

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε
Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΠΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διπλωματική Εργασία

***«Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που
διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)»***

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΖΟΥΛΑ

Επιβλέπων καθηγητής: ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ ΜΑΡΙΟΣ

Πάτρα, Ιούνιος, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας ΖΟΥΛΑ ΧΡΥΣΟΥΛΑΣ που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**«Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που
διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)»»»**

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΖΟΥΛΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ ΜΑΡΙΟΣ
ΣΕΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
ΛΑΖΑΡΑΚΟΥ ΕΛΙΣΑΒΕΤ
ΣΕΠ

Πάτρα, Ιούνιος, 2021

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δε θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί επιτυχώς χωρίς τη στήριξη, την αρωγή και την καθοδήγηση που δέχθηκα από ανθρώπους, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω.

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κουτσούκο Μάριο, για τις πολύτιμες συμβουλές, τη στήριξη και την καθοδήγηση που μου προσέφερε καθόλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής των αποτελεσμάτων αυτής. Η στήριξή του ήταν σημαντική τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό όσο και σε επίπεδο ψυχολογικό και για τον λόγο αυτό οφείλω να τον ευχαριστήσω θερμά. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Λαζαράκου Ελισάβετ, για τη συμβολή της στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Οφείλω να ευχαριστήσω όσους και όσες δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αυτή και να διαθέσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο, για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Η συμβολή τους ήταν καταλυτικής σημασίας για να καταφέρω να ολοκληρώσω την ερευνητική μου προσπάθεια.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους ανθρώπους μου, στην οικογένειά μου, στους γονείς μου, στον σύζυγο και τα παιδιά μου, που ήταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών.

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εν γένει και του εκπαιδευτή ενηλίκων συγκεκριμένα έχει συνδεθεί με υψηλά ποσοστά εργασιακού άγχους. Στην περίπτωση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) υπάρχει ακόμα ερευνητικό κενό, καθώς δεν έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες που να μετρούν το άγχος των εκπαιδευτών και να καταγράφουν αφενός τις πηγές που το προκαλούν και αφετέρου τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να το διαχειριστούν. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, στόχος είναι να διερευνηθούν και να καταγραφεί ο βαθμός του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και των παραγόντων που επιτείνουν το άγχος. Ακόμα, στόχος είναι να διερευνηθούν οι στρατηγικές εκείνες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά το άγχος που τους προκαλούν οι συνθήκες εργασίας τους. Για τον σκοπό αυτό, 89 εκπαιδευτές ενηλίκων που στελεχώνουν ΚΔΒΜ του νομού Αχαΐας δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα ποσοτική έρευνα. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο προέκυψε από τον συνδυασμό τριών άλλων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν έναν μικρότερο από τον αναμενόμενο βαθμό επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτών. Οι βασικές πηγές του άγχους αυτού δεν είναι οι γενικές (αυτές που σχετίζονται με την οργάνωση, τη δομή και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής δομής), αλλά ειδικές, δηλαδή απορρέουν από τον ρόλο και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές αξιοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζει η χρήση διακοπών μικρής διάρκειας, η προσπάθεια των εκπαιδευτών να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση που τους αγχώνει, ο προγραμματισμός με λεπτομέρειες όλων των ενεργειών που προτίθεται ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει καθώς και η προσπάθεια του εκάστοτε εκπαιδευτή να αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις. Σημαντικό είναι πως δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, κυρίως το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία, φάνηκαν να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τόσο τα επίπεδα άγχους και τη διαχείριση αυτού.

***Λέξεις- κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτής, άγχος, πηγές, στρατηγικές διαχείρισης, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Work stress of Adult Educators who teach in Lifelong Learning Centers

CHRISOULA ZOYLA

Abstract

The profession of teacher in general and adult educator in particular has been associated with high rates of work stress. In the case of Lifelong Learning Centers (LLCs) there is still a research gap, as no relevant research has been conducted to measure the stress of educators and to record on the one hand the sources that cause it and on the other hand the strategies they use to manage it. The purpose of this research is to investigate the work stress of adult educators who teach in Lifelong Learning Centers. Specifically, the goal is to investigate and record the degree of stress experienced by adult educators, but also the factors that exacerbate stress. The aim is also to explore the strategies used by adult educators to effectively manage the stress caused by their working conditions. For this purpose, 89 adult educators who staff KDBM in the prefecture of Achaia agreed to participate in this quantitative research. The research tool was a closed-ended questionnaire, which emerged from a combination of three other questionnaires. The results of the research showed a lower than expected degree of professional stress of trainers. The main sources of this stress are not the general ones (those related to the organization, structure and operation of the educational structure), but specific ones, ie they derive from the role and requirements of teaching to adult learners. Regarding stress management strategies, the results showed that the participating trainers utilize a variety of strategies. These include the use of short breaks, the effort of the instructors to learn more about the situation that stresses them, the detailed planning of all the actions that the instructor intends to follow and the effort of each instructor to avoid controversy. Importantly, the demographic characteristics of the trainers, mainly gender, age and seniority, appeared to have a statistically significant effect on both stress levels and management.

Keywords: *Keywords: adult education, educator, stress, resources, management strategies, Lifelong Learning Centers (LDCs)*

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για επίπεδα εργασιακού άγχους	52
Πίνακας 2: Επίδραση φύλου στα επίπεδα άγχους	54
Πίνακας 3: Συσχέτιση ηλικίας και άγχους	56
Πίνακας 4: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και άγχους	58
Πίνακας 5: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και άγχους	59
Πίνακας 6: Συσχέτιση προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή σε ΚΔΒΜ και άγχους	60
Πίνακας 7: Συσχέτιση επιμόρφωσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και εργασιακού άγχους	61
Πίνακας 8: Γενικές πηγές εργασιακού άγχους	62
Πίνακας 9: Φύλο και γενικές πηγές άγχους	63
Πίνακας 10: Ηλικία και γενικές πηγές άγχους	65
Πίνακας 11: Επίπεδο εκπαίδευσης και γενικές πηγές άγχους	68
Πίνακας 12: Πηγές εργασιακού άγχους σχετικές με τον ρόλο του εκπαιδευτή	70
Πίνακας 13: Επίπεδο εκπαίδευσης και πηγές άγχους σχετικές με το ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων	72
Πίνακας 14: Προϋπηρεσία και "εργασιακές" πηγές άγχους	73
Πίνακας 15: Στρατηγικές διαχείρισης επαγγελματικού άγχους	75
Πίνακας 16: Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στρατηγικές διαχείρισης άγχους	76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Φύλο	46
Σχήμα 2: Ηλικία	47
Σχήμα 3: Οικογενειακή κατάσταση	47
Σχήμα 4: Επίπεδο σπουδών	48
Σχήμα 5: Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	48
Σχήμα 6: Εργασιακή Σχέση	49
Σχήμα 7: Προϋπηρεσία σε ΚΔΒΜ ή γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	50
Σχήμα 8: Επίπεδα εργασιακού άγχους εκπαιδευτών	51

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	viii
Περιεχόμενα.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	5
1.1 Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων	5
1.2 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων	7
1.2.1 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία της Ανδραγωγικής.....	8
1.2.2 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία του Mezirow.....	9
1.2.3 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία του Freire	10
1.3 Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων.....	11
1.3.1 Ρόλος και Χαρακτηριστικά.....	11
1.3.2 Αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης.....	13
1.4 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτή ενηλίκων	16
1.5 Σύνοψη κεφαλαίου	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ	18
2.1 Η έννοια του επαγγελματικού άγχους	18
2.2 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων	19
2.2.1 Πηγές πρόκλησης επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτές ενηλίκων.....	19
2.2.2 Συνέπειες του επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτές ενηλίκων	21
2.2.2 Στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους από τους εκπαιδευτές ενηλίκων	23
2.3 Σύνοψη κεφαλαίου	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΔΒΜ).....	27
3.1 Ο ρόλος και η αποστολή των ΚΔΒΜ	27
3.2 Το Πρόγραμμα σπουδών των ΚΔΒΜ	28
3.3 Οι εκπαιδευτές των ΚΔΒΜ	29
3.4 Οι εκπαιδευόμενοι στα ΚΔΒΜ.....	31
3.4 Σύνοψη κεφαλαίου	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	34
4.1 Παρουσίαση προηγούμενων ερευνών	34
4.2 Αναγκαιότητα έρευνας	36
ΜΕΡΟΣ Β. Η ΕΡΕΥΝΑ	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
5.1 Σκοπός, Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	40
5.2 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας	40
5.3 Το Δείγμα	41
5.4 Τα ερευνητικά εργαλεία	42
5.4.1 Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21).....	43
5.4.2 Ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικού άγχους	43

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

5.4.3 Ερωτηματολόγιο στρατηγικών διαχείρισης επαγγελματικού άγχους από τους εκπαιδευτές/-τριες ΚΔΒΜ	43
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	46
6.1 Δημογραφικά δεδομένα.....	46
6.2 Επίπεδα άγχους.....	50
6.3 Γενικές πηγές εργασιακού άγχους	61
6.4 Πηγές εργασιακού άγχους που αφορούν στο ρόλο των εκπαιδευτών/- τριών	70
6.5 Στρατηγικές διαχείρισης επαγγελματικού άγχους	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	86
Ελληνόγλωσσες	86
Ξενόγλωσσες.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα στρεσογόνο επάγγελμα (Stoeber & Rennert, 2008 · Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Κάντας, 2001· Karavas, 2010). Στην περίπτωση, μάλιστα, που η διδασκαλία απευθύνεται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος και του ρόλου του εκπαιδευτή είναι ακόμα πιο αυξημένες. Χαρακτηριστικό είναι πως το άγχος των εκπαιδευτών αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει συνολικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Μεταξύ των παραγόντων που επιτείνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτών είναι η διαχείριση του χρόνου σε συνδυασμό με τις εργασιακές συνθήκες (Ζουγανέλη, Κατσιφή – Χαραλαμπίδη και Μαστροθανάση, 2017), οι συγκρούσεις με τους προϊσταμένους ή με τους συναδέλφους καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας με τους διδασκόμενους και με την έλλειψη κινήτρων από μέρους των τελευταίων (Χαραλάμπους, 2012), ακόμα και η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτών στη λήψη αποφάσεων (Zurlo et al., 2016).

Η περίπτωση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς σε αυτά φοιτούν άτομα τα οποία έχουν αποκτήσει ήδη μια εμπειρία από τη διαδικασία της μάθησης, θετική ή αρνητική. Ακόμα, έχουν αποφασίσει να συμμετάσχουν εκ νέου σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης έχοντας συγκεκριμένα κίνητρα και συγκεκριμένες προσδοκίες από το πρόγραμμα αυτό (Κόκκος, 2005· Mezirow, 2007· Coare & Johnston, 2003· Βεργίδης, Ευστράτογλου, & Νικολοπούλου, 2007· Coare & Johnston, 2003). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων απαιτούν από τον εκπαιδευτή να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ένα πλήθος δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα καταστήσουν αποτελεσματική τη διδασκαλία του (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Noyé & Piveteau, 1998).

Είναι σημαντικό λοιπόν να διερευνηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν το έργο των εκπαιδευτών μεταξύ των οποίων είναι και το άγχος. Πρόκειται για ένα ζήτημα για το οποίο υπάρχει ακόμα ερευνητικό κενό.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα,

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

στόχος είναι να διερευνηθεί και να καταγραφεί ο βαθμός του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και οι παράγοντες που επιτείνουν το άγχος. Ακόμα, στόχος είναι να διερευνηθούν οι στρατηγικές εκείνες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά το άγχος που τους προκαλούν οι συνθήκες εργασίας τους.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό, κάθε ένα από τα οποία χωρίζεται σε επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο (*Κεφάλαιο 1*) γίνεται αναφορά στον εκπαιδευτή ενηλίκων. Συγκεκριμένα, προσεγγίζεται το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, Mezirow, Freire) «βλέπουν» τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων, στο ρόλο και στα χαρακτηριστικά αυτού, καθώς και στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων βάσει των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στην έννοια του επαγγελματικού άγχους, στις πηγές πρόκλησης του άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων, στις συνέπειες αυτού καθώς και στις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτές για την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους (*Κεφάλαιο 2*). Στο επόμενο κεφάλαιο (*Κεφάλαιο 3*) αναπτύσσεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο ρόλο και στην αποστολή των ΚΔΒΜ, στο πρόγραμμα σπουδών αυτών, στους εκπαιδευτές που τα στελεχώνουν καθώς και στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που επιλέγουν τα ΚΔΒΜ. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με μια σύντομη παρουσίαση των προηγούμενων ερευνών σχετικά με τα επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων (*Κεφάλαιο 4*).

Το β' μέρος της εργασίας αυτής περιλαμβάνει την έρευνα. Συγκεκριμένα, το *Κεφάλαιο 5* περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, στην περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, του δείγματος και των ερευνητικών εργαλείων, στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας, στη χρησιμότητα αυτής και στους περιορισμούς της. Στο *Κεφάλαιο 6* επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, ενώ στο

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

επόμενο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση βάσει των ερευνητικών
ερωτημάτων και του θεωρητικού μέρους.

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1 Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά σε κάθε μορφή μάθησης, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους που έχουν φτάσει στο στάδιο της ενηλικιότητας. Αρχικά, η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιελάμβανε την εκπαίδευση που αφορούσε σε άτομα τα οποία είχαν φτάσει στην ηλικία εργασίας, ψήφου, στράτευσης ή και γάμου και που είχαν ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση των σχολικών χρόνων. Σήμερα, αναγνωρίζεται πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων υλοποιείται με ποικίλους τρόπους, όπως είναι η μελέτη δια αλληλογραφίας, η ομαδική συζήτηση, η συμμετοχή του ενήλικου ατόμου σε ομάδες ή σε κύκλους μελέτες, αλλά και η συμμετοχή του σε εργαστήρια, σε συναντήσεις, σε τάξεις με φυσική ή εξ αποστάσεως παρουσία (Tinning, 2010). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως πρόκειται για ένα πεδίο το οποίο διαφοροποιείται βάσει των ιστορικών και γεωγραφικών δεδομένων, αλλά και βάσει των κοινωνικών αναγκών (Κόκκος, 2008). Σε κάθε περίπτωση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων εστιάζει στην κάλυψη των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Αθανασίου, Μπαλντούνας & Παναούρα, 2014).

Πολύ συνοπτικά, η Εκπαίδευση Ενηλίκων περιλαμβάνει διάφορους τύπους εκπαίδευσης, με διαφορετικά σημεία εστίασης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την εκπαίδευση εκείνη, η οποία εστιάζει στην ενίσχυση της επαγγελματικής και τεχνικής ικανότητας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Πρόκειται για εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην προετοιμασία του ενήλικου ατόμου για εργασία ή για την επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η εργασία του (Adkins, 2015). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και την εκπαίδευση που εστιάζει στην υγεία, στην ευημερία και στην οικογένεια. Πρόκειται για εκείνο το είδος της εκπαίδευσης, το οποίο εστιάζει στην ενίσχυση των γνώσεων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σχετικά με την υγεία τους, τις οικογενειακές τους σχέσεις, τη φροντίδα των παιδιών. Επίσης, γίνεται λόγος για την εκπαίδευση που εστιάζει στην ενίσχυση των πολιτικών και κοινοτικών ικανοτήτων. Πρόκειται για εκείνο το είδος της εκπαίδευσης, το οποίο δίνει έμφαση στην ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων σε ζητήματα κυβέρνησης, ανάπτυξης της κοινότητας, δημόσιων

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

και διεθνών υποθέσεων, αλλά και πολιτικής συμμετοχής και ψηφοφορίας (Adkins, 2015).

Το είδος αυτό της εκπαίδευσης έχει συνδεθεί με την «αυτοεκπλήρωση», καθώς προωθεί τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη μουσική, με τις τέχνες, με τη λογοτεχνία και το θέατρο και γενικά για προγράμματα μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αναμένεται να μάθει τον τρόπο να μαθαίνει (Tinning, 2010). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η επανορθωτική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθούν τα άλλα είδη εκπαίδευσης. Στόχος αυτής είναι να εφοδιάσει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο με όλα εκείνα τα μέσα που χρειάζεται ώστε να αντισταθμίσει τυχόν ανεπάρκειες και αδυναμίες της εκπαίδευσης που έχει ήδη λάβει. Στην περίπτωση που ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν καταφέρει να αντισταθμίσει τις ανεπάρκειες αυτές, τότε είναι πιθανόν να ανασταλεί η διάθεσή του για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης.

Αντιλαμβάνεται κανείς πως πρόκειται για ένα είδος εκπαίδευσης, το οποίο προσιδιάζει κυρίως σε χώρες και σε κοινωνίες στις οποίες σημειώνονται ραγδαίες αλλαγές και δεν είναι εύκολο για τον πληθυσμό να τις παρακολουθήσει. Για παράδειγμα, οι χώρες της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής πλήττονται από τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού (Tinning, 2010), γεγονός που επιτάσσει την προώθηση αυτού του είδους της εκπαίδευσης· μιας εκπαίδευσης, δηλαδή, μέσω της οποίας ο πληθυσμός θα καταφέρει να αντισταθμίσει ελλείμματα και ανεπάρκειες πρότερης εκπαίδευσης και θα θελήσει να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, που θα συμβάλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της χώρας τους.

Για να αντιμετωπισθούν τα φαινόμενα αυτά και για να αναπτύξει το σύνολο των πολιτών τις δεξιότητες που απαιτεί η εποχή, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί ένα σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ενήλικου πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό, διάφορες χώρες αναπτύσσουν συστήματα εκπαίδευσης που παρέχουν στους ενήλικους τη δυνατότητα να συνεχίσουν τη βασική/ υποχρεωτική εκπαίδευση ή να συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Adkins, 2015). Υπάρχουν και οργανισμοί οι οποίοι αποσκοπούν στο να παρέχουν στους ενήλικους δραστηριότητες για τον ελεύθερο

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

τους χρόνο, για την αυτοεκπαίδευσή τους, αλλά και συμβουλευτική σε ζητήματα ασφάλειας, υγείας και οικογενειακού προγραμματισμού (Cross, 2012).

Πολύ συνοπτικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία δομών και προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα μας ξεκίνησαν κατά τα μέσα του 19ου αιώνα. Στόχος των προσπαθειών αυτών ήταν να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός (Βεργίδης, 1999). Από την εποχή, όμως, της εισόδου της Ελλάδας στην ΕΟΚ (1981) οι προσπάθειες αυτές έλαβαν πιο οργανωμένη μορφή. Την εποχή αυτή ιδρύθηκαν περίπου 300 κέντρα επιμόρφωσης ενηλίκων με στόχο την εξασφάλιση της δυνατότητας στα ενήλικα μέλη της κοινωνίας να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή. Η προσπάθεια αυτή συστηματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1990, μέσω των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης που έχει μετονομαστεί σήμερα σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, άρχισαν να ιδρύονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στόχος ήταν να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός και να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας (Κολλιόπουλος, 2008).

Αναφορικά με τους φορείς που παρέχουν προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα πρέπει να σημειωθεί πως αυτοί αφορούν τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση. Η πρώτη παρέχεται μέσα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η δεύτερη παρέχεται από εκπαιδευτικούς φορείς που δεν εντάσσονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ν.3879/10). Επιγραμματικά, ανάμεσα στους φορείς, οι οποίοι παρέχουν τέτοιου είδους προγράμματα στη χώρα μας είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) στα οποία θα δοθεί έμφαση στην εργασία αυτή. Λειτουργούν, ακόμα, οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), οι οποίες απευθύνονται σε άτομα που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και επιθυμούν να αποκτήσουν αρχική επαγγελματική εκπαίδευση (ν. 4186/2013).

1.2 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες, που περιγράφουν την προσπάθεια των ειδικών να προσεγγίσουν και να αποδώσουν όσο το δυνατόν πιο πλήρως το περιεχόμενό της. Το έργο των Mezirow, Brookfield, Illeris,

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Freire και Knowles αποτυπώνει την προσπάθεια αυτή. Σε όλες αυτές τις θεωρίες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατέχει έναν ρόλο πολυδιάστατο, καθώς καλείται να συνδέσει τη διαδικασία της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να καταφέρει να προτείνει λύσεις (Ρηγούτσου, 2005).

Παρά τις επιμέρους διαφορές μεταξύ των διαφόρων θεωριών, ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να διαθέτει ποικίλες γνώσεις, ποικίλες δεξιότητες, ποικίλα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, που θα τον καταστήσουν ικανό να αντεπεξέλθει στον σύνθετο ρόλο του (Βεργίδης & Κόκκος, 2009).

1.2.1 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία της Ανδραγωγικής

Η Ανδραγωγική του Knowles κάνει λόγο για τέσσερις (4) βασικές αρχές, οι οποίες αφορούν στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των εμπειριών και των λαθών των εκπαιδευόμενων, στο ενδιαφέρον των ενηλίκων εκπαιδευόμενων να αναπτυχθούν σε επίπεδο προσωπικό ή επαγγελματικό, στην έμφαση που δίνει στο πρόβλημα και λιγότερο στο περιεχόμενο (Pappas, 2013).

Σε γενικές γραμμές, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που θα τον διαχωρίσουν από τον εκπαιδευόμενο. Πρόκειται, δηλαδή, για έναν πολυπράγμονα εκπαιδευτή, ο οποίος διαθέτει ποικίλες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις. Ο ρόλος του επιτελείται τόσο εντός της εκάστοτε εκπαιδευτικής δομής όσο και εκτός αυτής. Εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, συγκεκριμένα, καλείται καταρχάς να διεκπεραιώσει αποτελεσματικά το μάθημα και τη διδασκαλία, να οργανώσει και να σχεδιάσει την διδασκαλία βάσει των αναγκών και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, της εμπειρίας τους και των ενδιαφερόντων τους (Jarvis, 2007). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να διαθέτει και να αξιοποιεί τον κατάλληλο υλικό και τεχνολογικό εξοπλισμό. Την ίδια στιγμή, καλείται να επιτελέσει και το ρόλο του εμπνευστή, καθώς οφείλει να δημιουργήσει εκείνο το κλίμα το οποίο θα ωθεί δημιουργικά τους εκπαιδευόμενους στη γνώση, θα τους καταστήσει αυτόνομους και ανεξάρτητους (Βεργίδης & Κόκκος, 2009).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτή. Δεν τον αντιμετωπίζει μόνο ως φορέα και μεταδότη της γνώσης. Αντίθετα, θεωρεί πως ο εκπαιδευτής είναι αυτός που θα βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

αναπτύξουν ερωτήματα, ώστε να ενισχυθεί ο βαθμός αυτοβουλίας και αυτοδυναμίας (Jarvis, 2007). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτός, ο οποίος οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα εντός του οποίου θα εξασφαλιστεί η δυνατότητα όλων των εκπαιδευόμενων να εκφράζονται ελεύθερα, να συνεργάζονται και να σέβεται ο ένας τον άλλο (Knowles, 1970). Ο ρόλος του, δηλαδή, αφορά περισσότερο στη δημιουργία εμπνεύσεων για τα εκάστοτε μαθησιακά/ διδακτικά αντικείμενα και λιγότερο σε μια απλή προσπάθεια μεταφοράς της γνώσης. Μέσω αυτού, ο εκπαιδευόμενος θα παρακινηθεί να αναλάβει πρωτοβουλίες και να φτάσει ο ίδιος στη γνώση. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να σχεδιάζει και να επιλέγει εκείνον τον τρόπο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας που θα εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων εντός ενός κλίματος ανταλλαγής εμπειριών και συνεργατικότητας.

1.2.2 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία του Mezirow

Στη θεωρία του Knowles ασκήθηκε κριτική, η οποία αφορά κυρίως την έμφαση που δόθηκε στην έννοια του αυτοπροσδιορισμού. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως πρόκειται περισσότερο για μια μεθοδολογία και λιγότερο για μια θεωρία (Jarvis, 2004), ενώ η ενηλικίωση δε συμβαδίζει απαραίτητα με την ανάγκη για αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης έδωσε έμφαση στην κοινή γνώμη, στις αξίες και στον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι προσδιορίζουν τον εαυτό τους. Πρόκειται για την ανάγκη κριτικού στοχασμού (ή αυτοστοχασμού), ο οποίος μαζί με τον ορθολογιστικό διάλογο αποτελούν τις βασικές έννοιες της Μετασχηματιστικής Μάθησης (Καραλής & Λιοδάκη, 2013). Για τον Mezirow, ο εκπαιδευτής έχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς είναι αυτός ο οποίος θα διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα εντός του οποίου θα επιτευχθεί η μάθηση. Για να το επιτύχει αυτό, οφείλει να εμπνέει το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης στους εκπαιδευόμενους, ώστε να τους εμπνέει και να τους κινητοποιήσει περαιτέρω στη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για χαρακτηριστικά, τα οποία αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές (Καραλής & Λιοδάκη, 2013· Τσιάρας, 2019).

