των 10 ετών, το 42% ήταν κάτω των 20 ετών, το 24,1% ήταν μεταξύ 21 και 30 ετών και το 6,3% ήταν 31 ετών και άνω. Παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είχαν



τουλάχιστον 20 χρόνια εμπειρίας. Λίγοι συμμετέχοντες είχαν περισσότερα από 31 χρόνια υπηρεσίας.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, συμπεραίνουμε ότι οι νέοι επιλέγουν το Ι.Ε.Κ ως καριέρα εκπαιδευτή ενηλίκων. Αυτό φαίνεται και στις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Όσον αφορά την ηλικία, βλέπουμε ότι το 51,8% των δειγμάτων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 40-49, δηλαδή 58 στα 150 άτομα, το 14,3% στην ηλικιακή ομάδα 30-39, δηλαδή 19 στα 150 άτομα και το 28,6% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 50-59 62 στα 150 άτομα, το 4,5% (8/150) είναι άνω των 60 ετών και το 0,9% κάτω των 29 ετών ή 3 στα 150 άτομα.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήσαμε διαφορές στο εργασιακό άγχος μεταξύ των πέντε βαθμίδων εκπαίδευσης. Παρατηρούμε εκπαιδευτικούς που κατέχουν Ι.Ε.Κ. Είναι πιο αγχωμένοι από τους καθηγητές άλλων τάξεων. Το εργασιακό άγχος δεν βρέθηκε να είναι τόσο υψηλό σε σύγκριση με τους δασκάλους με μεταπτυχιακά/διδακτορικά.

Οι Gallo και Matthews (2003) διατήρησαν τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης επειδή διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό άγχος. Αυτό έχει ισχυρότερο βιωματικό αποτέλεσμα εάν το επίπεδο εκπαίδευσης του δασκάλου είναι χαμηλό. Εργασιακό άγχος (Gallo & Matthews, 2003).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικιακή ομάδα 30-49 είχε διαφορετικό εργασιακό άγχος σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 40-49. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών έχει χαμηλότερο μέσο όρο και άρα μικρότερο στρες. Δεν υπήρχε διαφορά στο εργασιακό άγχος μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 40-49 και της ηλικιακής ομάδας 50-59 ετών. Τέλος, η ηλικιακή ομάδα 30-49 δεν παρουσίασε διαφορά στο εργασιακό άγχος σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω. Φαίνεται ότι η εργασιακή πίεση των νέων εκπαιδευτικών είναι ακόμη μεγαλύτερη.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, οι νεότεροι δάσκαλοι είχαν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν εργασιακό άγχος από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους στη μελέτη του Burne (1991), επειδή δυσκολεύονταν να διαχειριστούν το άγχος στο χώρο εργασίας.

Στη συνέχεια, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, δεν παρατηρήθηκε σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και φύλου εκπαιδευτικού. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να βιώνουν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Γιαλαμάς, Κυρίδης, & Λεοντάρη, 1997).

Σε μια άλλη μελέτη των Antoniou Ntalla και Ploumpi (2013), συζητήθηκε επίσης ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και χαμηλότερη προσωπική ολοκλήρωση. Όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, οι μεταβλητές του εργασιακού άγχους και της διδακτικής εμπειρίας συσχετίζονται αρνητικά μεταξύ των δύο. Αυτοί και εμείς καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία είχαν λιγότερο εργασιακό άγχος. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Κόκκινου (2000), στην οποία παρατηρήθηκε ότι οι δάσκαλοι ΠΕΚ στον Νομό Αρκαδίας, με την πάροδο του χρόνου στην υπηρεσία, ανέφεραν ότι παρά την εξοικείωση με το επάγγελμά τους, ένιωθαν πίεση.

Στην έκτη ερευνητική ερώτηση, δεν παρατηρήσαμε διαφορά στο εργασιακό άγχος ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με την έρευνα των Warr και Parry (1982), πρότεινε ότι η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να επηρεάσει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Papadopoulos & Stamopoulos, 2011; Warr & Parry, 1982). Πιο συγκεκριμένα, οι Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος (2011) έδειξαν ότι οι παντρεμένοι δάσκαλοι βίωσαν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν άλλη οικογενειακή κατάσταση.

