



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ
ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΚΑΤΕΒΑ ΑΓΟΡΙΤΣΑ

Επιβλέπων Καθηγητής
Βαλαχής Ιωάννης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση
Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22 Σεπτεμβρίου 2018

Η Δηλούσα: Κατέβα Αγορίτσα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τη σχέση ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις υπό εξέταση μεταβλητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 158 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2017-2018 υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας, Αττικής και Έβρου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και περιλάμβανε: α) ένα σύντομο δελτίο δημογραφικών χαρακτηριστικών, β) το Εργαλείο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης όπως χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014) και γ) το μεταφρασμένο στα ελληνικά εργαλείο Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το φύλο διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές. Η ηλικία και η προϋπηρεσία διαφοροποίησαν εν μέρει τις μεταβλητές και απέδωσαν σημαντικά στοιχεία. Στατιστικά σημαντικές και θετικές ενδοσυνάψεις διαπιστώθηκαν ανάμεσα στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στον στόχο Επίδοσης-Αποφυγής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης δεν συσχετίστηκε με τους παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, ενώ ο στόχος Μάθησης παρουσίασε θετική αλλά μέτρια συσχέτιση με το εργασιακό στρες για θέματα διοίκησης, οργάνωσης και αναγνώρισης του επαγγέλματος. Οι προτάσεις που καταγράφονται στην παρούσα εργασία επικεντρώνονται στην βελτίωση των βασικών λειτουργιών της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια εκπαίδευση με σκοπό τον έλεγχο και τον περιορισμό των στρεσογόνων παραγόντων που δύναται να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση του στόχου Επίδοσης-Αποφυγής.

Λέξεις και Φράσεις-Κλειδιά: Θεωρία επίτευξης των στόχων, Εργασιακό στρες, Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ABSTRACT

The present study investigates the relationship between the achievement goals theory and occupational stress of primary school teachers, as well as the effects of teachers' demographic characteristics on these variables. In the study participated one hundred and fifty eight primary school teachers, who were working in elementary schools of the prefecture of Magnesia, Attica and Evros, during the school year 2017-2018. For the collection of these data a self-reference questionnaire was used, which was completed by teachers. This questionnaire included: a) a teachers' data sheet, b) the questionnaire of the Resources of Professionals' Intensity on primary school teachers (Giannakidou, 2014) and the translated in Greek language Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). The analysis of these data pointed out that the variables, which were under study, were differentiated by the gender in a statistically significant way. The age and the working experience partially differentiated the variables and provided important information. Statistically important and positive inter-relevancies were noted between the scales of occupational stress and the teachers' Performance Avoidance goal. Teachers' Performance Approach goal was not correlated with the scales of the occupation stress, whereas Mastery goal demonstrated a positive but moderate correlation with occupational stress related to management, organization and recognition of the profession issues. The proposals presented in this paper focus on improving the basic functions of human resource management in public education with the aim of controlling and limiting the stressful factors that can lead teachers to adopt Performance Avoidance goal.

Keywords: Teachers' Achievement Goal Theory, Occupational Stress, Human Resources Management in Education, primary school teachers

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εισαγωγή στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	14
1.2 Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	15
1.3 Βασικές προσεγγίσεις Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.....	16
1.4 Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.....	17
1.5 Οργανωτική κουλτούρα.....	20
1.6 Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση.....	22
1.7 Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	23
1.8 Η παροχή κινήτρων ως λειτουργία της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΘΕΩΡΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

2.1 Εισαγωγή στη Θεωρία επίτευξης των στόχων.....	28
2.2 Βασικός διαχωρισμός των στόχων επίτευξης.....	29
2.3 Εννοιολογική και εμπειρική κατασκευή της θεωρίας επίτευξης.....	31
2.3.1 Το μοντέλο 2x2.....	31
2.3.2 Το μοντέλο 3x2.....	32
2.4 Συσχέτιση των στόχων επίτευξης με επιμέρους μεταβλητές.....	33
2.5 Σύνδεση των στόχων επίτευξης με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.....	35
2.6 Θεωρία επίτευξης στόχων και δημογραφικά στοιχεία.....	36
2.7 Θεωρία επίτευξης στόχων και στρες.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ

3.1 Εισαγωγή στο εργασιακό στρες.....	39
3.2 Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών.....	40
3.3 Οι στρεσογόνοι παράγοντες στον εργασιακό χώρο.....	41

3.4 Νέοι στρεσογόνοι παράγοντες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	43
3.5 Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση.....	45
3.6 Εργασιακό στρες και δημογραφικά στοιχεία.....	45

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	47
4.2 Μέθοδος Έρευνας.....	47
4.3 Ερευνητικά Εργαλεία.....	47
4.3.1 Κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών.....	47
4.3.2 Κλίμακα μέτρησης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.....	48
4.3.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	50
4.4 Ερευνητικά Ερωτήματα-Ερευνητικές Υποθέσεις.....	50
4.4.1 Ως προς την πρώτη ομάδα των ερευνητικών ερωτημάτων.....	50
4.4.2 Ως προς την δεύτερη ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων.....	51
4.4.2.1 Φύλο.....	51
4.4.2.2 Εργασιακή Εμπειρία-Ηλικία.....	52
4.4.3 Ως προς την τρίτη ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων.....	52
4.5 Δείγμα.....	53
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης.....	56
5.2 Η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire.....	60
5.3 Έλεγχος των επιδράσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις μεταβλητές της έρευνας.....	63
5.3.1. Φύλο.....	64
5.3.2 Ηλικία.....	64
5.3.3 Προϋπηρεσία.....	65
5.4 Διμεταβλητές συσχετίσεις.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων.....	68
6.2 Η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων.....	69
6.3 Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις υπό μελέτη μεταβλητές.....	71
6.3.1 Φύλο.....	71
6.3.2 Ηλικία.....	74
6.3.3 Προϋπηρεσία.....	76
6.4 Ερμηνεία διμετάβλητων συσχετίσεων.....	78
6.5 Δυνατά σημεία της έρευνας.....	84
6.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	85
6.7 Προτάσεις.....	87

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	103
-----------------------	------------

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Πίνακας 4.1 Κατανομή των 38 δηλώσεων στις 5 όψεις εργασιακού στρες.....	49
Πίνακας 5.1.1 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες Cronbach's alpha για τις δηλώσεις του εργαλείου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης.....	57
Πίνακας 5.1.2 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας Πηγών Επαγγελματικής Έντασης.....	59
Πίνακας 5.1.3 Συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες μέτρησης εργασιακού στρες με τους δείκτες συσχέτισης Pearson r.....	60
Πίνακας 5.2.1 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες Cronbach's alpha για τις δηλώσεις του εργαλείου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire.....	60
Πίνακας 5.2.2 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire.....	61
Πίνακας 5.2.3 Οι 3 παράγοντες και οι αντίστοιχες φορτίσεις δηλώσεων της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire.....	62
Πίνακας 5.2.4 Οι 2 υποπαράγοντες και οι αντίστοιχες φορτίσεις δηλώσεων της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire.....	63
Πίνακας 5.4.1 Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	67
Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.....	107
Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία.....	107
Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία.....	107
Γράφημα 4. Μέσοι όροι των διαστάσεων του εργασιακού στρες ως προς το φύλο.....	108
Γράφημα 5. Μέσοι όροι των στόχων επίτευξης ως προς το φύλο.....	108

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Βαλαχή Ιωάννη για τη συνεργασία μας, που βασίστηκε στον αμοιβαίο σεβασμό, στη συνέπεια και στην ουσιαστική καθοδήγηση. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την αδελφή μου Σοφία. Η συμβολή της ήταν καθοριστική για την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας. Στην αδελφή μου Σοφία και στους αγαπημένους μου ανθρώπους θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και τη χαρά μου για την ηρεμία και τη δύναμη με την οποία αγκαλιάζουν κάθε επιλογή μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικά αποδεκτό και επιστημονικά επιβεβαιωμένο πως ο οργανισμός ευημερεί από τους ανθρώπινους πόρους που διαθέτει, αφού η ποιότητα, η αφοσίωση και η κατάρτιση του προσωπικού μπορούν να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητα και την παραγωγικότητα κάθε δημόσιου και ιδιωτικού φορέα. Η αποτελεσματική διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού διασφαλίζει την εκπλήρωση των προσωπικών στόχων των εργαζομένων και των κοινωνικών και νομικών υποχρεώσεων του οργανισμού (Oke, 2015). Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση αποτελεί μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, εξαιτίας του αριθμού των υπαλλήλων, της εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού τομέα και της συχνής ανάθεσης διοικητικών αρμοδιοτήτων και καθηκόντων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Unesco, 2006). Ωστόσο, έχει καταγραφεί η άποψη πως η ευελιξία του εκπαιδευτικού να θέτει ο ίδιος προσωπικούς εργασιακούς στόχους και να καθορίζει τον τρόπο για την επίτευξη των στόχων του, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί βασικό παράγοντα προσωπικής ισορροπίας και εργασιακής ικανοποίησης (International Labour Office, 2012).

Σύμφωνα με τον Γαλανάκη (2012), οι προσωπικές ανάγκες και τα εργασιακά κίνητρα του ατόμου δημιουργούνται, μεταβάλλονται και εξελίσσονται συμμετέχοντας στις διοικητικές πρακτικές και λειτουργώντας ως μέλος μιας συλλογικής οργανωτικής κουλτούρας. Η θεωρία της επίτευξης των στόχων περιλαμβάνει το σύνολο αυτών των συμπεριφορικών, γνωστικών και συναισθηματικών αλλαγών που ενεργοποιούνται ως αντίδραση σε κάθε απειλή που υπάρχει στο εξωτερικό εργασιακό περιβάλλον και επηρεάζει τον τρόπο που ο εργαζόμενος θα εκτιμήσει και θα αξιολογήσει την πορεία της ικανοποίησης των στόχων του (Parker et al., 2012). Η κινητήρια δύναμη, λοιπόν, της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας πηγάζει στην ποιοτική επεξεργασία της πληροφορίας, στη ρύθμιση της συμπεριφοράς αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι αποδέκτες της γνώσης καθορίζουν την επιτυχία και αξιολογούν την ικανότητα (Butler, 2007).

Σε γενικές γραμμές ο εκπαιδευτικός, που προσανατολίζεται στην μάθηση, επιλέγει μια δραστηριότητα με αυτοσκοπό την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την επίτευξη της κυριαρχίας. Ενώ, ο εκπαιδευτικός που προσανατολίζεται στην επίδοση, είτε επιλέγει μια δραστηριότητα για να επιδείξει ανώτερη ικανότητα, είτε αποφεύγει μια δραστηριότητα για να μην επιδείξει κατώτερη ικανότητα. Οι στόχοι με σημείο αναφοράς την επίδοση αξιολογούν την ικανότητα ταξινομώντας και διαφοροποιώντας την στα πλαίσια της κοινωνικής σύγκρισης, ενώ οι στόχοι μάθησης έχουν ως σημείο αναφοράς μια εσωτερική και αυτοαναφερόμενη διαδικασία (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Στην προσπάθεια εμπειρικής απόδοσης της θεωρίας επίτευξης των στόχων, μελετητές, πορίσματα των οποίων παρατίθενται στην παρούσα εργασία, έχουν προχωρήσει στη συσχέτιση των προσανατολισμών της θεωρίας με άλλες επιμέρους διαστάσεις, όπως το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, τις διδακτικές πρακτικές, την προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας, την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, αποδίδοντας ευρείες διαστάσεις στο φαινόμενο και αποδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο της προσέγγισης αυτής στην διαμόρφωση των εργασιακών συνθηκών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικά δεν έχει εντοπιστεί, μέχρι στιγμής, η άμεση σύνδεση και συσχέτιση της θεωρίας επίτευξης των στόχων με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά, προγενέστερα δεδομένα υποστηρίζουν πως, όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων για θέματα που τον αφορούν και τον επηρεάζουν, βιώνει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης (Coolican, 2008). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί η άποψη πως στη διαρκή και επαναλαμβανόμενη προσπάθεια προσωπικής και εργασιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στηρίζεται η πεποίθηση των ίδιων πως διαθέτουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες, που εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αξιολογώντας, αναθεωρώντας και βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν (Parker et al., 2012). Σημαντική είναι και η διαπίστωση των Eggen και Kauchak (2017), σύμφωνα με την οποία, το στρες, που εκδηλώνεται σε υπερβολικό βαθμό, καταναλώνει την διαθέσιμη γνωστική ενέργεια του ανθρώπου, εμποδίζοντας την απαιτούμενη συγκέντρωση στο έργο και μειώνοντας τα εσωτερικά κίνητρα για την εμφάνιση υψηλής απόδοσης.

Το εργασιακό στρες σχετίζεται με την συναισθηματική ένταση που ο άνθρωπος βιώνει στο χώρο εργασίας ασκώντας τα εργασιακά του καθήκοντα, ενώ οι βασικότερες αιτίες εμφάνισης εργασιακού στρες στο σύνολο των εργαζομένων αποτελούν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, τα αυξημένα εργασιακά καθήκοντα, που περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο και τις οικογενειακές στιγμές, και το αίσθημα της οικονομικής ανασφάλειας (Greenberg & Baron, 2013). Αναφορικά με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, φαίνεται, πως στην λίστα των στρεσογόνων παραγόντων προστίθενται η ασάφεια των ρόλων και των καθηκόντων, η εργασιακή ανασφάλεια (Gilboa et al., 2008), η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Kokkinos, 2007), η έλλειψη των κινήτρων μάθησης των μαθητών, η μη πειθαρχημένη και πολυπληθής διδακτική αίθουσα και η απουσία οργανωτικής δράσης (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Μελέτη με δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών προσδιορίζει το εργασιακό στρες ως την σωματική και συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει, όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και στις ικανότητες, στις ανάγκες του και στους διαθέσιμους πόρους (Kourmoussi et al., 2015).

Στην έρευνα της η Kalyva (2013) παρατήρησε πως το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν χαμηλό και αιτιολόγησε το στοιχείο αυτό με την απουσία σταθερής και νομιμοποιημένης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το διαστήματα διακοπών που οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν κατά την διάρκεια του έτους. Η διαπίστωση αυτή ήρθε σε αντίθεση με την ανοδική τάση βίωσης εργασιακού στρες που εντόπισε μόλις ένα χρόνο μετά η Γιαννακίδου (2014) κάνοντας λόγο για τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις περιορισμένες τοποθετήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Έρευνες που ακολούθησαν, ανέδειξαν νέες και εξελισσόμενες προκλήσεις του επαγγέλματος σε πλήρη αντιστοιχία με την γενικότερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση της χώρας, όπως οι μειωμένες κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, το καθεστώς ανεργίας στο οποίο εντάσσονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με την λήξη της σχολικής χρονιάς και οι αλλαγές που έχουν επέλθει στην διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών, χωρίς την σύμφωνη γνώμη και την συμμετοχή των ίδιων των εργαζομένων. Οι νέες αυτές συνθήκες, καθιστούν απαραίτητη την μελέτη που εστιάζει σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών με κοινά στοιχεία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται η

κουλτούρα, ο μισθός και η βαθμίδα εκπαίδευσης (Qureshi & Lodhi, 2017), πριν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το εργασιακό στρες που δύναται να εμφανίσουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οργανωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, λοιπόν, ορίζεται η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και στο εργασιακό στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχος της έρευνας καθορίζεται η μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία) στις υπό εξέταση μεταβλητές. Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία διαφορετικά κεφάλαια.

Στο **πρώτο** κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις ιδιαίτερες λειτουργίες της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση θέτοντας την βάση μελέτης και κατανόησης του εργασιακού περιβάλλοντος, που μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη και την προώθηση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών και να διαμορφώσει το πλαίσιο εκδήλωσης εργασιακού στρες. Στο **δεύτερο** κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η θεωρία της επίτευξης των στόχων, μελετάται η εμπειρική κατασκευή της και θεμελιώνεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο ίδιο κεφάλαιο διερευνάται βιβλιογραφικά η δράση των εκπαιδευτικών, όπως κατευθύνεται από τους στόχους επίτευξης, και τις συνέπειες αυτής, αφού πλήθος ερευνών έχει συνδέσει τους προσανατολισμούς των στόχων με άλλα διδακτικά, εκπαιδευτικά, εργασιακά και ψυχολογικά θέματα. Στο **τρίτο** κεφάλαιο μελετάται το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και ένα σύνολο των παγιωμένων αλλά και νέων παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση και στην ενίσχυση του εργασιακού στρες. Και στα τρία κεφάλαια του πρώτου μέρους υπάρχει η διάθεση σύνδεσης των υπό μελέτη μεταβλητών και πολύπλευρης προσέγγισης των επιμέρους διαστάσεων.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το εμπειρικό κομμάτι της παρούσας εργασίας και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο **τέταρτο** κεφάλαιο της εργασίας καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας, περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων και το δείγμα. Διατυπώνονται, επίσης, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις. Το **πέμπτο** κεφάλαιο αποτελείται από τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν έπειτα από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων κάθε κλίμακας με την χρήση του λογισμικού στατιστικού πακέτου SPSS. Τέλος, στο **έκτο** κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, συνοψίζονται τα δυνατά σημεία και οι περιορισμοί της μελέτης. Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο αποτυπώνονται οι προτάσεις πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας με σκοπό την βελτίωση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εισαγωγή στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού

Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού θα μπορούσε εν συντομία να ορισθεί ως η διαχείριση των εργαζομένων μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού προκειμένου να είναι εφικτή η εκπλήρωση των στόχων που η εταιρεία ή ο οργανισμός έχει θέσει στους ίδιους τους εργαζόμενους, ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση που εκπροσωπούν ή τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει (Mondy, 2011). Γίνεται, λοιπόν, σαφές από τον ορισμό πως η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στηρίζεται κατά βάση στο διαχωρισμό και στην ανάθεση των εργασιών με απώτερο σκοπό την επίτευξη των επιμέρους οργανωτικών στόχων «χρησιμοποιώντας» για το σκοπό αυτό κατάλληλο και εκπαιδευμένο προσωπικό (Mondy & Martocchio, 2018). Οι Armstrong και Taylor (2014) περιγράφουν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ως μια στρατηγική και ολοκληρωμένη προσέγγιση για την πρόσληψη, την ανάπτυξη και την ευημερία των ανθρώπων που εργάζονται σ' έναν οργανισμό.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού βασίζεται στην διοικητική αξιοποίηση της γνώσης και των ικανοτήτων και στην αφοσίωση και στην ικανοποίηση των εργαζομένων, που με την σειρά τους συμβάλλουν σε μια συντονισμένη ανθρώπινη επιχείρηση, αντιμετωπίζοντας εργασιακές προκλήσεις και επιδιώκοντας την εργασιακή πρόοδο και αλλαγή (Watson, 2010 όπως αναφέρεται στους Armstrong & Taylor, 2014). Σύμφωνα με την έκθεση της Εκπαιδευτικής, Επιστημονικής και Πολιτιστικής Οργάνωσης των Ηνωμένων Εθνών (Unesco, 2006), σκοπός της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού είναι η πρόβλεψη των εργασιακών απαιτήσεων, η εποπτεία των εργασιακών επιδόσεων, ο προγραμματισμός της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και η βελτίωση των συνθηκών εργασίας και επικοινωνίας του οργανισμού. Σκοπός, επίσης, της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού είναι η αύξηση της ανταγωνιστικότητας, η βελτίωση της ποιότητας και η διασφάλιση της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Ο αρμόδιος εργαζόμενος ή η αρμόδια αρχή που αναλαμβάνει τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού ασχολείται με τον προσδιορισμό των καθηκόντων που αφορούν μια θέση εργασίας, την πρόσληψη του προσωπικού, τη μετέπειτα κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη του εργατικού δυναμικού, την αξιολόγηση των επιδόσεων και τον καθορισμό της αμοιβής των εργαζομένων (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2008). Σύμφωνα με τους Lee και Lee (2007, όπως αναφέρεται στον Tooksoon, 2011) οι προαναφερθείσες πρακτικές οδηγούν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της ευελιξίας της επιχείρησης και εν τέλει στη βελτίωση των επιχειρησιακών αποτελεσμάτων. Σημαντικά στοιχεία για την διοίκηση κάθε οργανισμού φαίνεται να αποτελούν και οι διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης και διαχείρισης.

Οι ατομικές και διαπροσωπικές διαστάσεις της συναισθηματικής λειτουργίας είναι πιθανό να διαμορφώνουν το οργανωσιακό εργασιακό κλίμα και την αφοσίωση των εργαζομένων στην επίδειξη και στην εφαρμογή των συναισθηματικών κανόνων (Ashkanasy et al., 2017).

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει αποδειχθεί πως σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις πρακτικές της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, την εποπτεία, την κατάρτιση του προσωπικού και την πρακτική της αμοιβής των εργαζομένων. Οι ίδιες πρακτικές φαίνεται πως συσχετίζονται αρνητικά με τον δείκτη κινητικότητας και αντικατάστασης των εργαζομένων, αφού η απουσία καθοδήγησης του προσωπικού, η χαμηλή αμοιβή και η στασιμότητα της επαγγελματικής τους εξέλιξης, οδηγεί τους εργαζόμενους στην προσπάθεια εύρεσης νέας εργασίας (Tooksoon, 2011). Οι εσωτερικοί παράγοντες οργάνωσης της εργασίας, οι συχνές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και η μειωμένη εκπαιδευτική πρωτοβουλία σε θέματα οργάνωσης του εργατικού δυναμικού αποτελούν παράγοντες εμφάνισης εργασιακού στρες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ η εφαρμογή πρακτικών αποτελεσματικής διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, όπως η διεξαγωγή σχολικών εκτιμήσεων, η διάθεση οργανωτικών σχεδίων, η δημιουργία αφοσιωμένων ομάδων με συγκεκριμένα διοικητικά καθήκοντα, μπορούν να περιορίσουν και να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες (International Labour Office, 2012).

1.2 Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού

Οι άνθρωποι που αναλαμβάνουν τον ρόλο της διαχείρισης του προσωπικού έχουν να αντιμετωπίσουν τη συνεχή ροή και επίδραση των εσωτερικών και εξωτερικών φαινομένων που θέτουν συνεχώς νέους όρους για την αύξηση της παραγωγικής δύναμης και την ανάπτυξη της εταιρείας και του οργανισμού. Οι προκλήσεις αυτές θα μπορούσαν να είναι η εισαγωγή της τεχνολογίας και της καινοτομίας, που δημιουργεί νέες εργασιακές πρακτικές και περιορίζει τις πιο παραδοσιακές, η συνεχής πρόσληψη, εκπαίδευση και ανακατανομή του εργατικού προσωπικού, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι και η επέκταση ή ο περιορισμός της παραγωγικής ικανότητας της εταιρείας ή του οργανισμού (Price, 2011).

Ο όρος της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού έχει προκύψει από τον όρο της Διοίκησης του Προσωπικού που προέρχεται από τον όρο της Διαχείρισης της Εργασίας, ο οποίος καθιερώθηκε στο εργασιακό περιβάλλον από το 1940 (Armstrong & Taylor, 2014). Ήδη από την δεκαετία του 1970 είχε αρχίσει να καλλιεργείται η φιλοσοφία και η προσέγγιση της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού αλλά πολύ συχνά οι ιδέες που εκπροσωπούσε συγχέονταν με τις προγενέστερες και πιο αυστηρές πεποιθήσεις πειθαρχίας και υπακοής των εργαζομένων και μόνο μετά την δεκαετία του 1990 δόθηκε έμφαση στις ανθρώπινες αξίες και στην ευημερία των εργαζομένων αναπτύσσοντας και διαφοροποιώντας τον σκοπό της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Aswathappa, 2005). Φαίνεται, όμως, πως μέχρι την δεκαετία του 1990 το εγχειρίδιο της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού περιλάμβανε αναθεωρημένες και τυποποιημένες πρακτικές της Διοίκησης του Προσωπικού για θέματα κοινού ενδιαφέροντος (Price, 2011).

Όπως υποστηρίζει ο Μαντάς (1992) σε μια προγενέστερη μελέτη του, η Διοίκηση του Προσωπικού αποτελεί μια διοικητική και υπηρεσιακή λειτουργία που έχει ως στόχο την επιλογή, την πρόσληψη του προσωπικού, τον καθορισμό της αμοιβής, την προσαρμογή του στο οργανισμό ή στην επιχείρηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον. Επομένως οι εργαζόμενοι που αναλαμβάνουν την Διοίκηση του Προσωπικού επικεντρώνονται στην διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται με την δράση του εργατικού προσωπικού από την στιγμή που προσλαμβάνονται σε μια επιχείρηση ή σ' έναν οργανισμό αντιμετωπίζοντας κατασταλτικά ενέργειες που δεν ευνοούν τους στόχους της επιχείρησης και του οργανισμού και χρησιμοποιώντας προκαθορισμένες και επαναλαμβανόμενες πρακτικές για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας των εργαζομένων.

Προκύπτει, λοιπόν, πως η Διοίκηση του Προσωπικού έχει ένα περιορισμένο πεδίο εφαρμογής, αφού αξιοποιεί το εργατικό δυναμικό ως ένα εργαλείο που πρέπει να χειραγωγηθεί για να επιτευχθεί η λειτουργία του οργανισμού και να αντικατασταθεί, όταν το εργαλείο αυτό "φθαρεί" για να περιοριστεί η οικονομική ζημία (Aswathappa, 2005). Όπως υποστηρίζει ο Storey (1995, όπως αναφέρεται στους Armstrong & Taylor, 2014) οι εργαζόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως περιουσιακό στοιχείο και όχι ως μεταβλητό κόστος και για τον λόγο αυτό η διαχείριση των εργαζομένων πρέπει να βασίζεται στην ηθική δέσμευση και στην ταύτιση των συμφερόντων των εργαζομένων με αυτά των εργοδοτών. Η νέα προσέγγιση της Διοίκησης Προσωπικού, δηλαδή η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού, αποτελεί μια ολιστική και διαχειριστική λειτουργία που αντιμετωπίζει τις πρακτικές της Διοίκησης Προσωπικού ως αλληλένδετα πεδία δράσης (Vickerstaff, 1992).

Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού θεωρείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που δεν επικεντρώνεται τόσο στις καθημερινές δυσκολίες που εμφανίζονται στο χώρο εργασίας, όπως η Διοίκηση Προσωπικού, αλλά εστιάζει στις πιο ουσιαστικές και μακροπρόθεσμες τεχνικές που διαμορφώνουν την οργανωτική κουλτούρα, ενεργοποιούν τα εργασιακά κίνητρα των εργαζομένων και καλλιεργούν τις ικανότητες που οι εργαζόμενοι πρέπει να επιδείξουν (Price, 2011). Για τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2002) η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού επιδιώκει την συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων και την καινοτομία και διαφέρει από την Διοίκηση του Προσωπικού που επιδοκιμάζει την ατομικότητα και την ιεραρχία. Οι ίδιοι ερευνητές διατυπώνουν πως, ακόμα και αν η νέα προσέγγιση στη διαχείριση του εργατικού δυναμικού προέκυψε από την παραδοσιακή διοίκηση των εργαζομένων, οι δυο θεωρήσεις διαφέρουν εννοιολογικά καθότι η Διοίκηση Προσωπικού εφαρμόζει δοκιμασμένες πρακτικές που διατηρούν την εργασιακή συνέχεια αλλά δεν αξιολογούν τον ανθρώπινο παράγοντα και το αποτέλεσμα της εργασίας του, ενώ η νέα προσέγγιση επιδιώκει την επανεξέταση και την βελτίωση των πρακτικών της, αναγνωρίζοντας τον ανθρώπινο παράγοντα ως το κύριο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού.

1.3 Βασικές προσεγγίσεις Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

Θεμελιωδώς η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού διαχωρίζεται σύμφωνα με τον Storey (1989, όπως αναφέρεται στους Armstrong & Taylor, 2014) από δύο διακριτές προσεγγίσεις, την προσέγγιση του «soft» μοντέλου και την προσέγγιση του «hard» μοντέλου. Η «hard» προσέγγιση εστιάζει στις ποσοτικές, ορθολογικές και κερδοφόρες στρατηγικές που αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους ως οικονομικούς παράγοντες της επιχείρησης, ενώ η «soft» προσέγγιση είναι ανθρωποκεντρική, αφού εστιάζει στα κίνητρα του εργατικού δυναμικού και στο θετικό εργασιακό περιβάλλον (Radcliffe, 2005). Μερικές από τις ωφελμιστικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν το «hard» μοντέλο είναι η ταύτιση της αμοιβής με την απόδοση, το ανταγωνιστικό εργασιακό κλίμα, το μειωμένο αλλά κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό και οι προγραμματισμένες και μακροπρόθεσμες δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, το «soft» μοντέλο χαρακτηρίζεται από πρακτικές συμβουλευτικής διαχείρισης, ομαδικής εργασίας, συνεχόμενης βελτίωσης, δέσμευσης και αφοσίωσης (Price, 2011).

Από την έρευνα του Truss και των συνεργατών του (1997), ωστόσο, προκύπτει πως οι εταιρείες δεν υιοθετούν μια ξεκάθαρη στρατηγική διαχείρισης προσωπικού που να χαρακτηρίζεται από το «hard» ή το «soft» μοντέλο αλλά πολλές φορές τα δυο αυτά μοντέλα αλληλοσυμπληρώνονται. Πιο συγκεκριμένα, ο μάνατζερ που αποδέχεται τις πρακτικές της εκπαίδευσης και της εργασιακής εξέλιξης μιας «soft» προσέγγισης μπορεί να αποσκοπεί στην αύξηση των ικανοτήτων των εργαζομένων, στην μείωση του χρόνου παραγωγής και ταυτόχρονα στην αύξηση της απόδοσης του οργανισμού. Έτσι ακόμα και αν ένας οργανισμός τυπικά υιοθετεί «soft» πρακτικές διαχείρισης είναι πιθανό οι εργαζόμενοι του οργανισμού να αντιλαμβάνονται τις πρακτικές αυτές ως μια «hard» μορφή διαχείρισης προσωπικού. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού, σύμφωνα με τον Hail (1997, όπως αναφέρεται στους Thrupp & Willmott, 2003), ανθρωποκεντρικά εκπαιδευτικά προγράμματα που τίθεται σε εφαρμογή αποσκοπούν στην δέσμευση και στην αφοσίωση του προσωπικού εφαρμόζοντας ελεγχόμενες και αυστηρές προσεγγίσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

1.4 Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

Οι βασικές λειτουργίες που θα πρέπει να εκπληρώνονται για την αποτελεσματική διαχείριση των αναγκών του οργανισμού και τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι η ανάλυση της θέσης εργασίας και η στελέχωση από το κατάλληλο και επαρκές προσωπικό, η εκπαίδευση και η εργασιακή ανάπτυξη του προσωπικού για να ανταποκρίνεται στις εξειδικευμένες ανάγκες της θέσης εργασίας, η αμοιβή, η ασφάλεια-υγιεινή και η διαμόρφωση ευνοϊκών υπαλληλικών εργασιακών σχέσεων.

➤ Ανάλυση της θέσης εργασίας

Η ανάλυση της θέσης εργασίας είναι η λεπτομερής και συστηματική καταγραφή πληροφοριών που ο υποψήφιος εργαζόμενος πρέπει να γνωρίζει πριν εκδηλώσει το ενδιαφέρον του για την πρόσληψη σε μια διαθέσιμη θέση εργασίας. Σ' αυτήν την αναλυτική καταγραφή παρουσιάζονται οι γνώσεις και οι ικανότητες που αναμένεται να έχει ο

εργαζόμενος, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις που καλείται να αναλάβει καθώς και η εργασιακή συμπεριφορά που οφείλει να εκδηλώσει. Η ανάλυση της θέσης εργασίας προσδιορίζει και την απόδοση που ο εργαζόμενος πρέπει να στοχεύει, ώστε να θεωρείται ικανός για την διατήρηση της θέσης εργασίας που έχει αναλάβει (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Το στάδιο της λεπτομερούς ανάλυσης είναι πρωταρχικής σημασίας για την ικανοποιητική εκπλήρωση των επόμενων σταδίων της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, αφού συνδέει το εσωτερικό εργασιακό περιβάλλον με το συνεχώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή με την αγορά εργασίας, και επιφέρει την δημιουργία, τον επαναπροσδιορισμό ή και την κατάργηση θέσεων εργασίας (Mondy, 2011).

➤ Στελέχωση

Η στελέχωση είναι η επιλογή του εργατικού δυναμικού από την αγορά εργασίας και η τοποθέτησή του στις διαθέσιμες και προσφερόμενες θέσεις εργασίας μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Η δυναμική και η παραγωγικότητα μιας επιχείρησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την απόδοση των εργαζομένων. Οι άνθρωποι που καλούνται να επιλέξουν το κατάλληλο προσωπικό για την στελέχωση των θέσεων εργασίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν για το σκοπό αυτό αντικειμενικά και προκαθορισμένα μετρήσιμα κριτήρια (Coolican, 2008). Η διαδικασία προσέλκυσης και πρόσληψης του ανθρώπινου δυναμικού εναρμονίζεται με τους εξωτερικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τα νομικά ζητήματα, την ιεραρχία και το είδος της επιχείρησης ή του οργανισμού, και ακολουθεί νομοθετικά κατοχυρωμένες ευρωπαϊκές διατάξεις για την ελεύθερη επιλογή και απασχόληση ανάμεσα στους πολίτες των ευρωπαϊκών χωρών (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2008).

➤ Εκπαίδευση και εργασιακή ανάπτυξη

Η εκπαίδευση των εργαζομένων είναι η συστηματική και μεθοδευμένη διαδικασία μάθησης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης νέων γνώσεων σχετικά με την εργασία που έχουν αναλάβει. Η εκπαίδευση των εργαζομένων μπορεί να ξεκινά από την στιγμή της πρόσληψής τους, όπου καλούνται να μάθουν τον τρόπο εργασίας, να εξασκηθούν σ' ένα περιβάλλον προσομοίωσης και να προσαρμοστούν στον εργασιακό χώρο. Στην πορεία η εκπαίδευση επιτελείται για την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων, την απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και για την εξοικείωση με γενικές διοικητικές αρμοδιότητες (Greenberg & Baron, 2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται, κυρίως, στην παροχή γνώσεων για την ανάληψη μελλοντικών και ανώτερων εργατικών καθηκόντων (Mondy, 2011). Η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και εργασιακής ανάπτυξης προϋποθέτει τον εντοπισμό των εργασιακών αναγκών, τον προσδιορισμό των επιθυμητών αποτελεσμάτων, τον καθορισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Mondy & Martocchio, 2018).

Στόχος της εκπαίδευσης του προσωπικού είναι μέσα από την οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες για την μόνιμη αλλαγή και βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται και την αποδοχή νέων και ίσως πιο αποτελεσματικών μεθόδων εργασίας με απώτερο σκοπό την αύξηση της εταιρικής

απόδοσης. Φαίνεται, ωστόσο, πως η εκπαίδευση του προσωπικού δεν επηρεάζει μόνο την ατομική και την εταιρική δυναμική αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει και στην ανάπτυξη των κινήτρων επίτευξης και στον περιορισμό συναισθημάτων έντασης και απογοήτευσης στο εργασιακό περιβάλλον (Aguinis & Kraiger, 2009 όπως αναφέρεται στους Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Συνοψίζοντας τα οφέλη της εκπαίδευσης, οι εργαζόμενοι που εκπαιδεύονται αφοσιώνονται περισσότερο στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, μειώνουν τα ποσοστά ατυχημάτων στο χώρο εργασίας τους, έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, δρουν αυτόνομα χωρίς να είναι απαραίτητη η επίβλεψη από τους ανωτέρους και στοχεύουν στην παραγωγικότητα και στη βιωσιμότητα, υιοθετώντας και αναπτύσσοντας την κουλτούρα της επιχείρησης ή του οργανισμού όπου εργάζονται. Η αφοσίωση του εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού προσδίδει στην επιχείρηση εργασιακή σταθερότητα και την δυνατότητα μακροπρόθεσμων σχεδιασμών παραγωγικής ανάπτυξης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

➤ Αμοιβή

Αμοιβή χαρακτηρίζεται το σύνολο των απολαβών που ο εργαζόμενος δέχεται ως αντάλλαγμα για την προσφορά των υπηρεσιών του. Η πρακτική της αμοιβής δεν αφορά μόνο την άμεση και εγχρήματα πληρωμή αλλά σχετίζεται και με μη εγχρήματες αμοιβές, όπως τα προνόμια κοινωνικής ασφάλισης και το δικαίωμα της άδειας, αλλά και με άλλες προσωπικές παροχές, όπως η εργασιακή αυτονομία, η εκπαίδευση και η αίσθηση της σπουδαιότητας για τις δραστηριότητες που ο εργαζόμενος έχει αναλάβει (Mondy & Martocchio, 2018). Η πρακτική της αμοιβής συνδέεται με τη διαδικασία στελέχωσης μιας επιχείρησης αφού αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσέλκυσης νέου εργατικού δυναμικού και συσχετίζεται θετικά με το ποσοστό της εργασιακής ικανοποίησης που οι εργαζόμενοι αναμένεται να επιδείξουν (Tooksoon, 2011). Για τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003) η αμοιβή μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για το εργατικό δυναμικό, αν συνδεθεί με την απόδοση των εργαζομένων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αμοιβή μπορεί να συσχετιστεί με την απόδοση αν οι εργαζόμενοι έχουν τα εφόδια και τον εξοπλισμό για να αποδώσουν αποτελεσματικά, δέχονται ανατροφοδότηση και ενημέρωση για όλα τα στάδια της εργασίας τους και αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην προσφερόμενη αμοιβή. Από την άλλη πλευρά, η αμοιβή που συσχετίζεται με την απόδοση μπορεί να αυξήσει την επίδοση, όταν η εργασία μπορεί εύκολα να εκτιμηθεί και να μετρηθεί και όταν υπάρχει από την πλευρά του εργαζόμενου ισχυρό εσωτερικό κίνητρο που σχετίζεται με την αύξηση του εισοδήματος και την κοινωνική άνοδο (Frey & Osterloh, 2002).