Για τον Mezirow (2007), ο εκπαιδευτής είναι ένας «πολιτισμικός ακτιβιστής», ο οποίος οφείλει να βοηθά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αντιλαμβάνονται το

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον, να μπορούν να αξιολογούν και να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις (Mezirow, 2007· Βεργίδης & Κόκκος, 2009). Θα πρέπει να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή, δηλαδή, να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση λύσεων, στην εύρεση απαντήσεων, στην ανάπτυξη κριτικού διαλόγου και κριτικής επεξεργασίας. Αντίστοιχα, οφείλει να συμβάλει σε επίπεδο ψυχολογίας και συναισθηματικής ανάπτυξης των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να αντιλαμβάνεται την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοί του και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτή την κατάσταση. Σκοπός του είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να τους βοηθήσει να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους. Ταυτόχρονα, οφέλη θα αποκομίσει και ο ίδιος ο εκπαιδευτής, καθώς θα καταφέρει να εντοπίσει τα πλεονεκτήματα ή τις αδυναμίες της διδασκαλίας του, αλλά και τον βαθμό στον οποίο έχει μετασχηματίσει ο ίδιος τα ατομικά και ψυχολογικά του στοιχεία (Mezirow, 2007).

Τελικά, στη θεωρία του Mezirow ο εκπαιδευτής είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο να στηρίζεται στις αρχές της δημοκρατίας. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να αποφύγει να δημιουργήσει τη σχέση εξουσιαστή και εξουσιαζόμενου (Mezirow, 2007).

1.2.3 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη θεωρία του Freire

Σύμφωνα με τον Freire, ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να αναλάβει τον ρόλο του «αγωνιστή», υπό την έννοια ότι οφείλει να παρακινεί τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν δράση (Κόκκος, 2017). Με άλλα λόγια, θεωρεί πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να ενισχύει συνεχώς τον προβληματισμό των ενήλικων εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά, όπως είναι η αδικία και η κοινωνική καταπίεση. Για να επιτύχει τα παραπάνω, είναι σημαντικό να στηρίζεται στον διάλογο και στην εμπιστοσύνη, να θέτει ερωτήσεις, να εγείρει τον προβληματισμό, να ενισχύει τη δημιουργική και γόνιμη αμφισβήτηση των εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία του (Δελγιάννης, 2016).

Η θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής, που προτείνει ο Freire, τονίζει την ανάγκη συσχέτισης της εκπαίδευσης με την κοινωνική και πολιτική κατάσταση την οποία βιώνουν οι άνθρωποι, ώστε να καταφέρουν να αποδεσμευτούν από τα δεσμά

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

αυτής. Έτσι, ενώ για τον Mezirow ο εκπαιδευτής οφείλει να επιτελεί τον ρόλο του εμπνευστή, του συμβούλου, του διοργανωτή κτλ, για τον Freire ο ρόλος και η δράση του συνίστανται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των ενήλικων εκπαιδευόμενων ώστε να εντείνει τη διάθεσή τους για δράση και κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005).

Ο Freire, αναφέρει πως δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτής ενηλίκων αυτός ο οποίος γνωρίζει την αλήθεια, επομένως δεν είναι ο μόνος ο οποίος μεταδίδει γνώσεις. Είναι και αυτός ο οποίος θα πρέπει να δημιουργήσει αφορμή για να ξεκινήσει μια συζήτηση αναφορικά με τα προβλήματα τα οποία πιθανόν έχουν οι εκπαιδευόμενοι. Μέσω της συζήτησης αυτής, θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν την πραγματικότητα (Κόκκος, 2005).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρείται μια σύγκλιση των βασικών θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Τόσο ο Knowles όσο και ο Mezirow αναγνωρίζουν την ανάγκη αναγνώρισης και αξιοποίησης της εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευόμενων και βλέπουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή έναν συντονιστή και διευκολυντή της μάθησης κι όχι μια πηγή αυθεντίας (Mezirow, 2006 · Κόκκος, 2005). Πρόκειται για ένα στοιχείο το οποίο διατρέχει και τη θεωρία του Freire, ο οποίος προσδίδει στο πρόσωπο του εκπαιδευτή, μεταξύ άλλων, την ιδιότητα του εκπαιδευόμενου, γεγονός που τον απομακρύνει από την παραδοσιακή εικόνα του δασκάλου-αυθεντίας (Jarvis, 2007 · Κόκκος, 2005) και τον φέρνει πιο κοντά στην επίτευξη του στόχου της δημιουργίας καλύτερων και πιο δίκαιων συνθηκών μάθησης για όλους τους εκπαιδευόμενους, ώστε να επέλθει η κοινωνική αλλαγή. Την ίδια στιγμή, ο Freire, όπως ακριβώς ο Knowles και ο Mezirow, τονίζει την ανάγκη επιλογής από τον εκπαιδευτή ενηλίκων ενός συνεργατικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης μέσω του οποίου θα προωθηθούν οι αρχές της ομόνοιας, θα προωθηθεί η πολιτισμική σύνθεση και η κριτική σκέψη των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

1.3 Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων

1.3.1 Ρόλος και Χαρακτηριστικά

Αναφορικά με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, θα πρέπει να αναφερθεί πως η έννοια του ρόλου αναφέρεται στα πρότυπα συμπεριφοράς που αναπτύσσει το άτομο στις προσδοκίες του, όπως αυτά αποτυπώνονται κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης (Γιαννακοπούλου, 2008).

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Αυτό σημαίνει πως ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει το κάθε άτομο δεν είναι παρά μια κοινωνικά καθορισμένη ιδιότητα, η οποία απορρέει από τη θέση που κατέχει το άτομο στην κοινωνία. Η θέση αυτή του δημιουργεί αντίστοιχα και προσδοκίες, οι οποίες αποτυπώνονται στις πράξεις, στις συμπεριφορές και γενικά στη δράση που αναπτύσσει μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Είναι ανάγκη η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων να είναι πιο ξεκάθαρη, να υπάρχει ένα σαφές και ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο που να ρυθμίζει το έργο του (Sacks, 2001). Χαρακτηριστικό είναι πως στην Ελλάδα υπάρχουν τρεις (3) τύποι εκπαιδευτών ενηλίκων. Πρόκειται για τους εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται με καθεστώς πλήρους απασχόλησης, για εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται σε καθεστώς μερικής απασχόλησης και για εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται εθελοντικά.

Στη βάση των θεωριών που προαναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ποικίλους ρόλους. Καλείται να επιτελέσει το ρόλο του εμπνευστή, του συντονιστή, του διαμεσολαβητή, του συνεργάτη, του υποκινητή, του ειδικού, του συμβούλου, του μέντορα (Λευθεριώτου, 2009). Θα πρέπει να τονιστεί πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαφέρει σημαντικά από τον εκπαιδευτή που εργάζεται σε συμβατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς ο τελευταίος αναλαμβάνει το ρόλο της μεταβίβασης των γνώσεων, ενώ ο εκπαιδευτής ενηλίκων στηρίζεται περισσότερο στην αλληλεπίδραση, (δια)μοιράζοντας εκπαιδευτικούς ρόλους (Γιαννακοπούλου, 2008).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ακόμα, οφείλει να διαθέτει ένα σύνολο ικανοτήτων που θα τον βοηθήσουν στον συντονισμό και τη διεύθυνση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Κόκκος, 2005). Για το λόγο αυτό, ρόλος του είναι να ενθαρρύνει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματα που έχουν ήδη λάβει, ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτός, ο οποίος καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν, να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους ώστε να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Υπό το πρίσμα αυτό, ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί την αυθεντία, αλλά αντίθετα είναι αυτός που βοηθά στην κατασκευή της γνώσης (Kolb, 1984).

Σύμφωνα με την Courau (2000), ο εκπαιδευτής ενηλίκων αναλαμβάνει το ρόλο του συντονισμού της ομάδας. Αυτό σημαίνει πως αναλαμβάνει το ρόλο να τηρούνται όλες οι προϋποθέσεις της μάθησης, να παρέχονται τα εναύσματα της μάθησης, να εναλλάσσονται οι δραστηριότητες της μάθησης και γενικά να επηρεάζει

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

θετικά τους εκπαιδευόμενους. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που δημιουργεί το κλίμα της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, τονίζεται και ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς καλείται να παρέχει στους εκπαιδευόμενους όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζονται ώστε να ανταποκριθούν στους ποικίλους ρόλους που τους ανατίθενται (Διπλάρη, 2018). Πρόκειται για την ανθρωπιστική θεωρία του Carl Rogers, σύμφωνα με την οποία επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελεί η δημιουργία ατόμων που να είναι υπεύθυνα, να μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να δύνανται να συνεργαστούν. Αντίστοιχα, ο Jarvis (2006), όπως έχει ήδη αναφερθεί, τονίζει τον σύνθετο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος συμπεριλαμβάνει συνολικά δεκαεπτά (17) χαρακτηριστικά. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζει ο ρόλος του εκπαιδευτή που διευκολύνει, του αρωγού στο διδακτικό έργο, του επόπτη, του καθοδηγητή, του συμβούλου, του συγγραφέα, του σχεδιαστή του διδακτικού υλικού και των προγραμμάτων. Για να επιτύχει όλα τα παραπάνω, οφείλει να διαθέτει ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων παράλληλα με ένα σύνολο προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων.

1.3.2 Αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ευρύ, σύνθετο, πολυδιάστατο και με ιδιαίτερες απαιτήσεις. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, με ποικίλα χαρακτηριστικά, με διαφορετικές ικανότητες, ακόμα και με διαφορετική στάση απέναντι στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν τόσο διαφορετικά κίνητρα όσο και διαφορετικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας του έργου τους (Ανθοπούλου, 1999).

Ένας πρώτος παράγοντας, ο οποίος δύναται να επηρεάσει το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων, αφορά στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι πρώτοι (Γιαννακοπούλου, 2008). Το γεγονός αυτό επιτάσσει από τον εκπαιδευτή να διερευνά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία του, ώστε να εφαρμόζει ανάλογα και τις αρχές στις οποίες

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

στηρίζεται η αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη του πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν ένα σύνολο εμπειριών και βιωμάτων, τα οποία θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της μάθησης για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, αποτελεί μια διαδικασία παρατήρησης, αναστοχασμού και επεξεργασίας των ήδη αποκτηθεισών εμπειριών μέσω της οποίας θα οδηγηθούν στη νέα γνώση (Rogers, 1999).

Ένας δεύτερος βασικός παράγοντας, ο οποίος θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων, σχετίζεται με το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις τεχνικές στις οποίες στηρίζει τη διδασκαλία του, βάσει, πάντα, των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό σημαίνει πως οφείλει να γνωρίζει τις τεχνικές και τις αρχές που διέπουν τη δυναμική ομάδας, τις τεχνικές που εξασφαλίζουν μια αποτελεσματική επικοινωνία και φυσικά τις θεματικές ενότητες κάθε προγράμματος στο οποίο επιθυμεί να συμμετέχει (Γιαννακοπούλου, 2008). Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτή να γνωρίζει πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται εκούσια στη διαδικασία της μάθησης, επιθυμώντας, μάλιστα, να μετέχουν όσο το δυνατόν πιο ενεργά σε αυτή (Noye & Piveteu, 1999). Για να καλύψει την ανάγκη αυτή των εκπαιδευόμενων ο εκπαιδευτής, ώστε να καταστήσει αποτελεσματική τη διδασκαλία του, μπορεί να αξιοποιήσει ένα πλήθος διδακτικών τεχνικών και μέσων, όπως είναι ο καταγισμός σε ομάδες, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η συζήτηση (Ιωάννου, 2017· Rogers, 1999).

Βασικό παράγοντα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί, ακόμα, η ανάγκη αντιμετώπισης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ως ισότιμων και υπεύθυνων ατόμων. Αυτό σημαίνει πως έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων συνιστά η δημιουργία ενός συνεργατικού και δημοκρατικού κλίματος, ενός κλίματος αμοιβαιότητας και ισότιμης συμμετοχής εντός του οποίου θα οικοδομηθεί η γνώση (Rogers, 1999). Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν αναλώνεται στην απλή μεταβίβαση γνώσεων· αντίθετα, το έργο του στηρίζεται στην ισότιμη προσέγγιση όλων των εκπαιδευόμενων, ώστε να τεθούν οι βάσεις για μια μαθησιακή διαδικασία, που θα στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Γιαννακοπούλου, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο, για να καταστεί αποτελεσματικό το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων, είναι

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

ανάγκη να προσφέρονται στους ενήλικους εκπαιδευόμενους περισσότερο πρακτικές και λιγότερο θεωρητικές γνώσεις, καθώς αποτελεί ανάγκη των τελευταίων να μπορούν να μεταφέρουν τις γνώσεις που τους παρέχει ο εκπαιδευτής στην καθημερινή τους πρακτική (Ιωάννου, 2017).

Η αποτελεσματικότητα του έργου του καθορίζεται και από τη διδασκική του εμπειρία του εκπαιδευτή σε αντίστοιχα προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, καθώς μέσω της εμπειρίας αυτής αναμένεται να εξασφαλιστεί, σε σημαντικό βαθμό, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Θεάκου, 2005). Ένα σημαντικό στοιχείο, το οποίο απαιτείται ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, είναι να επικαιροποιεί συνεχώς τις γνώσεις του και μάλιστα σε ζητήματα που εκτείνονται σε θέματα κοινωνικό- πολιτικά, πολιτιστικά και ευρύτερα παιδαγωγικά (McAlpine & Saroyan, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να παρακολουθεί τις εξελίξεις αναφορικά με διδακτικές μεθόδους και τεχνολογικά μέσα, να ενημερώνεται σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και να συμμετέχει σε αυτά και να αναπτύσσει σχέσεις με φορείς, οργανισμούς και στελέχη αλλά και με το σύνολο των εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία του (Κουτσονίκος & Κατσιγιάννη, 2003). Δε θα πρέπει να ξεχνά κανείς πως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο εκπαιδευτής θεωρείται και ο ίδιος εκπαιδευόμενος, γεγονός που επιτάσσει τη διαρκή επιμόρφωσή του σε ποικίλα ζητήματα, κοινωνικά, πολιτιστικά, παιδαγωγικά (McAlpine & Saroyan, 2004). Είναι ανάγκη να επικαιροποιεί τις γνώσεις αναφορικά με τις ενδεδειγμένες και αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές και μεθόδους, να συμμετέχει στη δημιουργία ομάδων υποστήριξης και παρατήρησης από άλλους εκπαιδευτές και άλλες ομάδες εργασίας (Κουτσονίκος & Κατσιγιάννη, 2003). Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί ευκολότερη η ανάλυση και αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών (Richards & Farrell, 2009) και θα εξασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο κάθε εκπαιδευτής στην ομάδα των εκπαιδευόμενων του.

Σε κάθε περίπτωση, το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων στηρίζεται στις δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει. Για τις δεξιότητες αυτές έχει γίνει ήδη λόγος σε προηγούμενο σημείο της εργασίας. Στο σημείο αυτό αξίζει απλώς να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να έχει αναπτυγμένη τη δεξιότητα να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους ανθρώπους, να αλληλεπιδρά με αυτούς, να τους

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

κατανοεί, δηλαδή να έχει ενσυναίσθηση (Αθανασίου κ.ά., 2014), χωρίς, όμως, να ταυτίζεται με τους εκπαιδευόμενους του (Ρηγούτσου, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο, οφείλει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία ευέλικτων και κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, θα τους κατευθύνει και θα προωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να επιλύει τυχόν απορίες των εκπαιδευόμενων σχετικά με το παρεχόμενο διδακτικό υλικό, να αναλύει τις δραστηριότητες (Anastasiades & Pliadou, 2010), να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες (Αθανασίου κ.ά., 2014) και να έχει γνώση των αλλαγών και των προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας (Κόκκος κ.ά., 2016).

1.4 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτή ενηλίκων

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων είναι γεμάτο προκλήσεις και απαιτήσεις, οι οποίες είναι πιθανό να τον επηρεάσουν σε τέτοιο βαθμό που να αναπτύξει εργασιακό άγχος ή και να εμφανίσει σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιχειρώντας μια αδρομερή, απλώς, αναφορά των παραγόντων εκείνων που συνδέονται με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων¹, θα λέγαμε πως οι παράγοντες αυτοί αφορούν πρωταρχικά στα *ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι εκπαιδευόμενοι* στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ενήλικα άτομα, τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, οι πρότερες εμπειρίες από τη σχολική ζωή και τη διαδικασία της μάθησης, αλλά και οι ανάγκες και οι προσδοκίες που έχουν από τη συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ακόμα, πρόκειται για μια ομάδα εκπαιδευόμενου πληθυσμού, η οποία παρουσιάζει ετερογένεια ως προς τις επαγγελματικές, οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις. Τα παραπάνω δύνανται να δυσχεράνουν καθοριστικά το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος οφείλει να ανταποκρίνεται στα παραπάνω, γεγονός που επιτείνει το άγχος του (Μήτσου, 2013).

Πέραν των προαναφερθέντων παραγόντων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να βιώσει εργασιακό άγχος ως απόρροια των *διαπροσωπικών του σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους* (Καντάς, 1996). Δε θα πρέπει να ξεχνά κανείς πως δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι διατηρούν μια αρνητική, ή έστω

¹ Το ζήτημα αυτό αναπτύσσεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 2)

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

επιφυλακτική, στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και στον εκπαιδευτή ενηλίκων ειδικότερα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση του εργασιακού άγχους του τελευταίου (Μήτσου, 2013).

Αντίστοιχα, η ίδια η φύση του *επαγγέλματος του εκπαιδευτή ενηλίκων* έχει συνδεθεί με αυξημένα ποσοστά εργασιακού άγχους. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως θα φανεί σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας, χαρακτηρίζεται από ασάφεια ως προς τους θεσμικούς του κανόνες αλλά και τις συνθήκες απασχόλησης, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση σε όσους ασκούν το επάγγελμα αυτό. Η σύγχυση αυτή με τη σειρά της δύναται να οδηγήσει στην ανάπτυξη εργασιακού άγχους (Αθανασίου & Κουτρούκης, 2010).

Πρόκειται για παράγοντες για τους οποίους θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (Κεφάλαιο 2).

1.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Το έργο και ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι γεμάτα καθημερινές προκλήσεις. Για να ανταποκριθεί στις ποικίλες αυτές απαιτήσεις, όπως αναφέρθηκε στο παρόν κεφάλαιο, οφείλει όχι μόνο να διαθέτει μια ευρύτητα γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά να τις αναπτύσσει και να τις εξελίσσει διαρκώς. Στόχος του είναι να ανταποκρίνεται στους συνεχείς μετασχηματισμούς που επιβάλλει η κοινωνία της γνώσης και στις αυξανόμενες ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία του. Τα παραπάνω, απαιτούν από τον εκπαιδευτή να διαθέτει οξύτητα και ευελιξία, παράλληλα με ένα σύνολο επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Εύκολα οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα, πως ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πιθανόν να «συνοδεύεται» από αυξημένα ποσοστά εργασιακού άγχους, το οποίο αν δεν αντιμετωπισθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά, μπορεί να δυσχεράνει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμα αυτής. Το ζήτημα του εργασιακού άγχους και της διαχείρισής αυτού αναλύεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ

2.1 Η έννοια του επαγγελματικού άγχους

Το άγχος είναι άμεσα συνδεδεμένο με την εργασία, επομένως αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Στο χώρο εργασίας οι εργαζόμενοι καλούνται να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να συμβάλουν από κοινού στην επίτευξη ενός έργου, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει άγχος και στρες στον εργαζόμενο (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017· Σταγιά & Ιορδανίδης, 2014). Σύμφωνα με έρευνες, είναι πιθανό οι σύγχρονοι εργαζόμενοι να εμφανίσουν στρες, κατάθλιψη, ψυχικά και άλλα νοσήματα (Κορωναίου, 2010).

Πρόκειται για μια κατάσταση, η οποία απαντά στη βιβλιογραφία ως εργασιακό/επαγγελματικό άγχος» (job/occupational stress) ή «βιομηχανικό άγχος» (industrial stress). Σε γενικές γραμμές, επέρχεται ως το αποτέλεσμα της αδυναμίας του εργαζόμενου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της εργασίας του ή μπορεί να συνδέεται με τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζομένων (Ε.Α.Σ.Η.Υ., 2007). Μπορεί, ακόμα, να επέρχεται και ως το αποτέλεσμα της έλλειψης πόρων, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα την αδυναμία ικανοποίησης των αιτημάτων και των στόχων των εργαζομένων (Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης, 2005).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, το επαγγελματικό άγχος μπορεί να οριστεί ως το αποτέλεσμα της συσσώρευσης αγχογόνων συνθηκών που απορρέουν από την εργασία, ενώ άλλοι ερευνητές θεωρούν πως το επαγγελματικό άγχος προέρχεται από την αδυναμία των εργαζομένων να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της εργασίας τους (Ντελέζος κ.ά, 2014· Tsutsumi, et al., 2009). Παρά τις διαφορές τους, όλοι οι ερευνητές προσεγγίζουν το επαγγελματικό άγχος ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εργαζομένου και του περιβάλλοντος εργασίας του, γεγονός που επιφέρει συνέπειες στην ψυχική και τη σωματική του κατάσταση (Ganster & Rosen, 2013· Glazer & Liu, 2017).

Τελικά, πρόκειται για μια κατάσταση η οποία δημιουργεί στον εργαζόμενο ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων, όπως θυμό, ματαίωση ή απογοήτευση, παράλληλα με μια συνεχή ένταση, που μπορεί να εξελιχθεί σε αγχώδη διαταραχή ή

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

κατάθλιψη. Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά το άτομο στην κατάσταση αυτή εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη δεδομένη κατάσταση, αν δηλαδή θεωρεί πως η κατάσταση αυτή τον απειλεί ή όχι (Κυριακού, 2001).

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί πως δε βιώνουν όλοι οι εργαζόμενοι άγχος στον ίδιο βαθμό ή με την ίδια ένταση. Αντίθετα, το επαγγελματικό άγχος συνδέεται με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου (Λαϊνός, 2007), με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που έχει αναπτύξει (Ζαβλανός, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, άλλοι ερευνητές συνδέουν τα υψηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους που βιώνουν οι σύγχρονοι εργαζόμενοι με τις αλλαγές και τους μετασχηματισμούς οι οποίοι έχουν επέλθει στην αγορά εργασίας τα τελευταία χρόνια. Αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών είναι η εργασία πλέον να έχει μετατραπεί σε μια καταπιεστική δραστηριότητα για τον άνθρωπο, για μια δραστηριότητα που τον οδηγεί στο να βιώνει ένα σύνολο ψυχοσωματικών και άλλων ασθενειών (Κορωναίου, 2010).

2.2 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων

2.2.1 Πηγές πρόκλησης επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτές ενηλίκων

Οι σύγχρονες έρευνες συγκλίνουν στην άποψη πως τα επαγγέλματα τα οποία αφορούν στην αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα, όπως είναι ιατρικά και κοινωνικά επαγγέλματα, συνδέονται με αυξημένα ποσοστά επαγγελματικού άγχους (Καραγιάννη, 2018). Ειδικά όσον αφορά στους εκπαιδευτές, το επαγγελματικό άγχος αφορά στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία απορρέουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και από τον σύνθετο ρόλο τον οποίο καλείται να επιτελέσει στο πλαίσιο της διδακτικής του πρακτικής (Καραγιάννη, 2018).

Σε γενικές γραμμές, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών σχετίζεται με ένα σύνολο παραγόντων στους οποίους συγκαταλέγονται οι συνθήκες εργασίας, οι θόρυβοι, η θερμοκρασία, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας τους, η έλλειψη σαφήνειας αναφορικά με το έργο και το ρόλο των εργαζομένων, η έλλειψη προοπτικών (Παπαθανασίου, 2012). Στους παραπάνω παράγοντες, οι ερευνητές προσθέτουν και τις αυξανόμενες απαιτήσεις και δυσκολίες που ενέχει το έργο του εκπαιδευτή, το οποίο απαιτεί από τον ίδιο να ενισχύει και να ανανεώνει συνεχώς τις δεξιότητες και τις ικανότητες που ήδη έχει. Οι απαιτήσεις

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

αυτές αυξάνουν το αίσθημα άγχους του εκπαιδευτή και, όπως θα φανεί στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, ενέχει κινδύνους για το αποτέλεσμα του διδακτικού του έργου (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999). Το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων, άλλωστε, αποτελεί ένα επάγγελμα το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ασφάλειας σε επίπεδο μισθού και σταθερής απασχόλησης, ενώ την ίδια στιγμή συνδέεται με χαμηλό επίπεδο κοινωνικής αναγνώρισης (Καραγιάννη, 2018).

Σε γενικές γραμμές, οι πηγές εργασιακού άγχους στην περίπτωση του εκπαιδευτή ενηλίκων, αφορούν στο ρόλο του, στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της εκπαιδευτικής δομής, στην οργάνωση και στη διοίκηση του οργανισμού που στελεχώνει και στις προοπτικές ανέλιξης.

Πιο αναλυτικά, μια πηγή άγχους συνδέεται με την αντίληψη του εκπαιδευτή σχετικά με τα προσόντα του. Είναι πιθανόν ο τελευταίος να αισθάνεται αβεβαιότητα αναφορικά με το διδακτικό του αντικείμενο ή ανεπάρκεια σχετικά με τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει, με αποτέλεσμα να αμφιβάλει ακόμα και για την ικανότητά του να φέρει εις πέρας το διδακτικό του έργο (Noyé & Piveteau, 1999). Το άγχος αυτό φαίνεται πως οξύνεται και λόγω των εξελίξεων που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο τεχνολογίας, οι οποίες επιβάλλουν στον σύγχρονο εκπαιδευτή να σχεδιάζει και να υλοποιεί τη διδασκαλία του σε υπολογιστικά περιβάλλοντα, όπως είναι διάφορες πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης (Rogers, 1999). Στην προσπάθειά του να παρακολουθεί τις εξελίξεις αυτές και να παρέχει όσο το δυνατόν πιο ποιοτικές και συνάμα ανταγωνιστικές υπηρεσίες, ενδεχομένως να βιώνει ψυχικές συνέπειες, όπως είναι η ενίσχυση του άγχους του.