Όσον αφορά το έβδομο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι

το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών σχετιζόταν με την ικανοποίησή τους από το οικονομικό εισόδημα. Έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014) επιβεβαίωσε ότι η οικονομική αποζημίωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το εργασιακό άγχος (Στάγια & Ιορδανίδη, 2014).

Όσον αφορά το όγδοο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μέριμνα για επαγγελματική εξέλιξη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να προβλεφθεί το εργασιακό άγχος από την εξέλιξη της σταδιοδρομίας από αυτά τα ευρήματα. Ωστόσο, στη μελέτη της Εφραιμίδου (2017) στην οποία συμμετείχαν 298 εκπαιδευτικοί ΠΕΚ στην περιφέρεια Θεσσαλονίκης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και υψηλά επίπεδα ατομικής επιτυχίας (Εφραιμίδου, 2017).

Η σύγκριση διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα ατομικά ποσοστά επίδοσης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επίσης, αυτή η μελέτη (Εφραιμίδου, 2017) πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη παρά τα χαμηλά ποσοστά εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών, με έναν στους δέκα εκπαιδευτικούς να εμφανίζει υψηλά ποσοστά εργασιακού άγχους (Εφραιμίδου, 2017).

Τέλος, στην ένατη ερευνητική ερώτηση, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει εργασιακή ανασφάλεια μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι τρεις παραπάνω ποσότητες έχουν παρόμοιες τιμές, συμπεραίνουμε επίσης ότι η κατανομή της εργασιακής ανασφάλειας είναι περίπου φυσιολογική. Τέλος, δεν έχουμε αρκετά ερευνητικά στοιχεία που να τεκμηριώνουν τη θέση ότι η εργασιακή ανασφάλεια από μόνη της μπορεί να προβλέψει το εργασιακό άγχος.

## **6.1 Περιορισμοί της έρευνας**

Οι επαχθείς συνθήκες της πανδημίας έχουν εμποδίσει σοβαρά

τη συλλογή πιο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων. Χρειάστηκε να καταφύγουμε σε δύο διαφορετικούς τρόπους για να συλλέξουμε τα τελικά σύνολα δειγμάτων. Ο ένας τρόπος συλλογής ερωτηματολογίων είναι μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών και ο άλλος είναι πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό προφανώς δημιουργεί κάποια περισσότερο ή λιγότερο διασπορά στις τιμές των παρατηρούμενων μεταβλητών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας*, Εκδόσεις: ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη.

Ίδρυμα Νέας Νεολαίας και Δια βίου Μάθηση. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 20, 2020 από <https://www.inedivim.gr/>.

Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2(1), 65-97. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 20, 2022 από <https://bit.ly/2BP2xab> .

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας . *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κόκκος, Α. (2005). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης, τομ. Α΄, Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος Α., & Κουτρούμπα Κ. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα : ΕΚ. Ε. Σ.Α.Π. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 27, 2022 από [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ\\_1.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ_1.pdf) .

Κολλιάς, Γ. (2001). «Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας», Ενημέρωση. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ.

Κυριακίδης , Λ., Ιακωβίδης, Γ., & Πάντα, Δ. (2017, Νοέμβριος). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα. Ανακοίνωση στο 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες,, *Γ΄ Τόμος* , Πανεπιστήμιο Μακεδονίας , Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 27, 2022 από [http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume\\_3.pdf](http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_3.pdf).

Λεονταρή, Α. Κυρίδης Α., & Γιαλαμάς Β. (1997). *Το στρες των εκπαιδευτικών. Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2-3), 139-152.

Μητρούση, Σ., Αντώνιος, Τ., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). *Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 25. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 20, 2022 από [http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2013/11/theories\\_agxous\\_kritiki\\_anaskopisi.pdf](http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2013/11/theories_agxous_kritiki_anaskopisi.pdf) .

Μήτσου, Ε. (2013). *Εκπαίδευση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας από εκπαιδευτές μικρότερης ηλικίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων, Πειραιάς.