➤ Ασφάλεια-Υγιεινή

Η τήρηση συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας αναφέρεται στην προστασία των εργαζομένων από απειλητικές, για τη σωματική και ψυχική υγεία, καταστάσεις. Η πρόκληση για μια επιχείρηση, όπως και για έναν οργανισμό, είναι να προσφέρει ένα ασφαλές και οργανωμένο περιβάλλον που να ενισχύει τις θετικές κλίσεις του εργατικού δυναμικού και

να δημιουργεί στενούς δεσμούς ανάμεσα στις προσωπικές επιδιώξεις και επιθυμίες των εργαζομένων και στους οργανωτικούς και παραγωγικούς στόχους (Collins & Devanna, 1992 όπως αναφέρεται στον Oke, 2015). Ο οργανισμός θα πρέπει να διαμορφώνει υψηλές προδιαγραφές και να υποστηρίζει πρακτικές που εξασφαλίζουν την σωματική ακεραιότητα των εργαζομένων και την προσωπική ευημερία. Αρνητικά συναισθήματα στο χώρο εργασίας, όπως το στρες, η επαγγελματική εξουθένωση και η απογοήτευση αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, όταν ενθαρρύνεται η ουσιαστική επικοινωνία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και όταν εξασφαλίζεται η οργανωμένη βάση προγράμματος εργασία και η δυνατότητα τακτικών διαλειμμάτων από τις εργασιακές απαιτήσεις (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

1.5 Οργανωτική κουλτούρα

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού είναι μια διοικητική λειτουργία που στοχεύει στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού γνωρίζοντας πως οι εργαζόμενοι αποτελούν το κύριο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας επιχείρησης για την επίτευξη των στόχων της. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, χαρακτηριστικό γνώρισμα οργανωτικής (βιβλιογραφικά συναντάται και ως οργανωσιακής) κουλτούρας, μπορεί να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και να μειώσει ταυτόχρονα τα επίπεδα της συναισθηματικής έντασης που βιώνουν επιδιώκοντας την αφοσίωση των εργαζομένων στους οργανωτικούς και παραγωγικούς στόχους της επιχείρησης (Coolican, 2008). Ο οργανισμός που δε δύναται να διαμορφώσει την οργανωτική δομή της εργασίας ως ένα πλαίσιο δημιουργίας, εξέλιξης και επίλυσης προβλημάτων είναι πιθανό να ταυτιστεί με καταστάσεις εκδήλωσης εργασιακού στρες από την πλευρά των εργαζομένων (Cox & Leiter, 1992 όπως αναφέρεται στον Γαλανάκη, 2012).

Εμπειρικά δεδομένα από Έλληνες εργαζόμενους υποδεικνύουν πως η εργασιακή ικανοποίηση βιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι χαρακτηρίζουν ως καινοτόμα την εργασιακή κουλτούρα της επιχείρησης στην οποία εργάζονται. Αντίθετα είναι τα αποτελέσματα σε επιχειρήσεις με γραφειοκρατική και κανονιστική κουλτούρα όπου οι παραγωγικές διεργασίες είναι προκαθορισμένες και οι προοπτικές εργασιακής εξέλιξης περιορισμένες, δημιουργώντας στους εργαζόμενους μειωμένα κίνητρα επίτευξης και χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση (Παπανής & Ρόντος, 2005). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως οι εργαζόμενοι με υψηλά κίνητρα επίτευξης παρακινούνται όταν το οργανωτικό κλίμα ευνοεί την ανάληψη ευθύνης, την ανατροφοδότηση και το ελεγχόμενο ρίσκο (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η ανάπτυξη της οργανωτικής συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με συστηματικές και μακροπρόθεσμες προσπάθειες των εργαζομένων, ανεξάρτητα από την ιεραρχική και διοικητική θέση που κατέχουν, για την αλλαγή του εργασιακού κλίματος και την προώθηση της ομαδικότητας και της επαγγελματικής εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού (Mondy, 2011). Σύμφωνα με τον Schein (1990 όπως αναφέρεται στον Κάντα, 2008) η οργανωτική κουλτούρα αποτελείται από βασικές παραδοχές που αναπτύχθηκαν από μια συγκεκριμένη ομάδα εργαζομένων προσπαθώντας να αντιμετωπίσει τις εξωτερικές προκλήσεις και να αυξήσει την εσωτερική παραγωγική δυναμικότητα της επιχείρησης. Οι παραδοχές που

αφορούν την αντίληψη των εργαζομένων, την συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους στον εργασιακό χώρο φαίνεται πως μεταφέρονται στους νέους εργαζόμενους μέσα από την εκπαίδευση και την προσαρμογή τους στο εργασιακό πλαίσιο, αποδεικνύοντας την λειτουργικότητα και την εγκυρότητα αυτών των παραδοχών.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή των στρατηγικών για την διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού βασίζεται στην οργανωτική κουλτούρα που η επιχείρηση εκπροσωπεί, εστιάζοντας κυρίως στην προώθηση της καινοτομίας της επιχείρησης και της ηθικής δέσμευσης των εργαζομένων. Οι επιχειρήσεις που προάγουν την καινοτόμα δράση ακολουθούν στρατηγικές διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού που έχουν ως επίκεντρο τις θετικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, τον ευέλικτο προγραμματισμό και τις αποδοχές που δεν είναι μόνο εγχρήματες αμοιβές αλλά και μη εγχρήματες παροχές, όπως το μειωμένο εργασιακό στρες και η εργασιακή ευημερία. Η ηθική δέσμευση, από την άλλη πλευρά, τροφοδοτείται από πρακτικές που ενθαρρύνουν την αφοσίωση και τα κίνητρα των εργαζομένων όπως η καθοδήγηση, ο έλεγχος, η σωστή πληροφόρηση και ανατροφοδότηση του ανθρώπινου δυναμικού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Οι επιχειρήσεις δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην τήρηση του ηθικού κώδικα της εργασίας, στην θέληση ουσιαστικά του εργαζόμενου να τηρεί τους κανόνες δεοντολογίας της εργασίας, καθώς έχει ως αποτέλεσμα την δέσμευση του ατόμου να παραμείνει στην εργασία και να ολοκληρώσει το έργο που του έχουν αναθέσει (Γαλανάκης, 2012).

Η ισχυροποίηση της οργανωτικής κουλτούρας προκύπτει μέσα από την σφαιρική κατανόηση της κουλτούρας του οργανισμού από τους εργαζομένους, την συνεργασία, την ανοιχτή επικοινωνία και την υιοθέτηση πρακτικών που ενισχύουν την ομαδικότητα και τον σεβασμό και εξασφαλίζουν την παραγωγικότητα και την καινοτόμα δράση των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2004). Φαίνεται, λοιπόν, πως η οργανωτική κουλτούρα, όπως εκφράζεται μέσα από την εκπαίδευση των εργαζομένων, την κοινή δράση και την ομαδικότητα, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις θεωρίες των κινήτρων και τις εφαρμογές τους στο εργασιακό περιβάλλον (Παπανής & Ρόντος, 2005). Για τους Greenberg και Baron (2013) τα κίνητρα ορίζονται ως οι εσωτερικές ενέργειες που δίνουν ώθηση και κατευθύνουν τις δράσεις των ανθρώπων για την επίτευξη ενός στόχου. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν πως τα κίνητρα των εργαζομένων δεν ταυτίζονται πάντα με την εκτέλεση των καθηκόντων και την επαγγελματική επίδοση και δεν ενεργοποιούνται μόνο από την χρηματική αμοιβή που οι εργαζόμενοι λαμβάνουν.

Για να ταυτιστεί η απόδοση με την αμοιβή θα πρέπει οι εργαζόμενοι να αισθάνονται την ασφάλεια πως η προσπάθεια τους θα οδηγήσει σε υψηλή απόδοση, η υψηλή απόδοση σε υψηλή αμοιβή και η αμοιβή στην ικανοποίηση των προσωπικών στόχων των εργαζομένων (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να εκτιμούν την προσπάθεια και την απόδοσή τους αξιολογώντας αυτά που λαμβάνουν ως αποτέλεσμα των προσπαθειών τους (Coolican, 2008). Η οργανωτική κουλτούρα, που επικεντρώνεται στην βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και στην αύξηση της παραγωγικότητας, εστιάζει στην ανάπτυξη των εργασιακών κινήτρων που μπορεί να προκύπτουν από τις ανώτερες θέσεις διοίκησης προσωπικού αλλά ταυτόχρονα ενισχύονται και διατηρούνται από τα προσωπικά κίνητρα βελτίωσης και προσωπικής ανάπτυξης του εργαζόμενου (Παπανής & Ρόντος, 2005).

1.6 Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Όσον αφορά στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση έχει διατυπωθεί η άποψη πως οι εργαζόμενοι προσελκύονται και παρακινούνται, όταν τους παρέχονται προοπτικές επαγγελματικής και μισθολογικής εξέλιξης και όταν οι συνθήκες εργασίας έρχονται σε πλήρη ισορροπία με τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού (International Labour Office, 2012). Τα κίνητρα και η απόδοση των εκπαιδευτικών σχετίζονται, επίσης, με την σωστή διαχείριση του χρόνου, το ποιοτικό εργασιακό περιβάλλον, την επαγγελματική υποστήριξη και την αμερόληπτη διοίκηση (Unesco, 2006). Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα πρέπει να αναγνωρίζει και να εκφράζει τις ανάγκες των πολιτικών κατευθύνσεων της χώρας, των επαγγελματικών ενώσεων και των ίδιων των εργαζομένων και πρέπει να διευθετεί, μέσω συλλογικών διαπραγματεύσεων, τις εργασιακές σχέσεις, την αξιολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και τη διεξαγωγή προγραμμάτων κατάρτισης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Oke, 2015).

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ιεραρχικά δομημένο με το Υπουργείο Παιδείας να είναι ρυθμιστής της διοικητικής δράσης, αποτελεί την προσπάθεια συντονισμού των εργασιών, που είναι νομοθετικά προσδιορισμένες, των εκπαιδευτικών και των διαθέσιμων πόρων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η διαχείριση των εργαζομένων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συγχωνεύει επιχειρησιακές και εκπαιδευτικές αξίες, εφόσον επαρκούν οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο οργανισμό, έχοντας ως στόχο την επίτευξη διδακτικών, παιδαγωγικών και εργασιακών στόχων και όχι την οικονομική ανάπτυξη (Thrupp & Willmott, 2003). Η Μπρίνια (2008) χαρακτηρίζει την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, ως κουλτούρα τυπικών και άτυπων διαδικασιών που εκπροσωπεί και εκφράζει το Υπουργείο Παιδείας ως ανώτατη διοικητική αρχή του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας θα επιλέξει το εργατικό δυναμικό για να στελεχώσει τους φορείς της εκπαίδευσης στη χώρα, θα ενισχύσει και θα υποστηρίξει με εξειδικευμένο προσωπικό το εκπαιδευτικό έργο, θα αξιολογήσει και θα ανταμείψει τους εργαζομένους.

Η κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί την ταυτότητα του εξωτερικού-υλικού, του εσωτερικού-πνευματικού και του συναισθηματικού περιβάλλοντος σ' έναν οργανισμό που πρέπει να εξεταστεί και να αναλυθεί προκειμένου να διαχειριστεί. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση αποδεικνύει την σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην διοίκηση και στη οργανωτική κουλτούρα, αφού οι εργαζόμενοι που υιοθετούν και εκφράζουν την σχολική κουλτούρα αποτελούν και τον παράγοντα διαμόρφωσης, αλλαγής ή ισχυροποίησης της (Ρέππα και άλλοι, 1999). Η οργανωτική κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξασφαλίζει το αίσθημα της ταύτισης των προσωπικών στόχων των εργαζομένων με τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και παράλληλα ενισχύει την σταθερότητα, την καινοτομία και την δημιουργικότητα, την οργάνωση και τον συντονισμό των εργασιών (Πασιαρδής, 2004).

1.7 Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την πρόσληψη και τοποθέτηση των εργαζομένων, τον καθορισμό των αμοιβών και του τρόπου αξιολόγησης και τέλος την επιμόρφωση του εργατικού δυναμικού για να ανταποκρίνεται στις νέες παιδαγωγικές προκλήσεις και στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (International Labour Office, 2012). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υποστηρίζεται η λειτουργία της αναλυτικής περιγραφής των θέσεων εργασίας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει διαφοροποίηση στα εργασιακά καθήκοντα και στην εργασιακή συμπεριφορά που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να επιδείξουν (Μπρίνια, 2008).

Η λειτουργία του προγραμματισμού αναφέρεται στην εκτίμηση και στην πρόβλεψη των οργανικών και λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για μια συστηματική και επαναλαμβανόμενη διαδικασία καθότι οι ανάγκες για εργατικό δυναμικό μπορεί αρχικά να καλύπτονται από τις οργανικές θέσεις των μόνιμων εκπαιδευτικών αλλά στην πορεία του σχολικού έτους προκύπτουν έκτακτες ανάγκες που συνήθως καλύπτονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ο προγραμματισμός παρότι διεκπεραιώνεται από τις ανώτερες ιεραρχικά δομές, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από το Υπουργείο Παιδείας και από τις πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες διευθύνσεις εκπαίδευσης, δεν πρέπει να αποτελεί ένα διαχειριστικό εργαλείο εξωτερικής ευθύνης αλλά πρέπει να απορρέει από την εσωτερική αποτίμηση των προδιαγραφών που θα βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Thrupp & Willmott, 2003).

Η λειτουργία της επιλογής και της τοποθέτησης του εργατικού δυναμικού συντελείται μέσα από μια σειρά κριτηρίων που αξιολογούν την αγορά εργασίας, τον τρόπο επιλογής του κατάλληλου προσωπικού και τον τρόπο ένταξης του στο εργασιακό περιβάλλον (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαδικασία της πρόσληψης και της τοποθέτησης του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού επιτυγχάνεται μέσω προκαθορισμένων και καθολικών κριτηρίων. Η ενημέρωση και η προσέλκυση των υποψήφιων εκπαιδευτικών γίνεται συνήθως με την ανακοίνωση εγκύκλιων διατάξεων και η αξιολόγηση λαμβάνοντας υπόψη τα τυπικά προσόντα, όπως η προϋπηρεσία, ο βαθμός πτυχίου και το έτος ολοκλήρωσης των σπουδών.

Η τοποθέτηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση ολοκληρώνεται με βάση τις υπάρχουσες ανάγκες και τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας και όχι την εντοπιότητα ή τα συμφέροντα των εργαζομένων. Έτσι πολύ συχνά συμβαίνει, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι αναπληρωτές, θέλοντας να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάζουν τόπο κατοικίας και εργασιακό περιβάλλον. Η εμπειρική έρευνα της Λουκοπούλου (2016) ανέδειξε πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερα ποσοστά ευημερίας και υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, καθότι αναγκάζονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς να εγκαταλείψουν την θέση εργασίας που είχαν αναλάβει για να προσληφθούν, ίσως την επόμενη σχολική χρονιά, σε νέα θέση εργασίας. Μάλιστα, η ερευνήτρια κάνει λόγο και για την προσπάθεια εύρεσης άλλης εργασίας από τους

εκπαιδευτικούς στο διάστημα της αναγκαστικής αποστασιοποίησης τους από τα εργασιακά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με την προγενέστερη διατύπωση της Ρέππα και των συνεργατών της (1999) πως σταδιακά θα αυξάνεται το όριο ηλικίας των εκπαιδευτικών που θα εργάζονται κατέχοντας μόνιμη θέση εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η λειτουργία της αμοιβής στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο καθορίζεται σε γενικές γραμμές από τις ώρες που οι εργαζόμενοι αναμένεται να δαπανήσουν στο χώρο του σχολείου, αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο χώρο εκπαιδευτικής εργασίας. Ο βασικός μισθός των εργαζομένων, που αποτελεί και το μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού μιας χώρας για την παιδεία, παραχωρείται ισοδύναμα στους εκπαιδευτικούς με τυπικά προσόντα, ενώ η διαφοροποίηση στην αμοιβή προκύπτει με τα χρόνια εργασιακής προϋπηρεσίας και τα επιπρόσθετα διοικητικά καθήκοντα που επιβαρύνουν τους εκπαιδευτικούς (Eurydice, 2004). Για τους Thrupp και Willmott, (2003) η αμοιβή των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να εξασφαλίσει την ανοδική πορεία της επίδοσης τους, καθώς οργανώνεται σε εθνικό επίπεδο και δεν προκύπτει από την οργανωτική κουλτούρα του εργασιακού χώρου ως προοπτική εργασιακής εξέλιξης.

Η έρευνα παγκόσμιας κλίμακας των Dolton και Marcenaro-Gutierrez (2013) ανέδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα των κακοπληρωμένων εργαζομένων μαζί με τους Τούρκους και τους Ισραηλινούς. Η ίδια έρευνα κατέγραψε την πεποίθηση των ελλήνων εκπαιδευτικών πως ο μισθός τους θα πρέπει να αυξηθεί κατά 30-40% και να συσχετιστεί με την απόδοση της εργασίας τους, αξιολογώντας την πρόοδο των μαθητών. Όσον αφορά στην αμοιβή των ελλήνων εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η δημοσιονομική κατάσταση, μετά της είσοδο της Ελλάδας στο καθεστώς των μνημονίων, έχει επιφέρει σημαντικές οικονομικές αλλαγές, εντάσσοντας την αμοιβή των εκπαιδευτικών στο ενιαίο μισθολόγιο και νομιμοποιώντας περικοπές και καταργήσεις επιδομάτων (πχ δώρα Χριστουγέννων/ Πάσχα). Ως αποτέλεσμα, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των εργαζομένων (84,4%) δηλώνει την απογοήτευσή του για τον τρόπο αμοιβής τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015).

Η λειτουργία της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται στην παρατήρηση, στην καταγραφή και στη σύνταξη ετήσιας έκθεσης του διευθυντή ή του σχολικού συμβούλου της σχολικής μονάδας για την αξιολόγηση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού και της εκπλήρωσης των στόχων του οργανισμού (Μπρίνια, 2008). Το νέο νομοθετικό πλαίσιο 4024/2011 και 4072/2012 προβλέπει την διοικητική αξιολόγηση των εργαζομένων, κάθε χρόνο, από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και την εκπαιδευτική αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο, κάθε τέσσερα χρόνια, στην οποία η αρνητική κρίση σημαίνει υποχρεωτική επιμόρφωση και επαναξιολόγηση και η μη συμμόρφωση σημαίνει μισθολογική στασιμότητα (Τσέτσος, 2017).

Εκδηλώνεται, ωστόσο, μεγάλη αντιπαράθεση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τον τρόπο και τις μεθόδους που ολοκληρώνεται η διαδικασία της αξιολόγησης. Όσοι τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού τονίζουν πως η διαδικασία αυτή εξασφαλίζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς τους εντάσσει στη προσπάθεια εξέλιξης της ελληνικής παιδείας και θέτει τις βάσεις για την συμμετοχή τους στη διοικητική δράση και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Όσοι, από την άλλη πλευρά, τάσσονται κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους θεωρούν πως η διαδικασία αυτή φθείρει τις ανθρώπινες σχέσεις

και αυξάνει τον ανταγωνισμό και τις συγκρούσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013), η λειτουργία της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια τυπική και γραφειοκρατική διαδικασία συνολικής καταγραφής αντικειμενικών στοιχείων που γίνεται προς μια κατεύθυνση μόνο, από τους ανώτερους ιεραρχικά στους κατώτερους ιεραρχικά εργαζομένους, χωρίς να εξασφαλίζει την δυνατότητα ανατροφοδότησης και εργασιακής ανάπτυξης των εργαζομένων στην εκπαίδευση.

Ως προς την *λειτουργία της εκπαίδευσης* του ανθρώπινου δυναμικού είναι αναντίρρητα μια από τις πιο σημαντικές και ουσιαστικές διαστάσεις της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού για το σύγχρονο σχολείο. Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν αυξηθεί με ταχύτατους ρυθμούς, ιδιαίτερα για θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, έχοντας αναγνωρίσει την ανάγκη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σ' αυτά τα θέματα έχουν δημιουργήσει μεταπτυχιακά και επιμορφωτικά προγράμματα σπουδών. Το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται πως αξιοποιεί την τάση ακαδημαϊκής εξέλιξης των νέων εκπαιδευτικών, αφού προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς με σύμβαση ορισμένου χρόνου για την διεξαγωγή των προγραμμάτων της παράλληλης στήριξης των μαθητών. Πρόκειται, λοιπόν, για μια προσπάθεια που στηρίζεται στην προσωπική επιθυμία και ίσως στην οικονομική δυνατότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών και όχι στην διοικητική δράση του Υπουργείου Παιδείας για την βελτίωση της ατομικής και ομαδικής απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί και έναν από τους λόγους εμφάνισης εργασιακού στρες που φαίνεται να περιορίζεται όταν ο εκπαιδευτικός δέχεται τη συνεργασία και την παρέμβαση από εξειδικευμένους φορείς ή επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

1.8 Η παροχή κινήτρων ως λειτουργία της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού

Σύμφωνα με την έρευνα της Κουκουράβα (2008), οι εργαζόμενοι Έλληνες στον ιδιωτικό τομέα φαίνεται πως βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση από τους εργαζόμενους στον δημόσιο τομέα, αν και στον δημόσιο τομέα η εργασία θεωρείται μόνιμη και σταθερή. Η ερευνήτρια διαπίστωσε πως η παροχή κινήτρων, η δυνατότητα προαγωγής, η επιβράβευση της καινοτομίας και η ουσιαστική καθοδήγηση των εργαζομένων από τους προϊσταμένους οδηγεί τους εργαζόμενους να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης, ακόμα και στην περίπτωση που ο μισθός δεν θεωρείται ικανοποιητικός. Από την άλλη πλευρά, οι Frey και Osterloh (2002) υποστηρίζουν πως οι εργαζόμενοι είναι παραγωγικοί και αποδοτικοί, όταν ενδιαφέρονται για το αντικείμενο της εργασίας, άρα παρουσιάζουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα και όταν πληρώνονται ικανοποιητικά για την εργασία τους, άρα τους προσφέρονται εξωτερικά κίνητρα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως τα στοιχεία αυτά είναι αλληλένδετα και πως ο ρόλος της διοίκησης είναι σημαντικός για την προώθηση των εσωτερικών κινήτρων και για την εξασφάλιση των εξωτερικών κινήτρων.

Τα κίνητρα του ανθρώπινου δυναμικού και η εργασιακή απόδοση συσχετίζονται με την ορθή διαχείριση του χρόνου, με το θετικό και παρακινητικό περιβάλλον εργασίας και την έμπρακτη υποστήριξη των εργαζομένων από την

διοικητική αρχή (Unesco, 2006). Οι Farr, Hofman και Ringenbach (1993, όπως αναφέρεται στον Latham, 2007) υποστήριξαν, για πρώτη φορά, την σύνδεση των στόχων της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού και της βιομηχανικής ψυχολογίας με θέματα που απασχολούν τον προσανατολισμό των στόχων που οι εργαζόμενοι υιοθετούν και όχι τον προσδιορισμό των στόχων που οι εργοδότες επιδιώκουν. Για τον Γαλανάκη (2012) η θεωρία των κινήτρων επίτευξης είναι ο συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα στα εγγενή χαρακτηριστικά του ατόμου και στις ευκαιρίες που του προσφέρει το εργασιακό περιβάλλον υποδεικνύοντας πως οι εργαζόμενοι διαθέτουν την εσωτερική ανάγκη να πετύχουν και να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και πως η ανάγκη τους αυτή ενεργοποιείται με την παροχή εξωτερικών κινήτρων και με την δημιουργία θετικών συναισθημάτων δράσης. Η συναισθηματική λειτουργία των εργαζομένων διαμορφώνει το εργασιακό κλίμα και διατηρεί την αφοσίωση των εργαζομένων στην επίδειξη και στην εφαρμογή των συναισθηματικών κανόνων (Ashkanasy et al., 2017). Οι εργαζόμενοι που παρακινούνται μέσω της εργασίας τους είναι ικανοί να εξασφαλίσουν την επιτυχία για την επιχείρηση και τον οργανισμό, όπου εργάζονται, εκφράζοντας καινοτόμες ιδέες και αυτή τους η ικανότητα είναι αρκετή για να ενισχύει τα εργασιακά τους κίνητρα (Frey & Osterloh, 2002).

Η διοίκηση των σύγχρονων ελληνικών επιχειρήσεων φαίνεται πως δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική παρακίνηση και στην συλλογική προσπάθεια, που η Τσιβάκου (2000) ονομάζει "επίκληση στο φιλότιμο". Για την ερευνήτρια, ο Έλληνας εργαζόμενος δραστηριοποιείται, όταν ανησυχεί για την επιβίωση της επιχείρησης και του οργανισμού, όπου εργάζεται, ή όταν θέλει να αποτελέσει μέρος μιας επιτυχημένης στρατηγικής διοίκησης. Ο ρόλος της συναισθηματικής παρακίνησης αναφέρεται και σε προγενέστερη μελέτη στην οποία η επίδοση συνδέεται με τον προσανατολισμό των στόχων που ο εργαζόμενος ακολουθεί και αυτή η διεργασία επιτυγχάνεται μέσα από την ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων του εργαζομένου (Brett & VandeWalle, 1999 όπως αναφέρεται στον Latham, 2007). Οι εργαζόμενοι που νιώθουν πως το εργασιακό περιβάλλον δεν τους παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη των εργασιακών τους στόχων βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που ο Hobfoll (1998, όπως αναφέρεται στον Γαλανάκη, 2012) χρησιμοποιεί για να προσδιορίσει το εργασιακό στρες. Ενώ οι Eggen και Kauchak (2017) αναδεικνύουν την ύπαρξη καμπυλόγραμμης σχέσης ανάμεσα στο στρες, στα κίνητρα και στην επίδοση υποστηρίζοντας πως το υπερβολικό στρες καταναλώνει την γνωστική ενέργεια και εμποδίζει την απαιτούμενη συγκέντρωση στο έργο με αποτέλεσμα την μείωση των κινήτρων για την εμφάνιση υψηλής απόδοσης.

Στην παρούσα εργασία θα ερευνηθούν οι εργασιακοί στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας πως το εργασιακό περιβάλλον και οι παράγοντες διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση επηρεάζουν την ανάπτυξη και την προώθηση των στόχων επίτευξης και διαμορφώνουν το πλαίσιο εκδήλωσης άλλοτε θετικών και άλλοτε αρνητικών συναισθημάτων. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει αναδείξει τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από τον τρόπο της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού προσδιορίζοντας τα συναισθήματα αυτά ως στοιχεία εργασιακού στρες. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας αλλά θέτει την βάση μελέτης και κατανόησης του εργασιακού περιβάλλοντος. Δημιουργείται, λοιπόν, το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στους προσανατολισμούς των στόχων που οι εργαζόμενοι υιοθετούν και στο επίπεδο του εργασιακού στρες που ενδέχεται να

βιώνουν, έχοντας ως οδηγό για την εμπειρική μελέτη μια αρχική εκτίμηση για το ευρύτερο πλαίσιο οργανωτικής δομής και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΘΕΩΡΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

2.1 Εισαγωγή στη Θεωρία επίτευξης των στόχων

Η ποιοτική επεξεργασία της πληροφορίας, η ρύθμιση της συμπεριφοράς και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και αποδέκτες της γνώσης αξιολογούν την ικανότητα είναι στοιχεία που εν τέλει καθορίζουν την επιτυχία (Butler, 2007). Οι Elliot και Muramaya (2008, όπως αναφέρεται στους Nitsche et al., 2011) θεωρούν πως σταθεροί παρακινητικοί παράγοντες, που τους επονομάζουν προσανατολισμούς στόχων, διαμορφώνουν την συμπεριφορά του ανθρώπου, καθοδηγώντας τις ενέργειές του και επιδιώκοντας την δέσμευσή του στην γνωστική εκπροσώπηση και στην επίτευξη του στόχου. Η θεωρία των κινήτρων για επίτευξη περιγράφει ένα επίκτητο και εκμαθημένο χαρακτηριστικό του ατόμου, που οδηγεί το ίδιο το άτομο να συγκρίνει συνεχώς την πρόκληση και το βαθμό δυσκολίας ενός έργου με την ανάγκη να επιτύχει και να ολοκληρώσει το έργο (Κάντας, 1998).

Η θεωρία της επίτευξης των στόχων αναφέρεται σ' ένα σύνολο συμπεριφορικών, γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που ενεργοποιούνται ως αντίδραση σε κάθε απειλή της αυτοαξιολόγησης του ανθρώπου (Parker et al., 2012). Σημαντικό κίνητρο για την επίτευξη των στόχων αποτελεί η προσωπική φιλοδοξία για την κοινωνική αποδοχή και την επαγγελματική αναγνώριση από τους συναδέλφους. Για το λόγο αυτό, οι εργαζόμενοι με κίνητρα προσωπικής επίτευξης αποφεύγουν τους πολύ εύκολους στόχους, για την εκπλήρωση των οποίων δεν θα καταξιωθούν κοινωνικά και εργασιακά, και απορρίπτουν τους πολύ δύσκολους στόχους, για να περιορίσουν τα ποσοστά της αποτυχίας (Παπανής & Ρόντος, 2005). Ο Κάντας (1998) αναφέρει πως η εσωτερική δύναμη των κινήτρων είναι αποτέλεσμα της συστηματικής αξιολόγησης του ανθρώπου για την σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αξία του έργου, στην πιθανότητα του ανθρώπου να επιτύχει στο συγκεκριμένο έργο αλλά και στο φόβο πως μπορεί τελικά να αποτύχει αναλαμβάνοντας το έργο.

Ο McClelland (1961, όπως αναφέρεται στον Coolican, 2008) πρωτοστάτης στη θεωρία των κινήτρων επίτευξης τονίζει πως οι άνθρωποι με υψηλά κίνητρα επίτευξης έχουν μάθει από την παιδική τους κιόλας ηλικία να αναλαμβάνουν εργασίες μέτριας δυσκολίας και να ασχολούνται έντονα και συστηματικά με την ίδια εργασία, μέχρι να φτάσουν στο σημείο της ολοκλήρωσης και της τελειοποίησης. Μάλιστα, θεωρεί πως η εσωτερική δύναμη των κινήτρων που οδηγεί στην επιτυχία μπορεί να διδαχθεί στο σχολικό περιβάλλον, όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θέτουν οι ίδιοι τους μαθησιακούς στόχους και δέχονται πληροφόρηση για την πορεία των εργασιών και την απόδοσή τους. Μεταγενέστερες έρευνες, υποστηρίζοντας την αρχική τοποθέτηση του McClelland, αναφέρουν πως οι επιτυχίες και οι αποτυχίες που βιώνουν τα άτομα στο εργασιακό περιβάλλον δημιουργούν ένα σύστημα αξιών που πλαισιώνουν την εσωτερική δύναμη των κινήτρων επίτευξης (Πασιαρδής, 2004).

Ο Γαλανάκης (2012) παραθέτοντας την κριτική του ισχυρίζεται πως η θεωρία επίτευξης του McClelland δεν συναντά μεγάλη αποδοχή από τον επιστημονικό χώρο της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού, γιατί εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στις εσωτερικές διεργασίες του εργαζόμενου παραμερίζοντας την σπουδαιότητα των εξωτερικών παραγόντων και κινήτρων. Ωστόσο, ο ερευνητής υποστηρίζει πως η θεωρία του McClelland παρουσιάζει ένα σημαντικό στοιχείο για την οργανωτική κουλτούρα της εργασίας, επισημαίνοντας πως οι προσωπικές ανάγκες και τα εργασιακά κίνητρα του ατόμου δημιουργούνται, μεταβάλλονται και εξελίσσονται συμμετέχοντας στις διοικητικές πρακτικές. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από την Κουκουράβα (2008), σύμφωνα με την οποία, η οργανωτική κουλτούρα αποτελεί ένα σύστημα συμβολισμών, πεποιθήσεων και αξιών που διατηρούνται και αναπαράγονται από το ανθρώπινο δυναμικό αλλά ταυτόχρονα επηρεάζονται και αναδιαμορφώνονται από την προσωπική κουλτούρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων.

2.2 Βασικός διαχωρισμός των στόχων επίτευξης

Στην έρευνα της η Butler (2007) τονίζει την πληθώρα των μελετών που εξετάζουν τα ψυχολογικά και εκπαιδευτικά κίνητρα των μαθητών, αλλά, ταυτόχρονα και την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων που εστιάζουν στο τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θέτει το ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον και η διαδικασία της διδασκαλίας. Ωστόσο, η ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών επηρεάζονται από την εκπαιδευτική διαδικασία που ενθαρρύνει την γνωστική αυτονομία, από την αποτελεσματική διαχείριση της μάθησης και από τον εκπαιδευτικό που εστιάζει στις απαιτήσεις της γνώσης και της προσωπικής βελτίωσης και όχι στην υψηλή βαθμολόγηση (Baumert et al., 2010 όπως αναφέρεται στον Schiefele, 2017). Σύμφωνα με τους Mascret, Elliot & Cury (2015) η έρευνα στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών δεν είχε προκύψει μέχρι τα μέσα του 2000.

Από την πρόσφατη έρευνα των Τιβικέλη, Γωνίδα και Κιοσέογλου (2017) οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν αλλά και με τις εκτιμήσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Από την προγενέστερη έρευνα των Retelsdorf et al. (2010) προέκυψε πως όταν ο δάσκαλος θεωρεί πως μέσω της διδασκαλίας αποκτά νέες γνώσεις, ξεπερνά τις δυσκολίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δεξιότητές του, τότε διδάσκει με τρόπο που προωθεί την μάθηση και ευνοεί την αυτόνομη σκέψη των μαθητών. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών καθορίζουν τον τρόπο εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), ενώ το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον των δασκάλων κατευθύνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των μαθητών (Schiefele, 2017).

Η αρχική μέθοδος ανάλυσης των στόχων επίτευξης στους μαθητές από τους Ames & Ames (1984) απέδωσε τον κεντρικό διαχωρισμό των στόχων σε δύο επιμέρους προσανατολισμούς, στους στόχους μάθησης (άλλοτε στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ως στόχοι κυριαρχίας ή εργασίας), όπου οι μαθητές προσπαθούν να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και στους στόχους ικανότητας ή επίδοσης, όπου οι μαθητές προσπαθούν να επιδείξουν

ανώτερη ικανότητα και υπεροχή ή να αποφύγουν την επίδειξη μειωμένης ικανότητας. Αργότερα, ο Nicholls (1989) όρισε μια τρίτη κατηγορία στόχων που ονόμασε ως στόχους αποφυγής εργασίας, όπου ο μαθητής επιδιώκει την επίτευξη στόχων αποφεύγοντας ουσιαστικά την καταβολή της προσπάθειας (Retelsdorf et al., 2010).