Πέραν των προσόντων του, άγχος προκαλεί στον εκπαιδευτή η φύση του ρόλου του, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, καλείται να επιτελέσει έναν ιδιαίτερα σύνθετο και πολλαπλό ρόλο. Η πολλαπλότητα αυτή του ρόλου του, η εναλλαγή των ρόλων και οι απαιτήσεις που ενέχει κάθε ένας από τους ρόλους αυτούς, είναι πιθανόν να προκαλέσουν εσωτερική σύγκρουση στον εκπαιδευτή, ο οποίος αισθάνεται πως δε διαθέτει τις ικανότητες να αντεπεξέλθει σε κάθε ρόλο.

Δεύτερη βασική πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτής δεν αισθάνεται άνετα εντός της ομάδας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία του (Noyé & Piveteau, 1999). Αποτέλεσμα αυτού είναι να προκύψουν εμπόδια επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους, τα οποία ενδεχομένως να

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

καταλήξουν στην ανάπτυξη μιας αρνητικής στάσης των τελευταίων προς το πρόσωπο του εκπαιδευτή (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Πηγή άγχους των εκπαιδευτών μπορούν να αποτελέσουν και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους προϊσταμένους τους. Ερευνητικά στοιχεία δείχνουν πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων προβληματίζονται πολλές φορές από τον βαθμό και την ποιότητα της υποστήριξης που δέχονται σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο, αλλά και από τις σχέσεις τους με τους διευθυντές τους (Αθανασίου & Κουτρούκης, 2010). Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, ο τρόπος λειτουργίας και το οργανωτικό πλαίσιο αυτού, που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα επιτελέσει το έργο του ο εκπαιδευτής (Τσιμπουκλή, 2005). Είναι πιθανό, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής να αισθανθεί πίεση ή έλλειψη υποστήριξης λόγω της αυστηρής ιεραρχικής δομής του οργανισμού τον οποίο στελεχώνει, γεγονός το οποίο αφενός περιορίζει την αυτονομία και τη δημιουργικότητά του και αφετέρου του δημιουργεί το αίσθημα του άγχους και της πίεσης (Τσιμπουκλή, 2005· Rogers, 1999).

Εργασιακό άγχος στον εκπαιδευτή ενηλίκων προκαλούν, τέλος, ζητήματα που αφορούν στο ζήτημα της προώθησης της καριέρας του. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως, σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτές δεν είναι ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες που τους ανοίγονται για επαγγελματική εξέλιξη, από τις οικονομικές απολαβές που τους αποφέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτή και γενικά από την ανασφάλεια που «συνοδεύει» το συγκεκριμένο επάγγελμα, ειδικά στη χώρα μας (Αθανασίου & Κουτρούκης, 2010). Για τον λόγο αυτό, δεν το επιλέγουν ως το κύριο και βασικό τους επάγγελμα, ενώ ακόμα και στην περίπτωση που το ασκούν μαζί με κάποιο άλλο επάγγελμα, δεν παύει να τους προκαλεί αυξημένο βαθμό εργασιακού άγχους.

2.2.2 Συνέπειες του επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτές ενηλίκων

Το επαγγελματικό άγχος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει συνδεθεί με ένα σύνολο αρνητικών συνεπειών τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο αναλυτικά, το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών έχει συνδεθεί με επιπτώσεις που αφορούν στην επαγγελματική τους ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, καταγράφονται περιπτώσεις που αφορούν στη μείωση της αποτελεσματικότητας των

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εκπαιδευτών, στη μείωση του βαθμού στον οποίο είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους και στις απαιτήσεις αυτής (Klassen, & Chiu, 2010). Συνδέεται, ακόμα, με την αύξηση του ποσοστού της επαγγελματικής εξουθένωσης που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στην παραίτηση από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Skaalvik & Skaalvik, 2011), αλλά και με τη μείωση της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτές από το επάγγελμά τους (Collie, Shapka & Perry, 2012).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, το επάγγελμα του εκπαιδευτή και κυρίως το άγχος που βιώνει κατά την επιτέλεσή του, έχει σαν αποτέλεσμα τη διατάραξη των σχέσεων που αναπτύσσει με τους εκπαιδευόμενούς του και συνακόλουθα τη διατάραξη της ψυχοκοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των τελευταίων, καθώς και στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Gooze, Wesley & Whitaker, 2015). Στο ίδιο πλαίσιο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτές εκείνοι οι οποίοι βιώνουν υψηλά ποσοστά άγχους είναι και αυτοί οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα όσον αφορά στην αποδοτικότητά τους. Αντίστοιχα, φαίνεται πως είναι λιγότεροι δημιουργικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δε βιώνουν άγχος, ενώ αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τα εκπαιδευτικά και άλλα καθήκοντά τους (Klassen, & Chiu, 2010). Τα παραπάνω, όπως εύκολα μπορεί να καταλάβει κανείς, επιδρούν αρνητικά και στους εκπαιδευόμενούς τους, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Yu, et al., 2014). Τέλος, είναι πιθανόν να εκδηλώσουν μια επιθετική συμπεριφορά, ως το αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους, και να αναπτύξουν το αίσθημα της απογοήτευσης (Antonίου, et al., 2013).

Επιπτώσεις επιφέρει το εργασιακό άγχος στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτών, στη σωματική και συναισθηματική τους υγεία. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτές βιώνουν χρόνιο επαγγελματικό άγχος, τότε είναι πιθανόν να αναπτύξουν καρδιαγγειακά και άλλα νοσήματα, αλλά και διαταραχές του ανοσοποιητικού τους συστήματος (Antonίου, et al., 2013). Ακόμα, είναι πιθανόν να προκαλέσουν προβλήματα συμπεριφοράς στους εκπαιδευτές, να τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση επιβλαβών συνηθειών, όπως είναι το κάπνισμα ή το αλκοόλ, να δημιουργήσουν διαταραχές στην ποιότητα του ύπνου τους ή και να τους οδηγήσουν στην κατάθλιψη (Yu, et al., 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, έρευνες αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών, έχουν δείξει πως σε τέτοιες καταστάσεις οι τελευταίοι

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εμφανίζουν σε υψηλό ποσοστό κεφαλαλγία, μειωμένη όρεξη για φαγητό ή για εργασία, αλλά και μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν πως οι εκπαιδευτές που βιώνουν άγχος αναπτύσσουν την επιθυμία να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, ενώ αρκετοί από αυτούς στρέφονται σε φαρμακευτική ή άλλη βοήθεια, ώστε να διαχειριστούν το άγχος τους (Williams & Gersch, 2004).

2.2.2 Στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους από τους εκπαιδευτές ενηλίκων

Πριν την αναφορά στην έννοια της αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως με τον όρο «αντιμετώπιση», οι ερευνητές αναφέρονται στον τρόπο εκείνο που αναπτύσσει και υιοθετεί ο εργαζόμενος ώστε να αντιδράσει απέναντι σε ένα πρόβλημα ή μια δεδομένη κατάσταση (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια προσπάθεια διευθέτησης μιας κατάστασης που φαντάζει απειλητική και που να επιφέρει μια ποικιλία ψυχολογικών και σωματικές επιπτώσεων στον εργαζόμενο.

Πιο αναλυτικά, στην περίπτωση που το άτομο οδηγηθεί στην αξιολόγηση μιας κατάστασης ως αγχογόνου, τότε οδηγείται στην υιοθέτηση κάποιων συμπεριφορών, οι οποίες αποτελούν τις «στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων ερεθισμάτων». Η διαφορά στην επιλογή και χρήση των στρατηγικών από άτομο σε άτομο σχετίζεται με τον στόχο που θέτει ο καθένας. Αυτό σημαίνει πως ορισμένα άτομα δίνουν έμφαση περισσότερο στη φύση του προβλήματος, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η έμφαση δίνεται στην προσπάθεια ελέγχου των συναισθηματικών αποτελεσμάτων που είναι πιθανόν να επιφέρουν οι καταστάσεις που προκαλούν άγχος στον εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο αυτό, οι ειδικοί μιλούν για «στρατηγική που εστιάζει στο πρόβλημα» μέσω της οποίας αναζητούνται οι εναλλακτικές λύσεις και οι δράσεις εκείνες βάσει των οποίων το πρόβλημα θα ρυθμιστεί και θα αντιμετωπιστεί. Από την άλλη μεριά, η βιβλιογραφία αναφέρεται και στη «στρατηγική που εστιάζει στη ρύθμιση του συναισθήματος», η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη θετικών σκέψεων και στην εκδήλωση συγκεκριμένων συναισθημάτων. Ο σκοπός του ατόμου δεν είναι να προκαλέσει και να επιτύχει την αλλαγή της αγχογόνου κατάστασης, αλλά η ενίσχυση της ικανότητάς του να ανέχεται το πρόβλημα. Βέβαια, δεν είναι πάντοτε εύκολο ο εργαζόμενος να επιλέξει τη μια ή την άλλη στρατηγική. Αντίθετα δύναται να

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

συνδυάσει τις δύο αυτές στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το αίτιο του προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Lazarus and Folkman (1984) κάνουν λόγο για 14 συνολικά εννοιολογικές διαστάσεις της διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Αυτές περιλαμβάνουν την «ενεργητική αντιμετώπιση» (active coping), η οποία αφορά στην προσπάθεια του εργαζόμενου να λάβει εκείνα τα μέτρα μέσω των οποίων ο στρεσογόνος παράγοντας θα απομακρυνθεί ή θα μειωθούν οι επιπτώσεις του, τον «προγραμματισμό» (planning), ο οποίος αφορά στην προσπάθεια του εργαζόμενου να εκπονήσει στρατηγικές δράσης και να σχεδιάσει τα κατάλληλα μέτρα, την «καταστολή των ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων» (suppression of competing activities) μέσω της οποίας προσπαθεί να στρέψει την προσοχή του σε άλλες δραστηριότητες και τη «συγκρατημένη αντιμετώπιση» (restraint coping) μέχρι να αισθανθεί ο εργαζόμενος ότι είναι η κατάλληλη στιγμή να δράσει. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει ακόμα «την κοινωνική υποστήριξη για λόγους βοήθειας» (seeking social support for instrumental reasons) κατά την οποία ο εργαζόμενος αναζητά συμβουλές ή πληροφορίες, καθώς και την «κοινωνική υποστήριξη για συναισθηματικούς λόγους» (seeking social support for emotional reasons). Περιλαμβάνει, ακόμα, την «εστίαση και το ξέσπασμα του αρνητικού συναισθήματος» (focus on/venting emotion), τη «συμπεριφορική αποδέσμευση» (behavioral disengagement) που έχει ανάγκη να επιτύχει ο εργαζόμενος ώστε να επιτύχει τους στόχους του, την «ψυχική του απεμπλοκή» (mental disengagement) μέσω της αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων και τη «θετική επανερμηνεία και ανάπτυξη» (positive reinterpretation and growth) μέσω της οποίας θα καταφέρει να διαχειριστεί το άγχος. Τέλος, το μοντέλο των Lazarus and Folkman (1984) περιλαμβάνει την «άρνηση» (denial) του αγχογόνου παράγοντα, την «αποδοχή» (acceptance) του αγχογόνου παράγοντα, τη «στροφή προς τη θρησκεία» (turning to religion) ή την «απόσυρση με αλκοόλ και φάρμακα» (alcohol-drug disengagement).

Σε κάθε περίπτωση, και παρά τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων μοντέλων διαχείρισης του άγχους, φαίνεται πως το εργασιακό άγχος θα πρέπει να αντιμετωπισθεί, καθώς η εργασία καταλαμβάνει σημαντικό μέρος της καθημερινότητας του ατόμου (DiMatteo & Martin, 2006). Για παράδειγμα, οι ειδικοί μιλούν για τη χρήση τεχνικών χαλάρωσης ώστε ο εργαζόμενος να μάθει να διαχειρίζεται το άγχος που του προξενεί ο επαγγελματικός του χώρος (Κουτρουβίδης,

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

2013) . Οι τεχνικές αυτές θα πρέπει να είναι ωφέλιμες στο άτομο κι όχι να οδηγούν τον εργαζόμενο στην υιοθέτηση επιβλαβών συμπεριφορών, όπως είναι το αλκοόλ, το κάπνισμα, τα ναρκωτικά (Κουτρουβίδης, 2013). Πρόκειται για στρατηγικές υποστήριξης που αφορούν στην πρόληψη του εργασιακού άγχους (Σαΐτης, 2008). Τέτοιες στρατηγικές είναι, αντίστοιχα, αυτές οι οποίες συνδέονται με την ενίσχυση των γνώσεων των εργαζομένων σχετικά το εργασιακό άγχος, ώστε να μπορούν να το διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά. Τέλος, το άτομο μπορεί να ασχοληθεί και με αθλητικές δραστηριότητες και στρατηγικές, ώστε να μειώσει το άγχος του.

Αντίστοιχα οι Lu, Kao, Siu και Lu (2010) κάνουν λόγο για στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους οι οποίες βοηθούν τον εργαζόμενο να αντιμετωπίσει θετικά τις στρεσογόνες καταστάσεις. Για να το επιτύχει αυτό στηρίζεται στα ενεργειακά του αποθέματα. Για παράδειγμα, αξιοποιεί τον ελεύθερό του χρόνο μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων, μέσω χόμπι, γενικά προσπαθεί να βρίσκει τρόπους να χαλαρώσει ώστε να μειώσει το άγχος. Σε αντίθεση με τις στρατηγικές αυτές, υπάρχουν αυτές που οδηγούν τον εργαζόμενο στο να προσαρμοστεί παθητικά στην κατάσταση και επομένως να αποδεχθεί παθητικά την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, ο εργαζόμενος που επιλέγει αυτές τις στρατηγικές τελικά δεν κάνει καμία ενέργεια. Παρόλα αυτά, είναι δυνατόν να οδηγηθεί στην αρμονία και την ηρεμία, αλλά δεν καταφέρνει να αντιμετωπίσει την κατάσταση που του προκαλεί άγχος.

Οι Καλέας και Πλατίδου (2008) διερευνώντας τέτοιες στρατηγικές σε επαγγέλματα υγείας, κάνουν λόγο για στρατηγικές που βοηθούν το άτομο να προσεγγίσει θετικά το πρόβλημα, για στρατηγικές που το βοηθούν να επαναξιολογήσει θετικά το πρόβλημα, για στρατηγικές που βοηθούν τον εργαζόμενο να επιλύσει το πρόβλημα, για αυτές που στηρίζονται στην στήριξη από το περιβάλλον. Αναφέρουν ακόμα στρατηγικές που ωθούν τον εργαζόμενο να αποφύγει το πρόβλημα και για στρατηγικές που ωθούν τον εργαζόμενο στο να ονειροπολεί.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτών, η βιβλιογραφία κάνει λόγο για την ύπαρξη «καλών πρακτικών» μέσω των οποίων αντιμετωπίζεται το επαγγελματικό άγχος. Τέτοιες πρακτικές είναι να αναπτυχθούν καλές και εποικοδομητικές σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτές, ώστε να δημιουργηθεί ένα καλό εργασιακό κλίμα (Kyriacou, 2000). Αντίστοιχα, στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την ανάγκη να δοθεί έμφαση στην οργάνωση, στον διαχωρισμό των ρόλων και των καθηκόντων, ενώ

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής να διατυπώνει προσωπικές επαγγελματικές προσδοκίες, αλλά και να δέχεται υποστήριξη αναφορικά με τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει. Η ανατροφοδότηση ή και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί σε τέτοιου είδους ζητήματα, μπορεί να μειώσει το άγχος που αισθάνεται στην εργασία του και λόγω αυτής.

Σύμφωνα με τον Τσιάκκιρο (2006) είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί το πρόβλημα. Επίσης, είναι ανάγκη να αναγνωριστεί το άγχος του εκπαιδευτή από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Φαίνεται, λοιπόν, πως στην περίπτωση των εκπαιδευτών και του άγχους αυτών, προτείνονται στρατηγικές οι οποίες στηρίζονται στην ανάπτυξη ενός κλίματος επικοινωνίας και καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, για το οποίο, όμως, θα πρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός των εργασιακών ρόλων και καθηκόντων. Παράλληλα, θα πρέπει να διατεθεί και να αξιοποιηθεί κατάλληλα ο ελεύθερος χρόνος, κατά τη διάρκεια του οποίου προτείνεται να επιδίδονται και σε αθλητικές δραστηριότητες.

2.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί πως το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων μπορεί να «απειληθεί» από αυξημένα ποσοστά εργασιακού άγχους που βιώνει ο τελευταίος. Οι πηγές του εργασιακού άγχους μπορούν να αφορούν τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και στον πληθυσμό-στόχο της διδασκαλίας, επιφέροντας επιπτώσεις στον ίδιο τον εκπαιδευτή (σωματικές, προσωπικές, ψυχο-συναισθηματικές) αλλά και τους εκπαιδευόμενους. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να αναπτύξει ο εκπαιδευτής ένα σύνολο στρατηγικών μέσω των οποίων θα καταφέρει να διαχειριστεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά το άγχος του. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στην εργασία αυτή, που επικεντρώνεται στην περίπτωση των εκπαιδευτών ενηλίκων που στελεχώνουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Πριν τη διερεύνηση, όμως, του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτές των ΚΔΒΜ βιώνουν (αν βιώνουν) εργασιακό άγχος, κρίνεται απαραίτητη μια αναφορά στον θεσμό και τη λειτουργία των ΚΔΒΜ. Το ζήτημα αυτό αναλύεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΚΔΒΜ)

3.1 Ο ρόλος και η αποστολή των ΚΔΒΜ

Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε είδος και τύπο εκπαίδευσης που μπορεί να συμμετάσχει ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του. Σε γενικές γραμμές, η δια βίου μάθηση συνδέεται με ένα σύνολο δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκεται και τις οποίες αναπτύσσει το άτομο, αφού έχει ενηλικιωθεί. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεών του. Θα πρέπει να αναφερθεί πως η δια βίου μάθηση αποτελεί μια έννοια και έναν στόχο που έχουν υιοθετήσει οι χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι πως είναι μια σύνθετη έννοια μέσω της οποίας επιδιώκεται να αρθούν οι κοινωνικές ανισότητες, να δημιουργηθεί μια δημοκρατική κοινωνία, να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που έχουν τα άτομα και να αναπτυχθούν περαιτέρω τα άτομα αυτά (Πρόκου, 2004).

Ως εκ τούτου η δια βίου μάθηση αποτελεί μια περισσότερο διευρυμένη έννοια σε σχέση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Στη χώρα μας το έργο της Δια Βίου Μάθησης έχουν αναλάβει, μεταξύ άλλων, να προωθήσουν οι δήμοι ενεργοποιώντας δομές δια βίου μάθησης στις διάφορες περιοχές τους. Στο πλαίσιο αυτό, προσφέρονται στους δημότες προγράμματα εκπαίδευσης στα οποία μπορούν να έχουν όλοι πρόσβαση και τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα και από εγκυρότητα. Την ίδια στιγμή πρόκειται για προγράμματα τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, ξεκίνησαν τη λειτουργία τους βάσει του νόμου 3879/2010, στους δήμους εκείνους που επιθυμούσαν να οργανώσουν τέτοιες προσπάθειες. Στους δήμους αυτούς, υπάρχουν υπηρεσιακές μονάδες που αναλαμβάνουν να προσφέρουν δια βίου μάθηση και προχωρούν στην ίδρυση Κέντρων Δια Βίου Μάθησης όπου υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία παρέχουν γενική εκπαίδευση σε ενήλικους εκπαιδευόμενους (ν.4763/2020, Α'254).

Μετά το έτος 2003 ξεκίνησε η λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά μέχρι και το έτος 2011 αποτελούσαν κρατικές δομές και λειτουργούσαν βάσει του νόμου 3369/6-7-2005. Το ΙΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων) ανέλαβε να διαχειρίζεται τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

αξιοποιώντας και τους πόρους από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης και από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας, 2012). Θα πρέπει να σημειωθεί πως η λειτουργία των κέντρων αυτών αποτέλεσε μια καινοτομία, η οποία αποσκοπούσε στο να προωθήσει την ισότητα όλων στην εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση (Ιδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης, 2016). Τα προγράμματα που προσφέρουν, εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά, είναι σχεδιασμένα ώστε αφενός να προσεγγίσουν το σύνολο των ενηλίκων και αφετέρου να παρέχουν σε αυτούς δεξιότητες και γνώσεις, να ενισχύουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, στόχος τους είναι να εξασφαλίζουν τη συνοχή της κοινωνίας και της πολιτικής ζωής και φυσικά να εξασφαλίζουν την επαγγελματική απασχόληση των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης αποτελούν χώρους στους οποίους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρακολουθούν δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης. Για να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι ενήλικοι που το επιθυμούν θα έχουν ίση πρόσβαση στις δράσεις των Κέντρων αυτών, υπάρχει μέριμνα για όσους κατοικούν σε δυσπρόσιτα και απομακρυσμένα μέρη, καθώς και για τα άτομα μειονοτικών και ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Ιδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης, 2016).

3.2 Το Πρόγραμμα σπουδών των ΚΔΒΜ

Δύο είναι οι άξονες στους οποίους στηρίζονται τα προγράμματα ενηλίκων που προσφέρονται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ένα σύνολο εκπαιδευτικών δράσεων, που έχουν εθνική εμβέλεια. Η επιλογή των προγραμμάτων αυτών πραγματοποιείται βάσει ενός διαθέσιμου πίνακα προγραμμάτων στον οποίο αποτυπώνονται οι πολιτικές, τόσο οι εθνικές όσο και οι ευρωπαϊκές, ενώ αφορούν σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Τα αντικείμενα αυτά αφορούν σε τομείς όπως αυτός του περιβάλλοντος, της επιχειρηματικότητας και της οικονομίας, της ποιότητας ζωής, των νέων τεχνολογιών, της γλώσσας και της επικοινωνίας, καθώς και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Αφορούν, ακόμα, και σε τομείς όπως αυτός της τέχνης και των πολιτιστικών θεμάτων, καθώς και προγράμματα των οποίων ο πληθυσμός- στόχος είναι οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Κοτρίκλα, 2015).

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει προγράμματα που έχουν τοπικό χαρακτήρα. Πρόκειται για περιπτώσεις κατά τις οποίες οι Δήμοι αναλαμβάνουν την κάλυψη τοπικών αναγκών μέσω της προώθησης της ανάπτυξης των πολιτών σε κάθε επίπεδο, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, αλλά και προσωπικό ((Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης, 2016). Μέσω των προγραμμάτων αυτών, οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τον ελεύθερό τους χρόνο και παράλληλα μορφώνονται. Την ίδια στιγμή, αποκτούν κατάρτιση που είναι απαραίτητη για την επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη, όπως είναι η περίπτωση των ξένων γλωσσών που αποτελούν ένα εφόδιο που συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των ενηλίκων και αποτελεί ένα επαγγελματικό «εργαλείο» (Κοτρίκλα, 2015).

Σύμφωνα με όσα ήδη αναφέρθηκαν, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης καλύπτουν πολλαπλές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Άλλωστε, η μόνη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των ατόμων σε αυτά είναι η προσωπική τους ανάγκη και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για γνώση και για μάθηση. Μέσω της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους προγράμματα οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν πολύπλευρα και την ίδια στιγμή να ενισχύσουν τις πιθανότητες ένταξής τους στην αγορά εργασίας και στους κόλπους της κοινωνίας (Κοτρίκλα, 2015).

3.3 Οι εκπαιδευτές των ΚΔΒΜ

Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων είναι αυτός που εκφράζει τις αρχές, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τον προσανατολισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πρόκειται για έναν φορέα που έχει καθοριστικό και σύνθετο ρόλο, που αποτελεί συνδυασμό πράξεων, συμπεριφορών και ενεργειών, στοιχεία τα οποία μεταβάλλονται όπως μεταβάλλονται οι περιστάσεις επικοινωνίας και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Γιαννακοπούλου, 2006).

Αναφορικά με τα τυπικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής που στελεχώνει δομές ενηλίκων, όπως είναι τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, καταρχάς αφορούν στην πιστοποίηση αναφορικά με την επάρκειά του να διδάξει σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Έργο του, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 ΦΕΚ 2844Β' αρθρ.2, είναι η συμμετοχή στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων στην επίτευξη των οποίων αποσκοπούν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, τυπικής ή άτυπης. Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύονται βάσει των αναγκών της κάθε ομάδα- στόχου, επομένως ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

συμβάλει στη διευκόλυνση των εκπαιδευόμενων στην κατεύθυνση της απόκτησης γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Έχει την ευθύνη της επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 ΦΕΚ 2844Β' αρθρ.2).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει την αντίστοιχη επάρκεια που θα πιστοποιεί την ικανότητά του να διδάξει σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Ο όρος *εκπαιδευτική επάρκεια* αναφέρεται στην απόδειξη της ικανότητας του εκπαιδευτή να ανταποκρίνεται στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα και στις εκπαιδευτικές λειτουργίες. Ακόμα, η επάρκεια αναφέρεται στην απόδειξη ότι κατέχει τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Αποκτώντας την κατάλληλη πιστοποίηση, ο εκπαιδευτής εντάσσεται στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων του οποίου αρμόδιος είναι ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. βάσει της υπουργικής απόφασης Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 ΦΕΚ 2844Β' αρθρ.3. Πέραν των παραπάνω, ο εκπαιδευτής οφείλει να επικαιροποιεί τις γνώσεις αυτές, ώστε να δύναται να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, τεχνολογικές.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό το οποίο επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είναι η ανάγκη το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως αυτού που στελεχώνει ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης, να αποκτήσει έναν πιο ξεκάθαρο επαγγελματικό χαρακτήρα (Κόκκος, 2005). Μάλιστα, στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης εργάζονται κυρίως εκπαιδευτές μερικής απασχόλησης, οι ειδικότητες των οποίων καθορίζονται βάσει των προγραμμάτων σπουδών που οργανώνει και υλοποιεί το κάθε Κέντρο Δια Βίου Μάθησης. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν προσδιορίζουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά βάσει της ειδικότητας που αναγράφει ο βασικός τίτλος σπουδών τους (Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ), 2014-2015).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων, όπως και οι εκπαιδευόμενοι, έχουν ποικίλες επιμορφωτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει πως και οι εκπαιδευτές όπως και οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να επιμορφώνονται συχνά ώστε να αποκτήσουν όλες εκείνες τις προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες ώστε να επιτελέσουν το έργο τους αλλά και να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους επιμορφούμενους (Ρέππα, 2014).