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21.9.2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 20, 2020 από [ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ \(edulll.gr\)](http://www.edulll.gr)

Νόμος 4386/2016 (ΦΕΚ 83/Α/11.5.2016) : Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 20, 2022 από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/197924/nomos-4386-2016> .

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018): Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις). Ανακτήθηκε Οκτώβριο 20, 2022 από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf) .

Στάγια, Δ., Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7, 56-82. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.855>

Τσοποζίδου, Λ. (2014). *Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ελλάδα: ζητήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων τους στο χώρο εργασίας*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 20, 2022 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/267627/files/GRI-2015-14476.pdf> .

## Ξενογλώσση

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349.

Babatunde, A. (2013). Occupational Stress: A Review on Conceptualizations, Causes and Cure. *Economic Insights-Trends & Challenges*, 65(3), 73-80.

Bowin, R.B., & Harvey, D. (2001). *Human Resource Management an experiential approach*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall.

Brosschot, J. F., Verkuil, B., & Thayer, J. F. (2016). The default response to uncertainty and the importance of perceived safety in anxiety and stress: An evolution-theoretical perspective. *Journal of anxiety disorders*, 41, 22-34.

Brown, M., Ralph, S., & Brember I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67(1), 1-12.

Burne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197- 209.

Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among US managers. *Journal of applied psychology*, 85(1), 65.

Check, R., & Okwob F.A. (2012). Influence of demographic factors on stress perceptions of teachers of public secondary schools in Cameroon. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), 439-443.

Colligan, T. W., & Higgins, E. M. (2006). Workplace stress: Etiology and consequences. *Journal of workplace behavioral health*, 21(2), 89-97.

Courau, S. (2005). *Ταβασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Eres, F., & Atanasovska, T. (2007). Occupational Stress of Teachers: A Comparative Study between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 59– 65. *European Journal of Education*, 44(2), 221-242. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01380.x>

Gallo, L. C., & Matthews, K. A. (2003). Understanding the association between socioeconomic status and physical health: do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, 129(1), 10–51.

Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of Management*, 39(5), 1085-1122.

Hargrove, M. B., Quick, J. C., Nelson, D. L., & Quick, J. D. (2011). The theory of preventive stress management: a 33-year review and evaluation. *Stress and Health*, 27(3), 182-193.

Heraclides, A. M., Chandola, T., Witte, D. R., & Brunner, E. J. (2012). Work stress, obesity and the risk of type 2 diabetes: gender-specific bidirectional effect in the whitehall II study. *Obesity*, 20(2), 428-433.

Hoobler, J. M., Rospenda, K. M., Lemmon, G., & Rosa, J. A. (2010). A within-subject longitudinal study of the effects of positive job experiences and generalized workplace harassment on well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 434.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jogi, L., & Gross, M. (2009). The Professionalization of Adult Educators in the Balti States,

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald Taylor, P., & Millet C. (2005). The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178– 187.

Karimi, R., & Alipour, F. (2011). Reduce job stress in organizations: Role of locus of control. *International Journal of Business and Social Science*, 2(18), 232-236.



Kaup, S.(2020).The Sources and Impact of Stress of Teachers on the Performance of Learners: the View Point of the High School Teachers in Khomas Region in Namibia.*Journal of International Business Research and Marketing*Volume 5, Issue 4, May, Pages 12-16.

Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool Teachers' Experiences of Stress. *Teaching and Teacher Education, 11(4)*, 345-357.

Kivimäki, M., & Kawachi, I. (2015). Work stress as a risk factor for cardiovascular disease. *Current cardiology reports, 17(9)*, 74.

Knowles, M.S. (1978). The adult learner: a neglected species . 2d ed. Houston: Gulf Pub. Co., Book Division.

Knowles, M. Holton, E., & Swanson, R. (1998). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 5th ed. Houston: Gulf Publishing Co., 94- 95 .

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

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978).A model of teacher stress. *Educational Studies, 4(1)*, 1-6.Doi: 10.1080/0305569780040101

McEwen, B. S. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity to clinical relevance1. *Brain research, 886 (1-2)*, 172-189.

McCormick, J. (2012). An Attribution Model of teachers' occupational stress and job satisfaction in large educational systems. *Work and Stress. 11(1)*,17-32 .