Οι στόχοι που προσανατολίζονται στη μάθηση χαρακτηρίζουν το άτομο που επιλέγει να ασχολείται με μια δραστηριότητα έχοντας ως αυτοσκοπό την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την επίτευξη της κυριαρχίας. Οι στόχοι που προσανατολίζονται στην επίδοση χαρακτηρίζουν το άτομο που ερμηνεύει και αξιολογεί την πορεία μιας δραστηριότητας και την εξέλιξη μιας ικανότητας στα πλαίσια της κοινωνικής σύγκρισης (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Οι στόχοι μάθησης, λοιπόν, αποτελούν μια εσωτερική και αυτοαναφερόμενη διαδικασία ερμηνείας των προκλήσεων και των απαιτήσεων μιας εργασίας. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης αφορούν την διαδικασία απόδοσης του αποτελέσματος στην ικανότητα και εκτίμησης της προσπάθειας σε σύγκριση πάντα με τους άλλους.

Η Butler (2007) πρότεινε την εφαρμογή της θεωρίας προσανατολισμού στόχων, όχι μόνο, στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών αλλά και στην διδασκαλία, υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να επιτύχουν στο ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον παρακινούνται από διαφορετικά κίνητρα και εσωτερικεύουν με διαφορετικό τρόπο τις πεποιθήσεις αναφορικά με την αποτελεσματική εργασία. Παράλληλα, τα εμπειρικά δεδομένα της Butler (2007) ανέδειξαν το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων της θεωρίας προσανατολισμού, όπου ο πρώτος παράγοντας αφορά τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την μάθηση και την αυτοβελτίωση, ο δεύτερος παράγοντας ταυτίζεται με τους εκπαιδευτικούς που προσεγγίζουν την επιτυχία με βάση την ικανότητα και τις εξωτερικές συνιστώσες, ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να αποφεύγουν την αποτυχία και την επίδειξη της αναποτελεσματικότητάς τους στους άλλους και ο τέταρτος παράγοντας αφορά τους εκπαιδευτικούς που προτιμούν να μην προσπαθούν πολύ για να προετοιμάσουν την διδασκαλία τους και να επιτύχουν τους στόχους τους (Nitsche et al., 2011).

Λίγα χρόνια αργότερα, η Butler (2012), εξετάζοντας τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, υποστήριξε πως το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων έπρεπε να διευρυνθεί σε μοντέλο πέντε παραγόντων. Ο νέος προσανατολισμός, που προστέθηκε και έπειτα επιβεβαιώθηκε εμπειρικά, ονομάστηκε στόχος σχέσεων και συσχετίστηκε με την κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών από τους δασκάλους και την αμοιβαία δέσμευση και ενθάρρυνση. Αντίθετα, η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε στατιστικά σημαντικά με τα κίνητρα μάθησης των εκπαιδευτικών και τις γνωστικές διεργασίες.

Οι Papaioannou & Christodoulidis (2007) στην έρευνα τους υποστήριξαν την ύπαρξη πιθανής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους στόχους προσέγγισης της επιτυχίας και αποφυγής της αποτυχίας, καθώς ο εκπαιδευτικός που προσανατολίζεται στη προσέγγιση της ικανότητας αλλά συνεχώς αποτυγχάνει μπορεί, έπειτα, να ενεργοποιήσει τους στόχους αποφυγής επίδειξης κατώτερης ικανότητας. Οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης είναι πιθανό να προωθούν μακροπρόθεσμα την μάθηση και τα εσωτερικά κίνητρα, αφού συσχετίζονται με την ανάγκη δέσμευσης και αφοσίωσης του εκπαιδευτικού στην εργασία, ενώ οι στόχοι αποφυγής φαίνεται πως μακροπρόθεσμα θέτουν όρια στη μάθηση, αφού συνδέονται με αυξημένα επίπεδα άγχους, με έντονο φόβο για την αποτυχία και με την

προσπάθεια επίτευξης των στόχων μέσω της απάτης και της αντιγραφής (Yperen & Orehek, 2013). Ωστόσο, η έρευνα σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν επιβεβαίωσε τον διαχωρισμό σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής, υποστηρίζοντας πως το δημοτικό σχολείο παρέχει ένα πιο θετικό πλαίσιο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να χρησιμοποιούν κοινωνικά κριτήρια διαχωρισμού της ικανότητας, αλλά δεν συνηθίζουν να εκδηλώνουν κίνητρα ικανότητας-αποφυγής (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2017).

2.3 Εννοιολογική και εμπειρική κατασκευή της θεωρίας επίτευξης

2.3.1 Το μοντέλο 2x2

Η εμπειρική τεκμηρίωση των στόχων μάθησης και ικανότητας μέχρι τα μέσα του 1990 βασίζονταν στο μοντέλο των τριών διαστάσεων, που περιελάμβανε τους προσανατολισμούς των στόχων μάθησης, ικανότητας-προσέγγισης και ικανότητας-αποφυγής, ενώ λίγο αργότερα διευρύνθηκε σε μοντέλο παραγόντων 2x2, όπου οι δύο διαστάσεις της ικανότητας- η μάθηση και η επίδοση- διασταυρώθηκαν με την δύναμη των διαστάσεων της ικανότητας- την προσέγγιση και την αποφυγή με βάση τον ανταγωνισμό που χρησιμοποιείται, ώστε να κατευθύνει την συμπεριφορά του ατόμου (Korn & Elliot, 2016). Από τις συσχετίσεις των παραγόντων προέκυψαν τέσσερις επιμέρους προσανατολισμοί, ο στόχος μάθησης-προσέγγισης, ο στόχος επίδοσης-προσέγγισης, ο στόχος επίδοσης-αποφυγής και ένας νέος παράγοντας μελέτης ο στόχος μάθησης-αποφυγής. Ο στόχος μάθησης-αποφυγής σχετίστηκε με την αποφυγή αλλοίωσης των ικανοτήτων ή την μη αξιοποίηση ευκαιριών για μάθηση (Madjar, Weinstock & Kaplan, 2016).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, Elliot και McGregor (2001), η δομή του μοντέλου απέδωσε τέσσερις διαστάσεις με τα επιμέρους χαρακτηριστικά: τον στόχο μάθησης-προσέγγισης, όπου ο ανταγωνισμός αποτελεί ενδοπροσωπική υπόθεση με θετικό χαρακτήρα, τον στόχο επίδοσης-προσέγγισης, όπου ο ανταγωνισμός ορίζεται με βάση τα κανονιστικά πρότυπα και έχει θετικό χαρακτήρα, τον στόχο επίδοσης-αποφυγής, όπου ο ανταγωνισμός ορίζεται με βάση τα κανονιστικά πρότυπα αλλά έχει αρνητικό χαρακτήρα και τον στόχο μάθησης-αποφυγής, όπου ο ανταγωνισμός αποτελεί ενδοπροσωπική υπόθεση με αρνητικό χαρακτήρα. Η νέα αυτή προσέγγιση του στόχου μάθησης, ο στόχος μάθησης-αποφυγής, μπορεί να γίνει κατανοητή ως προσπάθεια του ατόμου να αποφύγει ή να διατηρήσει στάσιμη την εργασιακή και προσωπική του εξέλιξη, συνήθως, όταν δεν κατανοεί ή δεν θυμάται τις εργασιακές του υποχρεώσεις και όταν αφήνει μια εργασία σε εκκρεμότητα. Ο στόχος μάθησης-αποφυγής ταυτίζεται και με την αδυναμία του ατόμου να ανταπεξέλθει στις απαιτούμενες, από το περιβάλλον, απαιτήσεις και ικανότητες (Hulleman et al., 2010).

Παρά την θετική συνιστώσα της ίδιας της μάθησης, ο προσανατολισμός μάθησης-αποφυγής φαίνεται πως διατηρεί ελάχιστα κοινά στοιχεία με τον προσανατολισμό μάθησης-προσέγγισης, αφού ο στόχος μάθησης-αποφυγής συσχετίζεται θετικά με την ανάγκη για επίτευξη, το ενδιαφέρον για μάθηση και την ανταγωνιστικότητα και αρνητικά με την γνωστική ικανότητα, την επίδοση και την επιθυμία για αναζήτηση βοήθειας με σκοπό την ολοκλήρωση της εργασίας (Baranik et al., 2010). Ο προσανατολισμός μάθησης-αποφυγής χαρακτηρίζει κυρίως τους τελειομανείς

ανθρώπους και τους νέους εργαζόμενους, που αποφεύγουν να ασχοληθούν με μια εργασία, καθώς φοβούνται πως θα κάνουν λάθη, αλλά, και τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους, που πιστεύουν πως μεγαλώνοντας δεν αποδίδουν στην εργασία όπως στο παρελθόν, χάνοντας σταδιακά τις δεξιότητες τους και την μνήμη τους (Elliot & McGregor, 2001).

Ο διαχωρισμός, ωστόσο, της μάθησης σε δύο επιμέρους διαστάσεις δημιούργησε τον προβληματισμό για το πότε η αξιολόγηση της μάθησης γίνεται με ανταγωνιστικά κριτήρια που προκύπτουν από την δυσκολία της εργασίας ή με ανταγωνιστικά αυτοαναφερόμενα κριτήρια. Η κριτική που ασκήθηκε για το μοντέλο 2x2 από τους Mascret, Elliot, και Cury (2014, όπως αναφέρεται στους Lower & Turner, 2016) εστίαζε στη αποτυχία διαχωρισμού του προσανατολισμού μάθησης σε στόχους που βασίζονταν στην δέσμευση του ανθρώπου στην εργασία και σε στόχους που επικεντρώνονται στην προσωπική βελτίωση. Σύμφωνα με τον Hulleman και τους συνεργάτες του (2010) οι ερευνητές των στόχων επίτευξης χρησιμοποιούν τον ίδιο ορισμό, αλλά, τον αποδίδουν με διαφορετικά κατασκευαστικά και εμπειρικά εργαλεία, αποτρέποντας την παραγωγική και εννοιολογική απόδοση της θεωρίας και την πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της.

2.3.2 Το μοντέλο 3x2

Οι Elliot, Murayama και Pekrun (2011) προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν την ασάφεια του μοντέλου 2x2 δημιουργώντας, το μεταγενέστερο μοντέλο της θεωρίας επίτευξης στόχων, το μοντέλο παραγόντων 3x2, όπου η δομή των στόχων συνδέθηκε με κάθε ένα από τα ακόλουθα ανταγωνιστικά πρότυπα αξιολόγησης, την εργασία, τον εαυτό και τους άλλους και συσχετίστηκε με την μέθοδο της αποφυγής και της προσέγγισης. Εννοιολογικά το μοντέλο 3x2 επικεντρώθηκε αποκλειστικά στα πρότυπα της ικανότητας και δε συμπεριέλαβε τις απόψεις σχετικά με την ικανότητα (Korn & Elliot, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο 3x2 οι τρεις ορισμοί της ικανότητας, η απόλυτη απαίτηση της εργασίας, η αναφορά στην προσωπική τροχιά και στην προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και η ικανότητα των άλλων διασταυρώθηκαν με την δύναμη της ικανότητας του ατόμου να πλησιάζει την επιτυχία και να αποφεύγει την αποτυχία. Το μοντέλο 3x2 απέδωσε έξι διαφορετικούς στόχους: τους στόχους προσέγγισης και τους στόχους αποφυγής της εργασίας όπου η ικανότητα σχετίζεται με την φύση της εργασίας, τους στόχους προσέγγισης και τους στόχους αποφυγής της εργασίας όπου η ικανότητα και η ανικανότητα, αντίστοιχα, προσδιορίζεται με προσωπικές πεποιθήσεις και τέλος τους στόχους προσέγγισης και τους στόχους αποφυγής των άλλων όπου η ικανότητα τίθεται σε κοινωνική σύγκριση (Mascret, Elliot & Cury, 2015).

Τα εμπειρικά στοιχεία που προέκυψαν από το συγκεκριμένο μοντέλο επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία της εσωτερικής συνοχής του μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα του Wu (2012), το εργαλείο μελέτης του μοντέλου 3x2 προσαρμόστηκε πιο εύκολα σε μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές και απέδωσε με ακρίβεια τα δεδομένα της έρευνας, συγκριτικά με τα προγενέστερα εργαλεία του διχοτομικού μοντέλου, του μοντέλου των τριών παραγόντων, και του μοντέλου 2x2 που εξετάστηκαν, επίσης, στην ίδια έρευνα. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε και στην έρευνα των Lower και Turner (2016) στην οποία το μοντέλο 3x2 προσέφερε ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο θεωρητικής,

εμπειρικής και πρακτικής ερμηνείας, ενώ θεωρήθηκε πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ακρίβεια σε αθλητικά προγράμματα, καθώς μπορεί να αποδώσει τις διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στην ικανότητα για το έργο και τις πεποιθήσεις για την ικανότητα.

2.4 Συσχέτιση των στόχων επίτευξης με επιμέρους μεταβλητές

Πληθώρα ερευνών, που εστιάζουν στα εργαλεία μέτρησης των στόχων προσανατολισμού και στην εμπειρική απόδοση της θεωρίας επίτευξης των στόχων επιχειρούν, επίσης, την συσχέτιση των στόχων με άλλες επιμέρους διαστάσεις, όπως την ευημερία, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, την προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας, την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Elliot και των συνεργατών του (2012) απέδειξε πως οι στόχοι προσέγγισης προωθούνται στα πλαίσια ατομικιστικών κοινωνιών όπως οι ΗΠΑ, ενώ οι συγκεντρωτικές κοινωνίες, όπως η Κίνα, ταυτίζονται με τους στόχους αποφυγής. Οι ερευνητές, αφού διαχώρισαν την ευημερία σε τρεις επιμέρους διαστάσεις, στην ενδοπροσωπική, στην διαπροσωπική και στην ευδαιμονία, απέδειξαν πως οι στόχοι αποφυγής αποτελούν αρνητικό παράγοντα ενδοπροσωπικής ευημερίας και ευδαιμονίας στις ΗΠΑ και αρνητικό παράγοντα διαπροσωπικής ευημερίας και ευδαιμονίας στην Κίνα. Η ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος στηρίζεται στο ότι οι ατομικιστικές κοινωνίες πλάθουν το άτομο ως ανεξάρτητη οντότητα που επιδιώκει την ισχυροποίηση, ενώ οι συγκεντρωτικές κοινωνίες καλλιεργούν το άτομο ως αλληλοεξαρτώμενο αποτέλεσμα της συλλογικής σκέψης.

Όσον αφορά στο εργασιακό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί πως το ενδιαφέρον, ως εσωτερικό και ψυχολογικό κίνητρο για μάθηση, παρουσιάζει ισχυρή θετική σχέση με τους στόχους μάθησης, μικρή αλλά θετική συσχέτιση με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και μικρή αρνητική συσχέτιση με τους στόχους επίδοσης-αποφυγής (Hulleman et al., 2010). Ειδικότερα, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Schiefele και Schaffner (2015), αφού πρώτα διαχωρίστηκε στις εξής κατηγορίες, εκπαιδευτικό, διδακτικό και ενδιαφέρον για το θέμα διδασκαλίας (Schiefele et al., 2013 όπως αναφέρεται στους Schiefele & Schaffner, 2015), έπειτα, συσχετίστηκε με τους στόχους προσανατολισμού και απέδωσε τις ακόλουθες συσχετίσεις: το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, που αφορά την παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας, συνδέθηκε με τους στόχους μάθησης των εκπαιδευτικών και τα επιμέρους κίνητρα των μαθητών, ενώ το διδακτικό ενδιαφέρον αποτέλεσε θετικό παράγοντα της συναισθηματικής εμπειρίας των δασκάλων στη τάξη και δεν συσχετίστηκε με τους στόχους μάθησης και την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Schiefele, 2017).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συσχέτιση της θεωρίας επίτευξης των στόχων με την επιθυμία του ατόμου να αναζητά την βοήθεια των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Butler (2007) υποστήριξε πως οι στόχοι μάθησης συνδέονται με την θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αναζήτηση βοήθειας, οι στόχοι αποφυγής-ικανότητας με αρνητικές πεποιθήσεις για την προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας, ενώ η διάσταση αποφυγής εργασίας των εκπαιδευτικών φάνηκε να συνδέεται θετικά με την σκόπιμη αναζήτηση της βοήθειας των άλλων. Η έρευνα, λοιπόν,

επιβεβαίωσε πως ο προσανατολισμός μάθησης παρουσιάζει θετική σχέση με την προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας, γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η βοήθεια των άλλων θα τους οδηγήσει στην προσωπική μάθηση και στην εργασιακή βελτίωση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να αποφύγουν την επίδειξη κατώτερης ικανότητας έχουν την τάση να ερμηνεύουν την βοήθεια ως έλλειψη ικανότητας αλλά και ως απειλή της αυτοεκτίμησής τους (Dickhauser, Butler, & Tonjes, 2007 όπως αναφέρεται στους Nitsche et al., 2011). Οι προσανατολισμοί των στόχων μελετήθηκαν και σε σχέση με τις απόψεις των μαθητών για την υποστήριξη της αναζήτησης βοήθειας από τον δάσκαλο. Οι μαθητές που δήλωναν πως ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τις ερωτήσεις των μαθητών αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς με υψηλούς στόχους μάθησης, ενώ οι μαθητές που δήλωναν πως ο εκπαιδευτικός παρεμποδίζει την αναζήτηση βοήθειας και αποδίδει την συμπεριφορά αυτή στην έλλειψη ικανότητας των μαθητών αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονταν από στόχους ικανότητας-αποφυγής (Butler & Shibaz, 2008 όπως αναφέρεται στους Retelsdorf et al., 2010).

Στην έρευνα του Nitsche και των συνεργατών του (2011), ο προσανατολισμός των στόχων μάθησης προέκυψε ως θετικός παράγοντας τόσο της αντίληψης για την αναζήτηση βοήθειας, όσο και της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, της αντίληψης, δηλαδή, πως μπορεί να ανταπεξέλθει στις εργασιακές απαιτήσεις. Η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης αλλά παρουσιάζει αρνητική σχέση με τους στόχους επίδοσης-αποφυγής (Dresel et al., 2013). Ο προσανατολισμός στον στόχο της μάθησης συνδέθηκε και με τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, καθότι ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει την προσωπική εξέλιξη πιστεύει πως μπορεί να είναι αποτελεσματικός και αποδοτικός στο εργασιακό περιβάλλον (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2017).

Ο ισχυρός προσανατολισμός μάθησης διαμορφώνει τις θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία, βελτιώνει την αποτελεσματικότητά τους σε περιπτώσεις εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ενώ οι στόχοι προσέγγισης-ικανότητας προωθούν την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, όταν διαμεσολαβεί η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μειώνεται, όταν θεωρούν πως εξωτερικοί μη ελέγξιμοι παράγοντες, όπως οι ικανότητες των μαθητών και το εργασιακό περιβάλλον, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την διδακτική και εκπαιδευτική τους ικανότητα (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και την διαχείριση της τάξης έχει αποδειχθεί πως αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση και μειώνει τα επίπεδα εργασιακού στρες (Klassen & Chiu, 2010). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς αποκάλυψε πως, επειδή τα εξωτερικά κίνητρα δεν είναι σταθερά και προκαθορισμένα και η αξιολόγηση δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εργαζόμενοι αντλούν την εργασιακή ικανοποίηση μέσα από τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, λοιπόν, η ικανοποίηση από την εργασία συσχετίζεται θετικά με τους στόχους μάθησης, δεν συσχετίζεται με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και συσχετίζεται αρνητικά με τους στόχους επίδοσης-αποφυγής (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Υψηλά ποσοστά του προσανατολισμού μάθησης συσχετίστηκαν και με χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ υψηλά ποσοστά επαγγελματική εξουθένωσης συσχετίστηκαν με υψηλά ποσοστά του προσανατολισμού αποφυγής εργασίας (Retelsdorf et al., 2010). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται το αποτέλεσμα της μακροχρόνιας έκθεσης του ατόμου στο εργασιακό στρες και αναφέρεται στην αποτυχημένη προσπάθεια αντιμετώπισής του (Jennett et al., 2003 όπως αναφέρεται στους Skaalvik & Skaalvik, 2010) Η εξουθένωση στο χώρο εργασίας επηρεάζεται από τις αξιολογήσεις των αντιλαμβανόμενων και προσωπικών απειλών και επηρεάζει την ευημερία του εκπαιδευτικού (Parker et al., 2012).

2.5 Σύνδεση των στόχων επίτευξης με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

Οι διδακτικές πρακτικές φαίνεται πως επηρεάζονται από τους προσανατολισμούς στόχων των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών, που εντοπίζονται στο πλαίσιο της διδακτικής τάξης αλλά και στους στόχους επίτευξης των μαθητών (Schiefele, 2017). Από την έρευνα του Retelsdorf και των συνεργατών του (2010), προκύπτει πως ο δάσκαλος που χαρακτηρίζεται από τους στόχους μάθησης προωθεί, με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί, την ενεργή δράση των μαθητών και ενισχύει την αυτόνομη σκέψη. Αντιθέτως, ο δάσκαλος που χαρακτηρίζεται από τον στόχο αποφυγής εργασίας υιοθετεί μια λιγότερο απαιτητική μορφή διδασκαλίας, που εκφράζεται μέσα από τις γρήγορες και εύκολες ερωτήσεις, την καθυστερημένη παράδοση των διορθωμένων εργασιών και το μειωμένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την ουσιαστική πρόοδο των μαθητών (Butler, 2012).

Οι προσανατολισμοί στόχων που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συνδέθηκαν, σε πρόσφατη ελληνική έρευνα, με τις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι δηλώνουν πως ακολουθούν (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως ενθαρρύνουν την προσπάθεια των μαθητών, επιθυμούν την κατανόηση και όχι την αποστήθιση της γνώσης και εκμεταλλεύονται τις απορίες και τα τυχόν λάθη των μαθητών για την παραγωγή της νέας γνώσης, είναι οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από υψηλά κίνητρα μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως η ικανότητα των μαθητών τους διαφαίνεται μέσα από την επίδοσή τους στα συχνά διαγωνίσματα και προκύπτει στο ανταγωνιστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης, είναι εκείνοι που διακατέχονται από υψηλά κίνητρα επίδοσης.

Οι διδακτικές πρακτικές που προκύπτουν από τους στόχους που προσανατολίζονται στην επίδοση είναι ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να αποκρύψουν τις διδακτικές τους αδυναμίες, αφού εμποδίζοντας τα αυθόρμητα λάθη των μαθητών, αποφεύγουν την πιθανότητα εποικοδομητικής συζήτησης και ανάλυσης της γνώσης. Αντίθετα, οι πρακτικές που προσανατολίζονται στη μάθηση απαιτούν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού για την προετοιμασία και την εκτέλεση τους, την διαρκή παρατήρηση των μαθητών και την βαθμιαία βελτίωση των ικανοτήτων τους (Dresel et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί που προσανατολίζονται στη μάθηση κινητοποιούνται από νέες διδακτικές πρακτικές, συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικής καινοτομίας, νιώθουν ικανοποίηση όταν μεταφέρουν την εμπειρία τους και είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τις νέες διδακτικές μεθόδους στην αίθουσα διδασκαλίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί

που προσανατολίζονται στη ικανότητα συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικής καινοτομίας επειδή δεν επιθυμούν να αποτελέσουν στόχο αρνητικής κριτικής από τους συναδέλφους και τον διευθυντή του σχολείου (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Οι στόχοι μάθησης φαίνεται πως σχετίζονται, επίσης, με την αυτονομία των εργαζομένων, την αφοσίωση στις εργασιακές απαιτήσεις, την δημιουργικότητα στα πλαίσια της ομάδας και την προσωπική δέσμευση στο συλλογικό στόχο (Zhang et al., 2017).

Οι διδακτικές πρακτικές φαίνεται πως συνδέονται στατιστικά σημαντικά και με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματα που εκφράζονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί τους στόχους μάθησης στη τάξη προσπαθεί μέσα από την διδασκαλία του να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους. Απεναντίας, ο εκπαιδευτικός που αποφεύγει την εργασία και δεν επιθυμεί να προσπαθεί για την επίτευξη του στόχου του, εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως υψηλά ποσοστά άγχους και εκνευρισμού, και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Wang et al., 2017).

2.6 Θεωρία επίτευξης στόχων και δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά στην θεωρία επίτευξης των στόχων και στο φύλο των εκπαιδευτικών έχει προκύψει πως οι γυναίκες έχουν την τάση να αναζητούν πιο συχνά την βοήθεια των άλλων για την επίτευξη του στόχου και ως εκ τούτου εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στόχων μάθησης σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Butler, 2007). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία οι γυναίκες ισχυρίστηκαν πως επιδιώκουν διδακτικές στρατηγικές προσανατολισμένες στη μάθηση (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2017). Αντιθετικά αποτελέσματα προέκυψαν, ωστόσο, στην έρευνα των Papaioannou και Christodoulidis (2007) στην οποία καταγράφηκε μικρή αλλά υπαρκτή σύνδεση ανάμεσα στις γυναίκες και στους προσανατολισμούς των στόχων αποφυγής εργασίας. Οι Eagly, Wood, και Diekmann (2000 όπως αναφέρεται στους Retelsdorf et al., 2010) δανείστηκαν την θεωρία κοινωνικών ρόλων για να υποστηρίξουν πως οι άνδρες είναι πιο πιθανό να επιλέξουν στόχους ικανότητας, γιατί τίθενται πιο συχνά σε κοινωνική σύγκριση και ανταγωνισμό σε σχέση με το γυναικείο φύλο.

Περιορισμένος αριθμός μελετών έχουν διερευνήσει την σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης και στην εργασιακή εμπειρία και ηλικία. Η Butler (2007) υποστήριξε πως ο στόχος ικανότητας-προσέγγισης μειώνεται όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Retelsdorf και οι συνεργάτες του (2010) πρόσθεσαν πως και ο στόχος ικανότητας-αποφυγής, όπως και ο στόχος ικανότητας προσέγγισης, επηρεάζεται από την εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού, αφού φαίνεται πως όσο πιο έμπειρος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο αδιάφορος είναι για τις αξιολογήσεις των συναδέλφων του και για το ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον. Η διαθέσιμη ελληνική έρευνα των Τιβικέλη, Γωνίδα και Κιοσέογλου (2017) δεν επιβεβαίωσε την διαφοροποίηση αυτή, αφού οι υπό μελέτη μεταβλητές, δεν παρουσίασαν καμία μορφή συσχέτισης.

2.7 Θεωρία επίτευξης στόχων και στρες

Στρεσογόνοι εργασιακοί παράγοντες, όπως το συναίσθημα της αμηχανίας κατά την διδασκαλία, η έλλειψη σεβασμού προς τον εκπαιδευτικό από τους μαθητές του και η αδυναμία μετάδοσης της γνώσης στην τάξη, έχουν ερμηνευθεί ως απειλή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και έχουν συνδεθεί με πεποιθήσεις έλλειψης ικανότητας και αδυναμίας προσωπικής βελτίωσης. Αντίθετα, η προσπάθεια μάθησης και προσωπικής εξέλιξης έχει συνδεθεί με την πεποίθηση πως οι στρεσογόνοι παράγοντες και οι δυσκολίες που προκύπτουν στην διδασκαλία μπορούν να ξεπεραστούν βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τις διδακτικές μεθόδους (Parker et al., 2012).

Από την άλλη πλευρά, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αποφύγει την εργασιακή πρόκληση και να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό του έργο έχει συνδεθεί με υψηλά ποσοστά άγχους αξιολόγησης (Alicke & Sedikides, 2009 όπως αναφέρεται στους Eliot et al., 2012), ενώ οι χαμηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την ικανότητα διαχείρισης της τάξης έχουν προκύψει ως παράγοντες που αυξάνουν το εργασιακό στρες και οδηγούν στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις χαμηλής αποτελεσματικότητας, φαίνεται, πως είναι πιο ευάλωτοι στο εργασιακό στρες που σχετίζεται με την συμπεριφορά των μαθητών και τη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις υψηλής αποτελεσματικότητας, φαίνεται, πως εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες που σχετίζεται με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας (Γιαννακίδου, 2014).

Διαφοροποιημένα αποτελέσματα έχουν προκύψει και από την πρόσφατη έρευνα των Qureshi και Lodhi (2017), όπου το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και οι συγκρούσεις μεταξύ των εργαζόμενων παρουσίασαν αδύναμη αλλά θετική συσχέτιση με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, το εργασιακό ενδιαφέρον και την δέσμευση στην εργασία. Οι εργαζόμενοι με υψηλά κίνητρα επίτευξης, που επιδιώκουν την υπεροχή έναντι των συναδέλφων, τους φαίνεται πως διαθέτουν και την συναισθηματική δύναμη και αντοχή να αντιμετωπίζουν καταστάσεις υψηλής συναισθηματικής έντασης (Greenberg & Baron, 2013). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Klassen και Chiu (2010) στην οποία οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο εργασιακό στρες βίωναν μικρά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης, αλλά στη ίδια έρευνα, όταν μελετήθηκε το στρες των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, απέδωσε θετική έμμεση σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση, γιατί είχε ως αποτέλεσμα την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την εύρεση των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών με τις οποίες θα διαχειρίζονταν αποτελεσματικότερα την τάξη.

Για τους Antoniou, Polychroni και Vlachaki (2006), οι πιο συχνά αναφερόμενοι παράγοντες εργασιακού στρες σχετίζονται με τα προβλήματα πειθαρχίας που προκύπτουν μέσα στην τάξη, με τις υπερπλήρεις διδακτικές αίθουσες αλλά και με την έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές. Οι δάσκαλοι που είναι ιδεαλιστές και έχουν υψηλές προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά στρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί που συνηθίζουν να αποφεύγουν το στρες και την εργασιακή δέσμευση φαίνεται πως είναι περισσότερο κυνικοί και αδιάφοροι με τους μαθητές τους και λιγότερο αφοσιωμένοι στους εργασιακούς στόχους, βιώνοντας, ταυτόχρονα, απομόνωση και συναισθηματική περιφρόνηση (Kokkinos, 2007). Τα υψηλά ποσοστά των στόχων αποφυγής-μάθησης

των φοιτητών πανεπιστημίου έχουν συνδεθεί με αρνητικές επιπτώσεις στη ρύθμιση των συναισθημάτων απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις αλλά και με την γενικευμένη αύξηση του γνωστικού άγχους και του άγχους που βιώνεται σωματικά (Sideridis, 2008).

Έρευνες που μελετούν τους προσανατολισμούς των στόχων των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους, αλλά και σε σχέση με την εμφάνιση και τη διαχείριση του εργασιακού στρες στα πλαίσια της σχολικής τάξης και στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν προς το παρόν εντοπιστεί. Η μελέτη αυτή αποτελεί μια προσπάθεια ποσοτικής σύνδεσης και ανάλυσης των δύο αυτών φαινομένων με ιδιαίτερη έμφαση στον εντοπισμό και στην αξιολόγηση της πιθανής συσχέτισης και στον προσδιορισμό της κατεύθυνσης της συσχέτισης των, υπό μελέτη, μεταβλητών. Σκοπός της μελέτης δεν είναι η απόδοση των αιτιακών σχέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ

3.1 Εισαγωγή στο εργασιακό στρες

Στην παρούσα εργασία, ο όρος που θα χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει καλύτερα το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό περιβάλλον είναι το εργασιακό στρες, αφού σύμφωνα με προγενέστερες ελληνικές βιβλιογραφικές προσεγγίσεις και αναλύσεις του φαινομένου, η λέξη stress και όχι anxiety (άγχος) είναι αυτή που χρησιμοποιείται διεθνώς (Γιαννακίδου, 2014), χωρίς βέβαια να είναι σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στις δυο έννοιες, καθότι το λεξικό ψυχολογικών όρων «Elsevier's Dictionary of Psychological Theories» (2006) δεν συμπεριλαμβάνει ως λήμμα την έννοια stress (Παράσχου, 2012). Για τον Sarason (1975, όπως αναφέρεται στον Γαλανάκη, 2012) ο όρος άγχος αναφέρεται κυρίως σ' ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που κάνει τον άνθρωπο ευάλωτο στο αίσθημα ανησυχίας, ενώ το στρες αφορά μια προσωπική ενόχληση που μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που ο άνθρωπος σκέφτεται και συμπεριφέρεται. Η λέξη stress συναντάται και στη γαλλική γλώσσα με διπλή σημασία, αφενός την φυσική δύναμη και πίεση με την οποία συμπιέζονται και παραμορφώνονται τα αντικείμενα και αφετέρου την ψυχολογική ερμηνεία που μεταφράζεται ως καταπίεση με την οποία αλλοιώνονται συναισθηματικά οι άνθρωποι (Κορωναίου, 2010).

Ο ορισμός του στρες έχει αποδοθεί από τα μέσα του 1950, όταν ο ενδοκρινολόγος Hans Selye περιέγραψε το στρες ως ένα ουδέτερο φυσιολογικό φαινόμενο και ως μια προσαρμοστική διαδικασία που ενεργοποιείται ως αντίδραση στις προκλήσεις που δέχεται το ανθρώπινο σώμα, ενώ ο Lazarus λίγα χρόνια αργότερα (1976) αναγνώρισε δύο στοιχεία που προσδιορίζουν το στρες, αρχικά την πίεση που δέχεται το άτομο και έπειτα τους προσαρμοστικούς και ρυθμιστικούς πόρους που διαθέτει το ίδιο το άτομο για να την αντιμετωπίσει (Wilson, 2002). Το στρες, λοιπόν, ερμηνεύεται ως μια μη αναμενόμενη αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Mondy & Martocchio, 2018). Εργασιακό στρες αναμένεται να επιδείξουν οι εργαζόμενοι που απασχολούνται σε μονότονες εργασίες με προβληματική διοίκηση και οργανωτική κουλτούρα που δεν επιτρέπει στους εργαζόμενους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εξελίσσονται επαγγελματικά (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Ειδικότερα, το εργασιακό στρες σχετίζεται με την συναισθηματική ένταση που οι άνθρωποι βιώνουν στο χώρο εργασίας. Αποτελεί την συνθήκη εκείνη, όπου ο άνθρωπος αισθάνεται στρες εξαιτίας των καταστάσεων που βιώνει ασκώντας τα εργασιακά του καθήκοντα και το στρες είναι σ' αυτή την ένταση που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα υψηλής απόδοσης (Ross & Altmaier, 1994 όπως αναφέρεται στον Κάντα, 2008). Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, τα αυξημένα εργασιακά καθήκοντα που περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο και τις οικογενειακές στιγμές, το αίσθημα της οικονομικής ανασφάλειας και η ένταση που νιώθουν οι εργαζόμενοι όταν επεξεργάζονται καθημερινά μεγάλο ποσοστό πληροφοριών είναι κατά κανόνα οι βασικότερες αιτίες εμφάνισης εργασιακού στρες στο σύνολο των εργαζομένων (Greenberg & Baron, 2013).

Σύμφωνα με τους Βακόλα και Νικολάου (2012), οι αιτίες που μπορούν να προκαλέσουν εργασιακό στρες ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η μη ικανοποιητική αμοιβή και η ανασφάλεια στο χώρο εργασίας, η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της εργασίας, όπως το εξαντλητικό ωράριο και το επιβαρυνόμενο εργασιακό πρόγραμμα και η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει στρεσογόνους εσωτερικούς-ενδοπροσωπικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον έλεγχο και τη ρύθμιση των συναισθημάτων.

3.2 Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ο Κυργιάκου (2001, όπως αναφέρεται στην Καλύβα, 2013), υποστήριξε πως πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, η ένταση και η απογοήτευση, που προκύπτουν από την ευθύνη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόσφατη έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς προσδιορίζει το εργασιακό στρες ως την σωματική και συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει, όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και στις ικανότητες, στους πόρους και στις ανάγκες του (Kourmoussi et al., 2015). Έχει διαπιστωθεί πως το εργασιακό στρες έχει αρνητικές επιπτώσεις στη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και επηρεάζει την απόδοσή του και κατ' επέκταση την απόδοση των μαθητών του αλλά και τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Dubey & Kumar, 2017). Ενώ έχει υποστηριχθεί πως το εργασιακό στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Σιαμπουρδάνης, 2012).