3.4 Οι εκπαιδευόμενοι στα ΚΔΒΜ

Στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης απευθύνονται ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μπορεί να είναι άνεργοι ή και να έχουν κάποια εργασία. Δεν υπάρχει περιορισμός ως προς το επίπεδο μόρφωσης, το φύλο, την καταγωγή ή και τον τόπο διαμονής τους. Αυτό το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι απευθύνονται σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δομές, όπως είναι κάποιο Κέντρο Δια Βίου Μάθησης, αποτελούν μια ομάδα με ποικιλία δεξιοτήτων, αναγκών και προσδοκιών, αλλά και τρόπων μάθησης. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι πως όλοι τους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία επιθυμώντας να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Βασικό τους χαρακτηριστικό είναι, ακόμα, πως ωθούνται στη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα υποκινούμενοι από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Τα τελευταία σχετίζονται, κυρίως, με το επάγγελμα που ασκούν αλλά και με την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στους ποικίλους ρόλους που τους αναθέτει η κοινωνία (Κόκκος, 2005). Αντίθετα, τα εσωτερικά τους κίνητρα αφορούν περισσότερο στην επιθυμία να συμμετάσχουν σε εκείνες τις δραστηριότητες που θα βελτιώσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

Σε γενικές γραμμές, στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, όπως και σε όλες τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, απευθύνονται ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι επιθυμούν να ικανοποιήσουν συγκεκριμένους στόχους, επιθυμούν να μάθουν, αν και πολλές φορές δεν αναφέρουν ακριβώς τα πραγματικά κίνητρα που τους ωθούν στη μάθηση (Αθανασίου, και συν, 2014). Ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν για τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις είναι συνήθως περιορισμένος και για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη από επιβράβευση και ενθάρρυνση, ώστε να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συχνά αντιμετωπίζουν και που είναι πιθανό ακόμα και να αναστείλουν τη μάθηση. Λόγω των εμπειριών που διαθέτουν και λόγω της ωριμότητάς τους, έχουν ανάγκη από εκπαιδευτές με τους οποίους θα αναπτυχθεί ένα κλίμα οικείο και φιλικό εντός του οποίου θα αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Επιθυμούν, δηλαδή, να επιμορφωθούν εντός ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο θα αισθανθούν ελεύθεροι να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει (Αθανασίου, και συν, 2014).

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Η ηλικία, που έχουν, τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν μηχανισμούς άμυνας και διαχείρισης των καταστάσεων, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να αποτελεί έναν παράγοντα που δύναται να οξύνει τις δυσκολίες που ήδη αντιμετωπίζουν. Για το λόγο αυτό, στην περίπτωση που αισθανθούν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν δεν καλύπτει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, είναι διατεθειμένοι να το διακόψουν. Βασικό τους χαρακτηριστικό αποτελεί, πέραν της ανάγκης απόκτησης γνώσεων και επαγγελματικών εφοδίων, η επιθυμία τους να αναπτύξουν κοινωνικές και φιλικές σχέσεις. Τέλος, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιδεικνύουν συχνά ανυπομονησία να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έμαθαν (Αθανασίου, και συν, 2014).

Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Κόκκος (Kokkos, 2012), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να εισέλθουν στη διαδικασία της μάθησης καταρχάς λόγω προσωπικής επιθυμίας για ευχαρίστηση και αφετέρου λόγω της ανάγκης τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εργασίας τους. Βασικός παράγοντας που τους ωθεί στη διαδικασία της συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι η ανάγκη τους να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, να ικανοποιήσουν τις πνευματικές τους αναζητήσεις, να βελτιώσουν τους ρόλους που ήδη ασκούν, σε οικογενειακό, κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον, και φυσικά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να εισέλθουν στη διαδικασία της μάθησης έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και ανάγκες (Κόκκος, 2005), που επηρεάζουν και τον βαθμό στον οποίο θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαιδευτική τους πορεία. Τέλος, σημαντικό να αναφερθεί είναι πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όπως αυτοί που παρακολουθούν προγράμματα σπουδών των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο που έχουν γνωρίσει παλαιότερα. Στο νέο αυτό περιβάλλον, έχουν ανάγκη να αισθανθούν έτοιμοι και ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, έχουν την ανάγκη να αισθανθούν πως μπορούν να τα καταφέρουν στη διαδικασία της μάθησης στην οποία έχουν εκ νέου περιέλθει.

Σε κάθε περίπτωση, το επάγγελμα και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα στρεσογόνο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως ενώ υπάρχουν μελέτες οι οποίες ερευνούν το βαθμό εργασιακού άγχους των εκπαιδευτών που στελεχώνουν δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι τα Σχολεία

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Δεύτερης Ευκαιρίας ή τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, εντούτοις δεν έχουν διεξαχθεί αντίστοιχες μελέτες για τους εκπαιδευτές που στελεχώνουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο επιθυμεί να ερευνήσει η παρούσα έρευνα.

3.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Τα ΚΔΒΜ αποτελούν εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, με σκοπό να τους ενισχύσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που οφείλουν να έχουν αφενός για να αναπτυχθούν σε προσωπικό επίπεδο και αφετέρου για να αποτελέσουν ισότιμα μέλη μιας κοινωνίας και μιας αγοράς εργασίας που διαρκώς αλλάζουν. Το περιεχόμενο και η δομή τους είναι προσαρμοσμένα στις αλλαγές και τις συνθήκες αυτές ή, πιο σωστά, οφείλουν να προσαρμόζονται στις τρέχουσες, κάθε φορά, συνθήκες. Πρόκειται για δομές των οποίων η λειτουργία στηρίζεται στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές φέρουν τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδουν οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σημαντικό είναι, όμως, πως πρόκειται για εκπαιδευτικές δομές οι οποίες δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς αναφορικά με τον βαθμό άγχους που τυχόν βιώνουν οι εκπαιδευτές τους και με τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για να διαχειριστούν το άγχος τους. Το ερευνητικό αυτό κενό θα φανεί περισσότερο στο κεφάλαιο που ακολουθεί (Κεφάλαιο 4) στο οποίο παρατίθενται ενδεικτικές έρευνες σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτών που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4.1 Παρουσίαση προηγούμενων ερευνών

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων που στελεχώνουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Για το λόγο αυτό, επιλέγεται στο κεφάλαιο αυτό να παρουσιαστούν ενδεικτικά έρευνες από άλλες δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ώστε να φανεί μέσα από την παρούσα έρευνα, αν και οι εκπαιδευτές που διδάσκουν σε ΚΔΒΜ βιώνουν τον ίδιο βαθμό άγχος όπως οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ.

Στο πλαίσιο αυτό, έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν επαγγελματικό άγχος, το οποίο πηγάζει από τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, η ετερογένεια που τους διακρίνει και η δυσκολία τους να ενταχθούν στην εκπαιδευτική ομάδα (Πουλή, 2019). Φάνηκε, ακόμα, πως πηγή επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι η έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού υλικού, το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο, η ανάγκη να καλύψουν την ύλη και να είναι συνεπής στα εργασιακά του καθήκοντα. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ανασφάλεια που έχει το συγκεκριμένο επάγγελμα και την οικονομική ανταμοιβή φαίνεται πως ενισχύουν το επαγγελματικό τους άγχος (Πουλή, 2019).

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων σημειώνεται και σε άλλες έρευνες. Στη δική της έρευνα η Τσιριγιώτακη (2019) βρήκε πως οι εκπαιδευτές έχουν επαγγελματικό άγχος που πηγάζει από τις προσδοκίες και τις ανάγκες που φέρουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, καθώς και από τα χαρακτηριστικά αυτών. Τα παραπάνω καθιστούν ακόμα πιο πολύπλοκο το έργο των εκπαιδευτών, γεγονός που αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης του άγχους τους. Αντίθετα, οι απαιτήσεις της εργασίας τους και ο φόρτος αυτής δε φαίνεται να τους επιτείνουν το άγχος.

Η Μήτσου (2013) στη δική της έρευνα, η οποία αφορούσε εκπαιδευτές ενηλίκων που στελεχώνουν διάφορες δομές, έδειξε πως οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές βιώνουν μεγαλύτερο επίπεδο άγχους από τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτές. Άγχος φαίνεται πως τους προκαλεί η τάση των εκπαιδευόμενων να μην αποδέχονται τον εκπαιδευτή τους ως αρχηγό της ομάδας τους, γεγονός που τους απογοητεύει ή τους θυμώνει. Μάλιστα, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές αισθάνονται πως οι εκπαιδευόμενοι δεν τους εμπιστεύονται, λόγω του νεαρού της

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

ηλικίας τους, γεγονός που αφενός επιτείνει το αίσθημα του άγχους και αφετέρου τους ωθεί στο να αποκτήσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μήτσου, 2013).

Έρευνες σε εκπαιδευτές ενηλίκων που στελεχώνουν άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, δείχνουν πως οι εκπαιδευτές βιώνουν άγχους λόγω της συνθετότητας του ρόλου τους. Η ανάγκη να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, να τους καθοδηγούν στην προσπάθειά τους να συγγράψουν ακαδημαϊκές εργασίες και να τους παρέχουν ανατροφοδότηση εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, απαιτούν παράγοντες που δύνανται να επιτείνουν το άγχος των εκπαιδευτών (Τσιριγώτη, 2016).

Στα παραπάνω, η έρευνα της Αλεξοπούλου (2014) προσθέτει ως παράγοντες επιβαρυντικούς του άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων την ανάγκη χρήσης ενεργητικών μεθόδων και τεχνικών μάθησης, την υλικοτεχνική υποδομή που έχουν στη διάθεσή τους για τα μαθήματα αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών και των εκπαιδευόμενων τους.

Αντίστοιχα είναι και τα δεδομένα που έχουμε από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων ξένων ιδρυμάτων. Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε την έρευνα των Iqbal και Kokash (2011), οι οποίοι θέλησαν να διερευνήσουν το βαθμό εργασιακού άγχους που βιώνουν οι άνδρες εκπαιδευτές που εργάζονται σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Σαουδικής Αραβίας, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να καταφέρουν να διαχειριστούν το άγχος αυτό. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής αυτής έρευνας έδειξαν πως το άγχος των εκπαιδευτών συνδέεται με τις υψηλές αυτοπροσδοκίες τους (για παράδειγμα, παρουσίαση σε συνέδρια), με τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενούς τους και φυσικά με τις πολλές και υψηλές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Στους αχχογόνους παράγοντες, οι Iqbal και Kokash (2011) κατέγραψαν και τις χαμηλές ανταμοιβές και την έλλειψη αναγνώρισης του έργου τους, παράλληλα με την αδυναμία των εκπαιδευτών να εξισορροπήσουν, πολλές φορές, τις επαγγελματικές με τις οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις, αλλά και τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους. Αναφορικά με τους τρόπους/ με τις στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους, η έρευνα των Iqbal και Kokash (2011) έδειξε πως οι εκπαιδευτές προτιμούν να ασκηθούν ή να ασχοληθούν με

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

πνευματικές εργασίες, ενώ επιδιώκουν να ενισχύσουν το χρόνο που αφιερώνουν στα δικά τους πρόσωπα.

Στην έρευνα των Gillespie και συν. (2001), η οποία και πάλι πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν σε ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάνηκε πως βιώνουν εργασιακό άγχος λόγω της ελλιπούς χρηματοδότησης και των μειωμένων πόρων που δυσχεραίνουν, πολλές φορές το έργο τους, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας και των πολλών ευθυνών, λόγω ζητημάτων που αφορούν στη διοίκηση και την ηγεσία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αλλά και της ανασφάλειας που ενέχει το επάγγελμά τους σε συνδυασμό με το υψηλό επίπεδο ανταγωνισμού. Για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους, σύμφωνα με τους Gillespie και συν. (2001), οι εκπαιδευτές φαίνεται να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη και αναζήτηση δικτύων συμπαράστασης από το υπόλοιπο προσωπικό των πανεπιστημιακών δομών, στην ιεράρχιση των προτεραιοτήτων τους και γενικά στην ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής (κοινωνικής και οικογενειακής) ζωής.

Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα των Tytherleigh και συν. (2005), η οποία διεξήχθη στην Αγγλία και αφορούσε σε έναν μεγάλο αριθμό πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (περίπου 13), έδειξε πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν εργασιακό άγχος, το οποίο προκύπτει κυρίως ως το αποτέλεσμα της ανασφάλειας που χαρακτηρίζει το επάγγελμά τους. Η ανασφάλεια αυτή φαίνεται να επηρεάζει και την προσωπική τους ζωή, γεγονός που εντείνει το άγχος τους.

Μετά από την παρουσίαση των ερευνών αυτών, οι οποίες σχετίζονται απόλυτα με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, ακολουθεί το εμπειρικό μέρος στο οποίο θα υπάρξει αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

4.2 Αναγκαιότητα έρευνας

Η περίπτωση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ιδιαίτερη, καθώς σε αυτά φοιτούν άτομα τα οποία έχουν αποκτήσει ήδη μια εμπειρία από τη διαδικασία της μάθησης, θετική ή αρνητική. Ακόμα, έχουν αποφασίσει να συμμετάσχουν εκ νέου σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης έχοντας συγκεκριμένα κίνητρα και συγκεκριμένες προσδοκίες από το πρόγραμμα αυτό (Κόκκος, 2005 · Mezirow, 2007· Coare & Johnston, 2003· Βεργίδης,

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Ευστράτογλου, & Νικολοπούλου, 2007). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων απαιτούν από τον εκπαιδευτή να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ένα πλήθος δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα καταστήσουν αποτελεσματική τη διδασκαλία του (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Noyé & Piveteau, 1998).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν το έργο των εκπαιδευτών μεταξύ των οποίων είναι και το άγχος. Πρόκειται για ένα ζήτημα για το οποίο υπάρχει ακόμα ερευνητικό κενό.

Η διερεύνηση και καταγραφή των πηγών που προκαλούν το άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων που στελεχώνουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης είναι σημαντική, καθώς σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του έργου τους και με την αποτελεσματικότητα των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων. Η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην αναγνώριση των στρεσογόνων παραγόντων που πιθανόν να δυσχεράνουν το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Κατ' επέκταση, η παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνοντας ή όχι τις σχετικές έρευνες, αναμένεται να «φωτίσει» περισσότερο το συγκεκριμένο ζήτημα, που συνιστά μια σημαντική πτυχή του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και ο βαθμός στον οποίο η πανδημία επηρέασε το έργο των εκπαιδευτών. Και αυτό διότι κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε συνθήκες διδασκαλίας εξ αποστάσεως και τηλεεκπαίδευσης ή και να απέχουν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, γεγονός που είναι πιθανό να τους προκάλεσε περαιτέρω άγχος. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, θεωρείται ότι δύναται να συμβάλει στην κεκτημένη γνώση.

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

ΜΕΡΟΣ Β. Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός, Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, επιμέρους στόχος της έρευνας αυτής να διερευνηθεί και να καταγραφεί ο βαθμός του άγχους που βιώνουν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων, αλλά και οι παράγοντες που επιτείνουν το άγχος. Ακόμα, στόχος είναι να διερευνηθούν οι στρατηγικές εκείνες που χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά το άγχος που τους προκαλούν οι συνθήκες εργασίας τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Σε ποιο βαθμό οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης βιώνουν επαγγελματικό άγχος;
- 2) Ποιες είναι οι πηγές που προκαλούν άγχος στους Εκπαιδευτές Ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης;
- 3) Ποιες είναι οι στρατηγικές που αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης για να διαχειριστούν το εργασιακό άγχος;
- 4) Διαφέρουν ο βαθμός, οι πηγές και οι στρατηγικές διαχείρισης άγχους ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων;

5.2 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Η διαδικασία στην οποία ο εκάστοτε ερευνητής στηρίζει την έρευνά του, πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η τήρηση της δεοντολογίας και η επιστημονική συνέπεια (Cohen, et al., 2012). Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στη χρήση ενός ερωτηματολογίου (*Παράρτημα*), το οποίο, όπως θα φανεί στη συνέχεια, χορηγήθηκε πιλοτικά σε 4 εκπαιδευτές ενηλίκων, με στόχο να διαπιστωθούν τυχόν λάθη, παραλείψεις ή ασάφειες και να διορθωθούν.

Αφότου η πιλοτική έρευνα ολοκληρώθηκε και μετά από τις διορθώσεις και του επιβλέποντος καθηγητή, η ερευνήτρια προχώρησε στην επιλογή της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου. Το στάδιο αυτό ακολούθησε η τηλεφωνική επικοινωνία με τα ΚΔΒΜ στα οποία επρόκειτο να πραγματοποιηθεί η έρευνα, ώστε

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

να εξασφαλιστεί η πρόσβαση της ερευνήτριας στο δείγμα. Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η διανομή των ερωτηματολογίων, ώστε να συγκεντρωθεί ένας επαρκής αριθμός συμμετεχόντων και συνακόλουθα δεδομένων. Παράλληλα με την έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου, δημιουργήθηκε και μια ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της εφαρμογής Google Docs, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα. Το ηλεκτρονικό αυτό ερωτηματολόγιο απεστάλη σε έναν εκπαιδευτή, ο οποίος αποτέλεσε τον «σύνδεσμό» μας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτές. Η διαδικασία της διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων ξεκίνησε περί τα τέλη Μαρτίου του 2022 και ολοκληρώθηκε περίπου ένα μήνα μετά (Απρίλιος 2022).

Τέλος, ακολούθησε η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Για την ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.24.0. Σε ένα πρώτο επίπεδο υπολογίστηκαν οι κατανομές συχνοτήτων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος των σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

5.3 Το Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν Εκπαιδευτές Ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Το δείγμα, συγκεκριμένα, αποτέλεσαν 89 Εκπαιδευτές που εργάζονται σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης της ευρύτερης περιοχής των Πατρών και οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για δείγμα «ευκολίας», το οποίο δεν έχει υποστεί καμία αλλοίωση η οποία μπορεί να οφειλόταν στην εμπλοκή και παρέμβαση της ερευνήτριας ή στις συνθήκες υπό τις οποίες συλλέχθηκαν τα δεδομένα (Bryman, 2017). Αυτό σημαίνει πως η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε βάσει του σκοπού και των στόχων που κλήθηκε να εξυπηρετήσει η έρευνα αυτή. Παράλληλα, η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στην προθυμία των συμμετεχόντων να λάβουν μέρος στην έρευνα, αλλά κυρίως στη δυνατότητα συμμετοχής τους στη διαδικασία της έρευνας.

Σημαντικό είναι πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές απάντησαν εθελοντικά και διατηρώντας την ανωνυμία τους (Andrews, Nonnecke & Preece,

2003), γεγονός το οποίο συνετέλεσε στη συγκρότηση ενός δείγματος αντιπροσωπευτικού και παράλληλα ενός δείγματος το οποίο δύναται να παρέχει την επιθυμητή ακρίβεια στις μετρήσεις.

5.4 Τα ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρόκειται για εκείνο το ερευνητικό εργαλείο που παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα συλλογής και επεξεργασίας με τον ταχύτερο δυνατό τρόπο ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων (Ρόντος & Παπάνης, 2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται κυρίως από ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου, οι οποίες αναμένεται να συμβάλουν στην αρτιότερη και ταχύτερη κωδικοποίηση των δεδομένων (Cohen, et al, 2012).

Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αυτής σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας οδήγησαν την ερευνήτρια στη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου, όπως αυτό παρατίθεται στο *Παράρτημα*. Συνολικά, το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη, τα οποία διακρίνονται βάσει των τίτλων και της ξεχωριστής αρίθμησης που έχουν. Το γεγονός αυτό συμβάλει στη συνοχή του ερευνητικού εργαλείου (Cohen, et al., 2012). Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα τρία αυτά σταθμισμένα και δοκιμασμένα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια στην εργασία αυτή. Οι μόνες προσαρμογές που έγιναν αφορούσε στη διατύπωση σε ορισμένα σημεία, ώστε να καθίσταται σαφές ότι απευθύνεται σε εκπαιδευτές που στελεχώνουν ΚΔΒΜ (κι όχι ΣΔΕ, όπως στις έρευνες από τις οποίες αντλήθηκαν) κι επομένως να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες και στους στόχους της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, παρατίθεται μια συνοδευτική επιστολή, η οποία σκοπό είχε να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και για τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους σε αυτήν. Στην ίδια επιστολή παρατίθενται οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα της ερευνήτριας, ενώ παρέχονται οι απαραίτητες εγγυήσεις για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους, καθώς και για τη δυνατότητά τους να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσουν.

5.4.1 Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21)

Το πρώτο ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αυτή είναι το Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21Likert). Πρόκειται για μια κλίμακα, η οποία χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των επιπέδων στρες, άγχους και κατάθλιψης. Συνολικά, αποτελείται από 21 δηλώσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στην 4βάθμια κλίμακα Likert, με τις τιμές 0=Δεν ίσχυε καθόλου για εμένα, 1=Ίσχυε για εμένα σε έναν ορισμένο βαθμό ή για μικρό χρονικό διάστημα, 2=Ίσχυε για εμένα σε έναν ιδιαίτερο βαθμό ή για μεγάλο χρονικό διάστημα, 3=Ίσχυε για εμένα πάρα πολύ, ή τις περισσότερες φορές. Θα πρέπει να τονιστεί πως το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο είναι μεταφρασμένο και σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Lyrakos et al (2011), ενώ διατίθεται ελεύθερα στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.psy.unsw.edu.au/dass.

5.4.2 Ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικού άγχους

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο συνθέτει το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, είναι το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Άγχους. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει αρχικά ερωτήσεις που αφορούν σε *Γενικές Πηγές Επαγγελματικού Άγχους* (Ερωτηματολόγιο Γ1, *Παράρτημα*). Πρόκειται για ένα σύνολο 22 ερωτήσεων, οι οποίες αναπτύσσονται στην 5βάθμια κλίμακα Likert, με τις τιμές 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ. Στη συνέχεια, παρατίθενται ερωτήσεις που αφορούν σε *Πηγές Επαγγελματικού Άγχους που σχετίζονται με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές/-τριες ενηλίκων* (Ερωτηματολόγιο Γ2, *Παράρτημα*). Πρόκειται για ένα σύνολο 17 ερωτήσεων, οι οποίες αναπτύσσονται στην 5βάθμια κλίμακα Likert, με τις τιμές 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

5.4.3 Ερωτηματολόγιο στρατηγικών διαχείρισης επαγγελματικού άγχους από τους εκπαιδευτές/-τριες ΚΔΒΜ

Το τρίτο ερωτηματολόγιο, το οποίο συνθέτει το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, είναι το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Διαχείρισης Επαγγελματικού Άγχους. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει συνολικά 35 ερωτήσεις-δηλώσεις οι οποίες αναπτύσσονται στην 5βάθμια κλίμακα Likert, με τις τιμές 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Συχνά, 5= Πολύ συχνά.

5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κάθε έρευνα, για να μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, θα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία αφορά στη διασφάλιση της συνέπειας και της συνοχής του ερευνητικού εργαλείου, ώστε η επανάληψη της μέτρησης να οδηγεί σε όσο το δυνατόν ίδια αποτελέσματα (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Για τον σκοπό αυτό είναι ανάγκη ο εκάστοτε ερευνητής να μεριμνά για την εσωτερική συνέπεια των ερωτημάτων που θέτει στους συμμετέχοντες όσο και στη δυνατότητα επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων, τα οποία θα προκύψουν μετά από διαδοχικές μετρήσεις (Cohen, et al., 2012). Η εγκυρότητα, από την άλλη μεριά, αφορά στο βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της έρευνας μέσω των χρησιμοποιηθέντων στοιχείων (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αυτής εξασφαλίστηκε κυρίως μέσω της χρήσης ερευνητικών εργαλείων, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη σε προγενέστερες έρευνες. Ως εκ τούτου, πρόκειται για εργαλεία, τα οποία έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους από άλλους ερευνητές. Οι όποιες τροποποιήσεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, δεν επέδρασαν αρνητικά στο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στην έρευνα αυτή, δόθηκε μέριμνα ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Για τον σκοπό αυτό προηγήθηκε μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στην οποία στηρίχθηκε η εργασία αυτή, από την οποία προέκυψαν οι μεταβλητές της έρευνας και οι τιμές αυτών. Έμφαση δόθηκε και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, ώστε να είναι σαφείς και κατανοητές και την ίδια στιγμή να μην καθοδηγούν τους συμμετέχοντες προς την επιλογή μιας συγκεκριμένης απάντησης (Robson, 2010· Creswell, 2016).