McCraty, R., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2003). Impact of a workplace stress reduction program on blood pressure and emotional health in hypertensive employees. *The Journal of Alternative & Complementary Medicine, 9(3)*, 355-369.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey- Bass.

Mezirow, J. (1990). Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey- Bass .

Nayak J.(2008). Factors Influencing Stress and Coping Strategies among the Degree College Teachers of Dharwad City, Karnataka. Master of Home Science in Family Resource Management.

Neall, A. M., & Tuckey, M. R.(2014). A methodological review of research on the antecedents and consequences of workplace harassment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*,87(2), 225-257.

Öztürk, G. (2011). Public Primary School Teachers' Perceptions of Their Working Conditions and Job Stress: Cases from Istanbul and Stockholm. Report No. 121. *Institute of International Education, Department of Education, University of Stockholm*

Pettigrew, L.S., & Wolf, G.E.(1982). Validating Measures of Teacher Stress. *American Educational Research Journal*. 19(3),373–396.

Report on the ETUCE(2007). Survey on Teachers' Work-related Stress. European Trade Union Committee for Education.

Rickenbach, E. H., Almeida, D. M., Seeman, T. E., & Lachman, M. E. (2014). Daily stress magnifies the association between cognitive decline and everyday memory problems: An integration of longitudinal and diary methods. *Psychology and aging*,29(4), 852.

Rogers, A. (1999). *Ηεκπαίδευσηενηλίκων*.Αθήνα: ΕκδόσειςΜεταίχμιο.

Rogers, A. (2005). *Ηεκπαίδευσηενηλίκων*.Αθήνα: ΕκδόσειςΜεταίχμιο.

UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out.(n.d). Ανακτήθηκε Αύγουστο 8,2020 από UNESCO <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk> .

Warr, P. B., & Parry, G. (1982). Paid employment and women's psychological well-being. *Psychological Bulletin*, 91(3), 498–516.

Wiegel, C., Sattler, S., Göritz, A. S., &Diewald, M.(2016). Work-related stress and cognitive enhancement among university teachers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(1), 100-11

# **Παράρτημα Α**

## **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **ΣΗΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ**

**ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ**  
**ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**  
**ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

#### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αγαπητοί επαγγελματίες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σε έρευνα που διεξάγεται για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διατριβής για το ΠΜΣ Δημόσια Διοίκηση του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος με τίτλο :

*«Το επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτικών Ι.Ι.Ε.Κ του Νομού Σερρών»*

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εσάς είναι πολύ σημαντική, καθώς συμβάλετε στη διερεύνηση και την εξαγωγή χρήσιμων πληροφοριών για την ποιότητα των υπηρεσιών του τραπεζικού κλάδου.

**ΠΡΟΣΟΧΗ:** Δεν υπάρχουν Σωστές ή Λάθος απαντήσεις και το ερωτηματολόγιο είναι αυστηρά προσωπικό-ανώνυμο και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της διατριβής. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα σας πάρει λίγα λεπτά.

Σας παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για την βοήθειά σας.

Με εκτίμηση: Αναστασιάδου Άννα

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Ως εκπαιδευτής ενήλικων σας δίνετε το παρακάτω Ερωτηματολόγιο το οποίο θα πρέπει να απαντηθεί. Το Ερωτηματολόγιο αποτελείται από 6 άξονες, στους οποίους κάθε άξονας περιλαμβάνει τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις είναι μέσω κλίμακας LIKERT και έχουν ως εξής : 1=Καθόλου, 2=Λίγο , 3=Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ .

Κλίμακα Likert	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
<b>Φόρτος εργασίας</b>					
1. Σε πιο βαθμό θεωρείτε πως ο φόρτος εργασίας σας είναι υπερβολικός;					
2. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι ο φόρτος εργασίας σας δημιουργεί εργασιακό άγχος ;					
3. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι το Εκπαιδευτικό Σύστημα έτσι όπως λειτουργεί συντελεί στην δημιουργία εργασιακού άγχους ;					
4. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι το εργασιακό σας άγχος επηρεάζεται από την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μιας ακαδημαϊκής χρονιάς;					
<b>Συνεργατικό πνεύμα μεταξύ συναδέλφων/διδασκόντων</b>					
5. Σε πιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας ανταγωνιστικό;					
6. Σε πιο βαθμό νοιώθετε αίσθημα ανταγωνισμού προς τους συναδέλφους σας;					
7. Σε πιο βαθμό νοιώθετε να υπάρχει αίσθημα ανταγωνισμού από την πλευρά των συναδέλφων σας προς το πρόσωπό σας;					
8. Σε πιο βαθμό σας προκαλεί στρες το αίσθημα του ανταγωνισμού;					
9. Σε πιο βαθμό σας προκαλεί στρες το αίσθημα του ανταγωνισμού στον εργασιακό σας χώρο;					