Σύμφωνα με την έκθεση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2010), το εργασιακό στρες συνδέεται με σωματικά συμπτώματα, όπως κεφαλαλγίες και καρδιακές παθήσεις, με ψυχολογικά συμπτώματα, όπως το αίσθημα ματαίωσης και της χαμηλής αυτοεκτίμησης και με κοινωνικά προβλήματα, απομονώνοντας τον εργαζόμενο από το υποστηρικτικό περιβάλλον των συναδέλφων του, ενώ η ίδια έρευνα υποστηρίζει πως το εργασιακό στρες έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των δαπανών για την υγεία των εργαζομένων (Τσέτσος, 2017). Οικονομικές μελέτες υποδεικνύουν πως το 50% των εργαζομένων που δηλώνουν πως θα απουσιάσουν από τα εργασιακά τους καθήκοντα για λόγους υγείας, ουσιαστικά, απουσιάζουν γιατί δεν μπορούν να διαχειριστούν το εργασιακό στρες (Κορωναίου, 2010). Στατιστικά στοιχεία από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2009, όπως αναφέρεται στους Στάγια & Ιορδανίδης, 2014) υποδεικνύουν πως οι Έλληνες παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες, κατατάσσοντας την Ελλάδα στην πρώτη θέση ανάμεσα σ' άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014) παρουσίασαν ιδιαίτερο υψηλό ποσοστό εργασιακού στρες (54%), υποδηλώνοντας πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί στρεσογόνο και απαιτητικό.

Στην έρευνα της Καλύβα (2013), όπου μελετήθηκε το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως το ποσοστό στρες των δασκάλων ήταν χαμηλό αποδίδοντας το στοιχείο αυτό στα

μεγαλύτερα διαστήματα διακοπών κατά την διάρκεια του έτους αλλά και στην απουσία επίσημης και νομιμοποιημένης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, ωστόσο, στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014) παρουσίασαν μέτρια επίπεδα εργασιακού στρες αλλά με σταθερή ανοδική τάση επηρεασμένοι κυρίως από τις περιορισμένες τοποθετήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και από τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Πληθώρα άλλων ερευνών υποστηρίζει πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλό εργασιακό στρες και υποδεικνύει τους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση και στην αύξηση του φαινομένου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ένας από τους πιο έντονα στρεσογόνους παράγοντες είναι η άρνηση των μαθητών και η απογοήτευσή τους απέναντι στο σχολικό θεσμό που γίνεται αντιληπτή ως ματαίωση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών και ως αμφισβήτηση της προσφοράς των εργαζομένων στην παιδεία των νέων της χώρας (Κορωναίου, 2010). Ωστόσο, οι διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος και στις συνθήκες της εργασίας καθιστούν απαραίτητη τη μελέτη που να εστιάζει σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμφανίζουν κοινά στοιχεία όπως η κουλτούρα, ο μισθός, η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, το σύνολο των μαθητών στις διδακτικές αίθουσες αλλά και το κοινωνικό κύρος που οι άλλοι αποδίδουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Qureshi & Lodhi, 2017).

3.3 Οι στρεσογόνοι παράγοντες στον εργασιακό χώρο

Οι βασικότεροι παράγοντες που έχουν αναδειχθεί μέσα από τις διεθνείς έρευνες και αφορούν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών είναι η ασάφεια των ρόλων και των καθηκόντων, ο όγκος της εργασίας, η εργασιακή ανασφάλεια, οι διαμάχες μεταξύ των εργαζομένων και ο περιορισμός της δράσης και της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών (Gilboa et al., 2008). Ο εκπαιδευτικός, πολύ συχνά, καλείται να αντιμετωπίσει την σύγκρουση ανάμεσα στην επαγγελματική του ταυτότητα, δηλαδή στον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως έχει θεσπιστεί νομικά και έχει καθιερωθεί κοινωνικά, και στη ταυτότητα του επαγγελματισμού του, δηλαδή στο ρόλο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει συμβαδίζοντας με το γνωστικό του υπόβαθρο, τις προσωπικές του φιλοδοξίες και τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργεί με τους μαθητές και τους συναδέλφους (Day et al, 2005 όπως αναφέρεται στην Κορωναίου, 2010).

Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και η πίεση του χρόνου φαίνεται πως συμβάλλει στην αύξηση του εργασιακού στρες, ενώ η ασάφεια των ρόλων και η εκτίμηση που οι δάσκαλοι εισπράττουν από τους μαθητές τους φαίνεται να τους επηρεάζει λιγότερο αλλά εξίσου σημαντικά (Kokkinos, 2007). Η ασάφεια των ρόλων στην εργασία, που είναι αποτέλεσμα των αντιφατικών πληροφοριών που δέχεται ο εργαζόμενος, συνδέεται αρνητικά με την συναισθηματική νοημοσύνη που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και εκδηλώνεται μέσα από την επιθυμία δέσμευσης και αφοσίωσης στην εργασία. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την τάση να δηλώνουν χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες (Merida-Lopez, Extremera & Rey, 2017).

Οι σημαντικότερες πηγές εργασιακού στρες των ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006), σχετίζονται με καταστάσεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντιμετωπίσουν, όπως η έλλειψη κινήτρου και η περιορισμένη πρόοδος των μαθητών αλλά και η μη πειθαρχημένη και πολυπληθής διδακτική αίθουσα. Από την ίδια μελέτη προέκυψε πως οι έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν εργασιακό στρες για διοικητικά και οργανωτικά σχολικά θέματα, όπως η ανεπάρκεια στα μέσα διδασκαλίας, η κακή συντήρηση του σχολικού κτιρίου και η παραμέληση της αποκατάστασης του σχολικού εξοπλισμού. Μάλιστα, ένα μεγάλο ποσοστό (66,56%) των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως η προβληματική διοικητική κουλτούρα του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα εκδήλωσης εργασιακού στρες (Κορωναίου, 2010).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν, πέρα από τα εκπαιδευτικά, και διοικητικά καθήκοντα φαίνεται πως εκδηλώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα εργασιακό στρες, που προκύπτει από την προσωπική ευθύνη και δέσμευση για την επίτευξη του συλλογικού εργασιακού στόχου. Η εργασιακή ευθύνη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα βίωσης στρες αλλά και επαγγελματική εξουθένωσης, αφού παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση των σχέσεων (Leiter, 1991 όπως αναφέρεται στον Γαλανάκη, 2012). Ο ενεργητικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, που συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων και την παρακίνηση των συναδέλφων για την εκτέλεσή τους, ταυτίζεται πιο συχνά με αγχωτικές και πιεστικές καταστάσεις απ' ό,τι η παθητική τήρηση του σχολικού προγράμματος (Wilson, 2002). Το εργασιακό στρες είναι πολύ πιθανό να εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στους ανθρώπους που έχουν αναλάβει διοικητικά καθήκοντα και να εξωτερικεύεται με ένταση, φωνές, ίσως και συγκρούσεις, μεταφέροντας την πίεση που οι ίδιοι αισθάνονται στους εργαζομένους και αναπαράγοντας έναν φαύλο κύκλο αρνητικών συναισθημάτων (Greenberg & Baron, 2013).

Για τους Antoniou, Polychroni και Vlachaki (2006) το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, ανάλογα με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση και την ενίσχυση του φαινομένου. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που πηγάζουν από την ίδια την φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις συνθήκες εργασίας που διαμορφώνονται στη σχολική αίθουσα. Η δεύτερη κατηγορία εμφανίζει παράγοντες στρες που διαμορφώνονται από τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ευάλωτους και δυσλειτουργικούς απέναντι στο εργασιακό στρες. Η τρίτη κατηγορία συνδέεται με οργανωτικούς και διοικητικούς παράγοντες, όπως η περιορισμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η απουσία επιμόρφωσης, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, όπως διαμορφώνονται στα πλαίσια της σχολικής ζωής των μαθητών. Οι αξιολογήσεις των γονέων για τη διδασκαλία έχει αποδειχθεί πως επηρεάζουν τον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της εργασίας του. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει να συνεργαστεί με τους γονείς των μαθητών και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, συνηθίζει να ερμηνεύει την αρνητική στάση των γονέων ως εμπόδιο για την προώθηση και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ως στρεσογόνος παράγοντας της εργασίας του εκπαιδευτικού έχει αναφερθεί και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού που θα μπορούσε να συμβουλευτεί τον εκπαιδευτικό και να υποστηρίξει το έργο του παρεμβαίνοντας και

βοηθώντας στην επίλυση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει (Τσέτσος 2017). Αναφέρεται πολύ συχνά από Έλληνες εκπαιδευτικούς πως δεν έχουν τον τρόπο αλλά και τη δικαιοδοσία να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια κατάσταση που υπερβαίνει τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους γνώσεις. Ο δάσκαλος, χωρίς την υποστήριξη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων, είναι σχεδόν αδύνατον να βοηθήσει ένα μαθητή που δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον ή που αντιμετωπίζει σοβαρές οικογενειακές, κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες. Αυτό θα μπορούσε να ισχύει και στην περίπτωση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών καθώς, όπως ορίζει η εθνική στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών, θα πρέπει να διασφαλίζεται η συμμετοχή των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Μερικά από τα μέτρα που ορίζει η εθνική πολιτική ένταξης των μεταναστών (έκθεση Γενικής Γραμματείας Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής του Υπουργείου Εσωτερικών, 2013) είναι η λειτουργία τμημάτων υποδοχής και ένταξης, η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η προώθηση του θεσμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι και ο λόγος εμφάνισης εργασιακού στρες ειδικά όταν ο δάσκαλος έχει να εκπαιδεύσει μαθητές με επιβεβαιωμένες ανάγκες διαπολιτισμικής, εξειδικευμένης ή ειδικής αγωγής που, όμως, φοιτούν στο γενικό σχολείο μαζί με άλλους μαθητές που, ίσως, έχουν προσαρμοστεί ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον και στην διδακτική διαδικασία. Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών στην περίπτωση αυτή φαίνεται να περιορίζεται, όταν ο εκπαιδευτικός δέχεται την συνεργασία και την παρέμβαση από εξειδικευμένους φορείς ή επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

3.4 Νέοι στρεσογόνοι παράγοντες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Γιαννακίδου (2014) στην έρευνα της, ιεράρχησε τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς, βασισμένη στην ένταση αλλά και στην συχνότητα που οι παράγοντες αναφέρονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα ανέδειξε τις περιορισμένες τοποθετήσεις των αναπληρωτών, την εργασιακή ανασφάλεια, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τη μείωση του μισθού. Η σχετικά πρόσφατη αυτή έρευνα παρουσιάζει, ίσως, τις νέες προκλήσεις του επαγγέλματος που προκύπτουν από την γενικότερη οικονομική και κοινωνική κατάσταση της χώρας και έρχονται να δυσκολέψουν ακόμα πιο πολύ τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ), είναι αρκετά χαμηλές, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης, καθιστώντας την Ελλάδα στη τελευταία θέση ανάμεσα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και την Δανία στην πρώτη θέση με ποσοστό 8,1% επί του ΑΕΠ (Σολάκη, 2016).

Η παγκόσμια έκθεση για την κατάσταση του εκπαιδευτικού (Global Teacher Status Index), που πραγματοποιήθηκε από το ίδρυμα Varkey Gems (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013), ανέδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους πιο κακοπληρωμένους εργαζόμενους μαζί με τους Τούρκους και τους Ισραηλινούς, καθώς, όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, ο μισθός τους θα έπρεπε να αυξηθεί κατά 30-40% και να συσχετιστεί με την

απόδοση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί πως στην έκθεση η Ελλάδα κατέλαβε την δεύτερη θέση παγκοσμίως αναφορικά με το σεβασμό που οι ίδιοι αλλά και οι άλλοι πολίτες αποδίδουν στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού, αλλά, ταυτόχρονα και την χαμηλότερη θέση αναφορικά με την εκτίμηση των εργαζομένων για την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της Ελληνικής εκπαίδευσης και στα χρόνια της οικονομικής κρίσης (από το 2009 και έπειτα), μελετώντας το φαινόμενο του εργασιακού στρες, υποστηρίζουν πως οι κυριότερες πηγές στρες προκύπτουν από το γενικότερο άγχος επιβίωσης του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, για τους Καραβάνα, Αντωνίου και Ντάλλα (2011) οι παράγοντες που οφείλονται για το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών είναι, κυρίως, ο χαμηλός μισθός, η αδυναμία στην έκφραση της γνώμης και στην λήψη αποφάσεων και το προβληματικό σχολικό πλαίσιο. Η έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014) ανέδειξε ως βασικό παράγοντα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών την χαμηλή αμοιβή, τις συνεχείς μεταβολές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εργασιακή ανασφάλεια. Η νέα γενιά των εκπαιδευτικών, που εργάζονται ως αναπληρωτές, βιώνουν έντονα το εργασιακό στρες, καθώς η εργασία τους δεν τους παρέχει σταθερότητα και οικονομική ασφάλεια, δημιουργώντας ένα αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον για την νέα γενιά των εκπαιδευτικών (Λακοπούλου, 2016).

Πλέον, το στρες των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στα εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, αλλά περιλαμβάνει και σκέψεις που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των εργαζομένων και επιβαρύνουν την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών. Η γνώμη του κοινωνικού συνόλου για το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού φαίνεται πως αποτελεί, επίσης, παράγοντα εμφάνισης εργασιακού στρες ιδιαίτερα στην περίπτωση των νέων ηλικιακά ανδρών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα του ο Σιαμπουρδάνης (2012) παρατηρεί πως οι νέοι νηπιαγωγοί (έως την ηλικία των 30 χρόνων) βιώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εργασιακό στρες που το αποδίδουν στην γνώμη που οι άλλοι έχουν για το επάγγελμα του νηπιαγωγού. Η διαπίστωση αυτή δεν επιβεβαιώνεται στους μεγαλύτερους ηλικιακά άνδρες νηπιαγωγούς, οι οποίοι συνηθίζουν να αναφέρουν ως κύριο στρεσογόνο παράγοντα την έλλειψη σχολικού εξοπλισμού.

Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πλαίσια της έρευνας του Τσέτσου (2017), επιβεβαιώθηκε πως η μείωση του μισθού έχει επηρεάσει σημαντικά την διάθεση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους μέλλον, αφού οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στο στρες που τους προκαλούσε η καθιέρωση του ενιαίου μισθολογίου και η κατάργηση των δώρων και των επιδομάτων, χωρίς να έχει τεθεί ευθέως από τον ερευνητή η ερώτηση. Από την διαδικασία των συνεντεύξεων επισημάνθηκε και το στρες των εκπαιδευτικών για το νέο πλαίσιο εκπαιδευτικής και διοικητικής αξιολόγησης των εργαζομένων, σύμφωνα με το οποίο η αρνητική κρίση σημαίνει υποχρεωτική επιμόρφωση και επαναξιολόγηση και η μη συμμόρφωση σημαίνει μισθολογική στασιμότητα.

3.5 Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση

Η αρνητική ψυχολογική εμπειρία του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει το εργασιακό στρες ερμηνεύεται ως επαγγελματική εξουθένωση (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Επιπρόσθετα, η αντίληψη χαμηλής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί με την εμφάνιση εργασιακού στρες που μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Schwarzer & Hallum, 2008). Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι ένα σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξουθένωση, που αναφέρεται στη μείωση των συναισθηματικών πηγών του ατόμου, από αποπροσωποποίηση, που σχετίζεται με την απότομη και κυνική συμπεριφορά του εργαζομένου απέναντι στους συναδέλφους, και από μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση που περιλαμβάνει τις αρνητικές αξιολογήσεις του ατόμου για την ίδια την εργασία (Maslach, Jackson & Leiter, 1996 όπως αναφέρεται στους Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η συναισθηματική εξουθένωση και η αποπροσωποποίηση σχετίζεται με περιβαλλοντικούς, δηλαδή εξωτερικούς παράγοντες στο χώρο εργασίας, ενώ η προσωπική ολοκλήρωση προκύπτει από την αυτοαναφερόμενη κριτική διαδικασία, δηλαδή σχετίζεται με εσωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες (Kokkinos, 2007).

Οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014) παρατήρησαν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες και αυτό πηγάζει, κυρίως, από τις συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων και από τις αρνητικές σχέσεις που ο εκπαιδευτικός διατηρεί με άτομα που συναναστρέφεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή με τους μαθητές, τους γονείς και τον διευθυντή. Η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών εντοπίζεται και σε θέματα που σχετίζονται με τις μισθολογικές μειώσεις, τις συνεχείς ανατροπές στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας αλλά και με το άγχος της διαθεσιμότητας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Είναι φανερό πως παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό στρες δύναται να προκαλέσουν και την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις υψηλής αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και ταυτόχρονα συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης (Γιαννακίδου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά επαγγελματικού στρες και δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν και χαμηλά ποσοστά συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης, ενώ είναι βέβαιο πως θα χαρακτηριστούν από υψηλά ποσοστά προσωπικής ολοκλήρωσης που βιώνουν στο χώρο της εργασίας τους (Καραβάνα, Αντωνίου & Ντάλλα, 2011).

3.6 Εργασιακό στρες και δημογραφικά στοιχεία

Σύμφωνα με την έρευνα των Greenberg και Baron (2013), οι γυναίκες πολύ συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν, πέρα από τις συνθήκες που προκαλούν στρες σε κάθε εργαζόμενο, όπως ο όγκος εργασίας και η ανάθεση πολλών αρμοδιοτήτων, τις απαιτήσεις της οικογενειακής ζωής, τα επικριτικά και σεξιστικά σχόλια των ανδρών και το άνισο ανταγωνιστικό κλίμα στο χώρο εργασίας. Μάλιστα, από την ίδια μελέτη αποδεικνύεται πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες που συνδυάζονται με έντονη σωματική προδιάθεση και χαμηλά ποσοστά αποτελεσματικής αντιμετώπισής του. Στατιστικά σημαντική προκύπτει και η διαφοροποίηση ανάμεσα στο

φύλο των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό στρες με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά (Γιαννακίδου, 2014).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες, από τους άνδρες συναδέλφους, τόσο για θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση της τάξης και τον φόρτο εργασίας (Klassen & Chiu, 2010), όσο και για θέματα που αφορούν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους και την πρόοδο των μαθητών (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα και εντονότερα ποσοστά εργασιακού στρες και συναισθηματικής εξουθένωσης, που είναι αποτέλεσμα των εργασιακών συνθηκών μέσα στην τάξη, καθώς οι γυναίκες έχουν την τάση να μεταφέρουν το εργασιακό στρες στην κοινωνική και οικογενειακή ζωή (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), αντιμετωπίζοντας την σύγκρουση των ρόλων ως μητέρα και εργαζόμενη (Greenglass & Burke, 2003 όπως αναφέρεται στους Klassen & Chiu, 2010).

Η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου την εμφάνιση του εργασιακού στρες. Έχει αποδειχθεί πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες, καθότι δεν διαθέτουν την εμπειρία να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους στρεσογόνους παράγοντες που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως ο εργαζόμενος με περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας παρουσιάζει πιο συχνά συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης από τον νέο εκπαιδευτικό (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Αντιφατικά παρουσιάζονται, ωστόσο, τα αποτελέσματα από την μελέτη της Γιαννακίδου (2014), όπου η ηλικία δεν διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τη διάσταση του εργασιακού στρες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και του εργασιακού στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας αποτελεί, επίσης, η μελέτη της επίδρασης του φύλου, της ηλικίας και συνεπώς της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις υπό μελέτη μεταβλητές. Ο επιμέρους στόχος της έρευνας αφορά στην μελέτη της συχνότητας εμφάνισης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η έρευνα αποσκοπεί και στη συλλογή δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν οι πιο συχνά αναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες που εντοπίζονται στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

4.2 Μέθοδος Έρευνας

Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί στη παρούσα έρευνα είναι η επισκόπηση και συγκεκριμένα η συγχρονική μελέτη με σκοπό τη μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με την τεχνική της συσχέτισης θα διερευνηθεί ποσοτικά αν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις διαστάσεις της θεωρίας επίτευξης των στόχων και στους παράγοντες που προκαλούν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, ποιά είναι η κατεύθυνση της σύνδεσης και σε ποιό βαθμό υφίσταται η σύνδεση αυτή στις υπό μελέτη μεταβλητές. Η διεξαγωγή συσχετιστικής έρευνας θεωρείται κατάλληλη για την μελέτη εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων, αφού παρέχει στους ερευνητές την δυνατότητα μέτρησης διαφορετικών μεταβλητών και ανάλυσης των συσχετίσεων που παρουσιάζονται (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για την συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου.

4.3 Ερευνητικά Εργαλεία

4.3.1 Κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών

Για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας εργασίας, αναφορικά με τους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών, θα χρησιμοποιηθεί σε πιστή μετάφραση το ερωτηματολόγιο Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα των Papaioannou και Christodoulidis (2007). Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, το εργαλείο αποτελείται από αξιόπιστα δεδομένα ερευνών που έχουν μελετηθεί βιβλιογραφικά και έχουν επιβεβαιωθεί στο παρελθόν, σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας την καλύτερη κατανόηση των δηλώσεων. Το εργαλείο Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire αποτελείται

από 12 δηλώσεις, οι οποίες ταξινομούνται σε 3 διαφορετικές κατηγορίες (4 δηλώσεις σε κάθε κατηγορία). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους στόχους μάθησης και επιβεβαιώνεται με δηλώσεις όπως «Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα πάνω στο θέμα που διδάσκω, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολα είναι», η δεύτερη κατηγορία ταυτίζεται με τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και περιλαμβάνει δηλώσεις όπως «Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος-η όταν φαίνεται πως είμαι καλύτερος-η εκπαιδευτικός από τους άλλους» και η τρίτη κατηγορία που περιλαμβάνει δηλώσεις που σχετίζονται με τους στόχους επίδοσης-αποφυγής όπως η ενδεικτική δήλωση «Επιθυμώ να αποφεύγω τη διδασκαλία θεμάτων στα οποία μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-η».

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο συσχετίζοντας την δήλωση του με μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, που διακυμαίνεται από το «διαφωνώ απόλυτα» που αντιστοιχεί στο 1, το «διαφωνώ» που αντιστοιχεί στο 2, το «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» που αντιστοιχεί στο 3, το «συμφωνώ» που αντιστοιχεί στο 4 έως το «συμφωνώ απόλυτα» που αντιστοιχεί στο 5. Ο εκπαιδευτικός μ' αυτό τον τρόπο δηλώνει σε ποιο βαθμό συμφωνεί ή όχι με την κάθε δήλωση. Η διαβάθμιση της κλίμακας από το 1 έως το 5 παρέχει την δυνατότητα άθροισης όλων των δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία και σύγκρισης του μέσου όρου των τριών κατηγοριών. Με τον τρόπο αυτό η κατηγορία με τον υψηλότερο μέσο όρο των δηλώσεων υποδεικνύει τον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου από τους Παπαϊοαννου και Christodoulidis (2007) απέδωσε 3 παράγοντες με ικανοποιητική εσωτερική συνοχή και υψηλό δείκτη αξιοπιστίας. Οι παράγοντες εμφάνισαν δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha μεγαλύτερο από .82, ιδιαίτερα ικανοποιητική τιμή, αφού όσο πιο πολύ πλησιάζει η τιμή του δείκτη alpha στη μονάδα, τόσο πιο μεγάλη είναι η αξιοπιστία της κλίμακας. Υψηλή παρουσιάστηκε η αξιοπιστία του εργαλείου και όταν χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Βάσιου, Ανδρέου και Καφέτσιου (2011), αφού ο παράγοντας των στόχων μάθησης παρουσίασε τιμή Cronbach's alpha .86, ο παράγοντας των στόχων επίδοσης-προσέγγισης τιμή Cronbach's alpha .92 και ο παράγοντας των στόχων επίδοσης-αποφυγής τιμή Cronbach's alpha .91. Η παραγοντική δομή του εργαλείου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire στην έρευνα αυτή δεν εξετάστηκε αλλά χρησιμοποιήθηκε όπως όριζαν οι κατασκευαστές του.

4.3.2 Κλίμακα μέτρησης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών

Για την μέτρηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης. Το εργαλείο αυτό που κατασκευάστηκε από την Μούζουρα (2005) βασίζεται σε δηλώσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς στη βιβλιογραφία. Η κατασκευάστρια προσπαθώντας να προσαρμόσει το εργαλείο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρόσθεσε δηλώσεις που ανταποκρίνονταν στις εργασιακές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιείται ευρέως στην ελληνική βιβλιογραφία (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Χαραλάμπους, 2012) ακολουθώντας τις αρχικές προδιαγραφές της κατασκευάστριας αλλά με μικρές προσθήκες ή παραλλαγές, ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς της κάθε έρευνας. Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης όπως

χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014), αφού η ερευνήτρια κατάφερε να προσαρμόσει το εργαλείο αυτό στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να συμπεριλάβει δηλώσεις που σκιαγραφούν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας και τις τρέχουσες εξελίξεις αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το εργαλείο μέτρησης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από 40 δηλώσεις που κατηγοριοποιούνται σε πέντε διαφορετικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την Γιαννακίδου (2014), ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με θέματα οργάνωσης, διοίκησης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνει 11 δηλώσεις, ο δεύτερος παράγοντας που περιλαμβάνει 8 δηλώσεις, σχετίζεται με το στρες των εκπαιδευτικών για το φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου, ο τρίτος παράγοντας χαρακτηρίζεται από τις εργασιακές συνθήκες και περιέχει 6 δηλώσεις, ο τέταρτος παράγοντας με 7 δηλώσεις αφορά το στρες των εκπαιδευτικών για τα θέματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών και ο πέμπτος παράγοντας, που περιλαμβάνει 6 δηλώσεις, περιγράφει διαπροσωπικές και εργασιακές συνθήκες που μπορεί να αυξήσουν το στρες των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 4.1). Δύο από τις 40 δηλώσεις, η δήλωση 7 και η 22, δεν έχουν συμπεριληφθεί σε κανένα από τους πέντε παράγοντες, αφού μετά την παραγοντική ανάλυση του εργαλείου από την κατασκευάστρια, παρουσίασαν χαμηλή τιμή στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 4.1 Κατανομή των 38 δηλώσεων στις 5 όψεις εργασιακού στρες

Όψεις εργασιακού στρες	Δηλώσεις που αντιστοιχούν στις όψεις
Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
Φόρτος εργασίας, Πίεση χρόνου	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Συνθήκες εργασίας στο σχολείο	2, 35, 36, 37, 38, 39
Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών	1, 3, 4, 5, 6, 8, 24,
Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	9, 10, 23, 33, 34, 40

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συσχετίζοντας την δήλωση του με μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που διακυμαίνεται από το «Καθόλου» που αντιστοιχεί στο 1, το «Λίγο» που αντιστοιχεί στο 2, το «Μέτρια» που αντιστοιχεί στο 3, το «Πολύ» που αντιστοιχεί στο 4 έως το «Υπερβολικά» που αντιστοιχεί στο 5. Ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας μια από τις πέντε διαθέσιμες επιλογές εκφράζει σε ποιο βαθμό και κυρίως σε ποιά ένταση βιώνει εργασιακό στρες στις ενδεικτικές καταστάσεις που περιγράφονται.

Το ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης έχει χαρακτηριστεί ως ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η κατασκευάστρια Μούζουρα (2005) δήλωσε πως το εργαλείο παρουσίασε συνολικό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha .91. Όταν το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ξανά από την Χαραλάμπους (2012), ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν .89, ενώ η Γιαννακίδου

(2014) επιβεβαίωσε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αποδεικνύοντας πως η συνολική τιμή για το δείκτη Cronbach's alpha ήταν .93. Όλες οι προαναφερθείσες έρευνες επιβεβαιώνουν, επίσης, την παραγοντική δομή του εργαλείου και την ύπαρξη των πέντε παραγόντων, εντοπίζοντας, ωστόσο, μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τις δηλώσεις που αντιστοιχούν στον κάθε παράγοντα.

4.3.3 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην παρούσα εργασία κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφεί το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην έρευνα, ώστε να είναι εφικτή η συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στις επιμέρους μεταβλητές, δηλαδή στον προσανατολισμό των στόχων των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό στρες. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν τέσσερις ηλικιακές ομάδες, από τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορούσε να επιλέξει μόνο μία. Οι ομάδες αυτές ήταν: ηλικία κάτω των 30 χρόνων, ηλικία 31-40, ηλικία 41-50 και ηλικία πάνω από 50. Για τα χρόνια της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των Τιβικέλη, Γωνίδα και Κιοσέογλου (2017). Σύμφωνα με τους ερευνητές η διδακτική εμπειρία μπορεί να αποτυπωθεί από τις ακόλουθες ομάδες: κάτω από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, από 6-10 χρόνια εμπειρίας, από 11-15 χρόνια, από 16-20 χρόνια και τέλος πάνω από 21 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

4.4 Ερευνητικά Ερωτήματα-Ερευνητικές Υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να διακριθούν σε τρεις διαφορετικές ομάδες:

- I) σε εκείνα που αφορούν στην αξιοπιστία των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα
- II) σε εκείνα που αφορούν στη μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία) στις υπό εξέταση μεταβλητές και
- III) σε εκείνα που αφορούν στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

4.4.1 Ως προς την πρώτη ομάδα των ερευνητικών ερωτημάτων:

Το ερωτηματολόγιο Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα των Παραϊοάννου και Christodoulidis (2007), εμφάνισε ιδιαίτερα ικανοποιητική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha ($\alpha = .82$). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Βάσιου, Ανδρέου και Καφέτσιου (2011), όπου ο παράγοντας του στόχου μάθησης παρουσίασε τιμή Cronbach's alpha .86, ο παράγοντας του στόχου επίδοσης-προσέγγισης τιμή Cronbach's alpha .92 και ο παράγοντας του στόχου επίδοσης-αποφυγής τιμή Cronbach's alpha .91. Διατυπώνεται, επομένως, το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

EE1: Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα υποστηρίξουν την αξιοπιστία της κλίμακας της θεωρίας επίτευξης στόχων;

Y1: Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα υποστηρίξουν την αξιοπιστία της κλίμακας της θεωρίας επίτευξης στόχων.

Επιπρόσθετα, αφθονούν τα στοιχεία αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα της Γιαννακίδου (2014) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσίασε τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha .93. Διατυπώνεται, λοιπόν, το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

EE2: Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα υποστηρίξουν την αξιοπιστία της κλίμακας του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών;

Υ2: Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα υποστηρίξουν την αξιοπιστία της κλίμακας του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.

4.4.2 Ως προς την δεύτερη ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων:

Η δεύτερη ομάδα των ερευνητικών ερωτημάτων μελετά την επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας στις υπό εξέταση μεταβλητές.

4.4.2.1 Φύλο

Η μελέτη των στόχων επίτευξης σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών έχει αποδείξει πως οι γυναίκες αφενός αναζητούν πιο συχνά την βοήθεια των συναδέλφων τους (Butler, 2007) και αφετέρου έχουν την τάση να επιδιώκουν διδακτικές στρατηγικές που έχουν ως αποτέλεσμα την μάθηση (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2017). Ενώ αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα από την έρευνα των Παραιοαννου & Christodoulidis (2007), όπου οι γυναίκες φαίνεται να προσανατολίζονται περισσότερο από τους άντρες στους στόχους αποφυγής. Διατυπώνεται, επομένως, το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

EE3: Θα υπάρξει διαφυλική διαφοροποίηση ως προς την θεωρία επίτευξης των στόχων με τις γυναίκες να δηλώνουν πιο συχνά πως προσανατολίζονται στη μάθηση;

Υ3: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα σημειώσουν μεγαλύτερη βαθμολογία στον στόχο μάθησης από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, που έχει προηγηθεί, προκύπτει πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες σε σχέση με τους άνδρες (Γιαννακίδου, 2014). Φαίνεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ένταση για θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση της τάξης και των εργασιακών σχέσεων. Το στρες των γυναικών στο χώρο εργασίας αυξάνεται καθώς συνδυάζεται με εντάσεις που προκύπτουν στην κοινωνική πραγματικότητα και μεταφέρονται στην οικογενειακή ζωή των εκπαιδευτικών (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Άρα διατυπώνεται το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

EE4: Θα υπάρξει διαφυλική διαφοροποίηση ως προς το εργασιακό στρες με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από τους άνδρες;

Υ4: Οι γυναίκες θα εμφανίσουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες από ότι οι άνδρες.

4.4.2.2 Εργασιακή Εμπειρία-Ηλικία

Αρκετά περιορισμένες είναι οι έρευνες των στόχων επίτευξης σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών, ενώ φαίνεται πως στη διαθέσιμη βιβλιογραφία η ηλικία πολύ συχνά ταυτίζεται με την εργασιακή εμπειρία και αντίστοιχα. Τα διεθνή δεδομένα, ωστόσο, συμφωνούν με την άποψη πως μεγαλώνοντας ο εκπαιδευτικός και αποκτώντας εργασιακή εμπειρία είναι πιθανό να ασχολείται λιγότερο με τη γνώμη των συναδέλφων του και πιο σπάνια να θέτει τον εαυτό του σε σύγκριση με τους άλλους εργαζόμενους (Butler, 2007; Retelsdorf et al., 2010). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας προσανατολίζεται σε μικρότερο ποσοστό προς τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής από ότι οι νεότεροι και χωρίς εργασιακή εμπειρία εκπαιδευτικοί. Διατυπώνονται, συνεπώς, τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

EE5: Θα προκύψει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ότι η ηλικία επηρεάζει τον προσανατολισμό των στόχων που οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετήσουν;

Υ5: Θα προκύψει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό τους στόχους επίδοσης.

EE6: Θα προκύψει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας πως η εργασιακή εμπειρία καθορίζει τον προσανατολισμό των στόχων των εκπαιδευτικών;

Υ6: Από την παρούσα έρευνα θα προκύψει ο διαχωρισμός των στόχων επίτευξης αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά στόχων μάθησης.

Όσον αφορά στη συσχέτιση της ηλικίας και της εργασιακής εμπειρίας με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, οι μελέτες που έχουν προκύψει είναι πιο ξεκάθαρες στη διάκριση αυτή, δηλώνοντας πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής πορείας δηλώνουν πιο συχνά συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Άρα, διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

EE7: Θα αναδειχθεί από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας πως οι ηλικιακά νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες;

Υ7: Από την έρευνα θα αναδειχθεί πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς.

EE8: Θα αναδειχθεί από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας πως οι πιο έμπειροι εργασιακά εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες;

Υ8: Από τα δεδομένα της έρευνας θα προκύψει πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη εργασιακή προϋπηρεσία εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες.

4.4.3 Ως προς την τρίτη ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων:

Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική μελέτη δεν έχουν εντοπιστεί μέχρι στιγμής έρευνες που να επιδιώκουν την άμεση σύνδεση και συσχέτιση των στόχων επίτευξης με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Ωστόσο, η προσπάθεια μάθησης και εργασιακής εξέλιξης του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί με την αντίληψη πως οι στρεσογόνοι παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν βελτιώνοντας τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές (Parker et al., 2012). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται, πως οι ιδεαλιστές εκπαιδευτικοί με υψηλές προσδοκίες είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες από τους εκπαιδευτικούς που παραμένουν αδιάφοροι και λιγότερο αφοσιωμένοι στα εργασιακά τους καθήκοντα (Kokkinos, 2007). Επιπρόσθετα, από την πρόσφατη έρευνα των Qureshi και Lodhi (2017) το εργασιακό στρες συνδέθηκε θετικά με τα κίνητρα των μαθητών και την εργασιακή δέσμευση. Διατυπώνεται, λοιπόν, το ερευνητικό ερώτημα:

EE9: Θα υποστηρίξουν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ότι το εργασιακό στρες συνδέεται αρνητικά με τον στόχο μάθησης;

Υ9: Το εργασιακό στρες θα παρουσιάσει αρνητική συνάφεια με τον στόχο μάθησης.

EE10: Θα υποστηρίξουν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ότι το εργασιακό στρες συνδέεται θετικά με τους στόχους επίδοσης;

Υ10: Το εργασιακό στρες θα παρουσιάσει θετική συνάφεια με τους στόχους επίδοσης.

4.5 Δείγμα

Η έρευνα ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα εργάζονταν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε περιοχές του νομού Μαγνησίας, Αττικής και Έβρου. Το δείγμα ήταν ευκαιριακό και η δειγματοληψία απλή και τυχαία, αφού κάθε εκπαιδευτικός είχε τις ίδιες ευκαιρίες να πάρει μέρος στην έρευνα ή να αποκλειστεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η τυχαία δειγματοληψία είναι προϋπόθεση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, καθότι η συμμετοχή ενός ατόμου δεν μπορεί να επηρεάσει την επιλογή ενός άλλου (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011).