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 4 εκπαιδευτές, ώστε να διαπιστωθούν λάθη, παραλείψεις και αδυναμίες. Μετά τη διόρθωση των σημείων που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, πραγματοποιήθηκε η κυρίως έρευνα.

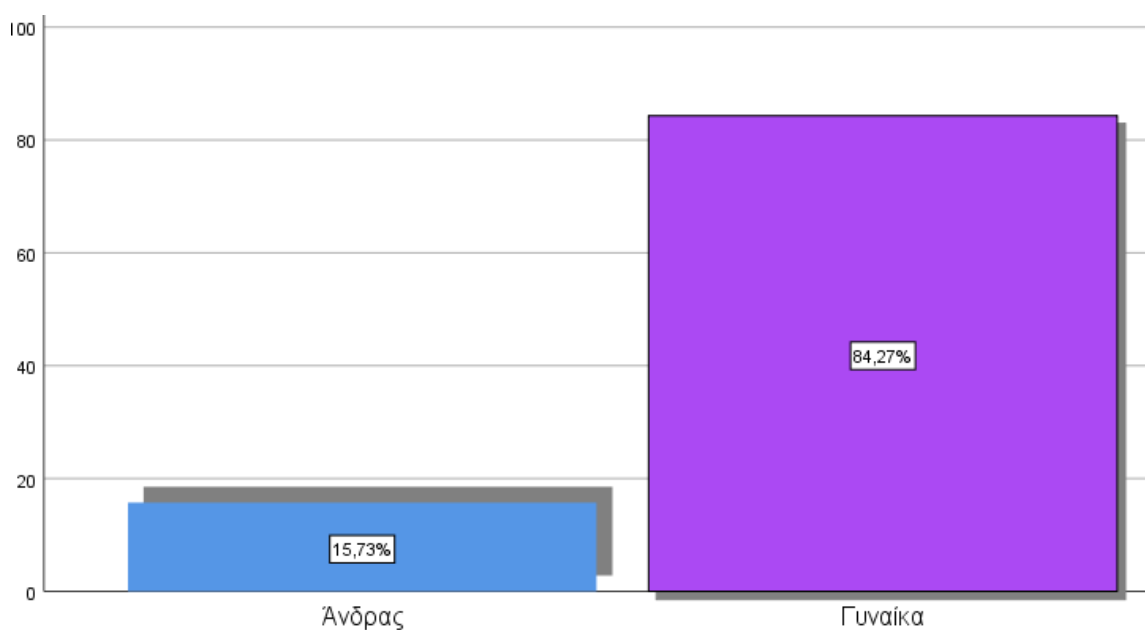
*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Την παρουσίαση της μεθοδολογίας η οποία επιλέχθηκε στην εργασία αυτή, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία προέκυψαν μέσω της στατιστικής ανάλυσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Δημογραφικά δεδομένα

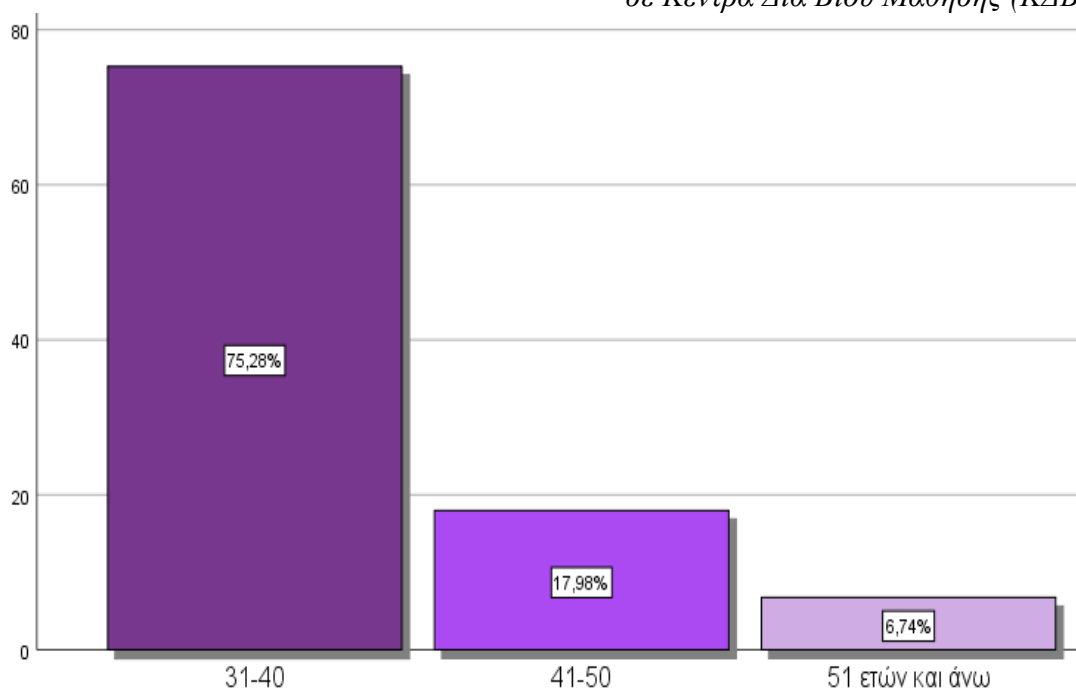
Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι 89 εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε πως στην έρευνα συμμετείχαν 75 γυναίκες (το 84.3% του συνόλου του δείγματος) και 14 άνδρες εκπαιδευτές (το 15.7% του συνόλου του δείγματος) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Φύλο

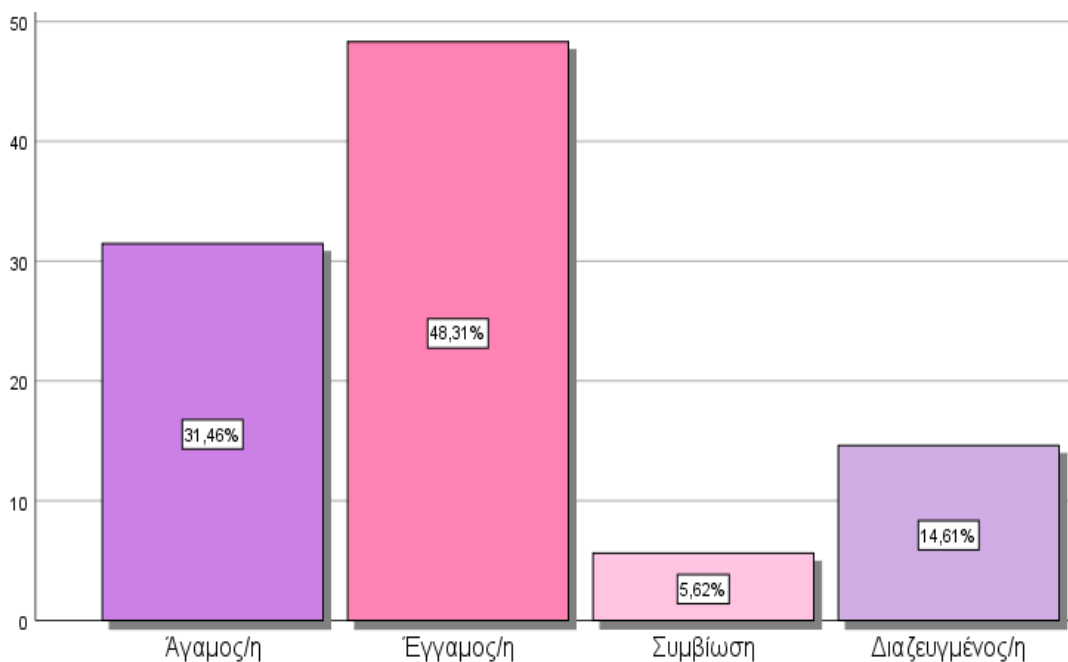
Στην πλειονότητά τους πρόκειται για εκπαιδευτές ηλικίας 31-40 ετών, ένα εύρος ηλικίας που αφορά στο 75.3% του συνόλου του δείγματος (οι 67 από τους 89 συμμετέχοντες). Αντίθετα, μόνο οι 16 εκπαιδευτές (δηλαδή το 18% του συνόλου του δείγματος) είναι 41-50 ετών (Σχήμα 2).

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*



Σχήμα 2: Ηλικία

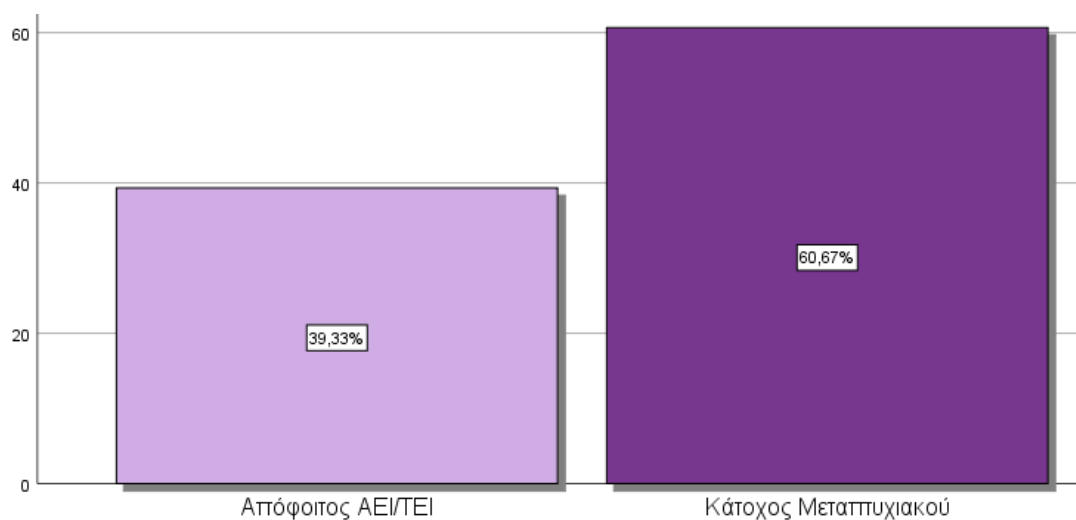
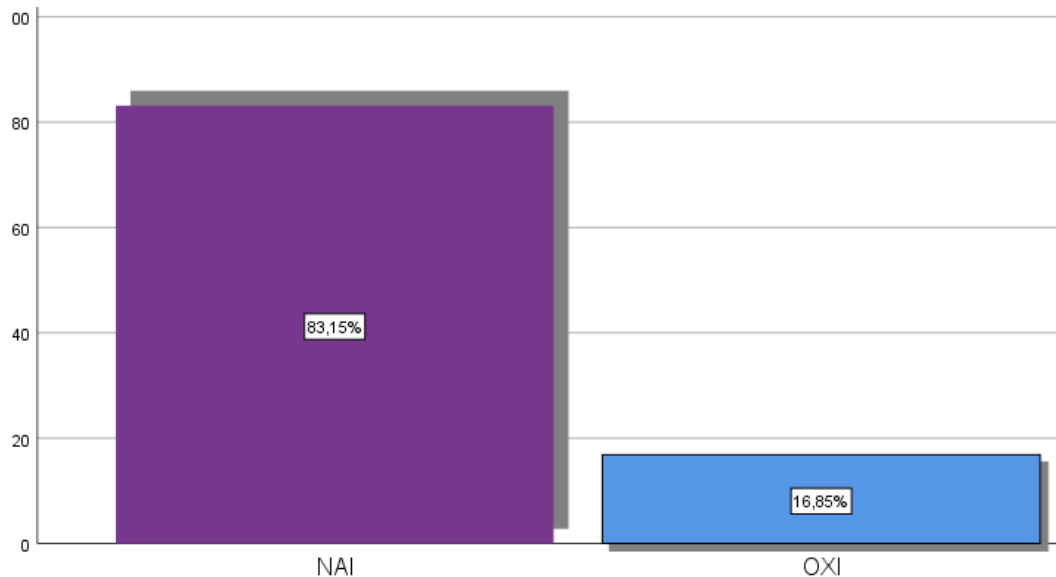
Στην πλειονότητα τους, ακόμα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές είναι έγγαμοι (το 48.3% του συνόλου, δηλαδή οι 43 συμμετέχοντες), οι 28 συμμετέχοντες (το 31.5%) δεν έχουν παντρευτεί, ενώ οι 13 συμμετέχοντες (το 14.6% του συνόλου) έχουν πάρει διαζύγιο (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Οικογενειακή κατάσταση

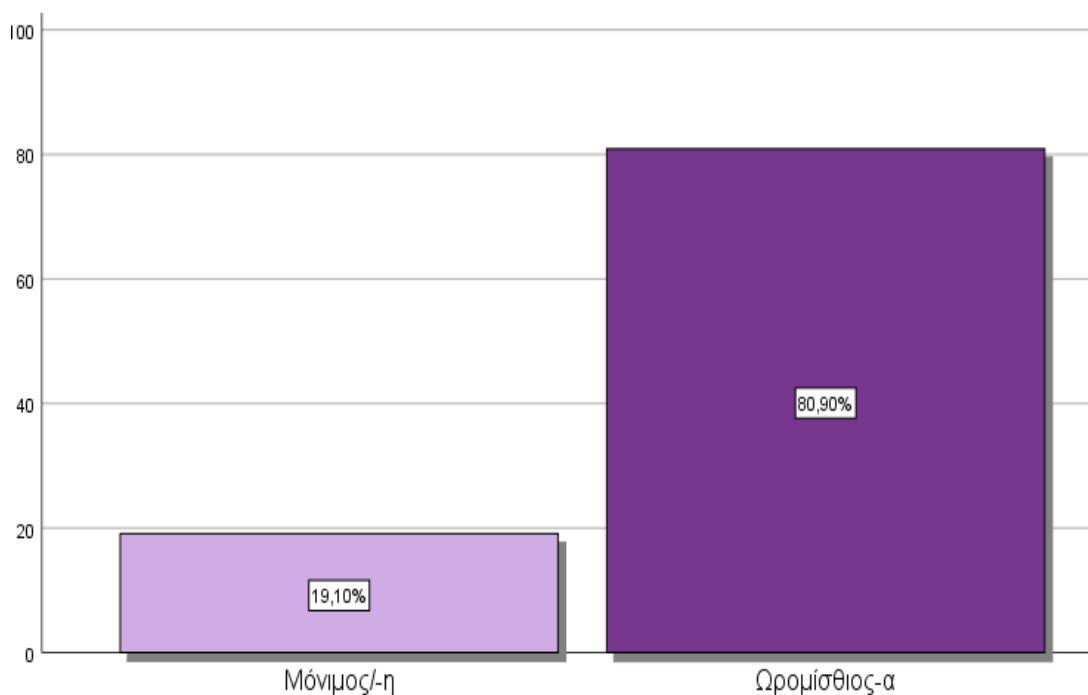
*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως οι 54 από τους 89 συμμετέχοντες (δηλαδή το 60.7% του συνόλου του δείγματος) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Σχήμα 4), ενώ οι περισσότεροι από αυτούς (οι 74 από τους 89 συμμετέχοντες, δηλαδή το 83.1% του συνόλου του δείγματος) έχουν λάβει επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Σχήμα 5).

**Σχήμα 4: Επίπεδο σπουδών****Σχήμα 5: Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

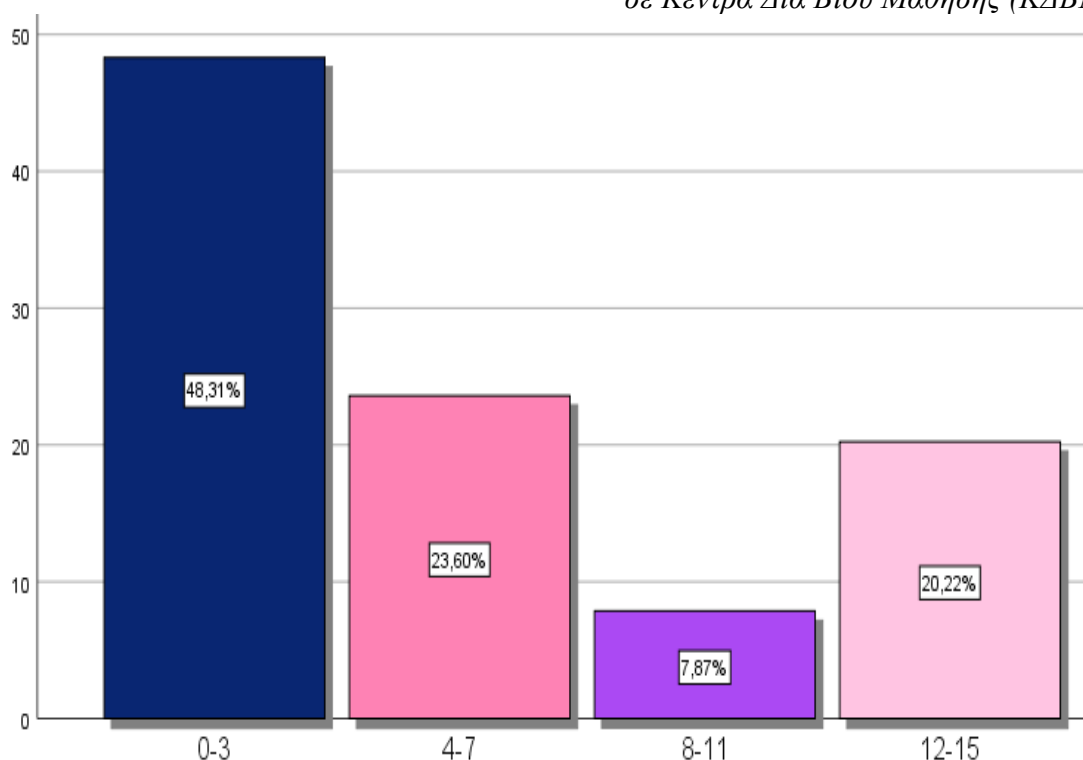
Τέλος, αναφορικά με την εργασιακή τους σχέση, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει πως πρόκειται κυρίως για ωρομίσθιους εκπαιδευτές, καθώς αυτό δήλωσε το 80.9% του συνόλου των συμμετεχόντων (δηλαδή οι 72 από τους 89 εκπαιδευτές της έρευνα) (Σχήμα 6).

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*



Σχήμα 6: Εργασιακή Σχέση

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους σε κάποιο ΚΔΒΜ ή σε γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, φαίνεται πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές έχουν μικρή προϋπηρεσία. Και αυτό γιατί οι 43 από τους 89 συμμετέχοντες (το 48.3% του συνόλου) απάντησε πως έχει συνολική προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σε κάποιο ΚΔΒΜ 0-3 έτη, ενώ 21 εκπαιδευτές (δηλαδή το 23.6% του συνόλου) δήλωσε πως η προϋπηρεσία αυτή αφορά στα 4-7 έτη συνολικά (Σχήμα 7).

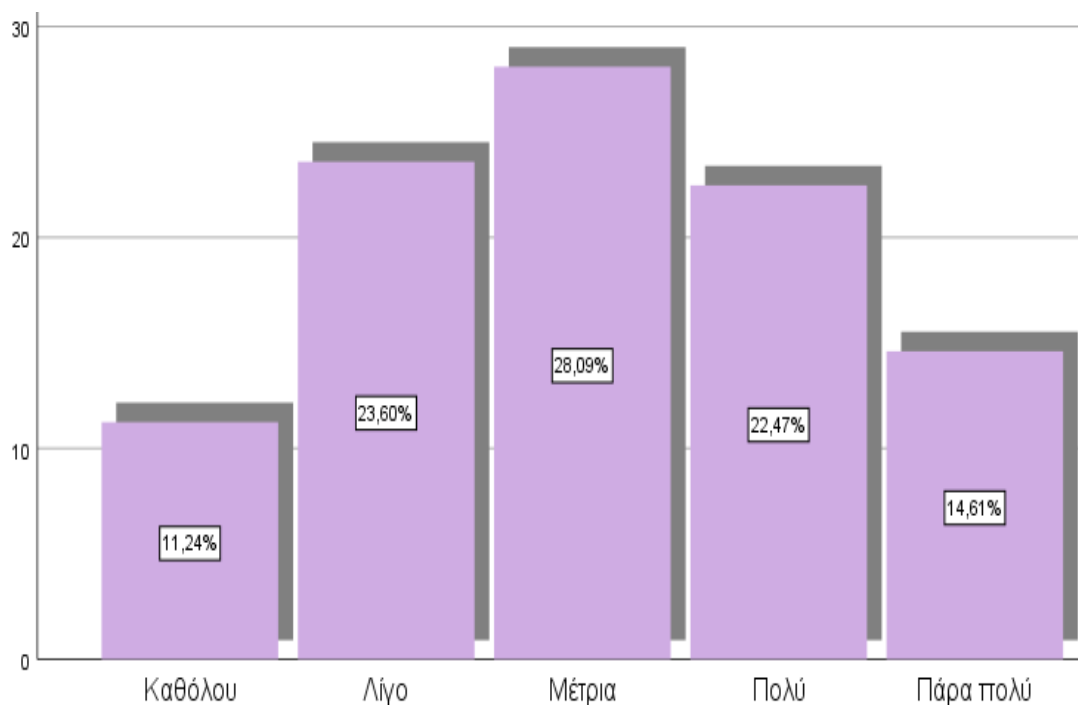


Σχήμα 7: Προϋπηρεσία σε ΚΔΒΜ ή γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

6.2 Επίπεδα άγχους

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές να συμπληρώσουν ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικών με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν και με τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται αυτά.

Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτές του δείγματος συνολικά δε βιώνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους λόγω της εργασίας τους σε κάποιο ΚΔΒΜ. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως το 28.1% του συνόλου (δηλαδή οι 25 συμμετέχοντες) βιώνουν μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους, το 23.6% (δηλαδή οι 21 από τους συμμετέχοντες) βιώνουν μικρό βαθμό εργασιακού άγχους και το 11.2% του συνόλου (δηλαδή οι 10 συμμετέχοντες) δηλώνουν πως δεν αισθάνονται καθόλου άγχος. Συνολικά, δηλαδή, το 62.9% βιώνει ελάχιστο ή μέτριο βαθμό εργασιακού άγχους. Αντίθετα, το 22.5% του συνόλου (δηλαδή οι 20 από τους συμμετέχοντες) αισθάνονται πολύ μεγάλο βαθμό εργασιακού άγχους λόγω της εργασίας τους σε κάποιο ΚΔΒΜ, ενώ για τους 13 από τους συμμετέχοντες (δηλαδή για το 14.6% του συνόλου) το άγχος αυτός είναι πάρα πολύ μεγάλο (Σχήμα 8).



Σχήμα 8: Επίπεδα εργασιακού άγχους εκπαιδευτών

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές του δείγματος να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποδεικνύουν τη βίωση άγχους από τους εργαζόμενους, ισχύει και για τη δική τους περίπτωση. Πρόκειται για 21 καταστάσεις, για τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ισχύουν για τους ίδιους και σε ποιον βαθμό. Οι τιμές των μεταβλητών ήταν από 0=Δεν ισχύσε καθόλου για μένα έως και το 3=Ισχυε για μένα πάρα πολύ, ή τις περισσότερες φορές.

Μελετώντας τον παρακάτω πίνακα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως καμία από τις καταστάσεις που περιγράφει ο πίνακας δεν ίσχυσε για τους συμμετέχοντες σε πολύ μεγάλο βαθμό ή για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, οι περισσότερες από αυτές τις καταστάσεις φαίνεται πως, κατά μέσο όρο, αφορούν σε έναν ορισμένο βαθμό και σε ένα μικρό χρονικό διάστημα (Πίνακας 1). Από τις καταστάσεις αυτές, αυτή που ίσχυσε περισσότερο ή για μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν το αίσθημα πως η ζωή δεν είχε κάποιο νόημα (Μ.Ο.=1,94, Τ.Α.=1,3), το αίσθημα ότι δεν είχαν τίποτα να προσμένουν με ενδιαφέρον (Μ.Ο.=1,88,

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

T.A.=1,04), ενώ ήταν δύσκολο στους συμμετέχοντες να χαλαρώσουν (M.O.=1,88, T.A.=1,10). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες δε φάνηκε να αισθάνθηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα ότι δε μπορούσαν να βιώσουν κανένα θετικό συναίσθημα (M.O.=1,58, T.A.=0,88). Αντίστοιχα, φάνηκε πως δεν είχαν σε σημαντικό βαθμό την τάση να αντιδρούν υπερβολικά στις καταστάσεις που αντιμετώπιζαν (M.O.=1,54, T.A.=1,07), δεν ένιωθαν σε σημαντικό βαθμό μελαγχολία και απογοήτευση (M.O.=1,6, T.A.=1,06) ούτε ένιωθαν σε σημαντικό βαθμό ότι ήταν ευερέθιστοι (M.O.=1,57, T.A.=1,14) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για επίπεδα εργασιακού άγχους

	M.O	T.A
Δεν μπορούσα να ηρεμήσω τον εαυτό μου	1,7865	1,18199
Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό	1,6517	1,01244
Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα	1,5730	0,87760
Δυσκολευόμουν ν' ανασάνω (π.χ., υπερβολικά γρήγορη αναπνοή, κόψιμο της ανάσας μου χωρίς να έχω κάνει σωματική προσπάθεια)	1,6854	0,98391
Μου φάνηκε δύσκολο να αναλάβω την πρωτοβουλία να κάνω κάποια πράγματα	1,6067	0,94890
Είχα την τάση να αντιδρώ υπερβολικά στις καταστάσεις που αντιμετώπιζα	1,5393	1,07720
Αισθάνθηκα τρεμούλα (πχ στα χέρια)	1,4831	1,02372
Αισθανόμουν συχνά νευρικότητα	1,8315	1,04703
Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους	1,8427	0,98741
Ένιωσα ότι δεν είχα τίποτα να προσμένω με ενδιαφέρον	1,8764	1,04251
Βρήκα τον εαυτό μου να νιώθει ενοχλημένος	1,7416	1,03932
Μου ήταν δύσκολο να χαλαρώσω	1,8764	1,10598
Ένιωθα μελαγχολικός και απογοητευμένος	1,5955	1,06300
Δεν μπορούσα να ανεχτώ οτιδήποτε με κρατούσε από το να συνεχίσω με αυτό που έκανα	1,7865	1,01659
Ένιωσα πολύ κοντά στον πανικό	1,6517	1,20700
Τίποτα δεν μπορούσε να με κάνει να νιώσω ενθουσιασμό	1,7640	1,08735
Ένιωσα ότι δεν άξιζα πολύ ως άτομο	1,6517	1,20700
Ένιωσα ότι ήμουν αρκετά ευερέθιστος	1,5730	1,14701
Αισθανόμουν την καρδιά μου να χτυπάει χωρίς να έχει προηγηθεί σωματική άσκηση (ταχυπαλμία, αρρυθμία)	1,7079	1,00230
Ένιωσα φοβισμένος χωρίς να υπάρχει λόγος	1,6292	0,93398
Ένιωσα πως η ζωή δεν είχε νόημα	1,9438	1,30000

Στη συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, θελήσαμε να διερευνήσουμε τον βαθμό στον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτών μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα εργασιακού άγχους που ενδεχομένως βιώνουν. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) στατιστικά εργαλεία, το Independent Samples T-Test (για τη διερεύνηση της επίδρασης του παράγοντα φύλο και εργασιακή σχέση) και το One Way Anova (για τη διερεύνηση της επίδρασης των υπόλοιπων μεταβλητών που αφορούν στα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων).