10. Σε πιο βαθμό επηρεάζονται οι διαπροσωπικές σας σχέσεις μεταξύ συναδέλφων σας σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον;					
11. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι ο ανταγωνισμός επηρεάζει το εκπαιδευτικό σας έργο;					
12. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι το Εκπαιδευτικό σύστημα ευθύνεται στην δημιουργία του αισθήματος του ανταγωνισμού στο εργασιακό χώρο;					
<b>Κλίμακα Likert</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Τεχνικές υποδομές</b>					
13. Σε πιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό μια Εκπαιδευτική δομή να περιλαμβάνει τεχνικές υποδομές(κτιριακά) ;					
14. Σε πιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό μια Εκπαιδευτική δομή να περιλαμβάνει υλικό- τεχνικό εξοπλισμό (Η/Υ, πίνακες, προτζέκτορες κ.α.) ;					
15. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σας έργο επηρεάζεται από την έλλειψη τεχνικών υποδομών στην Εκπαιδευτική δομή όπου εργάζεστε;					
16. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σας έργο επηρεάζεται από την έλλειψη υλικό- τεχνικών υποδομών στην Εκπαιδευτική δομή όπου εργάζεστε ;					
17. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι η Εκπαιδευτική δομή που εργάζεστε πληροί τις προδιαγραφές των τεχνικών υποδομών;					
18. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι η Εκπαιδευτική δομή που εργάζεστε πληροί τις προδιαγραφές των υλικό - τεχνικών υποδομών;					

Κλίμακα Likert	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
<b>Αποδοχές</b>					
19. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει χαμηλή κοινωνική αναγνώριση με αποτέλεσμα χαμηλές οικονομικές αποδοχές;					
20. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι ο χρόνος ενασχόλησης(διάβασμα) και δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού ανταποκρίνεται στις οικονομικές αποδοχές σας ;					
21. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι οι οικονομικές αποδοχές ανταποκρίνονται στα προσόντα ενός εκπαιδευτικού όπως εσείς ;					
22. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι υπό άλλες οικονομικές συνθήκες του Κράτους θα είχατε καλύτερες οικονομικές αποδοχές;					
Κλίμακα Likert	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
<b>Επαγγελματική εξέλιξη</b>					
23. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε επαγγελματική εξέλιξη ως εκπαιδευτικός;					
24. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι στην Εκπαιδευτική δομή που εργάζεστε σας προσφέρει επαγγελματική εξέλιξη;					
25. Γενικά, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει επαγγελματική εξέλιξη;					
26. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι η αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει την επαγγελματική του εξέλιξη;					
27. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια βοηθούν στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;					

28. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχουν μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης στον κλάδο της Εκπαίδευσης;					
29. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Εκπαιδευτικός Φορέας βοηθάει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ;					
30. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον εκάστοτε Φορέα βοηθάει στην επαγγελματική του εξέλιξη;					
31. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Κρατικός Φορέας βοηθάει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ;					
<b>Κλίμακα Likert</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Εργασιακή ανασφάλεια</b>					
32. Σε πιο βαθμό αισθάνεστε εργασιακή ανασφάλεια ως εκπαιδευτής ενηλίκων;					
33. Σε πιο βαθμό αισθάνεστε εργασιακή ανασφάλεια ως εκπαιδευτής ενηλίκων στην Εκπαιδευτική δομή όπου εργάζεσθε;					
34. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής προκαλούν εργασιακή ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό;					
35. Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι ο συνεχής ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας προκαλεί κατά την άποψή σας, εργασιακή ανασφάλεια;					