Αρχικά, συγκεντρώθηκαν 161 ερωτηματολόγια, αλλά απ' αυτά 3 θεωρήθηκαν άκυρα και δεν χρησιμοποιήθηκαν στις περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις καθώς δεν συμπληρώθηκαν επαρκώς από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Έτσι το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 158 (98,1% του συνολικού δείγματος) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 60 άνδρες (38%) και 98 γυναίκες (62%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί στο 35,4% του συνολικού δείγματος (56 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ηλικία χαμηλότερη των 30 ετών, το 25,9% του δείγματος (41 εκπαιδευτικοί) προσδιόρισε την ηλικία χρησιμοποιώντας την κατηγορία 31-40 ετών, το 19,6% του δείγματος (31 εκπαιδευτικοί) ανέφερε πως ανήκει στην κατηγορία των 41-50 ετών και το 19% του συνολικού δείγματος (30 εκπαιδευτικοί) ταυτίστηκε με την ηλικιακή κατηγορία των άνω των 50 ετών. Σημαντική μεταβλητή μελέτης στην παρούσα εργασία αποτελεί, επίσης, το διάστημα προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από το συνολικό δείγμα των 158 συμμετεχόντων, το 40,5% (64 εκπαιδευτικοί) δήλωσε λιγότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας, το 18,4% (29 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πως εργάζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πάνω από 21 χρόνια, το 17,1% (27 εκπαιδευτικοί) δήλωσε από 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας, το 13,9% (22

εκπαιδευτικοί) ανέφερε από 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας και μόνο το 10,1% του συνολικού δείγματος (16 εκπαιδευτικοί) προσδιόρισε την εργασιακή του εμπειρία χρησιμοποιώντας την κλίμακα 16-20 χρόνια (Γράφημα 1-3).

4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν την διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων και συλλογής των δεδομένων είναι απαραίτητη η διεξαγωγή πιλοτικής μελέτης, αφού ο προκαταρκτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου μπορεί να εξασφαλίσει την πρακτικότητά του και να παρέχει στον ερευνητή σημαντικές πληροφορίες, όπως ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του, αλλά και κριτικές για την έκταση του εργαλείου, την σαφήνεια των ερωτήσεων και την συνολική παρουσίαση των ζητημάτων της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η αρχική επιλογή για τον τρόπο διάθεσης των ερωτηματολογίων ήταν η δημιουργία του εργαλείου μέσω της εφαρμογής Google Forms και η προώθησή του μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Κατ' αυτόν τρόπο διεξήχθη και η πιλοτική έρευνα, δηλαδή, προωθώντας τέσσερα ερωτηματολόγια σε διαφορετικούς αποδέκτες. Η πιλοτική έρευνα ανέδειξε μια παράλειψη που οφείλεται σε τυπογραφικό λάθος, αφού στην αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου απουσίαζε στην μεταβλητή «Προϋπηρεσία» η επιλογή «από 16-20 χρόνια».

Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε με τον ίδιο τρόπο, ωστόσο, πολύ γρήγορα εντοπίστηκαν δυσκολίες που προέρχονταν από την επιλογή διάθεσης του ερωτηματολογίου μέσω της εφαρμογής Google Forms. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου ήταν μόνο νέοι εκπαιδευτικοί, μικρότεροι των 30 χρόνων, που πιθανότατα ήταν πιο εξοικειωμένοι με την χρήση της εφαρμογής και ίσως πιο συνεπής στον έλεγχο του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επιπρόσθετα, η απουσία διάδρασης και άμεσης επικοινωνίας καθυστέρησε την διαδικασία της συλλογής των δεδομένων, αφού οι συμμετέχοντες εξέφραζαν την επιθυμία τους για την συμμετοχή τους στην έρευνα με την υπόσχεση, όμως, πως θα το έκαναν όταν θα έβρισκαν τον χρόνο. Τέλος, υπήρχε η αμφιβολία για το αν η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν, όπως όριζε η έρευνα, αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν στα δημοτικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Δυσκολία υπήρξε και ως προς τον προσδιορισμό της περιοχής, όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Για τους λόγους αυτούς και επειδή το σύνολο των εκπαιδευτικών που είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο δεν ξεπερνούσε τα δεκαπέντε άτομα, αποφασίστηκε η έρευνα να συνεχιστεί με την αυτοπροσώπως διάθεση των έντυπων ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς.

Για την χορήγηση των ερωτηματολογίων ζητήθηκε, αρχικά, η έγκριση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, όπου διενεργήθηκε η έρευνα. Τις περισσότερες φορές καθορίζονταν η μέρα και η ώρα της επίσκεψης στο χώρο του σχολείου, μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια στο γραφείο διδασκόντων στο πρώτο διάλειμμα της ημέρας. Κατά την χορήγηση των ερωτηματολογίων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους να μάθουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες δήλωναν πως το

εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα ευθύνεται για το καθημερινό και έντονο εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η πεποίθησή τους αυτή ίσως αποδειχθεί στην συνέχεια με την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των δεδομένων και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, ύστερα από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συνελέγησαν με την χρήση της κλίμακας ερωτηματολογίου των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης (Μούζουρα, 2005· Γιαννακίδου, 2014) και της κλίμακας των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Οι στατιστικές αναλύσεις υπολογίστηκαν με το λογισμικό πακέτο SPSS 19 (Statistical Package for the Social Sciences). Το πακέτο SPSS παρέχει στον ερευνητή την δυνατότητα καταχώρησης και διαχείρισης δεδομένων, πραγματοποίησης πολύπλοκων στατιστικών πράξεων και παρουσίασης των αποτελεσμάτων, περιορίζοντας τα σφάλματα στα οποία μπορεί να οδηγηθεί ο ερευνητής προσπαθώντας να διαχειριστεί με αριθμητικές πράξεις έναν τεράστιο όγκο δεδομένων (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Σύμφωνα με την Καλαματιανού (2003), το λογισμικό πακέτο SPSS δεν απαιτεί από τον ερευνητή την προχωρημένη και εξειδικευμένη γνώση της στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων, για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται ευρέως στην προσπάθεια εμπειρικής και ερευνητικής υποστήριξης των πορισμάτων μιας εργασίας.

5.1 Η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης

Η μέτρηση της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης της Μούζουρα (2005) (όπως χρησιμοποιήθηκε από την Γιαννακίδου το 2014 για την εφαρμογή του εργαλείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο εσωτερικής συνέπειας και τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Η εσωτερική συνέπεια που εκφράζεται από τον δείκτη Cronbach's alpha δηλώνει σε ποιο βαθμό τα στοιχεία μιας δοκιμής κατασκευάζουν την ίδια έννοια επιτυγχάνοντας ή όχι την μεταξύ τους συσχέτιση και επιβεβαιώνοντας την ερμηνευτική προσέγγιση της κλίμακας (Tavakol & Dennick, 2011). Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από το 0 έως το 1 και όσο πιο πολύ πλησιάζει η τιμή του δείκτη στο 1 τόσο πιο μεγάλη θεωρείται η αξιοπιστία της κλίμακας.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για όλη την κλίμακα του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών (40 δηλώσεις) παρουσίασε τιμή .94 που θεωρείται εξαιρετική. Οι δείκτες αξιοπιστίας, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των 40 δηλώσεων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.1.1). Ερμηνεύοντας τα δεδομένα του πίνακα, φαίνεται πως οι τιμές των αριθμητικών μέσων όρων, όπως και οι αποκλίσεις των τιμών από τον μέσο όρο, δεν παρουσιάζουν ακραίες τιμές και ως εκ τούτου εκπροσωπούν και εκφράζουν το σύνολο των δεδομένων. Οι ακραίες και απομονωμένες τιμές των μέσων όρων έχουν ως αποτέλεσμα την εσφαλμένη και παραπλανητική εκπροσώπηση της κατανομής (Καλαματιανού, 2003). Στην τελευταία στήλη του πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για κάθε μια από τις δηλώσεις που αναμένεται να εμφανίσει στην περίπτωση που αφαιρεθεί η πρόταση αυτή. Στις δηλώσεις του συγκεκριμένου εργαλείου δεν παρουσιάζονται σημαντικές τροποποιήσεις στις τιμές του δείκτη α και γι αυτό τον λόγο θα διατηρηθούν όλες οι δηλώσεις.

Πίνακας 5.1.1 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες Cronbach's alpha για τις δηλώσεις του εργαλείου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης

Δηλώσεις	M.O	T.A	Cronbach's Alpha (αν διαγραφεί το ερώτημα)
1	3,30	1,09	,938
2	2,99	1,11	,937
3	3,19	1,06	,938
4	3,15	1,00	,938
5	3,07	,94	,938
6	3,44	,99	,937
7	3,25	1,13	,938
8	2,99	1,12	,937
9	2,84	1,09	,936
10	3,16	1,15	,936
11	3,12	1,22	,936
12	2,87	1,30	,937
13	3,12	1,10	,938
14	3,45	,95	,937
15	3,56	1,03	,938
16	2,72	1,19	,936
17	2,64	1,24	,936
18	3,10	1,15	,937
19	3,08	1,15	,936
20	3,42	1,08	,937
21	3,67	1,05	,938
22	3,37	1,10	,938
23	3,09	1,21	,937
24	3,50	,96	,937
25	2,96	1,05	,936
26	2,87	1,12	,936
27	2,68	1,00	,937
28	2,87	1,11	,938

29	2,99	1,15	,937
30	2,61	1,08	,936
31	2,53	1,16	,937
32	3,12	1,17	,938
33	3,51	1,17	,938
34	2,96	1,29	,937
35	2,72	1,19	,937
36	3,37	1,10	,938
37	2,59	1,11	,937
38	2,56	1,27	,937
39	2,91	1,26	,937
40	2,93	1,26	,938

Διατηρώντας τους παράγοντες, όπως προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της Γαννακίδου (2014), διαπιστώθηκε πως οι παράγοντες παρουσιάζουν καλές και αποδεκτές τιμές του δείκτη α και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη των παραγόντων. Ωστόσο, στην προαναφερθείσα έρευνα οι δηλώσεις 7 και 22 δεν εντάχθηκαν σε κανένα παράγοντα διότι κατά την παραγοντική ανάλυση παρουσίασαν χαμηλή τιμή στατιστικής σημαντικότητας. Στην έρευνα, όμως, της Χαραλάμπους (2012) η δήλωση 7 «Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών» εκφράστηκε από τον παράγοντα «Μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών» και η δήλωση 22 «Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα» εκφράστηκε από τον παράγοντα «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση». Στην παρούσα εργασία δεν θα πραγματοποιηθεί παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων για το συγκεκριμένο εργαλείο, γι' αυτό τον λόγο οι δηλώσεις 7 και 22 εντάσσονται στους παράγοντες «Μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών» και «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» αντίστοιχα, αφού εμφανίζουν, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 5.1.2, καλές και αποδεκτές τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha, ενώ ταυτόχρονα οι δηλώσεις αυτές δεν παρουσιάζουν ακραίες τιμές ή αυξημένες τιμές του δείκτη α στην περίπτωση διαγραφής των ερωτημάτων (Πίνακας 5.1.1).

Από τα δεδομένα του πίνακα γίνεται, επίσης, φανερό πως οι παράγοντες «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών» και «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» σημείωσαν την υψηλότερη μέση τιμή, συγκριτικά με τους υπόλοιπους παράγοντες, υποδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πιο συχνά εργασιακό στρες για θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών, την οργάνωση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας, τις συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Επιπρόσθετα, τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 5.1.2 θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδεικτικά μιας μέτριας αλλά, ταυτόχρονα, ανοδικής τάσης των ελλήνων εκπαιδευτικών (αν δεχτούμε ότι ο αριθμός 3 αποτελεί την διάμεσο της κλίμακας), όπως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν με την βοήθεια της κλίμακας Likert, να βιώνουν

στρες στο χώρο της εργασίας τους. Διαπίστωση που αρχικά είχε διατυπώσει η κατασκευάστρια του ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γιαννακίδου, 2014).

Πίνακας 5.1.2 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας Πηγών Επαγγελματικής Έντασης

Παράγοντες	Αριθμός Δηλώσεων	Μ.Ο	Τ.Α	Cronbach's a
Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση	12	3,18	,71	,860
Φόρτος εργασίας, Πίεση χρόνου	8	2,83	,75	,831
Συνθήκες εργασίας στο σχολείο	6	2,86	,82	,787
Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών	8	3,24	,67	,794
Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	6	3,08	,80	,757

Για τον Bachman (1990, όπως αναφέρεται στην Τσομπανόγλου, 2007) η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου αποτελεί διεργασία του συνολικού ελέγχου της εγκυρότητας. Ο ερευνητής προτείνει τον έλεγχο των ενδοσυναφειών μεταξύ των αποτελεσμάτων στα ερωτήματα, ως έναν εμπειρικό τρόπο εξέτασης της εγκυρότητας της εννοιολογικής δομής του εργαλείου. Η εγκυρότητα, λοιπόν, του ερωτηματολογίου μπορεί να επιβεβαιωθεί και από την θετική συσχέτιση των παραγόντων, υποδεικνύοντας στην περίπτωση αυτή πως οι παράγοντες μπορούν να ερμηνεύσουν την ίδια έννοια και να αξιολογήσουν από κοινού την διάσταση που οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου υποστηρίζουν πως αξιολογούν. Για να μελετηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης υπολογίσθηκαν οι δείκτες συσχέτισης Pearson r . Ο συντελεστής συσχέτισης μετράει ποσοτικά αφενός την ύπαρξη κάποιας γραμμικής σχέσης και αφετέρου την ένταση αυτής. Ο δείκτης συσχέτισης r κυμαίνεται από -1 (τέλεια αρνητική συσχέτιση) έως $+1$ (τέλεια θετική συσχέτιση) (Συμεωνάκη, 2015). Πιο συγκεκριμένα:

- Αν ο δείκτης r είναι μεγαλύτερος από το 0 και μικρότερος από το 0.20 τότε υπάρχει ασθενής συσχέτιση
- Αν ο δείκτης r είναι μεγαλύτερος ή ίσος με το 0.20 και μικρότερος από το 0.40 τότε υπάρχει μέτρια συσχέτιση
- Αν ο δείκτης r είναι μεγαλύτερος ή ίσος με το 0.40 και μικρότερος από το 0.70 τότε υπάρχει σημαντική συσχέτιση
- Αν ο δείκτης r είναι μεγαλύτερος ή ίσος με το 0.70 και μικρότερος από το 1 τότε υπάρχει ισχυρή συσχέτιση

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης παρουσίασαν σημαντική και θετική συσχέτιση (Πίνακας 5.1.3) επιβεβαιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο πως οι επιμέρους παράγοντες μελετούν τη ίδια έννοια και δύναται να ερμηνεύσουν, στο σύνολό τους, το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.1.3 Συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες μέτρησης εργασιακού στρες με τους δείκτες συσχέτισης Pearson r

Παράγοντες	1ος	2ος	3ος	4ος	5ος
1ος		.68**	.58**	.54**	.63**
2ος	.68**		.66**	.57**	.65**
3ος	.58**	.66**		.47**	.60**
4ος	.54**	.57**	.47**		.45**
5ος	.63**	.65**	.60**	.45**	

5.2 Η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire

Η μέτρηση της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο εσωτερικής συνέπειας και το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για όλη την κλίμακα του ερωτηματολογίου για τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών (12 δηλώσεις) παρουσίασε τιμή .80 που θεωρείται αρκετά καλή. Οι δείκτες αξιοπιστίας, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των 12 δηλώσεων της κλίμακας παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5.2.1. Παρατηρώντας τα στοιχεία του πίνακα εντοπίζονται ακραίες δειγματικές μέσες τιμές για τις δηλώσεις 3, 4, 6 και 9 και ταυτόχρονη αύξηση του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha της κλίμακας με την διαγραφή των συγκεκριμένων ερωτημάτων. Οι ακραίες τιμές των μέσων όρων εκπροσωπούν εσφαλμένα την κατανομή του εργαλείου που έχει χρησιμοποιηθεί (Καλαματιανού, 2003). Ενώ, οι τιμές του δείκτη α για τους 3 παράγοντες που ορίζουν οι κατασκευαστές παρουσίασαν καλές αλλά και εξαιρετικές τιμές (Πίνακας 5.2.2).

Πίνακας 5.2.1 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες Cronbach's alpha για τις δηλώσεις του εργαλείου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire

Δηλώσεις	M.O	T.A	Cronbach's Alpha (αν διαγραφεί το ερώτημα)
1	2,94	1,31	,764
2	2,26	1,12	,770
3	4,15	,84	,817

4	4,23	,78	,823
5	2,16	1,18	,769
6	4,24	,87	,821
7	3,25	1,26	,757
8	2,70	1,21	,755
9	4,18	,79	,818
10	2,99	1,31	,753
11	2,40	1,23	,768
12	2,59	1,28	,771

Πίνακας 5.2.2 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire

Παράγοντες	Αριθμός Δηλώσεων	M.O	T.A	Cronbach's a
Στόχος Μάθησης	4	4,20	,70	,860
Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης	4	2,97	1,13	,831
Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής	4	3,01	,74	,787

Πρόκειται για ένα αξιόπιστο εργαλείο που, όμως, από την μέτρηση των παραμετρικών στοιχείων, θέτει σε αμφισβήτηση την δομική εγκυρότητα της κλίμακας και προκύπτει το ερώτημα αν οι συγκεκριμένες 12 δηλώσεις, οι οποίες έχουν ομαδοποιηθεί σε 3 παράγοντες, μπορούν να εκφράσουν τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ, λοιπόν, η αξιοπιστία αναφέρεται στην συνέπεια των ερωτήσεων ενός εργαλείου να οδηγεί στο ίδιο αποτέλεσμα, περιορίζοντας πιθανόν τυχαία σφάλματα, η εγκυρότητα εκτιμά την σύνδεση των ερωτημάτων αυτών με την έννοια που τίθεται υπό εξέταση. Ο έλεγχος, για το αν οι δηλώσεις ανήκουν στατιστικά στο ίδιο εργαλείο μέτρησης και προσδιορίζουν εννοιολογικά τον ίδιο ερευνητικό προβληματισμό, πραγματοποιείται με την διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αρχικά, υπολογίστηκε ο δείκτης επάρκειας της δειγματοληψίας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και, αφού η τιμή υπολογίστηκε .87, κρίθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητική για την περαιτέρω διεκπεραίωση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι παράγοντες που προέκυψαν ήταν 3 και εξηγούσαν το 76% του συνόλου της διακύμανσης. Στον πρώτο παράγοντα εντάχθηκαν 8 δηλώσεις (1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12), στον δεύτερο παράγοντα οι υπόλοιπες 4 δηλώσεις, ενώ στον τρίτο παράγοντα δεν προέκυψαν φορτίσεις δηλώσεων (Πίνακας 5.2.3). Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας ομαδοποίησε τις δηλώσεις με τις οποίες οι κατασκευαστές προσδιόριζαν τους στόχους επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής) και ο δεύτερος παράγοντας ήταν αυτούσιος με τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης», αφού παρουσίασε τις

δηλώσεις που όριζαν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Ο νέος αυτός παράγοντας εμφάνισε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha .91, τιμή που θεωρείτε εξαιρετική. Ενώ, λοιπόν, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις των δηλώσεων του παράγοντα, η εννοιολογική τοποθέτηση των δηλώσεων αυτών δεν οδηγεί στη σαφή διάκριση των μεταβλητών που δύναται να εντοπίσουν τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και τους στόχους επίδοσης-αποφυγής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.2.3 Οι 3 παράγοντες και οι αντίστοιχες φορτίσεις δηλώσεων της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire

Δηλώσεις	1	2	3
1	,761		-,409
2	,780		,322
3		,739	,078
4		,659	,147
6		,691	,182
7	,725		-,382
8	,773		-,279
9		,708	-,026
10	,775		-,239
11	,711		,482
12	,758		,409

Η πολυσυλλεκτικότητα του πρώτου αυτού παράγοντα οδήγησε σε νέα παραγοντική ανάλυση μόνο γι' αυτόν, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα πορίσματα για την ερμηνεία του. Αυτή τη φορά επιλέχθηκε η επιλογή περιστροφής Varimax, αφού οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου ορίζουν πως οι κατηγορίες δηλώσεων που εντάχθηκαν στον ίδιο παράγοντα δεν συσχετίζονται μεταξύ τους, καθώς ο ένας παράγοντας αντιπροσωπεύει τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και ο δεύτερος παράγοντας τους στόχους επίδοσης-αποφυγής. Από την παραγοντική ανάλυση δεύτερης τάξης προέκυψαν 2 υποπαράγοντες με τιμή ιδιαίτερα ικανοποιητική του δείκτη επάρκειας δειγματοληψίας (KMO= .89) και εξηγούσαν το 77,2% της συνολικής διακύμανσης. Αυτή τη φορά, όμως, δημιουργήθηκαν δύο υποπαράγοντες, ο καθένας από τους οποίους περιελάμβανε 4 δηλώσεις (Πίνακας 5.2.4), διακρίνοντας τους στόχους επίδοσης σε στόχους επίδοσης-προσέγγισης (δηλώσεις 1, 7, 8, 10) και σε στόχους επίδοσης-αποφυγής (δηλώσεις 2, 5, 11, 12). Τελικά, η παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε την ύπαρξη 3 παραγόντων με δηλώσεις που ταυτίζονταν με τους αρχικούς παράγοντες των κατασκευαστών της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire.

Πίνακας 5.2.4 Οι 2 υποπαράγοντες και οι αντίστοιχες φορτίσεις δηλώσεων

Δηλώσεις	1	2
1. Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος-η όταν φαίνεται πως είμαι καλύτερος-η εκπαιδευτικός από τους άλλους	,864	
2. Είναι η στάση μου να αποφεύγω την διδασκαλία θεμάτων για τα οποία μπορεί να κριθώ αρνητικά για τις ικανότητές μου		,782
5. Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις στις οποίες μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-ή		,816
7. Έχω την διάθεση να είμαι καλύτερος-η εκπαιδευτικός από τους άλλους	,877	
8. Πάντα προσπαθώ να ξεπερνώ τους συναδέλφους μου	,820	
10. Είναι σημαντικό για εμένα να αποδίδω καλύτερα ως εκπαιδευτικός από τους άλλους	,796	
11. Επιθυμώ να αποφεύγω την διδασκαλία θεμάτων στα οποία μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-η		,836
12. Νιώθω ανακουφισμένος-η όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι για το οποίο μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-η		,820

5.3 Έλεγχος των επιδράσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις μεταβλητές της έρευνας

Η μελέτη των επιδράσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις υπό εξέταση μεταβλητές και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας αυτών των επιδράσεων συντελέστηκε με μία σειρά από ανεξάρτητες παρατηρήσεις για την σύγκριση των μέσων τιμών που προέρχονται από δύο μη συσχετιζόμενες ομάδες (Independent T-Test) και μια σειρά από αναλύσεις της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) για την σύγκριση των μέσων τιμών που προέρχονται από περισσότερες μη συσχετιζόμενες ομάδες (Συμεωνάκη, 2015). Οι αναλύσεις αυτές κρίθηκαν ως οι πλέον κατάλληλες, καθώς εξασφαλίζουν τη δυνατότητα σύγκρισης πολλών μέσων όρων μεταξύ τους. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο (άνδρας, γυναίκα), η ηλικία (κάτω των 30, 31-40, 41-50, πάνω από 50) και η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών (κάτω από 5 χρόνια, από 6-10 χρόνια, από 11-15 χρόνια, από 16-20 χρόνια, πάνω από 21 χρόνια). Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι διαστάσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών (Διοίκηση- Οργάνωση-Αναγνώριση, Φόρτος εργασίας-Πίεση χρόνου, Συνθήκες εργασίας στο σχολείο, Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών, Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις) και οι διαστάσεις των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών (Στόχος Μάθησης, Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης, Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής).

5.3.1. Φύλο

Η ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο έδειξε πως διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά όλες τις διαστάσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες, απ' ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους, για όλες τις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας μέτρησης των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης (Μούζουρα, 2005 · Γιαννακίδου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των τιμών των γυναικών στον παράγοντα «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» ήταν $M.O=3,3$ και των ανδρών $M.O=2,9$ [$t(108,6) = -3,49$ $p = .001$]. Οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων στον πρώτο αυτό παράγοντα ήταν σημαντικά άνισες ($F=4,66$, $p < 0.05$) και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις (Howitt & Cramer, 2010). Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις προέκυψαν και στους υπόλοιπους παράγοντες της κλίμακας με διακυμάνσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ίσες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες μέσες τιμές για τον παράγοντα «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου», όπως, επίσης, και για τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» ($M.O=3$) από τις μέσες τιμές που παρουσίασαν οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M.O=2,5$) [$t(156) = -3,75$ $p < .001$] και αντίστοιχα [$t(156) = -3,69$ $p < .001$]. Ακολούθως, σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε στον παράγοντα «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών» όπου ο μέσος όρος των τιμών των γυναικών ήταν $M.O=3,4$ και των ανδρών $M.O=3$ [$t(156) = -3,80$ $p < .001$] και στον παράγοντα «Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις» με $M.O=3,3$ για τις γυναίκες και $M.O=2,7$ για τους άνδρες [$t(156) = -4,33$ $p < .001$] (Γράφημα 4).

Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ανέδειξαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο φύλο και στις διαστάσεις των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την χρήση της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) και με διακυμάνσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ίσες. Όσον αφορά στον παράγοντα «Στόχος Μάθησης», ο μέσος όρος των τιμών των γυναικών ($M.O=4,3$) ήταν σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των τιμών των ανδρών ($M.O=3,9$) [$t(156) = -3,57$ $p < .001$]. Διαφορετικά ήταν, όμως, τα αποτελέσματα για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης», όπου η ομάδα των ανδρών εμφάνισε στατιστικά υψηλότερη μέση τιμή από την ομάδα των γυναικών ($M.O=3,2$ για τους άνδρες και $M.O=2,8$ για τις γυναίκες) [$t(156) = 2,24$ $p = .026$]. Ενώ, για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» σημαντικά υψηλότερες ήταν οι μέσες τιμές που παρουσίασε η ομάδα των γυναικών συγκρινόμενη με την ομάδα των ανδρών ($M.O=3,2$ για τις γυναίκες και $M.O=2,7$ για τους άνδρες) [$t(156) = -4,40$ $p < .001$] (Γράφημα 5).

5.3.2 Ηλικία

Η διαδικασία ανάλυσης της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) υπολογίζει την μεταβλητότητα μεταξύ των παρατηρήσεων και των μέσων τιμών των ομάδων του δείγματος και επισημαίνει την στατιστικά σημαντική διαφορά της μεταβλητότητας, υποδηλώνοντας την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, στην προκειμένη περίπτωση της ηλικίας, στις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή, στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στις διαστάσεις των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών (Howitt & Cramer, 2010).

Όσον αφορά στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, η ηλικία φάνηκε να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις τρεις από τις πέντε διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, ο παράγοντας «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου» επηρεάστηκε από την ηλικία, υποδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες που σχετίζεται με τις δηλώσεις του παράγοντα (M.O=3) και ακολουθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών (M.O=2,9) ($F_{3,154}=3,20$ $p=.025$). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» με τους εκπαιδευτικούς άνω των 50 και κάτω των 30 ετών να παρουσιάζουν μέσες τιμές που σχεδόν ταυτίζονται (M.O=3,1 για τους άνω των 50 και M.O=3 για τους κάτω των 30) ($F_{3,154}=3,82$ $p=.011$). Ακόμα και στον παράγοντα «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών» οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο (M.O=3,5) με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν για άλλη μια φορά (M.O=3,3) ($F_{3,154}=3,11$ $p=.028$). Αξίζει να σημειωθεί πως και στους τρεις παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών η ηλικιακή ομάδα «31-40» παρουσίασε την χαμηλότερη μέση τιμή συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (M.O=2,6, M.O=2,6 και M.O=3 αντίστοιχα).

Επιπρόσθετα, η ηλικία διαφοροποίησε τους δυο από τους τρεις παράγοντες των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» και τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής», ενώ στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα δεν προέκυψαν για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης». Στον πρώτο παράγοντα, η ηλικία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά την ομάδα των νέων εκπαιδευτικών που εμφάνισε την υψηλότερη μέση τιμή (M.O=4,5) αλλά και την αμέσως επόμενη ομάδα, την ομάδα «31-40» (M.O=4,1) υποδεικνύοντας πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται περισσότερο, συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους, στους στόχους μάθησης ($F_{3,154}=5,91$ $p=.001$). Αναφορικά με τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής», σημαντικά υψηλότερη μέση τιμή παρουσίασε η ηλικιακή βαθμίδα των μεγαλύτερων, άνω των 50, εκπαιδευτικών (M.O=3,3) και ακολούθως των νεότερων, κάτω των 30, εκπαιδευτικών (M.O=3,1) ($F_{3,154}=4,66$ $p=.004$).

5.3.3 Προϋπηρεσία

Με την διαδικασία της ανάλυσης της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) εξετάστηκε η περίπτωση επίδρασης της προϋπηρεσίας στις υπό μελέτη μεταβλητές. Όσον αφορά στο εργασιακό στρες, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποίησαν στατιστικά σημαντικά τις τέσσερις από τις πέντε διαστάσεις της κλίμακας. Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα δεν προέκυψαν για τον παράγοντα «Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις». Οι σημαντικά υψηλότερες μέσες τιμές για τους υπόλοιπους τέσσερις παράγοντες προέκυψαν από την ομάδα «Πάνω από 21 χρόνια» υποδεικνύοντας πως όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και το εργασιακό στρες που βιώνουν. Ωστόσο, οι αμέσως επόμενες υψηλές μέσες τιμές προέκυψαν από τους νεότερους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, υποδεικνύοντας πως εργασιακό στρες δύναται να βιώνουν και οι νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί.

Πιο αναλυτικά, στον παράγοντα «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας εμφάνισαν $M.O=3,5$ και οι εκπαιδευτικοί με κάτω από 5 χρόνια προϋπηρεσίας εμφάνισαν $M.O=3,2$ ($F_{4,153}=3,06$ $p= .018$), όπως και στον παράγοντα «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου» οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια εργασίας παρουσίασαν $M.O=3,1$ και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 5 χρόνια εργασίας παρουσίασαν $M.O=2,9$ ($F_{4,153}=2,78$ $p= .029$). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν στον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» και στον παράγοντα «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών», όπου η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς με πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας, οι οποίοι σημείωσαν $M.O=3,2$ και $M.O=3,5$ αντίστοιχα. Για άλλη μια φορά ακολούθησαν οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί με $M.O=3$ και $M.O=3,3$ αντίστοιχα ($F_{4,153}=4,02$ $p= .004$ για τον πρώτο παράγοντα και $F_{4,153}=2,89$ $p= .024$ για τον δεύτερο παράγοντα). Αξίζει να σημειωθεί πως και στους τέσσερις παράγοντες εργασιακού στρες, που η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά, η ομάδα «Από 16-20 χρόνια» παρουσίασε τις χαμηλότερες μέσες τιμές.

Όσον αφορά στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» και τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής», ενώ δεν επηρέασε σημαντικά τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης». Πιο συγκεκριμένα, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί με κάτω από 5 χρόνια προϋπηρεσίας εμφάνισαν υψηλότερες μέσες τιμές στις δηλώσεις του παράγοντα «Στόχος Μάθησης» ($M.O=4,4$), ενώ τις χαμηλότερες μέσες τιμές εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας ($M.O=3,5$) ($F_{4,153}=6,24$ $p< .001$). Αντίθετα, στον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» τις υψηλότερες μέσες τιμές σημείωσαν οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια εργασίας ($M.O=3,4$), αλλά για ακόμα μια φορά, τις σημαντικά χαμηλότερες μέσες τιμές, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες, παρουσίασε η ομάδα «Από 16-20 χρόνια» ($M.O=2,7$) ($F_{4,153}=4,22$ $p= .003$).

5.4 Διμεταβλητές συσχετίσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών που επιτυγχάνεται παρατηρώντας «αν η αύξηση ή η μείωση ενός ορισμένου αριθμού μονάδων στη μια μεταβλητή μπορεί να παράγει μια αύξηση ή μείωση ενός σχετιζόμενου αριθμού μονάδων της άλλης» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 328). Για την μελέτη της αριθμητικής έντασης των σχέσεων ανάμεσα στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής απλής γραμμικής συσχέτισης Pearson r , καθώς η μέθοδος υπολογισμού του συντελεστή έχει αποδειχθεί πιο ακριβής (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου, ο συντελεστής συσχέτισης r μπορεί να εμφανίσει τιμές μεταξύ του +1, εκφράζοντας μια τέλεια θετική συσχέτιση, και του -1, εκφράζοντας μια τέλεια αρνητική συσχέτιση, ενώ προϋποθέτει την ευθύγραμμη ή την διατεταγμένη σε καμπύλη συσχέτιση των μεταβλητών (Howitt & Cramer, 2010). Οι διμεταβλητές συσχετίσεις υπολογίστηκαν για τις διαστάσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση», «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου», «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο», «Μάθηση και

συμπεριφορά μαθητών» και «Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις» της κλίμακας μέτρησης των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης (Μούζουρα, 2005 · Γιαννακίδου, 2014) και για τις διαστάσεις των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών, «Στόχος Μάθησης», «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» και «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των συσχετίσεων, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 5.4.1 .

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, θετικές σημαντικές και ισχυρές συσχετίσεις προέκυψαν ανάμεσα στον παράγοντα των στόχων επίτευξης «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» και σε όλους τους παράγοντες του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, ο παράγοντας «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» παρουσίασε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με τον παράγοντα του εργασιακού στρες «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» $r(158) = .82, p < .001$ και σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου» $r(158) = .69, p < .001$, τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» $r(158) = .63, p < .001$, τον παράγοντα «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών» $r(158) = .62, p < .001$ και τον παράγοντα «Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις» $r(158) = .69, p < .001$. Η συσχέτιση αυτή υποδεικνύει την τάση των εκπαιδευτικών με υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες να αποφεύγουν την αποτυχία και την επίδειξη της μειωμένης ικανότητας ή αναποτελεσματικότητάς τους στους άλλους.

Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα δεν προέκυψαν στην συσχέτιση του παράγοντα επίτευξης στόχων «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» με τους επιμέρους παράγοντες του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Ενώ, ο παράγοντας της επίτευξης των στόχων «Στόχος Μάθησης» φάνηκε να συσχετίζεται μόνο με τις δηλώσεις τους ενός από τους πέντε παράγοντες εργασιακού στρες. Πιο αναλυτικά, ο παράγοντας «Στόχος Μάθησης» παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική αλλά μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» $r(158) = .23, p < .001$. Η συσχέτιση αυτή υποδεικνύει την τάση των εκπαιδευτικών με υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες, που συνδέεται με θέματα οργάνωσης, διοίκησης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου, να επιδιώκει την μάθηση και την αυτοβελτίωση.

Πίνακας 5.4.1 Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παράγοντες	Στόχος Μάθησης	Στόχος Επίδοσης- Προσέγγισης	Στόχος Επίδοσης- Αποφυγής
Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση	.23**	-.001	.82**
Φόρτος εργασίας, Πίεση χρόνου	.06	.07	.69**
Συνθήκες εργασίας στο σχολείο	.08	.07	.63**
Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών	.03	.14	.62**
Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	.04	.10	.69**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ορίστηκε η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και του εργασιακού στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η μελέτη της αξιοπιστίας των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και η μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία) στις υπό εξέταση μεταβλητές. Ενδιαφέρον υπήρξε, επίσης, για τον εντοπισμό των πιο συχνά αναφερόμενων παραγόντων εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και για την εκτίμηση της τάσης των ελλήνων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα να δηλώνουν ή όχι στρες στο εργασιακό περιβάλλον. Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων:

- Τα αποτελέσματα του ελέγχου της αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μούζουρα, 2005 · Γιαννακίδου, 2014) ανέδειξαν εξαιρετική αξιοπιστία.
- Τα αποτελέσματα του ελέγχου της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) παρουσίασαν αρκετά καλή αξιοπιστία.
- Η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), αν και δεν τέθηκε ως ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αλλά προέκυψε ως απάντηση στον προβληματισμό για το αν οι δηλώσεις του εργαλείου προσδιορίζουν εννοιολογικά και εκφράζουν τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξε ότι οι δηλώσεις κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με την πρόταση των κατασκευαστών του ερωτηματολογίου.
- Το φύλο διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά όλες τις διαστάσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν, για όλες τις επιμέρους διαστάσεις μέτρησης εργασιακού στρες, σημαντικά υψηλότερα ποσοστά απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους.
- Το φύλο διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά όλες τις διαστάσεις των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» και στον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής», ενώ οι άνδρες παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης».
- Η ηλικία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τους εξής παράγοντες εργασιακού στρες: «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου», «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» και «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί

άνω των 50 δήλωσαν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες με τους νεότερους συναδέλφους, κάτω των 30, να τους ακολουθούν.