Καταρχάς, φάνηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτών όσον αφορά στο βαθμό βίωσης εργασιακού άγχους. Αυτό σημαίνει πως τόσο οι άνδρες εκπαιδευτές όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτριες των ΚΔΒΜ βιώνουν στον ίδιο βαθμό εργασιακό άγχος.

Αντίθετα, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση των αγχογόνων καταστάσεων, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2). Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι πως σε όλες τις περιπτώσεις, οι καταστάσεις αυτές ίσχυαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για τους άνδρες εκπαιδευτές παρά για τις γυναίκες. Έτσι, οι άνδρες εκπαιδευτές του δείγματος φαίνεται πως δε μπορούσαν να ηρεμήσουν τον εαυτό τους για μεγαλύτερο διάστημα (M.O.=2,5, T.A.=0,51) από τις γυναίκες (M.O.=1,65, T.A.=1,22). Αντίστοιχα, οι άνδρες εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα ένιωθαν το στόμα τους ξηρό για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (M.O.=2,5, T.A.=0,5) από τις γυναίκες (M.O.=1,49, T.A.=1), δε μπορούσαν να βιώσουν κανένα θετικό συναίσθημα για μεγαλύτερο διάστημα (M.O.=2,00) από τις γυναίκες (M.O.=1,49, T.A.=0,93).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι άνδρες του δείγματος αισθάνθηκαν τρεμούλα για μεγαλύτερο διάστημα (M.O.=2) από τις γυναίκες (M.O.= 1,39, T.A.=1,08), αισθάνονταν μεγαλύτερο βαθμό νευρικότητας (M.O.=3) από τις γυναίκες (M.O.=1,61, T.A.=0,99) και ανησυχούσαν για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσαν να πανικοβληθούν (M.O.=3) περισσότερο από τις γυναίκες (M.O.=1,62, T.A.=0,92). Η στατιστική ανάλυση έδειξε ακόμα πως οι άνδρες εκπαιδευτές (M.O.=3) ένιωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι δεν είχαν τίποτα να προσμένουν με ενδιαφέρον (M.O.=1,66, T.A.=1), οι άνδρες (M.O.=3) βίωσαν σε

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ενόχληση (Μ.Ο.=1,5, Τ.Α.=0,96) και για το λόγο αυτό δυσκολεύονταν (Μ.Ο.=3) περισσότερο από τις γυναίκες να χαλαρώσουν (Μ.Ο.=1,66, Τ.Α.=1,08), ενώ οι άνδρες (Μ.Ο.=3) ένιωθαν μελαγχολία και απογοήτευση από τις γυναίκες (Μ.Ο.=1,33, Τ.Α.=0,94). Τέλος, οι άνδρες (Μ.Ο.=3) σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ένιωσαν ότι δε μπορούσαν να ανεχτούν οτιδήποτε τους κρατούσε από το να συνεχίσουν με αυτό που έκαναν (Μ.Ο.=1,56, Τ.Α.=0,94), οι άνδρες (Μ.Ο.=3) ένιωσαν πολύ πιο κοντά στον πανικό από τις γυναίκες (Μ.Ο.=1,4, Τ.Α.=1,15), οι άνδρες (Μ.Ο.=3) αισθάνονταν περισσότερο από τις γυναίκες ότι τίποτα δε μπορούσε να τους κάνει να νιώσουν ενθουσιασμό (Μ.Ο.=1,53, Τ.Α.=1,03). Αντίστοιχα, οι άνδρες (Μ.Ο.=3) ένιωσαν περισσότερο από τις γυναίκες ότι δεν άξιζαν πολύ ως άτομα (Μ.Ο.=1,4, Τ.Α.=1,15) και οι άνδρες (Μ.Ο.=2,5, Τ.Α.=0,51) ένιωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι ήταν αρκετά ευερέθιστοι (Μ.Ο.=1,4, Τ.Α.=1,15) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Επίδραση φύλου στα επίπεδα άγχους

	ΦΥΛΟ	Μ.Ο	Τ.Α	Sig.
Δεν μπορούσα να ηρεμήσω τον εαυτό μου	Άνδρας	2,5000	0,51887	0,013
	Γυναίκα	1,6533	1,22467	
Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό	Άνδρας	2,5000	0,51887	0,000
	Γυναίκα	1,4933	1,00503	
Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα	Άνδρας	2,0000	0,00000	0,047
	Γυναίκα	1,4933	0,93539	
Αισθάνθηκα τρεμούλα (πχ στα χέρια)	Άνδρας	2,0000	0,00000	0,039
	Γυναίκα	1,3867	1,08918	
Αισθανόμουν συχνά νευρικότητα	Άνδρας	3,0000	0,00000	0,000
	Γυναίκα	1,6133	0,99856	
Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους	Άνδρας	3,0000	0,00000	0,000
	Γυναίκα	1,6267	0,92668	
Ένιωσα ότι δεν είχα τίποτα να προσμένω με ενδιαφέρον	Άνδρας	3,0000	0,00000	0,000
	Γυναίκα	1,6667	1,00449	
Βρήκα τον εαυτό μου να νιώθει ενοχλημένος	Άνδρας	3,0000	0,00000	0,000
	Γυναίκα	1,5067	0,96385	
Μου ήταν δύσκολο να χαλαρώσω	Άνδρας	3,0000	0,00000	0,000
	Γυναίκα	1,6667	1,08221	
Ένιωθα μελαγχολικός και	Άνδρας	3,0000	0,00000	0,000

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

απογοητευμένος	Γυναίκα	1,3333	0,94916	
Δεν μπορούσα να ανεχτώ οτιδήποτε με	Ανδρας	3,0000	0,00000	0,000
κρατούσε από το να συνεχίσω με αυτό	Γυναίκα	1,5600	0,94783	
που έκανα				
Ένιωσα πολύ κοντά στον πανικό	Ανδρας	3,0000	0,00000	0,000
	Γυναίκα	1,4000	1,15079	
Τίποτα δεν μπορούσε να με κάνει να	Ανδρας	3,0000	0,00000	0,000
νιώσω ενθουσιασμό	Γυναίκα	1,5333	1,03105	
Ένιωσα ότι δεν άξιζα πολύ ως άτομο	Ανδρας	3,0000	0,00000	
	Γυναίκα	1,4000	1,15079	0,000
Ένιωσα ότι ήμουν αρκετά ευερέθιστος	Ανδρας	2,5000	0,51887	
	Γυναίκα	1,4000	1,15079	0,001

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και ανάμεσα στην ηλικία και στα επίπεδα άγχους, τουλάχιστον αναφορικά με συγκεκριμένες διαστάσεις αυτού. Οι διαστάσεις αυτές παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα 3. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται πως οι εκπαιδευτές ηλικίας 41-50 ετών βιώνουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συγκεκριμένες αγχογόνες καταστάσεις από τους εκπαιδευτές των άλλων ηλικιακών ομάδων. Συγκεκριμένα, προκύπτει πως οι εκπαιδευτές ηλικίας 41-50 ετών θεωρούν πιο δύσκολο από τους εκπαιδευτές άλλης ηλικίας να πάρουν πρωτοβουλίες για να κάνουν κάποια πράγματα (M.O.=2, Sig.=0,000<0,005), έχουν την τάση να αντιδρούν με μεγαλύτερη υπερβολή στις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν (M.O.=1,68, T.A.=0,47, Sig.=0,001<0,001), αισθάνονταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τρεμούλα (M.O.=1,68, T.A.=0,47, Sig.=0,001<0,005), αισθάνονταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και με μεγαλύτερη συχνότητα νευρικότητα (M.O.=2,12, T.A.=0,88, Sig.=0,000<0,005) και ανησυχούσαν για καταστάσεις στις οποίες μπορούσαν να πανικοβληθούν (M.O.=2,12, T.A.=0,88, Sig.=0,001<0,000). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτές ηλικίας 41-50 ετών ένιωσαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ή με μεγαλύτερη συχνότητα πως δεν είχαν κάτι να προσμένουν με ενδιαφέρον (M.O.=2,12, T.A.=0,88, Sig.=0,001<0,000), ένιωσαν ενόχληση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από τις άλλες ηλικιακές ομάδες (M.O.=2,12, T.A.=0,88, Sig.=0,000<0,000), για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα δε μπορούσαν να χαλαρώσουν (M.O.=1,87, T.A.=1,02, Sig.=0,000<0,000), ένιωθαν μελαγχολία και απογοήτευση (M.O.=2,12, T.A.=0,88, Sig.=0,000<0,000). Αντίθετα, οι εκπαιδευτές ηλικίας 31-40 ετών αισθάνθηκαν περισσότερο από τις άλλες ηλικιακές ομάδες πως δε

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

μπορούσαν να ανεχτούν οτιδήποτε τους κρατούσε από το να συνεχίσουν με αυτό που
έκαναν (Μ.Ο.=1,92, Τ.Α.=0,90, Sig.=0,000<0,000) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 Συσχέτιση ηλικίας και άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Μου φάνηκε δύσκολο να αναλάβω την πρωτοβουλία να κάνω κάποια πράγματα	31-40	67	1,6567	0,96220	0,000
	41-50	16	2,0000	0,00000	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,6067	0,94890	
Είχα την τάση να αντιδρώ υπερβολικά στις καταστάσεις που αντιμετωπίζα	31-40	67	1,6418	1,12414	0,001
	41-50	16	1,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,5393	1,07720	
Αισθάνθηκα τρεμούλα (πχ στα χέρια)	31-40	67	1,5672	1,06207	0,001
	41-50	16	1,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,4831	1,02372	
Αισθανόμουν συχνά νευρικότητα	31-40	67	1,9254	0,97411	0,000
	41-50	16	2,1250	0,88506	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,8315	1,04703	
Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους	31-40	67	1,9403	0,88558	0,000
	41-50	16	2,1250	0,88506	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,8427	0,98741	
Ένιωσα ότι δεν είχα τίποτα να προσμένω με ενδιαφέρον	31-40	67	1,9851	0,96126	0,000
	41-50	16	2,1250	0,88506	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,8764	1,04251	
Βρήκα τον εαυτό μου να νιώθει ενοχλημένος	31-40	67	1,8060	0,97295	0,000
	41-50	16	2,1250	0,88506	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,7416	1,03932	
Μου ήταν δύσκολο να χαλαρώσω	31-40	67	2,0448	1,02148	0,000
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,8764	1,10598	
Ένιωθα μελαγχολικός και απογοητευμένος	31-40	67	1,6716	1,00586	0,000
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,5955	1,06300	
Δεν μπορούσα να ανεχτώ οτιδήποτε με κρατούσε από το να συνεχίσω με αυτό που έκανα	31-40	67	1,9254	0,90977	0,000
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,7865	1,01659	
Ένιωσα πολύ κοντά στον πανικό	31-40	67	1,7463	1,19777	0,002
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,6517	1,20700	
Τίποτα δεν μπορούσε να με κάνει να νιώσω ενθουσιασμό	31-40	67	1,8955	1,01704	0,000
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,7640	1,08735	
Ένιωσα ότι δεν άξιζα πολύ ως άτομο	31-40	67	1,7463	1,19777	0,002
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,6517	1,20700	
Ένιωσα ότι ήμουν αρκετά ευερέθιστος	31-40	67	1,6418	1,12414	0,001
	41-50	16	1,8750	1,02470	
	51 ετών και άνω	6	0,0000	0,00000	
	Total	89	1,5730	1,14701	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Αντίστοιχα, η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτών/-τριών βρέθηκε να ασκεί επίδραση στο βαθμό στον οποίο βιώνουν εργασιακό άγχος αλλά και στη συχνότητα με την οποία βιώνουν καταστάσεις που εντείνουν το άγχος αυτό. Σε γενικές γραμμές, προκύπτει πως μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού άγχους βιώνουν οι άγαμοι/-ες εκπαιδευτές/-τριες (M.O.=4,25, T.A.=0,79, Sig.=0,000<0,05) από τους έγγαμους ή και τους διαζευγμένους συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτές/-τριες που ακόμα δεν έχουν δημιουργήσει τη δική τους οικογένεια αισθάνονταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από τους άλλους συμμετέχοντες πως δε μπορούσαν να βιώσουν κανένα θετικό συναίσθημα (M.O.=2,10, T.A.=0,91, Sig.=0,000<0,05), πως δυσκολεύονταν να αναλάβουν πρωτοβουλία για να αλλάξουν τη στρεσογόνο κατάσταση (M.O.=2,25, T.A.=0,79, Sig.=0,000<0,05), ενώ φαίνεται πως η εργασία και οι καταστάσεις που βίωσαν εντός αυτής τους δημιουργήσε το αίσθημα του τρόμου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμετέχοντες που είναι έγγαμοι/-ες ή διαζευγμένοι/-ες (M.O.=2,03, T.A.=1,17, Sig.=0,001<0,05). Αντίστοιχα, οι άγαμοι/-ες εκπαιδευτές/-τριες ανησυχούσαν περισσότερο από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες για καταστάσεις οι οποίες πιθανόν να τους δημιουργούσαν πανικό (M.O.=2,46, T.A.=0,50 Sig.=0,000<0,05) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Ως εκπαιδευτής,-τρια σε ΚΔΒΜ σε ποιο βαθμό βιώνετε αυτή τη στιγμή εργασιακό άγχος; Παρακαλώ επιλέξτε μία μόνο απάντηση.	Άγαμος/η	28	4,2500	0,79931	0,000
	Έγγαμος/η	43	2,5581	1,11915	
	Συμβίωση	5	2,0000	0,00000	
	Διαζευγμένος/η	13	2,5385	0,51887	
	Total	89	3,0562	1,22808	
Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα	Άγαμος/η	28	2,1071	0,91649	0,000
	Έγγαμος/η	43	1,3256	0,64442	
	Συμβίωση	5	2,0000	0,00000	
	Διαζευγμένος/η	13	1,0769	1,03775	
	Total	89	1,5730	0,87760	
Μου φάνηκε δύσκολο να αναλάβω την πρωτοβουλία να κάνω κάποια πράγματα	Άγαμος/η	28	2,2500	0,79931	0,000
	Έγγαμος/η	43	1,3023	0,83195	
	Συμβίωση	5	2,0000	0,00000	
	Διαζευγμένος/η	13	1,0769	1,03775	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

	Total	89	1,6067	0,94890	
	Άγαμος/η	28	2,0357	1,17006	0,001
Αισθάνθηκα τρεμούλα (πχ στα χέρια)	Έγγαμος/η	43	1,1860	0,79450	
	Συμβίωση	5	2,0000	0,00000	
	Διαζευγμένος/η	13	1,0769	1,03775	
	Total	89	1,4831	1,02372	
Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους	Άγαμος/η	28	2,4643	0,50787	0,000
	Έγγαμος/η	43	1,3488	1,02082	
	Συμβίωση	5	2,0000	0,00000	
	Διαζευγμένος/η	13	2,0769	1,03775	
	Total	89	1,8427	0,98741	

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι και αυτοί, οι οποίοι δείχνουν να επηρεάζονται περισσότερο από τις διάφορες αγχογόνες καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές που κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού άγχους (M.O.=3,64, T.A.=0,97, Sig.=0,000<0,05), ένιωθαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ότι το στόμα τους ήταν ξηρό (M.O.=1,85, T.A.=1,05, Sig.=0,020<0,05), αισθάνονταν συχνότερα νευρικότητα (M.O.=2,05, T.A.=1,08, Sig.=0,011<0,05) και ανησυχούσαν περισσότερο για τις καταστάσεις οι οποίες ενδεχομένως να τους δημιουργούσαν πανικό (M.O.=2,16, T.A.=1,02 Sig.=0,000<0,05) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συσχέτιση επιπέδου εκπαίδευσης και άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Ως εκπαιδευτής,-τρια σε ΚΔΒΜ σε ποιο βαθμό βιώνετε αυτή τη στιγμή εργασιακό άγχος; Παρακαλώ επιλέξτε μία μόνο απάντηση.	Απόφοιτος	35	2,1429	1,00419	0,000
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	3,6481	0,97434	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,0562	1,22808	
Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό	Απόφοιτος	35	1,3429	0,87255	0,020
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	1,8519	1,05343	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	1,6517	1,01244	
Αισθανόμουν συχνά νευρικότητα	Απόφοιτος	35	1,4857	0,88688	0,011
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

	Κάτοχος	54	2,0556	1,08882	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	1,8315	1,04703	
Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους	Απόφοιτος	35	1,3429	0,68354	0,000
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	2,1667	1,02331	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	1,8427	0,98741	
Μου ήταν δύσκολο να χαλαρώσω	Απόφοιτος	35	1,5714	0,73907	0,000
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	2,0741	1,25671	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	1,8764	1,10598	

Μικρή επίδραση στο άγχος των εκπαιδευτών/-τριών φαίνεται πως ασκούν τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν αποκτήσει στην Εκπαίδευση Ενηλίκων γενικά ή σε κάποιο ΚΔΒΜμ ειδικότερα. Συγκεκριμένα, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει πως οι εκπαιδευτές/-τριες που έχουν 12-15 έτη προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή σε κάποιο ΚΔΒΜ αισθάνθηκαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από τους υπόλοιπους εκπαιδευτές πως δε μπορούσαν να ηρεμήσουν τον εαυτό τους (M.O.=2,38, T.A.=0,50, Sig.=0,005), καθώς και ότι το στόμα τους ήταν ξηρό (M.O.=2,33, T.A.=0,97, Sig.=0,004) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συσχέτιση προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή σε ΚΔΒΜ και άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Δεν μπορούσα να ηρεμήσω τον εαυτό μου	0-3	43	1,3488	1,27024	0,005
	4-7	21	2,0952	1,30018	
	8-11	7	2,0000	0,00000	
	12-15	18	2,3889	0,50163	
	Total	89	1,7865	1,18199	
Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό	0-3	43	1,3721	1,15518	0,004
	4-7	21	1,5238	0,51177	
	8-11	7	2,0000	0,00000	
	12-15	18	2,3333	0,97014	
	Total	89	1,6517	1,01244	

Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει το γεγονός πως όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Μ.Ο.=3,4, Τ.Α.=1,01) βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού άγχους από όσους δεν έχουν αποκτήσει σχετική επιμόρφωση (Μ.Ο.=1,33, Τ.Α.=0,48) (Sig.=0,000<0,05) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συσχέτιση επιμόρφωσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και εργασιακού άγχους

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ _ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ			
		M.O	T.A	Sig.
Ως εκπαιδευτής,-τρια σε ΚΔΒΜ	ΝΑΙ	3,4054	1,01925	0,000
σε ποιο βαθμό βιώνετε αυτή τη στιγμή εργασιακό άγχος;	ΟΧΙ	1,3333	0,48795	

6.3 Γενικές πηγές εργασιακού άγχους

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες πηγές, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης του εργασιακού άγχους, ευθύνονται για την πρόκληση του δικού τους άγχους. Πρόκειται για 22 καταστάσεις, για τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ισχύουν για τους ίδιους και σε ποιον βαθμό. Οι τιμές των μεταβλητών ήταν από 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8), διαπιστώνει κανείς πως οι γενικές αυτές πηγές δημιουργούν εργασιακό άγχος σε μέτριο βαθμό ή και σε μικρό βαθμό. Μεταξύ αυτών, οι παράγοντες που φαίνεται να τους προκαλούν περισσότερο εργασιακό άγχος αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,34, Τ.Α.=1,25), στην έλλειψη ενδιαφέροντος από αυτούς (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=1,13), καθώς και στα μαθησιακά τους προβλήματα (Μ.Ο.=3,34, Τ.Α.=1,25). Στο ίδιο πλαίσιο, οι συμμετέχοντες σημειώνουν ως τις βασικότερες πηγές εργασιακού άγχους τις ανεπαρκείς οικονομικές απολαβές (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=1,07), την έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=1,07) σε συνδυασμό με την έλλειψη συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν (Μ.Ο.=3,31, Τ.Α.=1,02). Τέλος, μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στο άγχος τους φαίνεται πως έχει η έλλειψη

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εργασιακής συνέχειας (Μ.Ο.=3,22, Τ.Α.=1,21) σε συνδυασμό με τη δομή και τη σύσταση των τάξεων, καθώς πρόκειται για ανομοιογενείς ως το μαθησιακό τους επίπεδο τάξεις (Μ.Ο.=3,21, Τ.Α.=1,17) και με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Μ.Ο.=3,15, Τ.Α.=1,15) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Γενικές πηγές εργασιακού άγχους

	M.O	T.A
Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (αυθάδεια, εριστικότητα, αμφισβήτηση, χειριστική συμπεριφορά κ.ά)	3,2809	1,18694
Τα μαθησιακά προβλήματα των εκπαιδευομένων	3,3483	1,25319
Η ανομοιογένεια των τάξεων, ως προς το μαθησιακό επίπεδο	3,2135	1,17233
Η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων	3,1573	1,15698
Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους εκπαιδευόμενους	3,3371	1,13762
Ο μεγάλος φόρτος εργασίας	2,8652	1,28090
Η έλλειψη χρόνου (για ολοκλήρωση των διδακτικών ενοτήτων, προετοιμασία κ.ά.)	2,8652	1,28090
Η εποπτεία των εκπαιδευομένων στα διαλείμματα (εφημερίες)	2,7753	1,35473
Η έλλειψη / ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	3,0449	1,21459
Τα προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά)	3,1124	1,18166
Η μη υποστήριξη από ειδικούς (ψυχολόγους κ.ά.)	3,0449	1,09659
Οι μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	3,0112	1,16282
Η μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	2,8764	1,21375
Η παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου	3,0112	1,16282
Οι συγκρούσεις με συναδέλφους	2,8764	1,28647
Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	2,9438	1,31736
Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	2,7865	1,32692
Ο ανεπαρκής μισθός	3,3371	1,07602
Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	3,3146	1,02907
Η έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμά σας	3,3371	1,07602
Η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων και ωρομισθίων	2,8876	1,36047
Η έλλειψη εργασιακής συνέχειας (π.χ. προκήρυξη των θέσεων εργασίας κάθε 1 ή 2 έτη)	3,2247	1,21312
Valid N (listwise)	89	

Επιχειρώντας ένα δεύτερο επίπεδο στατιστικής ανάλυσης, βλέπουμε πως οι γυναίκες είναι αυτές που επηρεάζονται περισσότερο από τις γενικές αυτές πηγές

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες είναι αυτές που αγχώνονται περισσότερο από τους άνδρες εκπαιδευτές λόγω των προβλημάτων συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,42, Τ.Α.=1,22), αλλά και των μαθησιακών προβλημάτων που τυχόν εμφανίζουν (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=1,28). Αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδύτριες είναι αυτές που επηρεάζονται περισσότερο από την ανομοιογένεια των τάξεων, τόσο ως προς το μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=1,28) όσο και ως προς πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Μ.Ο.=3,28, Τ.Α.=1,20). Αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδύτριες αγχώνονται περισσότερο λόγω των έλλειψης ενδιαφέροντος και κινήτρων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι (Μ.Ο.=3,49, Τ.Α.=1,15), αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως είναι οι ανεπαρκείς χρηματικές απολαβές (Μ.Ο.=3,49, Τ.Α.=1,08), η έλλειψη συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων (Μ.Ο.=3,46, Τ.Α.=1,03), καθώς και η έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμά τους (Μ.Ο.=3,49, Τ.Α.=1,08) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Φύλο και γενικές πηγές άγχους

	ΦΥΛΟ	N	M.O	T.A	Sig.
Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (αυθάδεια, ερειστικότητα, αμφισβήτηση, χειριστική συμπεριφορά κ.ά)	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,4267	0,51887 1,22114	0,007
Τα μαθησιακά προβλήματα των εκπαιδευομένων	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,5067	0,51887 1,28792	0,005
Η ανομοιογένεια των τάξεων, ως προς το μαθησιακό επίπεδο	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,3467	0,51887 1,21359	0,012
Η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,2800	0,51887 1,20315	0,02
Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους εκπαιδευόμενους	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,4933	0,51887 1,15517	0,002
Ο ανεπαρκής μισθός	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,4933	0,51887 1,08271	0,001
Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,4667	0,51887 1,03105	0,001
Η έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμά σας	Άνδρας Γυναίκα	14 75	2,5000 3,4933	0,51887 1,08271	0,001

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η μεταβλητή ηλικία φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες ασκούν

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

επίδραση στο εργασιακό τους άγχος. Μάλιστα, η επίδραση αυτή αφορά κυρίως στους συμμετέχοντες εκπαιδευτές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών αγχώνονται περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευόμενους για ζητήματα που αφορούν στην τάξη και στη διδασκαλία τους. Έτσι, ανησυχούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους συμμετέχοντες για τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων (M.O.=3,69, T.A.=1,00, Sig.=0,000) καθώς και για τα μαθησιακά προβλήματα των εκπαιδευόμενων (M.O.=3,77, T.A.=1,07, Sig.=0,000). Ακόμα, άγχος προκαλεί στους εκπαιδευτές ηλικίας 31-40 ετών η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων, η οποία αφορά τόσο στο μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων (M.O.=3,59, T.A.=1,01, Sig.=0,000) όσο και στα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (M.O.=3,52, T.A.=1,02, Sig.=0,000). Στους παράγοντες αυτούς που αφορούν στους εκπαιδευόμενους και προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτές ηλικίας 31-40 ετών προστίθεται και η έλλειψη ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι πρώτοι (M.O.=3,76, T.A.=0,88, Sig.=0,000).