- Η ηλικία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, κάτω των 30 ετών, να σημειώνουν υψηλότερες τιμές και τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» με τους μεγαλύτερους, άνω των 50 ετών, να δηλώνουν υψηλότερες τιμές.
- Η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση», «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου», «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» και «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών». Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια εργασίας σημείωσαν υψηλότερες τιμές συνολικά, ενώ ακολούθησαν οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία που δεν ξεπερνούσε τα 5 χρόνια.
- Η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερες τιμές και τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερες τιμές.
- Ο παράγοντας «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» παρουσίασε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.
- Ο παράγοντας «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» δεν συσχετίστηκε με τους παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.
- Ο παράγοντας «Στόχος Μάθησης» παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική αλλά μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα εργασιακού στρες «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση».
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν πιο συχνά εργασιακό στρες για θέματα που σχετίζονταν με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών, την οργάνωση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας, τις συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.
- Εντοπίστηκε ανοδική τάση στις αυτοαναφορές των ελλήνων εκπαιδευτικών να βιώνουν στρες στο χώρο της εργασίας τους.

6.2 Η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, αφού καταχώρησαν τα δημογραφικά στοιχεία που τους χαρακτήριζαν στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, στην συνέχεια κλίθηκαν να αξιολογήσουν, με την βοήθεια μιας κλίμακας Likert, το βαθμό εργασιακού στρες που τους προκαλούσαν ενδεικτικές στρεσογόνες καταστάσεις. Οι περιγραφές που χρησιμοποιήθηκαν ανήκουν στο εργαλείο που κατασκεύασε, αρχικά, η Μούζουρα (2005) αντλώντας πληροφορίες από δεδομένα που έχουν προκύψει τόσο στην διεθνή, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία και επεξεργάστηκε, έπειτα, η Γιαννακίδου (2014), ώστε να είναι εφικτή η χρήση του εργαλείου σε εκπαιδευτικούς της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρκετοί ερευνητές έχουν βασιστεί από το 2005 και μετά στο Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης στην προσπάθεια τους να μελετήσουν το φαινόμενο του εργασιακού στρες στην εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία και ενίοτε την εγκυρότητα του εργαλείου που αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία του εργαλείου Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των εκπαιδευτικών, η Μούζουρα (2005) ανέφερε εξαιρετική τιμή αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach's alpha ($\alpha = .91$) για το σύνολο των δηλώσεων που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ ικανοποιητικές ήταν και οι τιμές των πέντε παραγόντων που προέκυψαν, αφού παρουσίασαν τιμές του δείκτη α από $.57$ έως $.85$. Όταν το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε από την Χαραλάμπους (2012) σε έρευνα που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρθηκε υψηλή αξιοπιστία για το σύνολο των δηλώσεων ($\alpha = .89$). Πολύ καλές τιμές αξιοπιστίας (από $\alpha = .69$ έως $\alpha = .86$) σημείωσαν και οι έξι επιμέρους παράγοντες, που η ερευνήτρια εντόπισε, έχοντας προσθέσει 3 ακόμα δηλώσεις στο εργαλείο στην προσπάθειά της να σκιαγραφήσει τις ιδιαιτερότητες και τις μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος την χρονιά που διεξάγονταν η έρευνα. Έξι παράγοντες με ικανοποιητικές και αποδεκτές τιμές (από $\alpha = .70$ έως $\alpha = .88$) απέδωσε και η ανάλυση των δεδομένων της μελέτης των Κάμτσιου και Λώλη (2016) που είχε ως δείγμα έρευνας Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ, η Γιαννακίδου (2014) μελετώντας τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υποστήριξε πως το ερωτηματολόγιο αποδίδει εξαιρετική τιμή συνολικής αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach's alpha ($\alpha = .93$). Σε βιβλιογραφικά αποδεκτές τιμές όρισαν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου οι Στάγια και Ιορδανίδη (2014), οι οποίοι μελέτησαν το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εποχή της οικονομικής κρίσης.

Οι προαναφερθείσες έρευνες κάνουν λόγο για ένα αξιόπιστο εργαλείο με επιβεβαιωμένη δομική εγκυρότητα ακόμα και στις περιπτώσεις, όπου οι ερευνητές χρειάστηκε να παρέμβουν με μικρές αλλαγές και προσθήκες στις περιγραφές εργασιακού στρες για την εξυπηρέτηση των στόχων της εκάστοτε έρευνας. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε μη αναγκαία η μελέτη της παραγοντικής δομής του εργαλείου. Η απόφαση αυτή, ενισχύθηκε και από τον υψηλό δείκτη αξιοπιστίας που παρουσίασε το εργαλείο, τόσο στο σύνολο των 40 δηλώσεων (τιμή $\alpha = .94$), όσο και στους πέντε παράγοντες ξεχωριστά, αποδίδοντας ικανοποιητικές και αποδεκτές τιμές που κυμάνθηκαν από $\alpha = .76$ έως $\alpha = .86$. Η διαπίστωση αυτή απαντά στο ερευνητικό ερώτημα EE2 και επαληθεύει την υπόθεση Y2, σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα υποστήριζαν την αξιοπιστία της κλίμακας του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν τον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης τους απαντώντας στις 12 δηλώσεις του εργαλείου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Αρκετές έρευνες που έχουν προηγηθεί ή έχουν ακολουθήσει, διερευνώντας τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών, προσεγγίζουν το θέμα αυτό, τις περισσότερες φορές, σε συνάρτηση με τα κίνητρα μάθησης και τους στόχους επίτευξης των μαθητών ή με θέματα που αφορούν εξ' ολοκλήρου την εκπαιδευτική διαδικασία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Βιβλιογραφικά έχουν εντοπιστεί αρκετά εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στην παρούσα εργασία, ωστόσο, η επιλογή του

ερωτηματολογίου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) βασίστηκε στο γεγονός πως το συγκεκριμένο εργαλείο δημιουργήθηκε από δεδομένα ερευνών που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοσθεί στην Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, υποστηρίζεται από 3 παράγοντες που εμφανίζουν πολύ καλές τιμές αξιοπιστίας (τιμή $\alpha = .82$ για τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» και για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» και τιμή $\alpha = .84$ για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης»).

Το ερωτηματολόγιο Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) χρησιμοποιήθηκε ξανά σε Έλληνες εκπαιδευτικούς εξυπηρετώντας τους σκοπούς της έρευνας των Βάσιου, Ανδρέου και Καφέτσιου (2011). Οι ερευνητές δεν προχώρησαν στην ανάλυση της παραγοντικής δομής του εργαλείου αλλά επιβεβαίωσαν την υψηλή αξιοπιστία των 3 παραγόντων που όριζαν οι κατασκευαστές του με πολύ καλές έως και εξαιρετικές τιμές αξιοπιστίας (τιμή $\alpha = .86$ για τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης», τιμή $\alpha = .92$ για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» και τιμή $\alpha = .92$ για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής»). Στην παρούσα εργασία, η ροή της ανάλυσης των αποτελεσμάτων οδήγησε στην διεξαγωγή ελέγχου της ύπαρξης 3 διαφορετικών παραγόντων που σε συνδυασμό μπορούσαν να ερμηνεύσουν τους προσανατολισμούς επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών. Η παραγοντική ανάλυση διέκρινε του 3 αρχικούς παράγοντες των κατασκευαστών, οι οποίοι σημείωσαν ικανοποιητικές και αποδεκτές τιμές του δείκτη Cronbach's alpha (τιμή $\alpha = .86$ για τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης», τιμή $\alpha = .83$ για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» και τιμή $\alpha = .79$ για τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής»). Η τιμή αξιοπιστίας για το σύνολο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά καλή ($\alpha = .80$) επιβεβαιώνοντας το ερευνητικό ερώτημα EE1 και επαληθεύοντας την ερευνητική υπόθεση Y1, σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα υποστήριζαν την αξιοπιστία της κλίμακας της θεωρίας επίτευξης στόχων.

6.3 Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις υπό μελέτη μεταβλητές

6.3.1 Φύλο

Πορίσματα ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην διαπίστωση πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν και εκδηλώνουν πιο συχνά εργασιακό στρες συγκριτικά με τους άνδρες συνάδελφους. Μάλιστα, αρκετές φορές έχει υποστηριχθεί η άποψη πως η γυναίκα είναι πιο ευάλωτη στο εργασιακό στρες, που προέρχεται από την προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης της οικογενειακής ζωής σε συνδυασμό με την επιθυμία αποτελεσματικής διαχείρισης των επαγγελματικών υποχρεώσεων, (Greenberg & Baron, 2013), κάνοντας λόγο για έναν φαύλο κύκλο, αφού το στρες που δημιουργείται στο εργασιακό περιβάλλον μεταφέρεται στο οικογενειακό περιβάλλον και αντίστροφα (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως βιώνουν πιο συχνά εργασιακό στρες συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους για θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές, όπως η πρόοδος, η συμπεριφορά και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών αλλά και με τους συναδέλφους, όπως το εργασιακό περιβάλλον, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006).

Στην παρούσα έρευνα η διαφοροποίηση ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες εκπαιδευτικούς διατυπώθηκε ξεκάθαρα, αφού οι γυναίκες εξέφρασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους, για όλες τις επιμέρους όψεις εργασιακού στρες. Το εύρημα αυτό απαντά στο ερευνητικό ερώτημα ΕΕ4 και επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση Υ4 σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες θα παρουσίαζαν υψηλότερες τιμές εργασιακού στρες από τους άνδρες. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει το γεγονός πως το στρες που βιώνουν οι γυναίκες στο περιβάλλον εργασίας τους είναι πιο έντονο για θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση της τάξης, τις διαδικασίες μάθησης και πειθαρχίας των μαθητών, την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και τον χειρισμό των προβληματικών συμπεριφορών.

Η παρούσα έρευνα, όμως, δεν αποσκοπεί στην αιτιακή απόδοση των φαινομένων, ούτε στην αναπαράσταση κοινωνικών θεωριών αλλά στην παρατήρηση των σχέσεων που προκύπτουν ανάμεσα στα φαινόμενα. Με κάθε ενδιασμό, λοιπόν, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως το εύρημα αυτό σχετίζεται με την επιθυμία των γυναικών να δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές, που να βασίζονται στην κατανόηση, στην ενσυναίσθηση και στην επικοινωνία, βλέποντας τους μαθητές ως την συνέχεια της οικογενειακής ζωής και ως παιδιά με ανάγκες και επιθυμίες που πρέπει να εκφράζονται και να ικανοποιούνται. Το γεγονός αυτό, βέβαια, θα μπορούσε να έχει και μια άλλη πιθανή ερμηνεία, όπως το ότι η ευαισθησία αυτή των γυναικών αφήνει στους μαθητές το περιθώριο αδιαφορίας για την διδακτική διαδικασία και τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις. Η αδιαφορία των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών που η γυναίκα εκπαιδευτικός θα δυσκολευτεί να αντιμετωπίσει.

Υψηλά ποσοστά εργασιακού στρες εξέφρασαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και για θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και την διοίκηση της εκπαιδευτικής εργασίας, τις αλλαγές της εκπαιδευτική πολιτικής, το μειωμένο μισθολόγιο, τις συχνές και συχνά καθυστερημένες τοποθετήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ο υψηλός ανταγωνισμός που έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική αρένα με τον όλο και αυξανόμενο αριθμό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές, ίσως και διδακτορικές σπουδές, αυξάνει το αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας, ενώ η τακτική των προσλήψεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ορισμένου χρόνου εντείνει το αίσθημα αυτό.

Βέβαια είναι λογικό πως ευάλωτες δεν είναι μόνο οι γυναίκες στις συχνές μεταβολές της εκπαιδευτικής πολιτικής και στις νέες εργασιακές συνθήκες που και οι άνδρες εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν. Φαίνεται, όμως, πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τα νέα δεδομένα αν σκεφτούμε το γεγονός πως αρκετά συχνά καλούνται οι γυναίκες να ισορροπήσουν την οικογενειακή με την επαγγελματική ζωή επιλέγοντας, είτε να απορρίψουν μια πιθανή τοποθέτηση, είτε να μεταφερθούν προσωρινά για να υπηρετήσουν σε μια άλλη περιοχή της Ελλάδας. Αυτό σημαίνει πως θα αναγκαστούν να αφήσουν πίσω μέλη της οικογένειάς τους ή θα επιλέξουν να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες αυτές μετακομίζοντας μαζί με την οικογένειά τους. Με βάση αυτά τα δεδομένα, ίσως να είναι λογικό για μια γυναίκα να θεωρεί πως δεν υπολογίζουν την γνώμη της και πως η μη συμμετοχή της στη λήψη αποφάσεων για θέματα που την αφορούν της προκαλεί εργασιακό στρες.

Όσον αφορά στην θεωρία επίτευξης των στόχων και στο φύλο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Τα βιβλιογραφικά δεδομένα που έχουν εντοπιστεί και έχουν καταγραφεί στη παρούσα έρευνα αναφέρουν πως οι γυναίκες ενδέχεται να εμφανίζουν πιο συχνά, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους, στόχους προσανατολισμένους στην μάθηση, αφενός γιατί έχουν την τάση να αναζητούν την βοήθεια των άλλων προκειμένου να επιτύχουν (Butler, 2007) και αφετέρου γιατί επιλέγουν διδακτικές πρακτικές που προσανατολίζονται στην μάθηση (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2017). Ομοίως, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας σύνδεσαν τους στόχους μάθησης με το γυναικείο φύλο, αφού παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από το ανδρικό φύλο, απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα ΕΕ3 και επαληθεύοντας την ερευνητική υπόθεση Υ3, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα σημείωναν μεγαλύτερη βαθμολογία στους στόχους μάθησης από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιδιώκουν την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη που βασίζεται στην κατάκτηση της γνώσης και στην αυτοβελτίωση. Σαν μια αρχική υπόθεση, που επιδέχεται ερευνητικής ανάλυσης, θα μπορούσε η τάση αυτή να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γυναίκες πολύ συχνά και συνειδητά επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, λόγω της δημιουργικής ενασχόλησης με τα παιδιά και του ευέλικτου ωραρίου και υποστηρίζουν την απόφασή τους αυτή επιδιώκοντας την ακαδημαϊκή τους θωράκιση και την διδακτική τους εξέλιξη ώστε να επιτύχουν επαγγελματικά. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες, που μπορεί να επιλέγουν το επάγγελμα για τους ίδιους λόγους που το επιλέγουν και οι γυναίκες, ίσως να στρέφονται στην διεύρυνση των ακαδημαϊκών τους γνώσεων με σκοπό να αποκτήσουν ηγετικούς και διευθυντικούς ρόλους και να εξασφαλίσουν με τον τρόπο αυτό ένα πιο σταθερό επαγγελματικό μέλλον. Όπως και να έχει η ερμηνεία αυτή πρέπει να αποδειχθεί μελετώντας αν πραγματικά οι άνδρες επιδιώκουν πιο συχνά, συγκριτικά με τις γυναίκες συνάδελφοί τους, την ηγετική ανέλιξή τους στο χώρο της εκπαίδευσης και πως ο προσανατολισμός μάθησης έρχεται ή όχι σε αντίθεση με την επιθυμία τους αυτή.

Βέβαια, αυτό που αποδεικνύεται βιβλιογραφικά, τουλάχιστον, είναι ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τίθενται πιο συχνά σε κοινωνική σύγκριση και συναγωνισμό με αποτέλεσμα την υιοθέτηση στόχων επίδοσης (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000 όπως αναφέρεται στους Retelsdorf et al., 2010). Το στοιχείο αυτό εντοπίζεται και στην παρούσα εργασία, όπου φάνηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται πιο συχνά, συγκριτικά με τις γυναίκες, στον στόχο επίδοσης-προσέγγισης. Αυτό σημαίνει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εκτιμούν την προσπάθειά τους αλλά και το αποτέλεσμα της εργασίας τους σε σύγκριση πάντα με την επίδοση των άλλων, ενώ προσπαθούν να ξεχωρίσουν στο εργασιακό περιβάλλον, όχι απαραίτητα επιτυγχάνοντας στους στόχους που θέτουν οι ίδιοι, αλλά ξεπερνώντας τους στόχους που θέτουν οι συνάδελφοί τους. Ο ανταγωνιστικός αυτό χαρακτήρας φαίνεται πως παρουσιάζεται στους άνδρες με την θετική του μορφή, ως ώθηση για την επίδειξη καλύτερης απόδοσης. Οι γυναίκες, ωστόσο, φαίνεται να κυριαρχούν στον στόχο επίδοσης που εμφανίζεται με την αρνητική του μορφή, δηλαδή στον στόχο επίδοσης-αποφυγής. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές για τον στόχο επίδοσης-αποφυγής. Ίσως, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας των ανδρών στο εργασιακό περιβάλλον

να είναι ένας λόγος που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφεύγουν εργασίες στις οποίες μπορεί να φανούν λιγότερο ικανές ή ανεπαρκείς για την αποτελεσματική διεκπεραίωσή τους.

6.3.2 Ηλικία

Βιβλιογραφικά δεδομένα προηγούμενων ερευνών έχουν συνδέσει το εργασιακό στρες με τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν την εργασιακή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και στις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα ανέδειξε πως το εργασιακό στρες συνδέεται εν μέρει με τις μεγαλύτερες ηλικίες εκπαιδευτικών που εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές εργασιακού στρες απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα EE7 και απορρίπτοντας την ερευνητική υπόθεση Y7, σύμφωνα με την οποία οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί θα εμφάνιζαν υψηλότερες τιμές εργασιακού στρες. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως η ομάδα που εμφάνισε τις υψηλότερες τιμές εργασιακού στρες, μετά τους μεγαλύτερους, άνω των 50 ετών, εκπαιδευτικούς, ήταν η ομάδα των νεότερων ηλικιακά εκπαιδευτικών. Οι όψεις εργασιακού στρες που διαφοροποίησαν την ηλικία των εκπαιδευτικών και αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας, η πίεση του χρόνου, η μάθηση και η συμπεριφορά των μαθητών.

Ενώ, λοιπόν, οι υψηλές τιμές εργασιακού στρες των νεότερων εκπαιδευτικών δικαιολογούνται βιβλιογραφικά, τουλάχιστον, από το γεγονός ότι οι νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν στα δεδομένα και στις απαιτήσεις της εργασίας τους, οι υψηλότερες τιμές που εμφάνισαν στη παρούσα έρευνα οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύουν την γενίκευση αυτής της ερμηνείας. Μάλιστα, οι διαστάσεις εργασιακού στρες που αναδείχθηκαν από την ανάλυση αυτή δεν εστιάζουν, όπως θα περίμενε κανείς, σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αποφάσεις των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν από το εκπαιδευτικό σύστημα ή των νεότερων εκπαιδευτικών να εισχωρήσουν σ' αυτό. Οι παράγοντες που αναδείχθηκαν στρέφουν το ενδιαφέρον και την ανησυχία των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την εργασιακή τους καθημερινότητα και την επαφή τους με τους μαθητές.

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει η υπόθεση πως οι μεγαλύτεροι, άνω των 50 ετών, εκπαιδευτικοί διατηρούν, ακόμα, το ενδιαφέρον τους για την προετοιμασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και την προσωπική συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Παράλληλα, όμως, προβληματίζονται για τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον και για τα αυξημένα εργασιακά και διοικητικά τους καθήκοντα. Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί, που συμβαίνει να είναι και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, επωμίζονται το βάρος της διαχείρισης των νέων προκλήσεων που έχει να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η υποδοχή και η ένταξη μαθητών με πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία και η παράλληλη υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ικανότητες. Από την άλλη πλευρά, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τις νέες εκπαιδευτικές δράσεις και να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, τις περισσότερες φορές χωρίς την υποστήριξη ειδικών και αρμόδιων φορέων.

Ίσως να είναι και αυτός ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας «31-40» εκφράζουν χαμηλότερες τιμές εργασιακού στρες, αφού οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου που καλούνται να αναλάβουν είναι πιο ξεκάθαρα προσδιορισμένες και λιγότερο επηρεασμένες από τις νέες εργασιακές συνθήκες.

Αναφορικά με τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα έχουν ταυτίσει την ηλικία των εκπαιδευτικών με την εργασιακή εμπειρία, καθώς οι μεγαλύτεροι ηλικιακά και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει λιγότερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της απόδοσής τους από τους συναδέλφους (Retelsdorf et al., 2010). Με άλλα λόγια, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί δεν έχουν ανάγκη την κοινωνική επιβεβαίωση για να θεωρήσουν πως έχουν πετύχει στο εργασιακό τους περιβάλλον και ως εκ τούτου είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν στόχους προσανατολισμένους στην επίδοση. Η παρούσα έρευνα, όμως, διαψεύδει εν μέρει την διαπίστωση αυτή και απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση Υ5, αφού οι μεγαλύτεροι ηλικιακά συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν υψηλότερες τιμές στον στόχο επίδοσης-αποφυγής. Στατιστικά σημαντικά δεν αποδείχθηκαν τα αποτελέσματα για τον στόχο επίδοσης-προσέγγισης.

Προκύπτει, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την τάση να αποφεύγουν την διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων στα οποία πιστεύουν πως θα φανούν λιγότερο ικανοί και αποτελεσματικοί σε σχέση με συναδέλφους τους. Ίσως, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες και δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης που μπορεί να έχουν οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί. Άλλωστε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την στιγμή αυτή, οι προσπάθειες ενίσχυσης και εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης ξεκινούν, συνήθως, με ιδιωτική πρωτοβουλία και απαιτούν την καταβολή διδάκτρων. Είναι πολύ πιθανό, οι άνω των 50 ετών εκπαιδευτικοί, έχοντας εξασφαλίσει την εργασιακή τους μονιμότητα, να μην παρουσιάζουν την ίδια επιθυμία και θέληση για τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφώσεις. Ίσως, πάλι, να θεωρούν πως τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κυρίως στους νέους συναδέλφους που δεν έχουν αποκτήσει ακόμα εργασιακή εμπειρία. Επιπρόσθετα, ο φόβος και το στρες αποτυχίας στις νέες δοκιμασίες, λόγω των χρόνων που έχουν περάσει από την βασική τους εκπαίδευση, μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στην οποιαδήποτε προσπάθεια επαγγελματικής κατάρτισης.

Στην παρούσα έρευνα, υψηλές τιμές στον στόχο επίδοσης-αποφυγής παρουσίασαν και νεότεροι κάτω των 30 ετών εκπαιδευτικοί. Ως μια αρχική υπόθεση, που για να επιβεβαιωθεί απαιτεί την διεξαγωγή εμπειρικής μελέτης, θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη πρακτικής ενασχόλησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακών φοιτητών με το αντικείμενο μελέτης τους. Μεταπτυχιακά προγράμματα και προγράμματα εξειδίκευσης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς δεν απαιτούν την διεκπεραίωση πρακτικής άσκησης. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο, οι νέοι εκπαιδευτικοί να έχουν πλήρη θεωρητική κατάρτιση και ελλιπή γνώση πρακτικής εφαρμογής. Επιπρόσθετα, νέοι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφασίσει να ειδικευτούν σε μια επιστήμη, όπως αυτή της ειδικής αγωγής, με την προϋπόθεση πως θα έχουν πιο σύντομη επαγγελματική αποκατάσταση από τους συναδέλφους τους, μπορεί να νιώσουν ανεπαρκής επαγγελματικά όταν θα κληθούν να αναλάβουν τα καθήκοντά τους.

Ο ανταγωνισμός που υπάρχει στην εκπαιδευτική αρένα με σκοπό την διεκδίκηση μιας θέσης και ο αυξανόμενος αριθμός των προσφερόμενων μεταπτυχιακών προγραμμάτων και επιμορφωτικών σεμιναρίων θα μπορούσε να είναι και ένας από τους λόγους εμφάνισης υψηλών τιμών στον στόχο μάθησης για τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Άλλωστε δεν είναι πάντα εφικτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στο συναίσθημα της προσωπικής ολοκλήρωσης και στη ικανοποίηση από την εργασιακή εξέλιξη, όταν η επιθυμία αυτοβελτίωσης συνδυάζεται με την ταυτόχρονη διεκδίκηση μιας ανταγωνιστικής θέσης στον πίνακα των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο αν οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται στη μάθηση γιατί πιστεύουν πως έτσι θα προσφέρουν περισσότερα ή γιατί προσδοκούν πως έτσι θα επωφεληθούν περισσότερο, αφού και στις δύο περιπτώσεις "το τερπνό" συνδυάζεται "μετά του ωφελίμου". Η ερμηνεία αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί και ο λόγος που στην παρούσα εργασία η ηλικία των συμμετεχόντων δεν μπόρεσε να διαφοροποιήσει στατιστικά σημαντικά τον στόχο επίδοσης-προσέγγισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6.3.3 Προϋπηρεσία

Ταύτιση των παρατηρήσεων σημειώθηκε ανάμεσα στο εργασιακό στρες, στην εργασιακή προϋπηρεσία και στην ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, αφού οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας εξέφρασαν υψηλότερες τιμές εργασιακού στρες, όπως και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Η διπλή αυτή διαπίστωση ισχυροποιεί τα δεδομένα της παρούσας εργασίας, αφού οι μεγαλύτεροι αλλά ταυτόχρονα και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευάλωτοι, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, στο εργασιακό στρες, όμως, διαψεύδει την ερευνητική υπόθεση Υ8, σύμφωνα με την οποία οι πιο έμπειροι εργασιακά εκπαιδευτικοί θα δήλωναν χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες. Μάλιστα και σ' αυτή την περίπτωση, τις υψηλότερες τιμές μετά τους πιο έμπειρους, με πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας, εκπαιδευτικούς παρουσίασαν οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί που η προϋπηρεσία τους δεν ξεπερνούσε τα 5 χρόνια. Σε κάθε περίπτωση τα δεδομένα της παρούσας εργασίας έρχονται σε αντίθεση με τα στοιχεία άλλων ερευνών που έχουν προηγηθεί, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής πορείας βιώνουν πιο συχνά συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης που δρουν ανασταλτικά στην εμφάνιση εργασιακού στρες (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Οι πιο έμπειροι εργασιακά εκπαιδευτικοί, ίσως, να θεωρούν πως οι ίδιοι έχουν το βάρος να διαχειριστούν τα θέματα που προκύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον, να καθοδηγήσουν τους νεότερους συναδέλφους, να φροντίσουν για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την ασφάλεια του κτιρίου, να πάρουν αποφάσεις και να συμβάλλουν στην αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους γονείς και το μη διδακτικό προσωπικό. Παράλληλα, στην προσπάθειά τους αυτή φαίνεται πως δεν μπορούν να βρουν την υποστήριξη και την συνεργασία που χρειάζονται από τους συναδέλφους, αφού ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικού προσωπικού προσλαμβάνεται κάθε χρόνο με σύμβαση ορισμένου χρόνου. Αυτό σημαίνει πως πολλοί εκπαιδευτικοί, που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές, είτε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς είτε κατά την διάρκεια του σχολικού έτους αναλαμβάνουν τα καθήκοντα τους τις περισσότερες φορές σε διαφορετικά κάθε χρόνο σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται, λοιπόν, δύσκολο

για τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν μια πληθώρα ζητημάτων που προκύπτουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα όταν δεν μπορούν ή δεν ξέρουν να διαχειριστούν για αρχή το εργατικό δυναμικό του σχολείου και να συνεργαστούν μαζί του για την αποτελεσματική διεύθυνση των ζητημάτων αυτών.

Από την άλλη πλευρά, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί, που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές στα μέσα μπορεί και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, καλούνται να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των νέων μαθητών αλλά και να συνεργαστούν με τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή του σχολείου. Τις περισσότερες φορές, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον χρόνο για να γνωρίσουν τους συναδέλφους και να αναζητήσουν την βοήθειά τους για θέματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι δυσκολίες εντείνονται, όταν οι νέοι εκπαιδευτικοί, που δεν υποστηρίζονται από ειδικούς παιδαγωγούς και σχολικούς ψυχολόγους, καλούνται να αναλάβουν, στα πρώτα δειλά βήματα που κάνουν στον εκπαιδευτικό χώρο, έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες ή μια ομάδα μαθητών στο τμήμα ένταξης και υποδοχής προσφύγων. Ωστόσο, η ηθική δέσμευση των νέων εκπαιδευτικών, βασικό στοιχείο εκπαιδευτικής οργανωτικής κουλτούρας, καλλιεργείται από πρακτικές που ενισχύουν την αφοσίωση και τα κίνητρα των εργαζομένων, όπως ο έλεγχος, η σωστή καθοδήγηση και πληροφόρηση, η ανατροφοδότηση και η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού που για πρώτη φορά εντάσσεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Η λειτουργία της εκπαίδευσης και της καθοδήγησης του ανθρώπινου δυναμικού είναι χωρίς αμφιβολία μια από τις πιο ουσιαστικές διαστάσεις της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αναντίρρητα την αμέριστη υποστήριξη των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών και συναδέλφων για την ομαλή ένταξή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Η παροχή κινήτρων και η ουσιαστική καθοδήγηση από τους προϊσταμένους οδηγεί τους εργαζομένους στην εμφάνιση συναισθημάτων επαγγελματικής ικανοποίησης, ακόμα και στην περίπτωση που οι ίδιοι οι εργαζόμενοι δηλώνουν πως δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από τον μισθό που λαμβάνουν (Κουκουράβα, 2008). Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος για το αν η μέριμνα για την τοποθέτηση και την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού στην εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει στην υποστήριξη των νέων και λιγότερων έμπειρων εκπαιδευτικών και στον περιορισμό του εργασιακού στρες που οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εμφανίσουν.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή προϋπηρεσία και στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε, όπως και στην περίπτωση της ηλικίας, ότι ο στόχος των εκπαιδευτικών που προσανατολίζεται στην μάθηση ταυτίζεται με την ομάδα των λιγότερο έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών και ο στόχος που προσανατολίζεται στην αποφυγή της αποτυχίας ταυτίζεται με τους μεγαλύτερους ηλικιακά και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση αυτή απαντά στο ερευνητικό ερώτημα ΕΕ6 και απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση Υ6, σύμφωνα με την οποία οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί θα εκδήλωναν υψηλότερες τιμές στους στόχους μάθησης. Για άλλη μια φορά, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τον στόχο που είναι προσανατολισμένος στην προσέγγιση της καλύτερης επίδοσης, ενισχύοντας την αρχική υπόθεση που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, πως οι νέοι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν ως στόχο την μάθηση, όχι

μόνο για την προσωπική τους εξέλιξη αλλά και για την εργασιακή ανέλιξη τους, καθιστώντας δύσκολο τον διαχωρισμό των δηλώσεων αυτών ακόμα και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς.

Το στοιχείο, όμως, που στην περίπτωση αυτή προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από 16 έως 20 χρόνια εμφάνισαν τις χαμηλότερες τιμές τόσο στον στόχο μάθησης, όσο και στον στόχο επίδοσης-αποφυγής. Η πιθανή ερμηνεία του στοιχείου, σύμφωνα και με όσα έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο αυτό, έρχεται να επιβεβαιώσει το βάρος της ευθύνης και των αλλαγών που καλούνται να φέρουν οι πιο έμπειροι και ηλικιακά μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα οι λιγότερο έμπειροι και νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από 16-20 χρόνια θεωρούν πως έχουν ένα πιο βέβαιο εργασιακό μέλλον. Ίσως, πάλι, να νιώθουν πως μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία έχουν αποκτήσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες που το επάγγελμα τους απαιτεί.

Η έρευνα του Hulleman και των συνεργατών του (2010) παρουσίασε την ισχυρή και θετική συσχέτιση του στόχου μάθησης με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ως εσωτερικό και ψυχολογικό κίνητρο για μάθηση, ενώ η έρευνα των Gorozidis και Papaioannou (2016) διαπραγματεύτηκε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, που υιοθετούν στόχους μάθησης, στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προγραμμάτων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις μπορούν να λειτουργήσουν και ως εσωτερικό κίνητρο μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανάπτυξη των προσωπικών τους ικανοτήτων και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Το γεγονός ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών με 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας εμφάνισε χαμηλότερες τιμές στον στόχο μάθησης και χαμηλότερες τιμές στον στόχο επίδοσης-αποφυγής, ίσως να αποτελεί ένδειξη των μειωμένων εργασιακών απαιτήσεων που η ομάδα αυτή καλείται να αντιμετωπίσει.

6.4 Ερμηνεία διμετάβλητων συσχετίσεων

Στην πρόσφατη μελέτη τους οι Eggen και Kauchak (2017) ισχυρίστηκαν πως το στρες, που εκδηλώνεται σε υπερβολικό βαθμό, καταναλώνει την διαθέσιμη γνωστική ενέργεια του ανθρώπου και εμποδίζει την απαιτούμενη συγκέντρωση στο έργο, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τα εσωτερικά κίνητρα για την εμφάνιση υψηλής απόδοσης. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται πως βρίσκει απήχηση στην παρούσα εργασία, αφού, όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν εργασιακό στρες έχουν την τάση να υιοθετούν τον στόχο αποφυγής της εργασίας και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που έχουν υιοθετήσει τον στόχο αποφυγής εργασίας έχουν την τάση να βιώνουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες. Πιο αναλυτικά, όλες οι διαστάσεις του εργασιακού στρες παρουσίασαν θετικές σημαντικές και ισχυρές συσχετίσεις με τον στόχο επίδοσης-αποφυγής, αλλά όχι με τον στόχο επίδοσης προσέγγισης, απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα EE10 και επιβεβαιώνοντας εν μέρει την ερευνητική υπόθεση Y10, σύμφωνα με την οποία το εργασιακό στρες θα παρουσίαζε θετική συνάφεια με τους στόχους επίδοσης.

Βιβλιογραφικά, υποστηρίζεται η άποψη πως όταν ο εργαζόμενος συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων για θέματα που τον επηρεάζουν άμεσα τότε βιώνει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης (Coolican, 2008), ενώ, όταν δεν μπορεί να συμμετέχει στην διαμόρφωση της οργανωτικής κουλτούρας, στην βελτίωση των συνθηκών εργασίας και στην διαχείριση των επαγγελματικών προκλήσεων, τότε ενδέχεται να βιώνει αρνητικά συναισθήματα επαγγελματικής έντασης και εργασιακό στρες (Cox & Leiter, 1992 όπως αναφέρεται στον Γαλανάκη, 2012). Στην παρούσα εργασία, το εργασιακό στρες που προκύπτει από θέματα που αφορούν την οργάνωση, την διοίκηση και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέθηκε θετικά με την υιοθέτηση των στόχων αποφυγής της προσπάθειας και της εργασίας για την εμφάνιση καλύτερης επίδοσης.

Πράγματι, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι παθητικός και δέσμιος των εκάστοτε πολιτικών ρυθμίσεων και αλλαγών. Οι διαδικασίες επιλογής, τοποθέτησης, αμοιβής, εκπαίδευσης και αξιολόγησης του εργατικού δυναμικού μεταβάλλονται διαρκώς δημιουργώντας έντονο το αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας. Αρχικά, οι νέοι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν μια μόνιμη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν γνωρίζουν αν την νέα σχολική χρονιά θα κληθούν να εργαστούν και πού θα πρέπει να μετακομίσουν για να αναλάβουν τα νέα εργασιακά τους καθήκοντα. Έπειτα, στο τέλος της σχολικής χρονιά απολύονται και εντάσσονται στο καθεστώς των άνεργων εκπαιδευτικών μέχρι να προσληφθούν ξανά. Αναφορικά με το σύστημα των αμοιβών, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα των κακοπληρωμένων εργαζομένων (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013) και ένα συντριπτικό ποσοστό (84,4%) των Ελλήνων εκπαιδευτικών δηλώνει την απογοήτευσή του για τον τρόπο αμοιβής από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015). Από την άλλη πλευρά, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι, προς το παρόν, ανύπαρκτη, μονόπλευρη και όχι αμφίδρομη, αφού ολοκληρώνεται από τον διευθυντή του σχολείου, και σαφώς περιορισμένη στην καταγραφή αντικειμενικών στοιχείων. Ενώ, όπως έχει γίνει κατανοητό και από τα προηγούμενα κεφάλαια αυτής της ενότητας, η λειτουργία της εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια διαδικασία προαιρετική, ελλιπής, ασαφής και μη οργανωμένη.

Ο μισθός, λοιπόν, των εκπαιδευτικών που μειώνεται διαρκώς, η διαδικασία πρόσληψης που δεν ξεκινά από την αξιολόγηση των αναγκών και των δυνατοτήτων του εργαζομένου για την είσοδο στην αγορά εργασίας, η ελλιπής και περιορισμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που τους αφήνει εκτεθειμένους στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις και το στρες των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη και προβολή του διδακτικού τους έργου, χωρίς σαφώς διατυπωμένα και προσδιορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην αποφυγή προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και ενασχόλησης με γνωστικά αντικείμενα για τα οποία θεωρεί πως θα κριθεί αναποτελεσματικός και λιγότερο ικανός. Όλες αυτές οι σκέψεις και οι ανησυχίες, ιδίως όταν εκδηλώνονται σε μεγάλο βαθμό, είναι πράγματι πολύ πιθανό να θέτουν όρια στην γνωστική λειτουργικότητα από την μία πλευρά και στη ηθική δέσμευση και αφοσίωση για την επίτευξη του έργου από την άλλη πλευρά. Άλλωστε, οι εργαζόμενοι είναι δημιουργικοί, παραγωγικοί και αποδοτικοί, όταν ενδιαφέρονται για την εργασία τους, έχουν, δηλαδή, ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και όταν η διοίκηση και η οργάνωση του εργατικού δυναμικού μπορεί να εξασφαλίσει την προώθηση των εσωτερικών αυτών κινήτρων και συνάμα την εξασφάλιση των σταθερών και απαιτούμενων εξωτερικών κινήτρων (Frey & Osterloh, 2002).

Θετική και στατιστικά σημαντική, επίσης, υπήρξε και η συσχέτιση ανάμεσα στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών που πηγάζει από τον εργασιακό φόρτο και την πίεση του χρόνου και στους στόχους αποφυγής την εργασίας που οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να υιοθετήσουν. Ο όγκος της εργασίας, ως παράγοντας πρόκλησης εργασιακού στρες έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες μελέτες (πχ Gilboa et al., 2008), όμως, νέο στοιχείο, αν και αναμενόμενο, είναι πως ο παράγοντας αυτός μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επιτύχουν στο έργο που έχουν αναλάβει. Αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τουλάχιστον για την κοινή γνώμη, θεωρείται ως ένα επάγγελμα που επιτρέπει στον εργαζόμενο να έχει ελεύθερο χρόνο, οι ίδιοι οι εργαζόμενοι θεωρούν πως τον ελεύθερο χρόνο που διαθέτουν πρέπει να τον αξιοποιούν για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος της επόμενης μέρας, την διόρθωση των εργασιών των μαθητών και την κάλυψη άλλων γραφειοκρατικών έργων. Επομένως, αν και θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού δημοσίου δεν εργάζονται κατά τις απογευματινές ώρες, άτυπα, όμως, καλούνται να υποστηρίξουν το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο από την διάθεση του σπιτιού τους. Όπως είναι φυσικό, ο χρόνος που θα διαθέσει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται από πολλούς και βέβαια προσωπικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η επιθυμία και το πείσμα του να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του για το διδακτικό αντικείμενο, αλλά και από πληθώρα οικογενειακών παραγόντων και υποχρεώσεων.

Παράγοντας εργασιακού στρες, που εντάσσεται στο πλαίσιο του περιορισμένου χρόνου για την εμφάνιση καλύτερης επίδοσης, είναι και η δυσκολία ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει το περιθώριο να συνεργαστεί με τους γονείς και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους συνηθίζει να ερμηνεύει αυτή την έλλειψη επικοινωνίας ως αρνητική προδιάθεση των γονέων που θέτει εμπόδια στην επίτευξη των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών του στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η δυσκολία είναι μεγαλύτερη, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν κάτι καινούργιο, όπως η διδασκαλία μαθητών με πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία, άρα εκ των πραγμάτων το αρχειακό υλικό που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν δεν είναι πλέον χρήσιμο και η σχέση που μπορεί να αναπτύξουν με τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και επιμονή. Όλα τα παραπάνω στοιχεία υπογραμμίζουν την συνθήκη σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός, που στόχο έχει την αποφυγής της εργασίας, καθυστερεί την διάθεση και την παράδοση των γραπτών εργασιών, απευθύνεται στους μαθητές με σύντομες, εύκολες και γρήγορες ερωτήσεις (Butler, 2012) και εφαρμόζει διδακτικές τεχνικές που χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως υψηλά ποσοστά εκνευρισμού, και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Wang et al., 2017).

Στην έρευνα τους οι Antoniou, Polychroni και Vlachaki (2006) παρουσίασαν τους πιο συχνά αναφερόμενους στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών κάνοντας λόγο μεταξύ άλλων για τις υπερπλήρεις διδακτικές αίθουσες των μαθητών και τις συνθήκες εργασίας. Παράλληλα, νέα στοιχεία που σκιαγραφούν την οικονομική και κοινωνική κατάσταση της χώρας έρχονται να δυσκολέψουν ακόμα πιο πολύ τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται πως οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) είναι πλέον αρκετά χαμηλές, καθιστώντας την Ελλάδα στη τελευταία θέση ανάμεσα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Σολάκη, 2016). Χωρίς αμφιβολία, η κατάσταση που δημιουργείται στο σχολικό περιβάλλον από τις περιορισμένες, ίσως και

ανύπαρκτες χρηματοδοτήσεις, τόσο για τον εξοπλισμό και την ασφάλεια του σχολικού κτιρίου, όσο και για την πρόσληψη και τοποθέτηση του απαραίτητου εργατικού δυναμικού, λειτουργεί ως ένας ισχυρός παράγοντας εργασιακού στρες που έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση του στόχου αποφυγής της εργασίας από τους εκπαιδευτικούς.

Προκύπτει, επίσης, στην παρούσα εργασία πως παράγοντες, όπως η παραμονή στο χώρο του σχολείου πέραν του διδακτικού ωραρίου και η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτές καταβάλλοντας την μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Υποθετικά θα μπορούσαμε να πούμε πως για τους εκπαιδευτικούς η συνθήκη αυτή μπορεί να αποτελεί μια προσωρινή κατάσταση που δέχονται με σκοπό την διευκόλυνση των συναδέλφων τους ή μια δευτερεύουσα ευθύνη που αναλαμβάνουν σε συνδυασμό με τα εργασιακά τους καθήκοντα ως εκπαιδευτικοί μιας συγκεκριμένης σχολικής τάξης. Ωστόσο, ακόμα και όταν υπάρχουν τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για εμφάνιση καλής απόδοσης, είναι μάλλον αδύνατον να ενισχυθούν τα κίνητρα αυτά, όταν οι εξωτερικοί παράγοντες θέτουν εμπόδια στην ηθική δέσμευση και στη αφοσίωση του εκπαιδευτικού σε ένα συγκεκριμένο και ξεκάθαρα προσδιορισμένο στόχο. Άλλωστε η θεωρία των κινήτρων επίτευξης είναι ο συνδυασμός κρίκος ανάμεσα στα εγγενή χαρακτηριστικά του ατόμου και στις συνθήκες που του προσφέρει το εργασιακό περιβάλλον για να επιτύχει τους στόχους που ο ίδιος έχει θέσει (Γαλανάκης, 2012).

Ο εκπαιδευτικός που προσανατολίζεται στη προσέγγιση της ικανότητας αλλά συνεχώς αποτυγχάνει μπορεί, έπειτα, να ενεργοποιήσει τους στόχους αποφυγής επίδειξης κατώτερης ικανότητας (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των συνθηκών, που έχει αναφερθεί αλλά μένει να αποδειχθεί, είναι η περίπτωση νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών που κατά το σχολικό έτος 2017-2018 εργάζονταν στην περιφέρεια της Αττικής ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα μαθητές που φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, λοιπόν, αναγκάζονταν, τις περισσότερες φορές, ανά διδακτική ώρα να μεταφέρονται από το ένα σχολείο στο άλλο διανύοντας μεγάλες αποστάσεις για να καλύψουν κενά που δημιουργούσε η έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού προσωπικού. Παρόμοια περιστατικά έχουν αναφερθεί και σε άλλες περιφέρειες της Ελλάδας που αυξάνουν το ενδιαφέρον για την περαιτέρω μελέτη αναφορικά με τους στόχους αποφυγής της εργασίας για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο καθεστώς των αναπληρωτών.

Ο παράγοντας, όμως, εργασιακού στρες που αναφέρεται διαχρονικά από τους εκπαιδευτικούς και εντοπίζεται βιβλιογραφικά σ' όλες τις έρευνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση είναι η διαδικασία της μάθησης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Στην παρούσα εργασία, ο παράγοντας αυτός συνδέθηκε θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον στόχο αποφυγής εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεδομένα άλλων ερευνών θα μπορούσαν, ίσως, να εξηγήσουν αυτή την τάση των εκπαιδευτικών, αφού έχει διαπιστωθεί πως, όταν οι μαθητές δεν σέβονται τον εκπαιδευτικό και δεν αντιμετωπίζουν με ενδιαφέρον την προσπάθεια του για την μετάδοση της γνώσης, τότε ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνει την διάθεση αυτή των μαθητών ως απειλή της αυτοαποτελεσματικότητάς του (Parker et al., 2012). Ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει δυσκολίες, είτε γιατί οι μαθητές του δεν βρίσκουν ενδιαφέρον τον τρόπο που ο ίδιος προσεγγίζει την γνώση και την διδασκαλία, είτε γιατί οι μαθητές του παρουσιάζουν

ανάρμοστη συμπεριφορά, είναι πολύ πιθανό να εμφανίσει χαμηλές προσδοκίες για την οποιαδήποτε προσπάθεια προσωπικής βελτίωσης ή τάσεις υποχώρησης από προσπάθειες που μπορεί να τον εκθέσουν στους συναδέλφους του.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που δεν μπορεί να συνεργαστεί με τους μαθητές είναι γεγονός πως βιώνει υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Retelsdorf et al., 2010) και χαμηλά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), αφού θεωρεί πως δεν είναι ικανός να φέρει εις πέρας τα εργασιακά του καθήκοντα. Όταν, μάλιστα, θεωρεί πως ο πυρήνας της εργασίας και το κίνητρο της επιτυχίας του είναι οι ίδιοι οι μαθητές του και η σχέση του μαζί τους, είναι πολύ δύσκολο να αποδεχθεί και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που προκύπτουν στο επάγγελμα. Η πιο εύκολη λύση, ειδικά όταν δεν υπάρχουν άλλα εξωτερικά κίνητρα που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τον εκπαιδευτικό να δοκιμάσει εναλλακτικές και πιο δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας, είναι η υιοθέτηση της πρακτικής εκείνης σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παραιτείται από δραστηριότητες για να μη φανεί λιγότερο ικανός από τους συναδέλφους. Φυσικά και σ' αυτή την περίπτωση ένα πιο καλά οργανωμένο σύστημα καταγραφής και αξιολόγησης των θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και την εργασιακή τους καθημερινότητα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται το θέμα ταμπού για την ελληνική εκπαίδευση που είναι η τιμωρία/πειθαρχία των μαθητών, θα μπορούσε να καθοδηγήσει τις προσπάθειες τους και να προτείνει μεθόδους επαγγελματικής επιτυχίας και εξέλιξης.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Qureshi και Lodhi (2017) οι διαφωνίες μεταξύ των εργαζόμενων παρουσιάζουν αδύναμη αλλά θετική συσχέτιση με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών καθότι σε περιπτώσεις συγκρούσεων τίθεται θέμα ανταγωνισμού και επίδειξης ανώτερης ικανότητας. Ωστόσο, από τα δεδομένα της παρούσας εργασίας αναδείχθηκε η θετική συσχέτιση ανάμεσα στον στόχο αποφυγής εργασίας και στο στρες των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις, υποδηλώνοντας πως η κοινωνική σύγκριση σε περιπτώσεις διαφωνίας και ανταγωνισμού λειτουργεί μάλλον ανασταλτικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επιτύχει στους στόχους του και να ξεχωρίσει. Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους συναδέλφους αλλά φαίνεται πως επηρεάζεται και από τις σχέσεις που διατηρεί με τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο, οι οποίοι έχουν την ευθύνη σύνταξης της διοικητικής και παιδαγωγικής αξιολόγησης του εργατικού δυναμικού. Η πιθανότητα αρνητικής κρίσης, ιδιαίτερα όταν δεν είναι γνωστή η διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης, θέτει εμπόδια στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Όμως, η ανοιχτή επικοινωνία, η ομαδικότητα, το θετικό κλίμα και ο σεβασμός ανάμεσα στους συναδέλφους είναι στοιχεία που ισχυροποιούν την οργανωτική κουλτούρα του οργανισμού και την δέσμευση των εκπαιδευτικών σ' αυτή (Πασιαρδής, 2004). Η οργανωτική κουλτούρα που εκφράζεται και υιοθετείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα κίνητρα επίτευξης των εκπαιδευτικών (Παπανής & Ρόντος, 2005). Όταν, λοιπόν, η οργανωτική κουλτούρα του οργανισμού περιορίζει την δυνατότητα επικοινωνίας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και ο κάθε εκπαιδευτικός επιχειρεί, χωρίς την βοήθεια των συναδέλφων του, να πετύχει τους στόχους του είναι πολύ πιθανό είτε να αποτύχει είτε να εγκαταλείψει την προσπάθειά του αυτή έχοντας στρέψει το ενδιαφέρον του και την ενέργειά του στην αποφυγή επίδειξης μειωμένης ικανότητας.

Ο μόνος παράγοντας εργασιακού στρες που φάνηκε να συνδέεται μέτρια, θετικά αλλά στατιστικά σημαντικά με τους στόχους μάθησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ο παράγοντας οργάνωσης, διοίκησης και αναγνώρισης του επαγγέλματος. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει εργασιακό στρες για θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη, το εργασιακό μέλλον, την μισθοδοσία και την εκπαιδευτική πολιτική είναι πιο πιθανό να επιδιώξει την μάθηση νέων δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων. Η διαπίστωση αυτή απαντά στο ερευνητικό ερώτημα ΕΕ9 και διαψεύδει την ερευνητική υπόθεση Υ9, σύμφωνα με την οποία το εργασιακό στρες θα παρουσίαζε αρνητική συνάφεια με τους στόχους μάθησης. Η θετική συσχέτιση του εργασιακού στρες με τους στόχους μάθησης έρχεται σε αντίθεση με όσα βιβλιογραφικά έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί στην παρούσα εργασία, αφού σύμφωνα με την έρευνα του Parker και των συνεργατών του (2012), ο στόχος μάθησης δημιουργεί στους εργαζόμενους την πεποίθηση πως είναι ικανοί να ξεπεράσουν τους στρεσογόνους παράγοντες και τις εργασιακές προκλήσεις επιδιώκοντας την βελτίωση και τον επανασχεδιασμό των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών.

Στην έρευνα, ωστόσο, των Klassen και Chiu (2010) το εργασιακό στρες παρουσίασε έμμεση θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση γιατί παρατηρήθηκε πως το εργασιακό στρες κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν δημιουργικοί, δραστήριοι και εναλλακτικοί στις επιλογές τους για την επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ιδεαλιστές και έχουν υψηλές προσδοκίες για τις εργασιακές τους ικανότητες και το αποτέλεσμα της απόδοσης τους είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες που λειτουργεί ενθαρρυντικά στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας (Kokkinos, 2007). Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί η ύπαρξη καμπυλόγραμμης σχέσης ανάμεσα στο στρες και στην επίδοση του εργατικού δυναμικού, αφού το εργασιακό στρες σε χαμηλά επίπεδα παρουσιάζει θετική επίδραση στην επίδοση των εργαζομένων (Eggen & Kauchak, 2017). Παρατηρείται στο σημείο αυτό μια τάση αλληλοεπικάλυψης ανάμεσα στην προσπάθεια που ξεκινά από εσωτερικά κίνητρα επίτευξης και μάθησης και έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ανταγωνιστικής επίδοσης και στην προσπάθεια που βασίζεται σε εξωτερικά και ανταγωνιστικά κριτήρια και έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη. Σύμφωνα με τους Yperen και Orehek (2013) οι στόχοι που προσανατολίζονται στην επίδοση μακροπρόθεσμα ενδέχεται να προωθήσουν την μάθηση και την αυτοβελτίωση, αφού η επιτυχία προϋποθέτει την ηθική δέσμευση και την αφοσίωση στο έργο.

Στην παρούσα εργασία, φάνηκε να μην αποδίδει ιδιαίτερα ο διαχωρισμός ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, όσο ο διαχωρισμός ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στους στόχους επίδοσης-αποφυγής που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και αντιθετικά ζεύγη. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι η δυσκολία των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακρίνουν την διαφορά ανάμεσα στις δηλώσεις του εργαλείου μέτρησης των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών. Μπορεί η επιλογή ενός άλλου ερευνητικού εργαλείου να απέδιδε περισσότερες πληροφορίες για τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης. Ίσως, πάλι, το ανταγωνιστικό και συνάμα ανασφαλές εργασιακό περιβάλλον να αποδίδει διττή σημασία στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Η οποιαδήποτε προσπάθεια των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην βελτίωση της εργασιακής τους καθημερινότητας μπορεί να ξεκινά, είτε από την ανάγκη να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό

τρόπο στις εργασιακές απαιτήσεις, είτε από την επιθυμία να ξεχωρίσει για τις εκπαιδευτικές του ικανότητες, είτε, πάλι, γιατί πιστεύει ότι με την ενέργειά του αυτή θα διευκολύνει το έργο του και ταυτόχρονα θα εξασφαλίσει την κοινωνική αποδοχή και την επαγγελματική αναγνώριση.

Βέβαια, η τάση των εκπαιδευτικών με υψηλό εργασιακό στρες να στοχεύουν στην μάθηση μπορεί να ερμηνευθεί από την ανασφάλεια που βιώνουν καθημερινά για τις απρόβλεπτες εργασιακές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και επιθυμούν οι ίδιοι να συμβάλλουν στην πρόοδο και στην βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών, θα πρέπει, ως πρώτο βήμα για να ανταπεξέλθουν σ' αυτά τα δεδομένα, να αναζητήσουν την βοήθεια ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων. Όταν η βοήθεια αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύπλοκη, γραφειοκρατική και περιστασιακή είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί, που παράλληλα βιώνουν το εργασιακό στρες και την πίεση της κατάστασης αυτής, να αναζητήσουν μια λύση επιλέγοντας επιμορφωτικά και διαδραστικά σεμινάρια. Η απάντηση, όμως, σε μια πιθανή ερώτηση για το αν η ανάγκη προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης προέκυψε από εσωτερικά αυτοαναφερόμενα ή εξωτερικά ετεροαναφερόμενα κίνητρα, είναι μάλλον δύσκολο να δοθεί, όταν η κατάρτιση αποτελεί μέχρι και σήμερα μια προσωπική κατά βάση επιλογή.

6.5 Δυνατά σημεία της έρευνας

Αξίζει να αναφερθεί πως η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια, όπως προέκυψε κατά την ανασκόπηση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, προσέγγισης του εργασιακού στρες με παράλληλη αναφορά στην θεωρία της επίτευξης των στόχων, δηλαδή, στο εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης των προσωπικών και εξωτερικών προκλήσεων που απειλούν τα συναισθήματα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η στατιστικά σημαντική και θετική συνάφεια που παρατηρήθηκε ανάμεσα σε όλες τις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στην τάση αποφυγής της εργασίας με την καταβολή της ελάχιστης προσπάθειας. Η παρούσα μελέτη ρίχνει τον προβολέα του ενδιαφέροντος στους στρεσογόνους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος που δεν πρέπει να παραμεριστούν γιατί έχουν ως αποτέλεσμα την ηθική αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από τα εργασιακά τους καθήκοντα. Εξίσου ανησυχητική είναι και η ανοδική τάση βίωσης εργασιακού στρες που καταγράφεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας ακόμα μεγαλύτερη την ανάγκη περιορισμού και αντιμετώπισης των παραγόντων που ευθύνονται για το εργασιακό στρες.

Μια ακόμη πληροφορία που αναδεικνύει την παρούσα εργασία είναι η ανάλυση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των λειτουργιών της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Άλλωστε, δεν θα διέφερε σε τίποτα η παρούσα εργασία, από έρευνες που έχουν προηγηθεί διεθνώς και μελετούν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, χωρίς την αναφορά στις διαστάσεις της οργανωτικής κουλτούρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η μελέτη και η εφαρμογή πρακτικών αποτελεσματικής διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, αν και δεν έχει μελετηθεί σ' αυτή την έρευνα, έχει αποδειχθεί πως μπορεί να περιορίσει

και να αντιμετωπίσει τις αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες (International Labour Office, 2012). Η παρούσα μελέτη, αποτελεί μια έμμεση αλλά ηχηρή δήλωση των εκπαιδευτικών πως η απουσία καθοδήγησης του εργατικού δυναμικού, η ανύπαρκτη υποστήριξη του παιδαγωγικού τους έργου, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και η εργασιακή ανασφάλεια των εκπαιδευτικών θέτουν σε αμφισβήτηση την αφοσίωση των εργαζομένων στους εργασιακούς και προσωπικούς στόχους.

Επιπλέον, το στοιχείο που αυξάνει το ερευνητικό ενδιαφέρον για την συγκεκριμένη μελέτη είναι η ολιστική προσέγγιση του εργασιακού στρες και της θεωρίας επίτευξης των στόχων, αφού η ανάλυση των δεδομένων δεν περιορίστηκε στον εντοπισμό και στην καταγραφή της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές αλλά επεκτάθηκε και σε επιμέρους δεδομένα που προσδίδουν μια πιο τεκμηριωμένη εικόνα των φαινομένων. Έτσι, λοιπόν, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, δηλαδή, του φύλου, της ηλικίας και της εργασιακής προϋπηρεσίας στις υπό εξέταση μεταβλητές και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας αυτών των επιδράσεων. Οι γυναίκες, οι πιο έμπειροι και μεγαλύτεροι, άνω των 50 ετών, εκπαιδευτικοί και οι λιγότερο έμπειροι και νεότεροι, κάτω των 30 ετών, εκπαιδευτικοί αναδείχθηκαν ως οι πιο ευάλωτοι στο εργασιακό στρες εργαζόμενοι. Η διαφοροποίηση αυτή καθιστά εφικτή την αναζήτηση και την εφαρμογή εστιασμένων δράσεων παρέμβασης και αντιμετώπισης του εργασιακού στρες.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως στην παρούσα εργασία, που αποτελεί εμπειρική μελέτη συσχέτισης, έχουν χρησιμοποιηθεί έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία. Οι περιγραφικές δηλώσεις των εργαλείων ταυτίστηκαν με δεδομένα που έχουν εντοπιστεί στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία και παράλληλα έχουν καταγραφεί στην παρουσίαση της θεωρητικής υποστήριξης της εργασίας. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο, όμως, είναι η διορατικότητα των κατασκευαστών του εργαλείου μέτρησης των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μούζουρα, 2005· Γιαννακίδου, 2014). Το εργαλείο των Πηγών Επαγγελματικής Έντασης αποδείχθηκε επίκαιρο, όσο και διαχρονικό, καθώς, αν και έχει δημιουργηθεί το 2005 και έχει τροποποιηθεί το 2014 καταφέρνει να αντικατοπτρίζει και να συμπεριλαμβάνει όλες τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών.

6.6 Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται, σαφώς, σε περιορισμούς που σχετίζονται με το δείγμα, τα εργαλεία μέτρησης, αλλά και την δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων. Όσον αφορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας, αυτό δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό, αλλά ευκαιριακό, καθώς η διαδικασία της δειγματοληψίας, αν και ήταν απλή και τυχαία, πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε μεγάλα αστικά κέντρα ή κοντά σε μεγάλα αστικά κέντρα και όχι σε νησιά ή σε παραμεθόριες περιοχές. Φυσικά, αναμένεται διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων για την περίπτωση που το δείγμα θα εκπροσωπεί ένα ευρύτερο

γεωγραφικό πλαίσιο. Επίσης, ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, μόλις 158 άτομα, δεν επιτρέπει σε καμία περίπτωση την γενίκευση των αποτελεσμάτων για τον σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν την δεδομένη χρονική στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αλλά και η εστίαση της έρευνας στα χαρακτηριστικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων για το σύνολο των εργαζομένων στην δημόσια εκπαίδευση.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Η μέθοδος αυτή μειώνει την δυνατότητα παρέμβασης του ερευνητή και παρερμηνείας των δηλώσεων των συμμετεχόντων ταυτόχρονα, όμως, παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς για την εξαγωγή ασφαλών πορισμάτων. Είναι πολύ πιθανό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα να απάντησαν στις περιγραφικές δηλώσεις διαισθητικά, μηχανικά και βεβιασμένα. Υπάρχει, επίσης, η πιθανότητα της απόκρυψης των αληθινών συναισθημάτων και τάσεων και η επιλογή των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, αν και ενημερώθηκαν για την απόλυτη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στις περισσότερες περιπτώσεις, στο γραφείο διδασκόντων με την παρουσία του διευθυντή και των συναδέλφων. Έτσι, ακόμα και αν δεν υπήρχε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν έλειπαν τα σχόλια και οι αστεϊσμοί για την εργασιακή τους καθημερινότητα. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά το εργασιακό τους ωράριο και συγκεκριμένα την ώρα των σχολικών διαλειμμάτων δημιουργεί αμφιβολίες για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στις απαιτήσεις της έρευνας και απαλλαγμένοι από την εργασιακή ένταση και την ανησυχία για την συμπεριφορά των μαθητών στα διαλείμματα.

Περιορισμοί προκύπτουν και από την επιλογή του εργαλείου Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε Έλληνες εκπαιδευτικούς και έχει συμπεριληφθεί στην διεθνή μελέτη των Papaioannou και Christodoulidis (2007). Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας εργασίας δεν κατέστη εφικτός ο εντοπισμός του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα. Για την πλήρη προσαρμογή του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα προτιμήθηκε η διαδικασία της πιστής μετάφρασης και ο έλεγχος αυτής από απόφοιτο της αγγλικής φιλολογίας. Από την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας δεν προέκυψε δυσκολία κατανόησης των δηλώσεων του εργαλείου, ωστόσο, διατηρούνται επιφυλάξεις για το αν οι περιγραφικές αυτές δηλώσεις εκφράζουν στο σύνολό τους την νοηματική διάσταση που οι κατασκευαστές προσπάθησαν να αποδώσουν στο εργαλείο. Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τον στόχο επίδοσης-προσέγγισης ενισχύοντας τις αμφιβολίες για το αν ήταν αντιληπτή για τους συμμετέχοντες η διαφοροποίηση των δηλώσεων και για το αν τελικά οι δηλώσεις του εργαλείου μπορούσαν να προσδιορίσουν επαρκώς τον στόχο αυτό.

Τέλος, η παρούσα μελέτη αποτελεί έρευνα συσχετίσεων ώστε να διαπιστωθούν και να προσδιοριστούν οι σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Σκοπό για την παρούσα εργασία δεν αποτέλεσε η περιγραφή των αιτιωδών σχέσεων και η ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων. Οποιαδήποτε προσπάθεια πιθανής ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί περίπτωση περαιτέρω επιστημονικής εξήγησης και ανάλυσης. Τα συμπεράσματα

της εργασίας δεν αποτελούν επιστημονικές δηλώσεις αλλά περιπτώσεις διερευνητικού προβληματισμού. Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την έρευνα δύναται να αποτελέσουν την εναρκτήρια σκέψη για την υποστήριξη μελλοντικών ερευνών για το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ή για τον προσανατολισμό της επίτευξης των στόχων τους. Παράλληλα, μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα θα ήταν αναγκαίες προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα πρόσφατα ευρήματα χρησιμοποιώντας, ενδεχομένως, διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, όπως είναι η προσωπική συνέντευξη και η παρατήρηση ή πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, όπως είναι οι δηλώσεις μαθητών, γονέων και διευθυντών.

6.7 Προτάσεις

Ξεκινώντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση για την υποστήριξη της εμπειρικής έρευνας εντοπίστηκε και καταγράφηκε η πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρει στους εργαζόμενους την ευελιξία να καθορίζουν οι ίδιοι τα προσωπικά εργασιακά τους κίνητρα και τον τρόπο επίτευξής τους και γι' αυτό τον λόγο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώνουν την προσωπική ισορροπία και την επαγγελματική ικανοποίηση, όταν εκτελούν τα εργασιακά τους καθήκοντα (International Labour Office, 2012). Επίσης, παρουσιάστηκε η άποψη του Γαλανάκη (2012), σύμφωνα με την οποία η θεωρία επίτευξης των στόχων εστιάζει στις εσωτερικές διεργασίες του εργαζόμενου και δίνει έμφαση στην οργανωτική κουλτούρα του οργανισμού που μπορεί να επηρεάσει, να ανατρέψει και να κατευθύνει τα εργασιακά κίνητρα των εργαζομένων. Ο ρόλος της οργανωτικής κουλτούρας υποστηρίχθηκε και από τους Frey και Osterloh (2002), οι οποίοι δήλωσαν πως η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων απαιτεί την παροχή και την ενίσχυση των εξωτερικών κινήτρων.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να αναδείξει πως η θεωρία επίτευξης των στόχων δεν αποτελεί μια καθόλα εσωτερική και εγγενής διαδικασία αλλά μια συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προθέσεις του εργαζόμενου και στις ευκαιρίες που το περιβάλλον του προσφέρει. Δεν αρκεί, λοιπόν, να αναφερόμαστε στους προσανατολισμούς στόχων των εκπαιδευτικών χωρίς να κάνουμε λόγο για το οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης των στόχων τους. Ενώ δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας που αναδεικνύουν την θετική συσχέτιση του εργασιακού στρες με την τάση αποφυγής της εργασίας των εκπαιδευτικών, αφού ο οργανισμός που στοχεύει άμεσα στην διαμόρφωση της οργανωτικής δομής της εργασίας ως ένα πλαίσιο δημιουργίας, εξέλιξης και επίλυσης προβλημάτων πετυχαίνει έμμεσα τον περιορισμό των παραγόντων που ευθύνονται για την εκδήλωση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι προτάσεις της παρούσας εργασίας θα εστιάσουν στην βελτίωση την οργανωτικής κουλτούρας του οργανισμού και κατ' επέκταση στον έλεγχο και στον περιορισμό των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς, κάνοντας λόγο για την βελτίωση των βασικών λειτουργιών της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

Ανώτατη διοικητική αρχή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το ιεραρχικά δομημένο Υπουργείο Παιδείας. Η διαχείριση του εργατικού δυναμικού επιδιώκει την επίτευξη παιδαγωγικών, διδακτικών και αναπτυξιακών στόχων μέσω των διαδικασιών της περιγραφής των θέσεων εργασίας, της πρόσληψης και τοποθέτησης των εργαζομένων, του καθορισμού των αμοιβών και του τρόπου αξιολόγησης και επιμόρφωσης του εργατικού δυναμικού. Αρχικά, φαίνεται πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υποστηρίζεται η λειτουργία της περιγραφής των θέσεων εργασίας με αποτέλεσμα να μην είναι σαφής ο διαχωρισμός των εργασιακών καθηκόντων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπρίνια, 2008). Οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, διαφοροποιούν τον εργασιακό και κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Αυστηρή προϋπόθεση για την ανάληψη μιας θέσης εργασίας αποτελεί η λεπτομερής και συστηματική αναφορά πληροφοριών που ο υποψήφιος εργαζόμενος πρέπει να γνωρίζει πριν την ανάληψη των καθηκόντων μιας συγκεκριμένης θέσης εργασίας. Στην ανάλυση της θέσης εργασίας περιγράφονται τόσο οι γνώσεις και οι ικανότητες που ο εργαζόμενος πρέπει να επιδείξει, όσο και οι εργασιακές υποχρεώσεις στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθει. Δεν είναι λογικό, λοιπόν, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός που αιτείται μιας θέσης εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να καλείται για παράδειγμα να αναλάβει την διδασκαλία και την δημιουργική απασχόληση παιδιών στις δομές υποδοχής και ένταξης προσφύγων (ΔΥΕΠ), δίχως να είναι ενημερωμένος για τον ρόλο που πρέπει να υποστηρίξει, για τις δραστηριότητες που πρέπει να αναπτύξει και για τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτύχει.

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, οι ανάγκες ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυξήθηκαν, όπως και οι δομές που δημιουργήθηκαν για την υποστήριξη του προγράμματος υποδοχής προσφύγων. Έτσι, αρκετοί νέοι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών κλήθηκαν να φέρουν εις πέρας τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε πληθυσμούς που για αρχή δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την πολιτική αυτή δράση ως ευκαιρία επαγγελματικής αποκατάστασης και δέχτηκαν να επιτελέσουν τα εργασιακά τους καθήκοντα, σαφώς εκτεθειμένοι στις νέες συνθήκες, αφού δεν υπήρξε ένα οργανωμένο πλάνο δράσης. Έτσι, φάνηκε να είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών το πως θα χωρίσουν τους μαθητές σε τμήματα, το αν θα προσπαθήσουν να διδάξουν στους μαθητές την ελληνική γλώσσα και με ποιόν τρόπο θα μπορούσαν να καλύψουν το διδακτικό ωράριο. Είναι, λοιπόν, πιθανό η αβέβαιη αυτή κατάσταση και κυρίως η έλλειψη ξεκάθαρα προσδιορισμένων στόχων να δημιούργησε στους νέους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ένταση και τάσεις αποφυγής της εργασίας καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια. Εργασιακό στρες, όμως, φάνηκε να βιώνουν και οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί που αν και πιο έμπειροι δεν γνώριζαν τον τρόπο που θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα η προσπάθεια υποδοχής και ένταξης των προσφύγων.

Η διαδικασία της ανάλυσης της θέσης εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν απουσιάζει μόνο στην περίπτωση των ΔΥΕΠ, που πρόκειται για ένα νέο εγχείρημα, αλλά και στις περιπτώσεις της παράλληλης στήριξης των μαθητών, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει εις πέρας ένα διαφορετικό πλάνο δράσης και εργασίας. Σύμφωνα λοιπόν, με τα διαρκώς αναθεωρημένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης προβλέπεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον ειδικό σχολικό σύμβουλο και η διαρκής υποβολή εκθέσεων για την αξιολόγηση

των ικανοτήτων των μαθητών και των πιθανών τρόπων παρέμβασης. Πουθενά, όμως, δεν καθορίζεται τι πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας την συνεκπαίδευση ενός μαθητή και πως πρέπει να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό της τάξης για το καλύτερο αποτέλεσμα. Έτσι, πολύ συχνά παρατηρείται ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης να αναλαμβάνει την ευθύνη φύλαξης και επιτήρησης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες ή την ενίσχυση του έργου του εκπαιδευτικού της τάξης συμμετέχοντας στην παράδοση των μαθημάτων και στην διόρθωση των εργασιών. Προτείνεται, λοιπόν, η λεπτομερής περιγραφή και ανάλυση των θέσεων εργασίας, αφού η ασάφεια του ρόλου των εκπαιδευτικών, η μη υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου και οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν συνδεθεί με το εργασιακό στρες και με την τάση ηθικής αποδέσμευσης από τα εργασιακά καθήκοντα.

Έπειτα, πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η λειτουργική και οργανική κάλυψη των θέσεων εργασίας και η αναθεώρηση του τρόπου πρόσληψης και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών, αφού, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται "πλέον καλούνται να αναπληρώσουν τους εαυτούς τους" εννοώντας πως οι θέσεις των αναπληρωτών έχουν αυξηθεί τόσο που μοιάζει το καθεστώς αυτό να είναι ο μόνος τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο. Από την στιγμή που δεν έχει καθοριστεί, ακόμα, το χρονικό πλαίσιο που απαιτείται για την διεξαγωγή του δημόσιου διαγωνισμού και την πρόσληψη του μόνιμου εργατικού δυναμικού, κρίνεται αναγκαία η βελτίωση των συνθηκών πρόσληψης και τοποθέτησης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Προτείνεται, λοιπόν, η έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών και η κάλυψη των αναγκών, ώστε να αποφεύγεται η επιβάρυνση του υπάρχοντος εργατικού δυναμικού με επιπλέον εργασιακά καθήκοντα και αρμοδιότητες, όπως η παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου, η διεκπεραίωση γραφειοκρατικού και μη διδακτικού έργου, και η αναπλήρωση μαθημάτων. Άλλωστε από την παρούσα εργασία αποδεικνύεται πως η επιβάρυνση των εκπαιδευτικών με επιπλέον εργασιακά καθήκοντα, λόγω απουσίας εργατικού δυναμικού, αυξάνουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και την τάση αποφυγής της εργασίας τους.

Επιπλέον, προτείνεται ως κριτήριο τοποθέτησης των έγγαμων εκπαιδευτικών ο τόπος μόνιμης κατοικίας, ώστε να αποτρέπονται οι περιπτώσεις, όπου γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες φαίνεται να είναι πιο ευάλωτες στο εργασιακό στρες, αποχωρίζονται μέλη της οικογένειάς τους για να επιτελέσουν τα εργασιακά τους καθήκοντα. Θετική εξέλιξη θα ήταν και η τοποθέτηση των αναπληρωτών εργαζομένων με τα ίδια εργασιακά δικαιώματα που έχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όπως άδεια κυήσεων για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και αναρρωτική άδεια. Εφαρμόζοντας ένα πιο δίκαιο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης του εργατικού δυναμικού, ίσως να περιορίζονταν οι περιπτώσεις εκείνες που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εργασιακό στρες επειδή θεωρούν πως δεν μπορούν να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν.

Σημαντική, επίσης, θα είναι και η πρόβλεψη εκείνη που θα επιτρέπει στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να προσλαμβάνονται, αν το επιθυμούν, σε σχολείο που έχουν υπηρετήσει ξανά. Η πρακτική αυτή θα δίνει την ευκαιρία ανάπτυξης ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος που θα βασίζεται σε συναισθήματα συνεργασίας, καθοδήγησης και αμοιβαίας κατανόησης. Ο διευθυντής του σχολείου θα έχει την δυνατότητα να γνωρίζει τις ικανότητες του εργατικού δυναμικού και τον τρόπο διαχείρισής του για την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών και την

επίλυση των προβλημάτων και των διαφωνιών. Άλλωστε, ο κοινωνικός ανταγωνισμός και η σύγκριση ανάμεσα στους συναδέλφους αποτελεί λόγος αποφυγής της εργασίας για την μη επίδειξη κατώτερης ικανότητας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εμφάνισης εργασιακού στρες.

Ελαφρυντικό στοιχείο για τις περιπτώσεις εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών θα αποτελούσε και η οικονομική ελάφρυνση των εργαζομένων που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές. Λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κατάσταση της χώρας και την αναπόφευκτη μείωση του μισθού των εργαζομένων προτείνονται ειδικές εκπτώσεις εισιτηρίων για τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών από και προς τον τόπο καταγωγής τους και, ίσως, φορολογικές ελαφρύνσεις ή παροχές ειδικού βοηθήματος για τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να νοικιάσουν ένα σπίτι στον τόπο εργασίας τους που τυχαίνει να είναι και μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Η απογοήτευση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των οικονομικών αναγκών μετακίνησης και μετεγκατάστασης είναι έκδηλη, όπως και για το καθεστώς ανεργίας στο οποίο εντάσσονται κάθε χρόνο μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς. Δεν γίνεται, λοιπόν, να αγνοήσουμε τις δυσκολίες αυτές που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός πριν ακόμα αναλάβει τα εργασιακά του καθήκοντα και την εργασιακή ανασφάλεια που καλείται να αντιμετωπίσει, την οποία θεωρεί και ένα παράγοντα εργασιακού στρες που, όπως προκύπτει από την παρούσα εργασία, ενδέχεται να εκδηλωθεί με την προσπάθεια εργασιακής ματαίωσης και αποστασιοποίησης.

Παράλληλα, τις ημέρες που ολοκληρώνονταν η καταγραφή των προτάσεων της παρούσας εργασίας ανακοινώνονταν στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, από τον Υπουργό Παιδείας κύριο Γαβρόγλου, η κατάργηση του ισχύοντος νόμου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η κατάθεση νέων διατάξεων για την επιλογή των εργαζομένων που θα στελεχώνουν τις ανώτερες θέσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος υπ' αριθμό 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως στις 12-06-2018 με ισχύ που ξεκινά στην 01-09-2018 προβλέπει μεταξύ άλλων την κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων, την δημιουργία θέσεων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και την διαδικασία ανώνυμης αξιολόγησης προϊσταμένων από τους υφιστάμενους. Πρόκειται, λοιπόν, για μια προσπάθεια απόσυρσης του προηγούμενου νόμου, που από πολλούς κατακρίθηκε ως άδικος, ατελέσφορος και καταδικαστικός, καθότι προέβλεπε την εφαρμογή ποινών στις περιπτώσεις αρνητικών κρίσεων. Οι νέες διατάξεις, ωστόσο, δεν συμπεριλαμβάνουν προτάσεις για έναν νέο τρόπο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής, διδακτικής και διοικητικής δράσης των εκπαιδευτικών, αφήνοντας ένα μεγάλο κενό στις προσπάθειες για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και για την επαγγελματική εξέλιξη του εργατικού δυναμικού.

Προτείνεται, λοιπόν, η νομοθέτηση διατάξεων για τον συντονισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που σκοπό θα έχουν την καθοδήγηση και όχι την εποπτεία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με τις ανώτερες διοικητικές αρχές και όχι να κρίνονται από αυτές. Σημαντική είναι η ενθάρρυνση και η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να συμμετέχουν στις διαδικασίες εκτίμησης των δυνατοτήτων και των απειλών, αποτίμησης των διαθέσιμων μέσων και πόρων και εκδήλωσης των επιμορφωτικών αναγκών. Ουσιαστική θα είναι και η σύμπραξη

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους σχολικούς ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς. Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να αποτελεί μια συνεχή κυκλική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς που θα επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργό δράση, την καταγραφή του αποτελέσματος, την ανατροφοδότηση και τον καθορισμό νέων τεκμηριωμένων προτάσεων δράσης που εκ νέου θα εφαρμόζονται και θα ελέγχονται για την αποτελεσματικότητά τους. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο απαιτεί από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα έχουν στόχο όχι μόνο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και την βελτίωση της εργασιακής εμπειρίας.

Είναι ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν και να ενστερνίζονται την οργανωτική σχολική κουλτούρα γιατί μόνο τότε θα νιώθουν πως οι προσωπικοί στόχοι ταυτίζονται με τους στόχους του οργανισμού και των συναδέλφων. Η διαδικασία της αξιολόγησης προτείνεται να είναι συλλογική, συστηματική και όχι αρνητική. Η έκθεση αξιολόγησης δεν θα πρέπει να είναι μια γραφειοκρατική, τυπική και αντικειμενική καταγραφή αλλά μια ποιοτική, δυναμική και λεπτομερής ανάλυση των στόχων και των πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ακολουθήσουν για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προτείνεται να έχει την μορφή εσωτερικής και ανοιχτής επικοινωνίας ανάμεσα στο εργατικό δυναμικό και στα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, που ρόλος τους θα πρέπει να είναι η στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση της επιστημονικής τους κατάρτισης για την ουσιαστική συμβολή τους στην επιτυχία της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Προτείνεται, η αξιολόγηση να μην αποτελεί μια προσπάθεια αναφοράς και ένα οργανόγραμμα ελέγχου της εργασιακής καθημερινότητας για τον περιορισμό της ανάληψης των πρωτοβουλιών από τους εργαζόμενους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να αξιοποιείται από τα ανώτερα στελέχη για τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την αποφυγή των κοινωνικών αδικιών που, ενδεχομένως να παρατηρούνται ανάμεσα στα σχολεία της άγονης γραμμής και στα σχολεία της υπόλοιπης Ελλάδας.

Για τον επίλογο της παρούσα εργασίας κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή των προτάσεων για το θέμα της επιμόρφωσης και της εργασιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τόσο βιβλιογραφικά, όσο και εμπειρικά με την ανάλυση των δεδομένων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως ο στόχος μάθησης των εκπαιδευτικών συνδέεται με αδύναμη αλλά θετική συσχέτιση με το εργασιακό στρες των εργαζομένων για θέματα που σχετίζονται με την διοίκηση, την οργάνωση και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, υποδεικνύοντας και επιβεβαιώνοντας τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την τάση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την εργασιακή εξέλιξη ως ευκαιρία επαγγελματικής ανέλιξης. Παράλληλα, οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου επιβάλλουν την προετοιμασία και την θωράκιση του εργατικού δυναμικού της εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία ανέδειξε πως οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι και ταυτόχρονα οι νεότεροι και οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εκτεθειμένοι στο εργασιακό στρες την στιγμή που η εκπαιδευτική πολιτική έχει ρίξει πάνω τους το βάρος της διαχείρισης και της διεκπεραίωσης του νέου εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Η απουσία κατάρτισης και ενίσχυσης των διδακτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί ως παράγοντας εργασιακού στρες που με την σειρά του μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό, έχοντας

των φόβο της αρνητικής κρίσης και της κοινωνικής αξιολόγησης, στην αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλιών και ολοκλήρωσης εργασιών.

Προτείνεται, λοιπόν, η διαδικασία της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης να είναι μια συνεχής, δυναμική και ποικιλόμορφη πρακτική, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να προσφέρεται δωρεάν, χωρίς να εκπορεύεται από ιδιωτικά συμφέροντα, σε όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο σ' αυτούς που τυχαίνει να έχουν πρόσβαση στα μεγάλα αστικά κέντρα. Θα πρέπει, δηλαδή, να παρέχεται η δυνατότητα της εξ' αποστάσεως συμμετοχής και εκπαίδευσης. Η επιθυμία για την διεξαγωγή προγραμμάτων και σεμιναρίων επιμόρφωσης θα ήταν σωστό να ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς για τους ίδιους και να μην περιορίζεται στην τυπική μορφή της εκπαίδευσης. Βιωματικά σεμινάρια, δημιουργικές δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων, ημερίδες και συναντήσεις θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις γνωστικές και παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως να ενθαρρύνουν και να ενδυναμώσουν το ενδιαφέρον για την βελτίωση της εργασιακής τους καθημερινότητας. Η διαβίου μάθηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί δικαίωμα και αναπόσπαστο κομμάτι της εργασιακής εμπειρίας του ανθρώπινου δυναμικού και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια καταναγκαστική εργασία που σκοπό έχει την μοριοδότηση του εκπαιδευτικού και την μισθολογική αναβάθμιση. Άλλωστε, η επίτευξη της μάθησης χαρακτηρίζεται ως μια εγγενής και εσωτερική διαδικασία που ενεργοποιείται και ενισχύεται από την δύναμη της οργανωτικής και εργασιακής κουλτούρας.

Η κουλτούρα της εργασιακής εκπαίδευσης και της προσωπικής βελτίωσης θα πρέπει να ενθαρρύνεται κατά την διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την ελεύθερη παρακολούθηση προγραμμάτων επιλογής, την ανοιχτή επικοινωνία και την καταγραφή προτάσεων για την ένωση των εκπαιδευτικών και την βελτίωση των συνθηκών του επαγγέλματος. Προτείνεται, οι νέοι εκπαιδευτικοί να έρχονται, από τα πρώτα βήματά τους, σε επαφή με το χώρο του σχολείου, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συνεργάζονται με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Στους νέους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να παραχωρείται το χρονικό περιθώριο για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την καθοδήγησή τους από τους πιο έμπειρους εργαζόμενους. Εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ.70 που έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στην ειδική αγωγή, καλούνται να αναλάβουν περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να έχουν αντιμετωπίσει ξανά στο παρελθόν παρόμοιες καταστάσεις, νιώθοντας σαφώς εκτεθειμένοι και πιεσμένοι. Παρά το πλήθος, λοιπόν, των μεταπτυχιακών προγραμμάτων που παραχωρούνται, στο σύνολό τους επί πληρωμή, στους εκπαιδευτικούς της χώρας, καλύπτοντας ένα ευρύ πλαίσιο παιδαγωγικών και διδακτικών θεμάτων, παρατηρείται και χαρακτηρίζεται ως σημαντική έλλειψη η απουσία πρακτικής εφαρμογής και ενασχόλησης με το αντικείμενο της εξειδίκευσής και προτείνεται η σύνδεση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων με το σχολικό περιβάλλον και τους εργαζομένους σ' αυτό.

Όσα, λοιπόν, αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο των προτάσεων αποτελούν μια μόνο ένδειξη ύπαρξης πιθανών σχεδίων δράσης που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία, να δραστηριοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ποιότητας της δημόσιας παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το σημαντικό, όμως, είναι να μην μείνουμε αμέτοχοι και αδιάφοροι απέναντι στις ηχηρές και κάθετες δηλώσεις των

εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που, όπως καταγράφηκαν στην παρούσα εργασία, το εργασιακό στρες που μπορεί να βιώνουν τους κατευθύνει στην άρνηση εκπλήρωσης των εργασιακών υποχρεώσεων, στην αποφυγή επίδειξης των ικανοτήτων τους και στην ηθική αποδέσμευση από τις συνέπειες αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Βαξεβανίδου, Μ., & Ρεκλείτης, Π. (2008). *Management Ανθρωπίνων Πόρων: Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Προπομπός.
- Βάσιου, Α., Ανδρέου, Ε., & Καφέτσιος, Κ. (2011). Η σχέση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα και το συναίσθημα των μαθητών: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, σ. 5-36.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Κυρανάκης, Σ., & Μαυρακάκη, Μ., & Μητσοπούλου, Χ., & Μπιθαρά, Π., & Φιλοπούλου, Μ. Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coolican, H. (2008). *Ψυχολογία της εργασίας* (Αντωνίου, Α. Σ. Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή Ψυχολογία. Νέες προσεγγίσεις και πρακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Φιλοσοφική σχολή Α.Π.Θ, Τμήμα Ψυχολογίας, Τομέας Σχολικής-Εξελικτικής Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://search.lib.auth.gr/Record/ikee-136349>
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία* (Δημητροπούλου, Π. Επιμ.). Αθήνα: Κριτική.
- Ελληνική Δημοκρατία. Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής. (2013). *Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Ψυχολογία* (Αντωνίου Α. Σ. Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες 4η αγγλική Έκδοση* (Κοντάκος, Π. Σ. Επιμ.). Αθήνα: 2010.
- Καλαματιανού, Α. Γ. (2003). *Κοινωνική στατιστική. Μέθοδοι Μονοδιάστατης Ανάλυσης 2η Έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, σ. 40-87.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3ο Διεργασίες Ομάδας-Σύγκρουση-Ανάπτυξη και Αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό Άγχος (12η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραβάνα, Ε., Αντωνίου Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2011). Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και προαγωγή υγείας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Σε Ε. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.) *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σ.295-304). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχοφυσιολογίας Π.Τ.Δ.Ε.

Κόκκινος, Μ. Κ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε Ε. Φτιάκα κ.α. (Επιμ.) *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές* (σ. 1065-1074). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια. Το στρες των εκπαιδευτικών: Μια κοινωνιολογική μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουκουράβα, Ε. (2008). *Η επίδραση της οργανωτικής κουλτούρας στην εργασιακή ικανοποίηση και στο εργασιακό άγχος*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών, Τμήμα Ψυχολογίας.

Λουκοπούλου, Ε. Ε. (2016). Η ευημερία των αναπληρωτών δασκάλων. Σε Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, Σ. Χανδόλιας (Επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και Κατευθύνσεις*. Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών ΠΕ Λακωνικής.

Μαντάς, Β., Μ. (1992). *Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Mondy, W. R. (2010). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων 11η έκδοση* (Μποζιονέλος, Ν. Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α. Τζιόλα & Υιοί Ο.Ε.

Mondy, W. R., & Martocchio J. J. (2018). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, 14η έκδοση* (Κέφης Β. Ν & Θεριού, Γ. Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α. Τζιόλα & Υιοί Ο.Ε.

Μουζούρα, Ι., Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Ερευνητική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23716#page/1/mode/1up>

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Παπανής, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης Ι.

Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ, Τμήμα Επιστημών Προσχολική Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://search.lib.auth.gr/Record/ikee-130043>

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60/201, σ. 158-175.

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε Χ. Φ. Παπαηλία, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία Τόμος Γ΄*. Αθήνα: Άτροπος.

Ρέππα, Α. Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Σιαμπουρδάνης, Α. (2012). *Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών, Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&pid=iid:10562>

Σολάκη, Μ. (2016). Δαπάνες Εκπαίδευσης: Μία Συγκριτική Καταγραφή Ανάμεσα σε Ελλάδα και Ευρώπη. Σε Καραϊσκος Ε. κα (Επιμ.) *Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία* (σ.575-580). Αθήνα, Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας.

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, σ. 56-82.

Συμεωνάκη, Μ. (2015). *Στατιστική για όλους με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις "σοφία".

Τιβικέλη, Α., Γωνίδα, Ε. Ν., & Κιοσέογλου, Γ. (2017). Στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία και πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Η σχέση τους με την υιοθέτηση διδακτικών. *ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ*, 11, σ.148-174.

Τσέτσος, Δ. (2017). *Παράγοντες εργασιακού άγχους σε δασκάλους/ες α/θμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) στο σύγχρονο δημόσιο ελληνικό σχολείο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20343>

Τσιβάκου, Ι. (2000). *Το οδοιπορικό του εαυτού στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσομπάνογλου Μ. (2007). *Πρότυπο αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Εφαρμογή του στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας του Επιπέδου Β2 της Αγγλικής Γλώσσας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Ερευνητική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20358#page/1/mode/2up>

Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/browse.html?p.id=3278>

Ξενόγλωσση

Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.

Ashkanasy, N., M. & Ashlea C., T. & Lawrence, S., A. & Jordan, P., J. (2017). Emotions and Emotional Regulation in HRM: A Multi-Level Perspective, in M. Buckley, M., R. & Wheeler, A., R. & Halbesleben, J., R. (ed.) *Research in Personnel and Human Resources Management*. Emerald Publishing Limited, (35), 1 - 52.

Aswathappa, K. (2005). *Human Resource and Personnel Management, Text and Cases -Fourth Edition*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.

Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi:10.1108/02683940610690213

Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282. doi:10.1080/08959285.2010.488463

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. doi:10.1037/0022-0663.99.2.241

Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742. doi:10.1037/a0028613

Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *Global Teacher Status Index*. Varkey Gems Foundation.

Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology*, 4(7), 572-584.

- Dubey, S., & Kumar, R. (2017). A comparative study of job stress and burnout among teachers on the basis of their job level. *KAAV International Journal of Economics, Commerce & Business Management*, 4(2), 189-193.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *The Journal of Educational Psychology*, 103(3), 648-632;. doi:10.1037/a0023952
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., Sedikides, C., Murayama, K., Tanaka, A., Thrash, T. M., & Mapes, R. R. (2012). Cross-cultural generality and specificity in self-regulation: Avoidance personal goals and multiple aspects of well-being in the united states and japan. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(5), 1031-1040. doi:10.1037/a0027456
- Eurydice- The information network on education in Europe (2004). *The teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Key topics in education in Europe*, 3(4), 123.
- Frey, S. B., & Osterloh, M. (2002). *Successful Management by Motivation. Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives*. Berlin, New York: Springer.
- Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y., & Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61(2), 227-271. doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00113.x
- Gorozidis, G. S., & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.014
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi:10.1037/a0018947
- International Labour Office (2012). *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*. ISBN 978-92-2-126262-6. Sectoral Activities Department, Geneva.
- Kalyva, E. (2013). Stress in greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104-112. doi:10.5964/ejop.v9i1.488
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 229-243. doi:10.1348/000709905X90344
- Korn, R. M., & Elliot, A. J. (2016). The 2 × 2 standpoints model of achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7, 742. doi:10.3389/fpsyg.2016.00742
- Latham, P., G. (2007). *Work motivation: history, theory, research, and practice*. California: Sage Publications.
- Lower, M. L., & Turner, A. (2016). Examination of the 3x2 Achievement Goal Model in Collegiate Recreation: Comparison Across Sport Programs. *Journal of Amateur Sport*, 2(2), 75-102. doi:10.17161/jas.v0i0.5689
- Madjar, N., Weinstock, M., & Kaplan, A. (2016). Epistemic beliefs and achievement goal orientations: Relations between constructs versus personal profiles. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 32-49.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). The 3 × 2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology*, 37(3), 346-16. doi:10.1080/01443410.2015.1096324
- Merida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. doi:10.3390/ijerph14101156
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.12.001
- Oke, L. (2015). Human Resources Management. *International Journal of Humanities and Cultural Studies ISSN 2356-5926*, 1(4), 386-387.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349-361. doi:10.1080/01443410601104148
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.001
- Price, A. (2011). *Human resource management* (4th ed.). Andover: Cengage Learning.
- Qureshi, A. S., & Lodhi, R. (2017). Job stress and its impact on motivation, career development and intention to leave. *Sci-Int (Lahore)*, 29(2), 377-380.

- Radcliffe, D. (2005). Critique of Human resources theory. *Otago Management Graduate Review*, 3(1), 51-67.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Vickerstaff, S. (1992). *Human resource management in Europe : text and cases (1st ed)*. New York: Chapman & Hall, London.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126. doi:10.1016/j.tate.2017.02.004
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.06.005
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology an International Review*, 57(s1), 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health*, 24(1), 55-69. doi:10.1002/smi.1160
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2(53), 53-55.
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003). *Educational management in managerialist times*. UK: McGraw-Hill Education.
- Tooksoon, H. M. P. (2011). Conceptual framework on the relationship between human resource management practices, job satisfaction, and turnover. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 2(2), 41-49.
- Truss, C., Gratton, L., Hope-Hailey, V., McGovern, P., & Stiles, P. (1997). Soft and hard models of human resource management: a reappraisal. *Journal of Management Studies*, 34(1), 53-73.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2006). Human Resource Management in the Education Sector. *Division of Educational Policies and Strategies*. Paris, France 2006.

- Van Yperen, N. W., & Orehek, E. (2013;2012;). Achievement goals in the workplace: Conceptualization, prevalence, profiles, and outcomes. *Journal of Economic Psychology*, 38, 71-79. doi:10.1016/j.joep.2012.08.013
- Wang, H., Hall, N. C., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2017). Teachers' goal orientations: Effects on classroom goal structures and emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 90-107. doi:10.1111/bjep.12137
- Wilson, V. (2002), *Feeling the Strain: An Overview of the Literature on Teachers' Stress*, Glasgow: Scottish Council for Research in Education (SCRE).
- Wu, C. (2012). The cross-cultural examination of 3×2 achievement goal model in taiwan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 422-427. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.429
- Zhang, W., Jex, S. M., Peng, Y., & Wang, D. (2016;2017;). Exploring the effects of job autonomy on engagement and creativity: The moderating role of performance pressure and learning goal orientation. *Journal of Business and Psychology*, 32(3), 235. doi:10.1007/s10869-016-9453-x

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Μελέτη της συσχέτισης ανάμεσα στην επίτευξη των στόχων και στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Ο σκοπός για τον οποίο συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους στόχους επίτευξης που υιοθετούν και στο εργασιακό στρες που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις που θα δοθούν θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς. Η συμβολή σας είναι καθοριστική στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 5 λεπτά.

Σας ευχαριστώ θερμά για την εθελοντική συμμετοχή και την συνεργασία σας.

Κατέβα Αγορίτσα

email: katevaagoritsa@yahoo.gr

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία κάτω των 30 31-41 41-50 πάνω από 50

3. Προϋπηρεσία

κάτω από 5 χρόνια από 6-10 χρόνια από 11-15 χρόνια από 16-20 χρόνια πάνω από 21 χρόνια

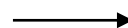
Για εσάς, ως εκπαιδευτικό, πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες) αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες;

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλους τους παράγοντες χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα: **Καθόλου: 1 Λίγο: 2 Μέτρια: 3**

Πολύ: 4 Υπερβολικά: 5

4. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)	1	2	3	4	5
5. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	1	2	3	4	5
6. Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών	1	2	3	4	5
7. Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	1	2	3	4	5
8. Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο	1	2	3	4	5
9. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	1	2	3	4	5
10. Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
11. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
12. Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
13. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5

14. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
15. Έλλειψη προοπτικών καριέρας	1	2	3	4	5
16. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης	1	2	3	4	5
17. Μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού)	1	2	3	4	5
18. Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
19. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
20. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	1	2	3	4	5
21. Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κα)	1	2	3	4	5
22. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κτλ)	1	2	3	4	5
23. Ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
24. Μη έγκαιρες / περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
25. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
26. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
27. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
28. Μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
29. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
30. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών εργασιών	1	2	3	4	5
31. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές/γονείς	1	2	3	4	5
32. Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου)	1	2	3	4	5
33. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1	2	3	4	5
34. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
35. Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία	1	2	3	4	5
36. Εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα)	1	2	3	4	5
37. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
38. Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	1	2	3	4	5
39. Διδασκαλία παιδιών που δε μιλούν την ίδια γλώσσα	1	2	3	4	5
40. Μεγάλο μέγεθος σχολείου	1	2	3	4	5
41. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
42. Το υψηλό επίπεδο θορύβου	1	2	3	4	5
43. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5



Εσείς, ως εκπαιδευτικός, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

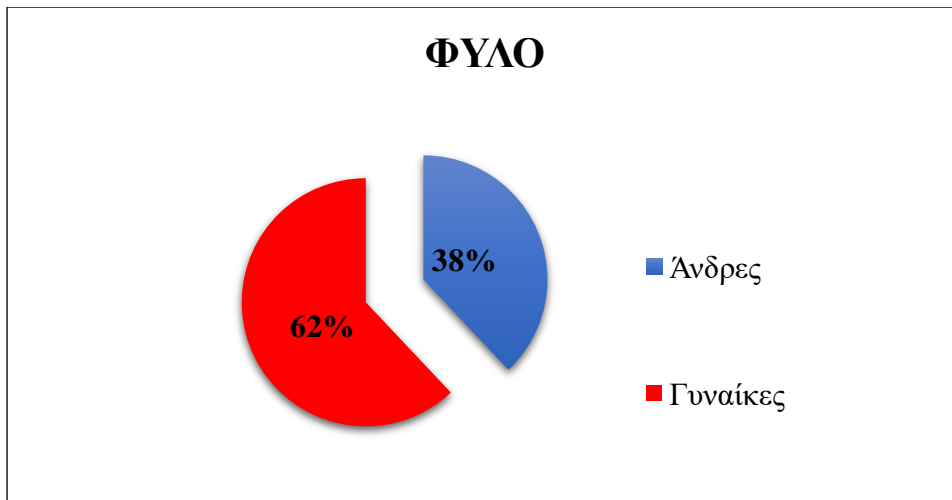
Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλους τους παράγοντες χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα: **Διαφωνώ απόλυτα: 1 Διαφωνώ:**

2 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ: 3

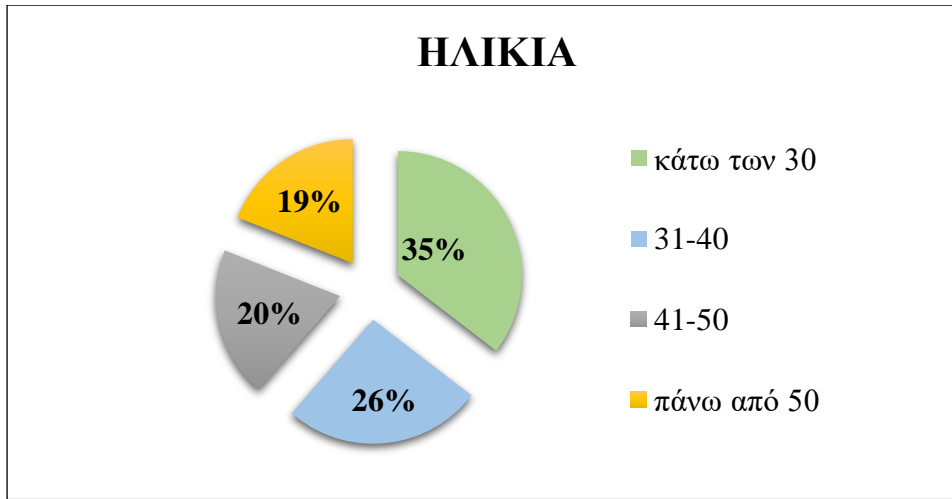
Συμφωνώ: 4 Συμφωνώ απόλυτα: 5

44. Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος-η όταν φαίνεται πως είμαι καλύτερος-η εκπαιδευτικός από τους άλλους	1	2	3	4	5
45. Είναι η στάση μου να αποφεύγω την διδασκαλία θεμάτων για τα οποία μπορεί να κριθώ αρνητικά για τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
46. Ο στόχος μου ως εκπαιδευτικός είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
47. Σκοπός μου είναι να προσπαθώ ακόμα περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που εγώ διδάσκω	1	2	3	4	5
48. Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις στις οποίες μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-ή	1	2	3	4	5
49. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα για το θέμα που εγώ διδάσκω	1	2	3	4	5
50. Έχω την διάθεση να είμαι καλύτερος-η εκπαιδευτικός από τους άλλους	1	2	3	4	5
51. Πάντα προσπαθώ να ξεπερνάω τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
52. Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα πάνω στο θέμα που διδάσκω, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολα είναι	1	2	3	4	5
53. Είναι σημαντικό για εμένα να αποδίδω καλύτερα ως εκπαιδευτικός από τους άλλους	1	2	3	4	5
54. Επιθυμώ να αποφεύγω την διδασκαλία θεμάτων στα οποία μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-η	1	2	3	4	5
55. Νιώθω ανακουφισμένος-η όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι για το οποίο μπορεί να φανώ λιγότερο ικανός-η	1	2	3	4	5

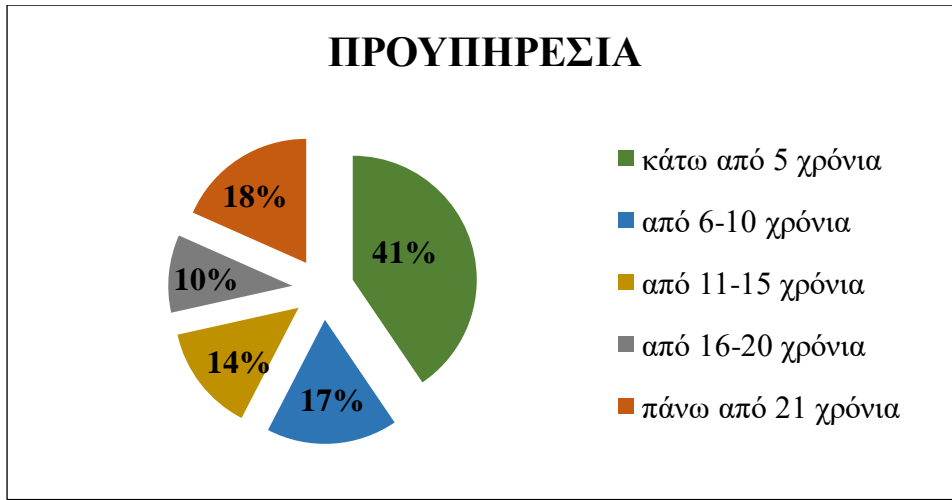
Σας ευχαριστώ πολύ!



Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.

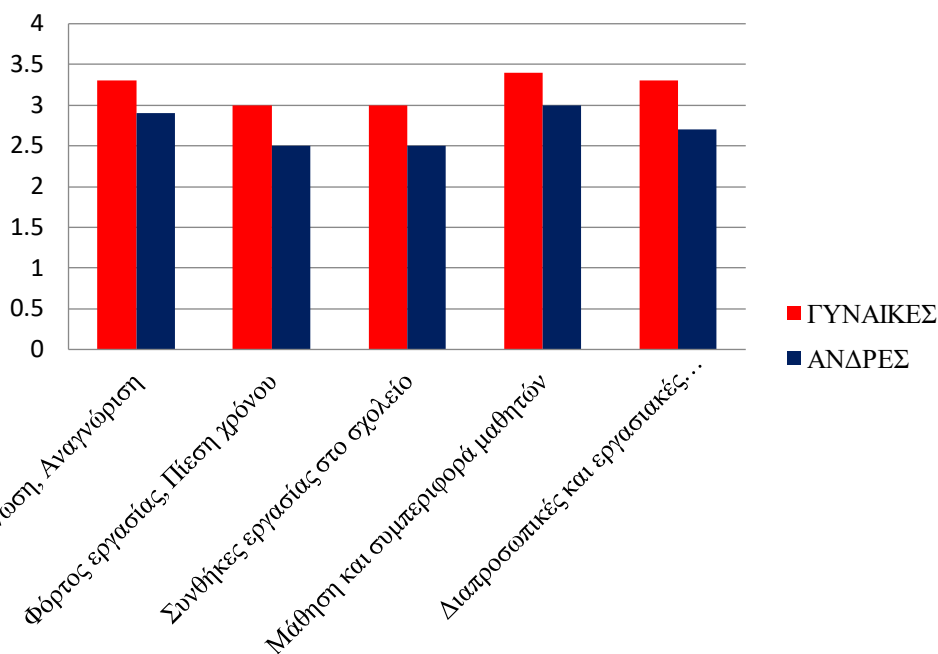


Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία.



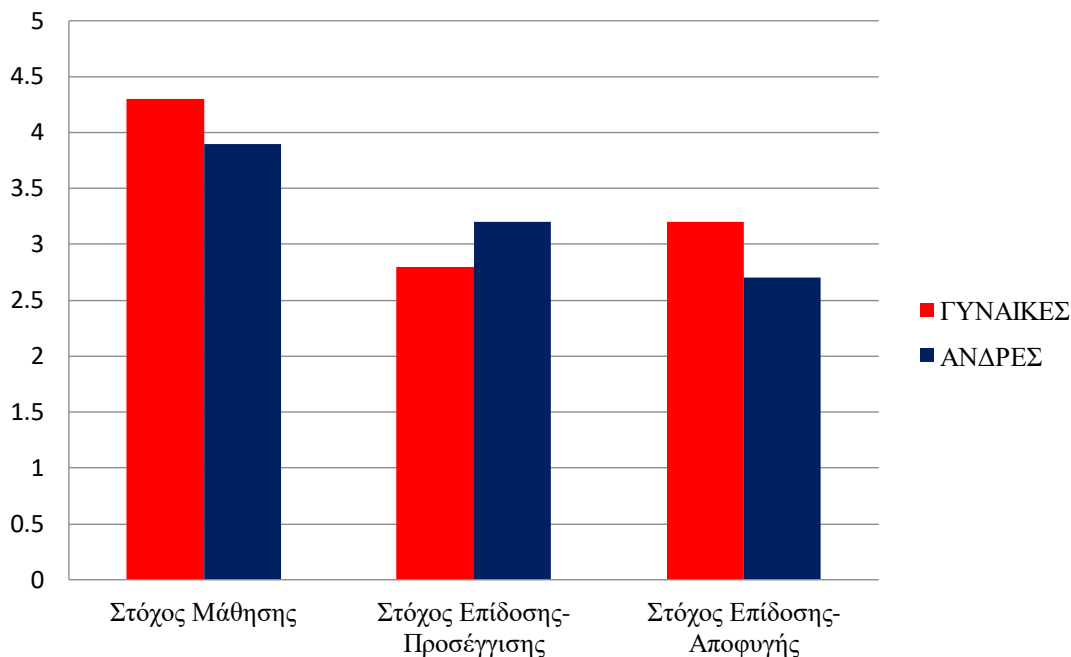
Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ-ΦΥΛΟ



Γράφημα 4. Μέσοι όροι των διαστάσεων του εργασιακού στρες ως προς το φύλο.

ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ-ΦΥΛΟ



Γράφημα 5. Μέσοι όροι των στόχων επίτευξης ως προς το φύλο.