Από την άλλη μεριά, οι συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και λόγω της επίδρασης άλλων παραγόντων που σχετίζονται με το επάγγελμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων γενικότερα και με την οργάνωση της διδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές της ηλικίας αυτής επηρεάζονται περισσότερο από τον μεγάλο φόρτο εργασίας (M.O.=3,13, T.A.=1,30, Sig.=0,000), από τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να ολοκληρώσουν τις διδακτικές ενότητες ή και να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους (M.O.=3,13, T.A.=1,30, Sig.=0,000), από την έλλειψη επαρκών εποπτικών μέσων διδασκαλίας (M.O.=3,31, T.A.=1,19, Sig.=0,000) σε συνδυασμό με προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής που δυσχεραίνουν το έργο τους (M.O.=3,40, T.A.=1,12, Sig.=0,000) από την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης του έργου τους από ειδικούς (M.O.=3,31, T.A.=1,03, Sig.=0,000), αλλά και από την εποπτεία των εκπαιδευόμενων στα διαλείμματα (M.O.=2,95, T.A.=1,44, Sig.=0,002). Αντίστοιχα, επηρεάζονται περισσότερο από τους εκπαιδευτές άλλων ηλικιών από τις μειωμένες ευκαιρίες που θεωρούν πως έχουν για να επιμορφωθούν (M.O.=3,26, T.A.=1,13, Sig.=0,000), από την ανάγκη να διεκπεραιώσουν και μη διδακτική εργασία (M.O.=3,08, T.A.=1,23, Sig.=0,000), από την ανάγκη να παραμένουν στο χώρο εργασίας τους και πέραν του ωραρίου τους (M.O.=3,26, T.A.=1,13, Sig.=0,000), από τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν για να μεταβούν στο σχολείο (M.O.=2,97, T.A.=1,40, Sig.=0,0002),

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

αλλά και από τον ανεπαρκή μισθό (Μ.Ο.=3,70, Τ.Α.=0,87, Sig.=0,000) σε συνδυασμό με την έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμά τους (Μ.Ο.=3,70, Τ.Α.=0,87, Sig.=0,000).

Τέλος, οι εκπαιδευτές ηλικίας 31-40 ετών φαίνεται πως επηρεάζονται περισσότερο και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του εργασιακού τους χώρου, όπως είναι οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους (Μ.Ο.=3,08, Τ.Α.=1,33, Sig.=0,000), οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο.=3,17, Τ.Α.=1,35, Sig.=0,000) και ο βαθμός συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν (Μ.Ο.=3,67, Τ.Α.=1,80, Sig.=0,000).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτές ηλικίας 41-50 ετών επηρεάζονται περισσότερο από την έλλειψη έγκαιρης τοποθέτησης αποσπασμένων και ωρομίσθιων (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=1,51, Sig.=0,000) καθώς και από την έλλειψη εργασιακής συνέχειας (Μ.Ο.=3,68, Τ.Α.=0,47, Sig.=0,000) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Ηλικία και γενικές πηγές άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (αυθάδεια, ερεϊστικότητα, αμφισβήτηση, χειριστική συμπεριφορά κ.ά)	31-40	67	3,6866	1,00316	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,2809	1,18694	
Τα μαθησιακά προβλήματα των εκπαιδευομένων	31-40	67	3,7761	1,07055	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,3483	1,25319	
Η ανομοιογένεια των τάξεων, ως προς το μαθησιακό επίπεδο	31-40	67	3,5970	1,01593	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,2135	1,17233	
Η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων	31-40	67	3,5224	1,02037	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,1573	1,15698	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους εκπαιδευόμενους	31-40	67	3,7612	0,88915	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,3371	1,13762	
Ο μεγάλος φόρτος εργασίας	31-40	67	3,1343	1,30146	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	2,8652	1,28090	
Η έλλειψη χρόνου (για ολοκλήρωση των διδακτικών ενοτήτων, προετοιμασία κ.ά.)	31-40	67	3,1343	1,30146	0,000
	41-50	16	2,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	2,8652	1,28090	
Η εποπτεία των εκπαιδευομένων στα διαλείμματα (εφημερίες)	31-40	67	2,9552	1,44004	0,002
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	2,7753	1,35473	
Η έλλειψη / ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	31-40	67	3,3134	1,19607	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,0449	1,21459	
Τα προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά)	31-40	67	3,4030	1,12895	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,1124	1,18166	
Η μη υποστήριξη από ειδικούς (ψυχολόγους κ.ά.)	31-40	67	3,3134	1,03293	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,0449	1,09659	
Οι μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	31-40	67	3,2687	1,13594	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
	Total	89	3,0112	1,16282	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Η μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	31-40	67	3,0896	1,23988	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	2,8764	1,21375	
Η παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου	31-40	67	3,2687	1,13594	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	3,0112	1,16282	
Οι συγκρούσεις με συναδέλφους	31-40	67	3,0896	1,33407	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	2,8764	1,28647	
Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	31-40	67	3,1791	1,35876	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	2,9438	1,31736	
Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	31-40	67	2,9701	1,40314	0,002
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	2,7865	1,32692	
Ο ανεπαρκής μισθός	31-40	67	3,7015	0,87065	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	3,3371	1,07602	
Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	31-40	67	3,6716	0,80506	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	3,3146	1,02907	
Η έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμά σας	31-40	67	3,7015	0,87065	0,000
	41-50	16	2,6875	0,47871	
	51 ετών	6	1,0000	0,00000	
	και άνω				
	Total	89	3,3371	1,07602	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων και ωρομισθίων	31-40	67	2,9254	1,41757	0,000
	41-50	16	3,4375	0,51235	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	
Total	89	2,8876	1,36047		
Η έλλειψη εργασιακής συνέχειας (π.χ. προκήρυξη των θέσεων εργασίας κάθε 1 ή 2 έτη)	31-40	67	3,3134	1,18333	
	41-50	16	3,6875	0,47871	
	51 ετών και άνω	6	1,0000	0,00000	0,000
Total	89	3,2247	1,21312		

Την επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων στην εμφάνιση εργασιακού άγχους επιτείνει και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει πως οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ αγχώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό λόγω των προβλημάτων συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι (Μ.Ο.=3,65, Τ.Α.=0,93, Sig.=0,015<0,05), λόγω της ανομοιογένειας των τάξεων τόσο ως προς τα μαθησιακά (Μ.Ο.=3,65, Τ.Α.=0,93, Sig.=0,003<0,05) όσο και ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,51, Τ.Α.=0,95, Sig.=0,018<0,05) και τέλος λόγω των ανεπαρκών οικονομικών απολαβών που τους επιφέρει το επάγγελμά τους (Μ.Ο.=3,68, Τ.Α.=0,86, Sig.=0,013<0,05).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτές/-τριες που έχουν αποκτήσει κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών φαίνεται πως επηρεάζονται περισσότερο από την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο περιβάλλον εργασίας των ΚΔΒΜ και συγκεκριμένα από τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους (Μ.Ο.=3,11, Τ.Α.=1,14, Sig.=0,032<0,05) και από τις συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο.=3,22, Τ.Α.=1,17, Sig.=0,012<0,05) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Επίπεδο εκπαίδευσης και γενικές πηγές άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (αυθάδεια, εριστικότητα, αμφισβήτηση, χειριστική συμπεριφορά κ.ά)	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	35	3,6571	0,93755	0,015
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	54	3,0370	1,27328	
Total		89	3,2809	1,18694	

Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)

Η ανομοιογένεια των τάξεων, ως προς το μαθησιακό επίπεδο	Απόφοιτος	35	3,6571	0,93755	0,003
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	2,9259	1,22631	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,2135	1,17233	
Η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων	Απόφοιτος	35	3,5143	0,95090	0,018
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	2,9259	1,22631	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,1573	1,15698	
Οι συγκρούσεις με συναδέλφους	Απόφοιτος	35	2,5143	1,42192	0,032
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	3,1111	1,14376	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	2,8764	1,28647	
Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	Απόφοιτος	35	2,5143	1,42192	0,012
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	3,2222	1,17629	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	2,9438	1,31736	
Ο ανεπαρκής μισθός	Απόφοιτος	35	3,6857	0,86675	0,013
	ΑΕΙ/ΤΕΙ				
	Κάτοχος	54	3,1111	1,14376	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,3371	1,07602	

Χαρακτηριστικό είναι ότι η επίδραση των παραγόντων αυτών δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το αν έχουν αποκτήσει σχετική επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή όχι. Αντίστοιχα, ούτε η εργασιακή τους σχέση (δηλαδή αν πρόκειται για μόνιμους ή για ωρομίσθιους εκπαιδευτές) αλλά ούτε και τα έτη προϋπηρεσίας τους φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους για τις προαναφερθείσες γενικές πηγές άγχους.

6.4 Πηγές εργασιακού άγχους που αφορούν στο ρόλο των εκπαιδευτών/-τριών

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο παράγοντες που αφορούν στο έργο και στο ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ευθύνονται για την πρόκληση του δικού τους άγχους. Πρόκειται για 17 καταστάσεις, για τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ισχύουν για τους ίδιους και σε ποιον βαθμό. Οι τιμές των μεταβλητών ήταν από 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί πως σε αντίθεση με τις γενικές πηγές άγχους, οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, αγχώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό για ζητήματα που σχετίζονται με το έργο και τον ρόλο τους ως Εκπαιδευτές/-τριες Ενηλίκων και εν προκειμένω σε κάποιο ΚΔΒΜ. Από τους παράγοντες αυτούς, μεγαλύτερο βαθμό άγχος δημιουργεί στους εκπαιδευτές η ανάγκη να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,71, Τ.Α.=0,87), σε συνδυασμό με την απουσία σχολικών βιβλίων (Μ.Ο.=4,04, Τ.Α.=0,99) και με την ανάγκη να εφαρμόσουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους (Μ.Ο.=4,04, Τ.Α.=0,60). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτές του δείγματος αγχώνονται από την ανάγκη της διαχείρισης της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,72, Τ.Α.=0,99), από την ανάγκη διαχείρισης των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι (Μ.Ο.=3,79, Τ.Α.=0,97), από την ανάγκη προσαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.=3,68, Τ.Α.=1,00), αλλά και από την ανάγκη τήρησης του μαθητικού συμβολαίου (Μ.Ο.=3,92, Τ.Α.=1,12). Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για τους εκπαιδευτές του δείγματος η ανάγκη δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος μάθησης (Μ.Ο.=3,98, Τ.Α.=1,15), καθώς και η ανάγκη διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=3,92, Τ.Α.=1,17) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Πηγές εργασιακού άγχους σχετικές με τον ρόλο του εκπαιδευτή

	M.O	T.A
Η μετάβαση από «μεταδότης γνώσεων» σε «διαμεσολαβητής» προς την επίτευξη της μάθησης	3,3596	1,06864
Η ασάφεια του ρόλου σας σχετικά με το διδακτικό έργο και το έργο της υποστήριξης	3,5618	0,96478

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Η έλλειψη μηχανισμών υποστήριξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού σας φορέα	3,4045	1,03044
Το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι	3,5393	1,10840
Η διαχείριση του διαφορετικού τρόπου μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου	3,5618	0,97649
Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων	3,7191	0,87890
Η μη ύπαρξη συγκεκριμένης διδακτικής ύλης	3,2584	1,05020
Η απουσία σχολικών βιβλίων	4,0449	0,99898
Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών ενοτήτων	3,5281	1,01231
Η εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων	4,0449	0,60340
Η διαχείριση της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευομένων	3,7528	0,99179
Η διαχείριση των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι	3,7978	0,97910
Η ανάγκη προσαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	3,6854	1,00674
Η τήρηση του μαθησιακού συμβολαίου	3,9213	1,12032
Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μάθησης	3,9888	1,15300
Ο διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων (περιγραφική αξιολόγηση κ.ά.)	3,9213	1,17961
Η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς	3,1910	1,32181

Επιχειρώντας ένα δεύτερο επίπεδο στατιστικής ανάλυσης, ώστε να διαπιστωθεί η τυχόν επίδραση των δημογραφικών παραγόντων, διαπιστώνουμε πως το φύλο των εκπαιδευτών/-τριών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι παραπάνω παράγοντες επιτείνουν το εργασιακό τους άγχος. Η ηλικία των συμμετεχόντων, επίσης, δε βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το άγχος που τους προκαλεί η ανάγκη και η προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο που επιτάσσει η εκπαίδευση ενηλίκων επιμορφούμενων.

Αντίθετα, το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτών, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση, επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι απαιτήσεις του ρόλου τους τους δημιουργεί εργασιακό άγχος. Συγκεκριμένα, προκύπτει πως οι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους λόγω του ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη διδακτική ύλη (M.O.=3,5, T.A.=1,09, Sig.=0,006<0,05), λόγω της ανάγκης να σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές ενότητες (M.O.=3,85, T.A.=0,91, Sig.=0,000<0,05), λόγω της ανάγκης τους να εφαρμόζουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους (M.O.=3,34, T.A.=1,79, Sig.=0,008<0,05) και να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς φορείς

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

(M.O.=3,55, T.A.=1,26, Sig.=0,001<0,05), ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Επίπεδο εκπαίδευσης και πηγές άγχους σχετικές με το ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

		N	M.O.	T.A.	Sig
Η μη ύπαρξη συγκεκριμένης διδακτικής ύλης	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	35	2,8857	0,86675	0,006
	Κάτοχος	54	3,5000	1,09458	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,2584	1,05020	
Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών ενοτήτων	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	35	3,0286	0,95442	0,000
	Κάτοχος	54	3,8519	0,91954	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,5281	1,01231	
Η εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	35	3,3429	1,79854	0,008
	Κάτοχος	54	3,9074	0,89587	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,0449	1,60340	
Η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	35	2,6286	1,21476	0,001
	Κάτοχος	54	3,5556	1,26888	
	Μεταπτυχιακού				
	Total	89	3,1910	1,32181	

Τέλος, βασικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι παράγοντες που σχετίζονται με το ρόλο και το έργο τους ευθύνονται για την ενίσχυση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων, φαίνεται πως είναι η προϋπηρεσία. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτές που έχουν προϋπηρεσία σε ΚΔΒΜ ή γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων 0-3 ετών, παράγοντας εργασιακού άγχους είναι η ανάγκη κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (M.O.=3,97, T.A.=0,96, Sig.=0,006<0,05), η απουσία των σχολικών βιβλίων (M.O.=4,34,

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

T.A.=1,06, Sig.=0,003<0,05) καθώς και η ανάγκη σχεδιασμού των εκπαιδευτικών ενοτήτων (M.O.=3,79, T.A.=1,10, Sig.=0,011<0,05).

Αντίθετα, για τους εκπαιδευτές που έχουν προϋπηρεσία σε ΚΔΒΜ ή γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων 4-7 ετών, παράγοντας εργασιακού άγχους είναι η ανάγκη εφαρμογής των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων (M.O.=4, T.A.=0,77, Sig.=0,000<0,05), η ανάγκη τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου (M.O.=4,52 T.A.=0,51, Sig.=0,033<0,05), η ανάγκη δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος μάθησης (M.O.=4,33 T.A.=0,79, Sig.=0,023<0,05) καθώς και η ανάγκη διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων (M.O.=4,33 T.A.=0,79, Sig.=0,042<0,05) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Προϋπηρεσία και "εργασιακές" πηγές άγχους

		N	M.O	T.A	Sig.
Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων	0-3	43	3,9767	0,96334	0,006
	4-7	21	3,7619	0,43644	
	8-11	7	3,0000	0,00000	
	12-15	18	3,3333	0,97014	
	Total	89	3,7191	0,87890	
Η απουσία σχολικών βιβλίων	0-3	43	4,3488	1,06645	0,003
	4-7	21	4,0476	0,74001	
	8-11	7	4,0000	0,00000	
	12-15	18	3,3333	0,97014	
	Total	89	4,0449	,99898	
Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών ενοτήτων	0-3	43	3,7907	1,10320	0,011
	4-7	21	3,0000	0,77460	
	8-11	7	3,0000	0,00000	
	12-15	18	3,3333	0,97014	
	Total	89	3,5281	1,01231	
Η εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων	0-3	43	3,7442	1,02569	0,000
	4-7	21	4,0000	0,77460	
	8-11	7	3,0000	0,00000	
	12-15	18	3,7222	0,34153	
	Total	89	6,0449	9,60340	
Η τήρηση του μαθησιακού συμβολαίου	0-3	43	3,7442	1,27416	0,033

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

	4-7	21	4,5238	0,51177	
	8-11	7	4,0000	0,00000	
	12-15	18	3,6111	1,24328	
	Total	89	3,9213	1,12032	
Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μάθησης	0-3	43	4,1163	1,00497	0,023
	4-7	21	4,3333	0,79582	
	8-11	7	4,0000	0,00000	
	12-15	18	3,2778	1,70830	
	Total	89	3,9888	1,15300	
Ο διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων (περιγραφική αξιολόγηση κ.ά.)	0-3	43	3,9767	1,07987	0,042
	4-7	21	4,3333	0,79582	
	8-11	7	4,0000	0,00000	
	12-15	18	3,2778	1,70830	
	Total	89	3,9213	1,17961	

6.5 Στρατηγικές διαχείρισης επαγγελματικού άγχους

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους, όπως αυτές καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Πρόκειται συνολικά για 33 καταστάσεις, για τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ισχύουν για τους ίδιους και σε ποιον βαθμό. Οι τιμές των μεταβλητών ήταν από 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Μελετώντας τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 15), παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές αξιοποιούν όλες τις τεχνικές αυτές σε μεγάλο βαθμό. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζει η χρήση διακοπών μικρής διάρκειας (Μ.Ο.=3,68, Τ.Α.=0,82), η προσπάθεια των εκπαιδευτών να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση που τους αγχώνει (Μ.Ο.=3,66, Τ.Α.=0,94), ο προγραμματισμός με λεπτομέρειες όλων των ενεργειών που προτίθεται ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει (Μ.Ο.=3,60, Τ.Α.=0,94) καθώς και η προσπάθεια του εκάστοτε εκπαιδευτή να αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις (Μ.Ο.=3,60, Τ.Α.=0,94) (Πίνακας 15).

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Πίνακας 15: Στρατηγικές διαχείρισης επαγγελματικού άγχους

	M.O	T.A
Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου	3,0112	1,14311
Κατανέμω υπευθυνότητες	3,2809	1,12804
Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ	3,4607	1,14868
Αποσύρομαι από την κατάσταση	2,9551	1,14723
Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι	3,2247	,99719
Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές	3,2697	0,86292
Εργάζομαι σκληρότερα (βράδια ή Σαββατοκύριακα)	2,9551	1,25145
Καταφεύγω σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη	3,3483	1,13919
Εφαρμόζω υγιεινές συνήθειες	3,2360	1,27049
Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου	3,4157	1,04239
Μιλώ με μέλη της οικογένειάς μου ή με στενούς φίλους	3,5618	0,87847
Διατηρώ τακτικές συνήθειες στον ύπνο μου	2,9663	1,35218
Στάζω την καθημερινή ρουτίνα ή απασχολούμαι προσωρινά με ένα λιγότερο αγχωτικό έργο	3,2135	1,20106
Μιλώ με συναδέλφους ή τους ανωτέρους μου	3,4382	1,08664
Εμπλέκομαι σε δραστηριότητες της κοινότητάς μου	3,4831	1,10898
Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα	3,5393	1,08770
Ασκούμαι τακτικά	3,0000	1,28806
Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του στρες	3,1910	1,15676
Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου	3,1236	1,32133
Εφαρμόζω διαδικασίες ούτως ώστε οι απρόβλεπτες καταστάσεις του ΚΔΒΜ να περιορίζονται στον ελάχιστο βαθμό	3,4157	0,96306
Προσπαθώ να δημιουργώ θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις	3,5730	0,83785
Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας	3,6854	0,82014
Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό	3,5281	0,96636
Διατηρώ σταθερές προσωπικές σχέσεις	3,5056	1,09880
Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των επαγγελματικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων	3,4045	0,93807
Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις εμφανιστούν	3,5618	0,94093
Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης	3,5618	0,94093
Προσπαθώ να αντικρίσω την κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία	3,5056	0,94296
Προσπαθώ να μάθω περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση	3,6629	0,94079
Ενισχύω την πεποίθησή μου πως έχω τη δυνατότητα ελέγχου των όσων συμβαίνουν	3,5393	0,95413
Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων προβλημάτων και καταστάσεων	3,5393	0,95413

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες	3,6067	0,94890
Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις	3,6067	0,94890
Άλλη στρατηγική που δεν έχει αναφερθεί παραπάνω.....	3,4045	1,14534
Valid N (listwise)		

Την χρήση των στρατηγικών αυτών φαίνεται πως επηρεάζει ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτές έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση προκύπτει πως όσοι εκπαιδευτές δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων επιλέγουν να κατανέμουν υπευθυνότητες (M.O.=4,13, T.A.=0,83, Sig.=0,001<0,05) και να διατηρούν την αίσθηση του χιούμορ (M.O.=4,13, T.A.=0,83, Sig.=0,001<0,05).

Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτές έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων προτιμούν να εφαρμόζουν υγιεινές συνήθειες (M.O.=3,14, T.A.=1,00, Sig.=0,002<0,05), να εφαρμόζουν διαδικασίες μέσω των οποίων θα περιοριστούν οι αγχογόνες καταστάσεις που αφορούν στα ΚΔΒΜ (M.O.=3,55, T.A.=0,98, Sig.=0,002<0,05), προσπαθούν να δημιουργούν θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις (M.O.=3,68, T.A.=0,87, Sig.=0,003<0,05) και εκμεταλλεύονται τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσουν το ρεπερτόριο των επαγγελματικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (M.O.=3,54, T.A.=0,95, Sig.=0,002<0,05). Οι εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, επιλέγουν να χειρίζονται τα προβλήματα μόλις εμφανιστούν (M.O.=3,72, T.A.=0,92, Sig.=0,000<0,05), προσπαθούν να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση (M.O.=3,79, T.A.=0,97, Sig.=0,002<0,05) και προσπαθούν να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις (M.O.=3,64, T.A.=1,01, Sig.=0,015<0,05) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στρατηγικές διαχείρισης άγχους

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ_ ΕΝΗΛΙΚΩΝ				
	NAI	N	M.O	T.A	Sig.
Κατανέμω υπευθυνότητες	NAI	74	3,1081	1,10500	0,001
	OXI	15	4,1333	0,83381	
Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ	NAI	74	3,3243	1,15993	0,012
	OXI	15	4,1333	0,83381	

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Εφαρμόζω υγιεινές συνήθειες	NAI	74	3,4189	1,00692	0,002
	OXI	15	2,3333	1,95180	
Ασκούμαι τακτικά	NAI	74	3,2027	1,15841	0,001
	OXI	15	2,0000	1,46385	
Εφαρμόζω διαδικασίες ούτως ώστε οι απρόβλεπτες καταστάσεις του ΚΔΒΜ να περιορίζονται στον ελάχιστο βαθμό	NAI	74	3,5541	0,98122	0,002
	OXI	15	2,7333	0,45774	
Προσπαθώ να δημιουργώ θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις	NAI	74	3,6892	0,87469	0,003
	OXI	15	3,0000	0,00000	
Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των επαγγελματικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων	NAI	74	3,5405	0,95357	0,002
	OXI	15	2,7333	0,45774	
Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις εμφανιστούν	NAI	74	3,7297	0,92599	0,000
	OXI	15	2,7333	0,45774	
Προσπαθώ να μάθω περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση	NAI	74	3,7973	0,97895	0,002
	OXI	15	3,0000	0,00000	
Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις	NAI	74	3,6486	1,01269	0,015
	OXI	15	3,4000	0,50709	

Αντίθετα, άλλοι παράγοντες, όπως είναι τα φύλο, η ηλικία, αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων δε φάνηκε να ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στον βαθμό στον οποίο αξιοποιούνται οι παραπάνω στρατηγικές διαχείρισης του άγχους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα αυτή, αφορά στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων που στελεχώνουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης βιώνουν εργασιακό άγχος. Πρόκειται, άλλωστε, για ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί τον ερευνητικό χώρο, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, είναι πιθανό οι σύγχρονοι εργαζόμενοι να εμφανίσουν στρες, κατάθλιψη, ψυχικά και άλλα νοσήματα (Κορωναίου, 2010). Σε γενικές γραμμές, πρόκειται για μια κατάσταση η οποία δημιουργεί στον εργαζόμενο ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων, όπως θυμό, ματαίωση ή απογοήτευση, παράλληλα με μια συνεχή ένταση, που μπορεί να εξελιχθεί σε αγχώδη διαταραχή ή κατάθλιψη (Kyriakou, 2001). Σημαντικό είναι πως έχει συνδεθεί με επαγγέλματα που στηρίζονται στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, όπως είναι αυτό του εκπαιδευτικού εν γένει και του εκπαιδευτή ενηλίκων ειδικότερα, λόγω του σύνθετου ρόλου τον οποίο καλείται να επιτελέσει στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής του πρακτικής (Καραγιάννη, 2018).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως σε γενικές γραμμές δεν είναι υψηλά τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτές των ΚΔΒΜ. Αυτό σημαίνει πως συνολικά η εργασία και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων εκπαιδευόμενων δεν τους προκαλεί ιδιαίτερο άγχος. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου καταγράφονται υψηλά ποσοστά άγχους των εκπαιδευτών που στελεχώνουν δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (βλ. ενδεικτικά, Πουλή, 2019; Τσιριγωτάκη, 2019; Μήτσου, 2013). Υψηλός βαθμός εργασιακού άγχους καταγράφεται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν ακαδημαϊκές/ πανεπιστημιακές δομές (Gillespie, Walsh, Wienfield, Dua, & Stough, 2001; Winefield, Gillespie, Stough, Dua, Hapuarachchi, & Boyd, 2003; Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005; Iqbal & Kokash, 2011).

Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας να βιώνουν μικρότερο βαθμό εργασιακού άγχους, επειδή είναι εξοικειωμένοι με τον ρόλο τους και με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται η διδασκαλία τους. Το σχετικά μικρό επίπεδο άγχους ίσως να μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της επάρκειας και της κατάρτισης που καλούνται να έχουν οι

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εκπαιδευτές που επιλέγουν (και επιλέγονται) να στελεχώσουν κάποια δομή εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι τα ΚΔΒΜ.

Ο μικρός βαθμός άγχους αποτυπώνεται και στις επιμέρους απαντήσεις τους που αφορούν στην αξιολόγηση του βαθμού και της διάρκειας στην οποία τις συνέπειες του άγχους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συνέπειες αυτές είναι σχετικές με την επαγγελματική τους ζωή (Klassen, et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Collie, Shapka & Perry, 2012; Theoharis, et al., 2016), καθώς και με την προσωπική τους ζωή των εκπαιδευτών, με τη σωματική και τη συναισθηματική τους υγεία (Yu, et al., 2014).

Από τις καταστάσεις αυτές, αυτή που ίσχυσε περισσότερο ή για μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν το αίσθημα πως η ζωή δεν είχε κάποιο νόημα, το αίσθημα ότι δεν είχαν τίποτα να προσμένουν με ενδιαφέρον και ότι τους ήταν δύσκολο να χαλαρώσουν. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες δε φάνηκε να αισθάνθηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα ότι δε μπορούσαν να βιώσουν κανένα θετικό συναίσθημα, δεν είχαν σε σημαντικό βαθμό την τάση να αντιδρούν υπερβολικά στις καταστάσεις που αντιμετώπιζαν, δεν ένιωθαν σε σημαντικό βαθμό μελαγχολία και απογοήτευση ούτε ένιωθαν σε σημαντικό βαθμό ότι ήταν ευερέθιστοι.

Σημαντικό είναι πως δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτών όσον αφορά στο βαθμό βίωσης εργασιακού άγχους. Αυτό σημαίνει πως τόσο οι άνδρες εκπαιδευτές όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτριες των ΚΔΒΜ βιώνουν στον ίδιο βαθμό εργασιακό άγχος · για την ακρίβεια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων και η διδασκαλία εντός μιας εκπαιδευτικής δομής, όπως είναι τα ΚΔΒΜ, δεν προκαλούν αυξημένο βαθμό άγχους στο σύνολο των εκπαιδευτών, είτε πρόκειται για γυναίκες είτε για άνδρες.

Αντίθετα, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τον βαθμό και τη διάρκεια επίδρασης των αγχογόνων καταστάσεων, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις, οι καταστάσεις αυτές ίσχυαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για τους άνδρες εκπαιδευτές παρά για τις γυναίκες.

Οι απόψεις των εκπαιδευτών αναφορικά με τη συχνότητα βίωσης καταστάσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν αγχογόνες, συνδέονται με την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι οι

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εκπαιδευτές (ηλικίας 31-40 και περισσότερο 41-50 ετών) τόσο μεγαλύτερης διάρκειας είναι η επίδραση τυχόν αγχογόνων καταστάσεων. Αντίθετα, άλλες έρευνες, όπως αυτή της Μήτσου (2013) βρήκαν πως οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές βιώνουν μεγαλύτερο επίπεδο άγχους από τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτές.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι άγαμοι/-ες εκπαιδευτές/-τριες φαίνεται πως βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού άγχους και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, όπως συμβαίνει και με τους εκπαιδευτές που είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αντίθετα, μικρότερη –τουλάχιστον από την αναμενόμενη- επίδραση στο άγχος των εκπαιδευτών/-τριών φαίνεται πως ασκούν τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν αποκτήσει στην Εκπαίδευση Ενηλίκων γενικά ή σε κάποιο ΚΔΒΜ, ενώ όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού άγχους από όσους δεν έχουν αποκτήσει σχετική επιμόρφωση.

Θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, οι οποίες να επιβεβαιώνουν τον βαθμό στον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν τη συχνότητα και την ένταση με την οποία βιώνουν τις συνέπειες του επαγγελματικού άγχους οι εκπαιδευτές.

7.2 Πηγές επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων

Το δεύτερο βασικό ερευνητικό ερώτημα στο επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα αυτή αφορά στις πηγές εκείνες που ενδεχομένως να προκαλούν ή να επιτείνουν το άγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό η βιβλιογραφία κάνει λόγο για πηγές άγχους που πηγάζουν από τη φύση του ρόλου του εκπαιδευτή, από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους εκπαιδευόμενούς του (Noyé & Piveteau, 1999), από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους προϊσταμένους τους (Αθανασίου & Κουτρούκης, 2010; Τσιμπουκλή, 2005) και από τις προοπτικές που του ανοίγονται για επαγγελματική ανέλιξη και καριέρα (Αθανασίου & Κουτρούκης, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά διερευνήθηκε η επίδραση των γενικών πηγών άγχους, που σχετίζονται με ζητήματα οργάνωσης, δομής και λειτουργίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού φορέα. Αυτές φαίνεται ότι δημιουργούν εργασιακό άγχος σε μέτριο βαθμό ή και σε μικρό βαθμό (Collie, Shapka & Perry, 2012; Τσιριγώτη, 2016; Αλεξοπούλου, 2013). Μεταξύ αυτών, οι παράγοντες που φαίνεται να τους προκαλούν περισσότερο εργασιακό άγχος αφορούν στα προβλήματα συμπεριφοράς των

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εκπαιδευόμενων, στην έλλειψη ενδιαφέροντος από αυτούς, καθώς και στα μαθησιακά τους προβλήματα. Στο ίδιο πλαίσιο, οι συμμετέχοντες σημειώνουν ως τις βασικότερες πηγές εργασιακού άγχους τις ανεπαρκείς οικονομικές απολαβές, την έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων σε συνδυασμό με την έλλειψη συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν. Αντίθετα, μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στο άγχος τους φαίνεται πως έχει η έλλειψη εργασιακής συνέχειας σε συνδυασμό με τη δομή και τη σύσταση των τάξεων, καθώς πρόκειται για ανομοιογενείς ως το μαθησιακό τους επίπεδο τάξεις και με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για ερευνητικά δεδομένα, τα οποία επιβεβαιώνονται από τις τρέχουσες έρευνες. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Κοντού (2017), όπου τονίζεται η επίδραση των χαμηλών απολαβών, των απαιτήσεων της εργασίας και της εργασιακής ανασφάλειας που ενέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Χαρακτηριστικό είναι πως οι γυναίκες είναι αυτές που επηρεάζονται περισσότερο από τις γενικές αυτές πηγές εργασιακού άγχους. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτές ηλικίας 31-40 ετών, οι οποίοι δείχνουν να αγχώνονται περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευόμενους για ζητήματα που αφορούν στην τάξη και στη διδασκαλία τους. Την επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων στην εμφάνιση εργασιακού άγχους επιτείνει και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, καθώς αυτοί που αγχώνονται είναι κυρίως οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτές/-τριες που έχουν αποκτήσει κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών φαίνεται πως επηρεάζονται περισσότερο από την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο περιβάλλον εργασίας των ΚΔΒΜ και συγκεκριμένα από τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους και από τις συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου.

Σε αντίθεση με τις γενικές πηγές άγχους, οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, αγχώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό για ζητήματα που σχετίζονται με το έργο και τον ρόλο τους ως Εκπαιδευτές/-τριες Ενηλίκων και εν προκειμένω σε κάποιο ΚΔΒΜ. Μεγαλύτερο βαθμό άγχους δημιουργεί στους εκπαιδευτές η ανάγκη να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων σε συνδυασμό με την απουσία σχολικών βιβλίων και με την ανάγκη να εφαρμόσουν τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους. Ακόμα, οι εκπαιδευτές του δείγματος αγχώνονται από την ανάγκη της διαχείρισης της δυναμικής της ομάδας των

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

εκπαιδευόμενων, από την ανάγκη διαχείρισης των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι, από την ανάγκη προσαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και από την ανάγκη τήρησης του μαθητικού συμβολαίου. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική πηγή εργασιακού άγχους αποτελεί για τους εκπαιδευτές του δείγματος η ανάγκη δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος μάθησης, καθώς και η ανάγκη διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων. Πρόκειται για ερευνητικά δεδομένα, τα οποία επιβεβαιώνονται από προηγούμενες έρευνες, όπου αναφέρεται πως η δυσκολία ανάπτυξης επικοινωνιακών σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτές στη βίωση εργασιακού άγχους (Αλεξοπούλου, 2013; Κωτσάκη, 2009; Ψυχάρη, 2016).

Το φύλο των εκπαιδευτών/-τριών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι παραπάνω παράγοντες επιτείνουν το εργασιακό τους άγχος. Η ηλικία των συμμετεχόντων, επίσης, δε βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το άγχος που τους προκαλεί η ανάγκη και η προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο που επιτάσσει η εκπαίδευση ενηλίκων επιμορφούμενων. Αντίθετα, το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτών επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο οι απαιτήσεις του ρόλου τους τους δημιουργεί εργασιακό άγχος. Συγκεκριμένα, προκύπτει πως οι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αισθάνονται περισσότερο άγχος από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους όσον αφορά στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Τέλος, βασικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι παράγοντες που σχετίζονται με το ρόλο και το έργο τους ευθύνονται για την ενίσχυση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων, φαίνεται πως είναι η προϋπηρεσία. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτές που έχουν προϋπηρεσία σε ΚΔΒΜ ή γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων 0-3 ετών, παράγοντας εργασιακού άγχους είναι η ανάγκη κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, η απουσία των σχολικών βιβλίων, καθώς και η ανάγκη σχεδιασμού των εκπαιδευτικών ενοτήτων. Αντίθετα, για τους εκπαιδευτές που έχουν προϋπηρεσία σε ΚΔΒΜ ή γενικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων 4-7 ετών, παράγοντας εργασιακού άγχους είναι η ανάγκη εφαρμογής των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, η ανάγκη τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου, η ανάγκη δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος μάθησης καθώς και η ανάγκη διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων.

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Την επίδραση της προϋπηρεσίας στην ανάπτυξη του άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων έχουν δείξει και άλλες έρευνες στις οποίες αναφέρεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτών τόσο περισσότερο δύνανται να διαχειρίζονται καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος (Μουλά, 2008; Αλεξοπούλου, 2013; Ψυχάρη, 2016; Κοντός, 2017).

7.3 Στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο κλήθηκε να απαντήσει η έρευνα αυτή, αφορά στις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, στην προσπάθειά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το εργασιακό άγχος. Πρόκειται για μια προσπάθεια διευθέτησης μιας κατάστασης που φαντάζει απειλητική και που να επιφέρει μια ποικιλία ψυχολογικών και σωματικές επιπτώσεων στον εργαζόμενο (Griffith, et al., 1999).

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται λόγος για την ανάγκη να δοθεί έμφαση στην οργάνωση, στον διαχωρισμό των ρόλων και των καθηκόντων, ενώ σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διατυπώνει προσωπικές επαγγελματικές προσδοκίες, αλλά και να δέχεται υποστήριξη αναφορικά με τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει. Η ανατροφοδότηση ή και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί σε τέτοιου είδους ζητήματα, μπορεί να μειώσει το άγχος που αισθάνεται στην εργασία του και λόγω αυτής (Kyriacou, 2000). Σύμφωνα με τον Τσιάκκιο (2006) είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί το πρόβλημα. Επίσης, είναι ανάγκη να αναγνωριστεί το άγχος του εκπαιδευτή από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Φαίνεται, λοιπόν, πως στην περίπτωση των εκπαιδευτών και του άγχους αυτών, προτείνονται στρατηγικές οι οποίες στηρίζονται στην ανάπτυξη ενός κλίματος επικοινωνίας και καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, για το οποίο, όμως, θα πρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός των εργασιακών ρόλων και καθηκόντων. Παράλληλα, θα πρέπει να διατεθεί και να αξιοποιηθεί κατάλληλα ο ελεύθερος χρόνος, κατά τη διάρκεια του οποίου προτείνεται να επιδίδονται και σε αθλητικές δραστηριότητες.

Από την έρευνα αυτή, προέκυψε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές αξιοποιούν όλες τις τεχνικές αυτές σε μεγάλο βαθμό. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζει η χρήση διακοπών μικρής διάρκειας, η προσπάθεια των εκπαιδευτών να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση που τους αγχώνει, ο προγραμματισμός με

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

λεπτομέρειες όλων των ενεργειών που προτίθεται ο εκπαιδευτής να ακολουθήσει καθώς και η προσπάθεια του εκάστοτε εκπαιδευτή να αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις.

Πρόκειται για ένα εύρημα, το οποίο επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες στις οποίες καταγράφεται μια προτίμηση των εκπαιδευτών προς τη χρήση ενεργητικών στρατηγικών στις οποίες συγκαταλέγεται η διαδικασία του προγραμματισμού, της προετοιμασίας, της συνεργατικής λύσης με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, δε σημειώνεται τόσο συχνά η τάση των εκπαιδευτών προς τη χρήση συναισθηματικών τρόπων, προς την επιλογή της άρνησης ή της παραίτησης (Κωτσάκη, 2009; Τσιριγώτη, 2016).

Τη χρήση των στρατηγικών αυτών φαίνεται πως επηρεάζει ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτές έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση προκύπτει πως όσοι εκπαιδευτές δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων επιλέγουν να κατανέμουν υπευθυνότητες και να διατηρούν την αίσθηση του χιούμορ. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτές έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων προτιμούν να εφαρμόζουν υγιεινές συνήθειες, να εφαρμόζουν διαδικασίες μέσω των οποίων θα περιοριστούν οι αγχογόνες καταστάσεις που αφορούν στα ΚΔΒΜ, προσπαθούν να δημιουργούν θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις και εκμεταλλεύονται τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσουν το ρεπερτόριο των επαγγελματικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, επιλέγουν να χειρίζονται τα προβλήματα μόλις εμφανιστούν, προσπαθούν να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση προσπαθούν να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις.

7.4 Περιορισμοί-προτάσεις

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στο ίδιο το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Ο λόγος είναι ως πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο συντίθεται αποκλειστικά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, γεγονός το οποίο ενδεχομένως να στερεί από τους συμμετέχοντες τη δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης των απόψεών τους σχετικά με τον βαθμό στον οποίο βιώνουν εργασιακό άγχος και με τους παράγοντες που το επιτείνουν.

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Περιορισμό θέτει και το γεγονός πως χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά ένα ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο), χωρίς να υπάρχει δυνατότητα συνδυασμού του με άλλα εργαλεία, όπως αυτό της συνέντευξης. Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα πρέπει να προστεθεί και το μέγεθος του δείγματος (89 εκπαιδευτές). Σίγουρα η επέκταση της έρευνας σε ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτών ενηλίκων των ΚΔΒΜ θα μπορέσει να οδηγήσει σε ασφαλέστερα και ακόμα πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Λόγω των παραπάνω περιορισμών, προτείνεται, καταρχάς, η διεξαγωγή της έρευνας και στα ΚΔΒΜ που στεγάζονται και λειτουργούν σε άλλους νομούς και περιοχές της Ελλάδας. Στόχος είναι να συγκριθούν αποτελέσματα και να συντεθεί μια ευρύτερη και πληρέστερη εικόνα σχετικά με το άγχος που ενδεχομένως να βιώνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Για να εξαχθούν ακόμα πιο αντιπροσωπευτικά και σαφή συμπεράσματα, προτείνεται η χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων, πέραν του ερωτηματολογίου. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, θα μπορούσε να συνδυαστεί η ποσοτική έρευνα (ερωτηματολόγιο) με την ποιοτική (συνέντευξη), γεγονός που θα εξασφάλιζε την τριγωνοποίηση και συνακόλουθα θα οδηγούσε στην εξαγωγή συμπερασμάτων με μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασίου, Ν., & Κουτρούκης, Θ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μια προσέγγιση στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 23-29.
- Αθανασίου Α., Μπαλντούκας Α., & Παναούρα Ρ.(2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (1999). *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. τ. Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αλεξοπούλου, Ε. (2014). *Διερεύνηση του άγχους που βιώνουν οι Καθηγητές – Σύμβουλοι του ΕΑΠ στο στάδιο του σχεδιασμού, της προετοιμασίας και της διεξαγωγής των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (Διπλωματική εργασία)*. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών/ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 21). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Άτραπος.

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Ι. Α., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 25-26.

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, μτφρ. Σακκελλαρίου, Π., επιμ. Αϊδίνης, Α., Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννης, Δ. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους: Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ* (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ).

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δημητρούλη, Κ., & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Δ.Β.Ν.Μ.

Δίπλαρη, Α. (2018). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η περίπτωση του Νομού Ηρακλείου. Διπλωματική εργασία*. Ηράκλειο: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

DiMatteo M.R. and Martin L.R. (2006): *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*.

Επιστημονική Επιμέλεια: Φ. Αναγνωστόπουλος, Γ. Ποταμιάνος. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη
Α.Ε.

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

Θεάκου Ε.Ε. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή- συμβούλου - συνεργάτη στην Εξ
Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο
«Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση»*. Λαμία.

Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης (2016). *Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*.
Διαθέσιμο στο <https://www.inedivim.gr> (τελευταία ανάκτηση 12/06/2022).

Ιωάννου, Ν.(2017). *Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεπαιδαγωγές στην
εκπαιδευτική διαδικασία: Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο
[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/esperina/epimorfosi_esperines_schol es_sep2017.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/esperina/epimorfosi_esperines_schol_es_sep2017.pdf) (τελευταία ανάκτηση 12/06/2022).

Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (μτφ.: Α. Θεοδωρακάκου).
Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλέας, Μ. & Πλατσίδου, Μ. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων
καταστάσεων και επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων γιατρών στα

δημόσια νοσοκομεία. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 177-200.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3 (2), 1-16.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκη (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη (2018). Το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 385-396.

Καραλής, Θ., & Λιοδάκη, Ν. (2013). Μετασχηματίζουσα μάθηση και εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 3, 21-35.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α., (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κολλιόπουλος, Δημ. (2008). *Ιστορική Εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακό Κέντρο Εκπαίδευσης Μακεδονίας.

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Κοντός, Δ. (2017). *Το άγχος του καθηγητή επιβλέποντα διπλωματικών εργασιών στην ΕΚΠ65 στο ΕΑΠ (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Κοτρίκλα, Β. (2015). Κέντρα Διά Βίου Μάθησης των Δήμων: πολυτέλεια ή ανάγκη η λειτουργία τους τον καιρό της κρίσης; (αδημοσίευτο άρθρο). *Στα πρακτικά του Ιου πανελλήνιο επιστημονικού συνεδρίου 122 δια βίου μάθησης, Διά Βίου Μάθηση και Σύγχρονη Κοινωνία: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Εργασία*, 27-28 Ιουνίου 2015. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουτροβίδης, Π. (2013). *Διαχείριση εργασιακού άγχους – Εναρμόνιση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο στο <https://www.openbook.gr/diaxeirisi-ergasiakou-agxous/>

Κουτσονίκος Γ. & Κατσιγιάννη Μ. (2003). Ο ρόλος του διαδικτύου στην ενημέρωση στελεχών και εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο: Βεργίδης Δ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσάκη, Ε. (2009). *Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι αντιδράσεις από την ομάδα των εκπαιδευομένων (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λαΐνας, Αθ. (2007) *Το εργασιακό στρες των διοικητικών στελεχών της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7(30), 139-161.
- Λευθεριώτου, Π. (2009). Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης: ένας φορέας με ιστορική διαδρομή. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 18, 29-35.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσου, Ε.Σ (2013). *Εκπαίδευση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας από εκπαιδευτές μικρότερης ηλικίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μουλά, Ε. (2008). *Το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νογέ, D., & Piveteau, J. (1998). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντελέζος, Κ., Μέντζιου, Ε., Κούτου, Α., Κονόμη, Κ., Νεστορίδου, Α., (2014). Διερεύνηση εκδήλωσης εργασιακού stress σε περίοδο οικονομικής κρίσης στο διοικητικό προσωπικό του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. *Περιεχειρητική Νοσηλευτική*, 1(2):88-97.
- Παπαθανασίου, Ι. (2012). *Αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας και ψυχικής υγείας*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ιατρικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 50(2), 231-239.

- Πολέμη-Τοδούλου Μ. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πουλή, Κ.Γ. (2019). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για τις πηγές του εργασιακού άγχους και τις στρατηγικές διαχείρισής του*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πρόκου Ε., (2004). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2, 4-10.
- Ρηγούτσου, Ε.(2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2007). Στατιστική έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Σιδέρης.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*.
- Τσιάκκικος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Τσιάρας, Χ. (2019). *Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα:ΕΑΠ.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & ΙΔΕΚΕ
- Τσιριγωτάκη, Μ. (2019). *Οι πηγές άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Εργασία στο μάθημα Εκπαιδευτική Έρευνα στην πράξη. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσιριγώτη, Ι., (2016). *Άγχος και Αξιολόγηση. Η περίπτωση των Καθηγητών Συμβούλων του ΕΑΠ* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Αττικής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο).
- Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ψυχάρη, Π. (2016). *Άγχος και ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις: Μελέτη περίπτωσης Καθηγητών-Συμβούλων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενογλώσσες

Adkins, Brent. (2015). *Deleuze and Guattari's a Thousand Plateaus: A Critical Introduction and Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Anastasiadis, P., & Iliadou, C. (2010). Communication between Tutors and Students in D.E.: A case study of the Hellenic Open University. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1,2), 29-45.

Andrews, D., Nonnecke, B., Preece, J. (2003). Electronic survey methodology: A case study in reaching hard-to-involve Internet users. *International journal of human-computer interaction*, 16(2), 185-210.

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

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

Coare, P., & Johnston, R. (2003). *The role of the adult educator in adult learning, citizenship and community voices*. England and Wales: NIACE

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 11-89

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cross, W.E., Jr. (2012). The enactment of race and other social identities during everyday transactions. In *New Perspectives on Racial Identity Development: A Theoretical and Practical Anthology*, 2nd ed.; Wijeyesinghe, C., Jackson, B., Eds.; New York University Press: New York, NY, USA, pp. 192–215.
- Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work Stress and Employee Health. A Multidisciplinary Review. *Journal of Management*, 39 (5), 1085-1122.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53-72.
- Glazer, S., & Liu, C. (2017). Work, stress, coping, and stress management. In O. Braddick (Ed.), *The Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. USA: Oxford University Press.
- Gooze, R., Wesley, T., & Whitaker, R. (2015). Workplace stress and the quality of teacher children r elationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517– 531.
- Iqbal, A., & Kokash, H. (2011). Faculty Perception of Stress and Coping Strategies in a Saudi Private University: An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(3), 137-149.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers.

- 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.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Kokkos, A. (2012). Transformative Learning in Europe: An overview of the Theoretical Perspectives. In E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 289-303). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lu, L., Kao, S.-F., Siu, O.-L., & Lu, C.-Q. (2011). Work stress, Chinese work values, and work wellbeing in the greater China. *The Journal of Social Psychology*, 151(6), 767-783.
- Lyrakos, G. N., Arvaniti, C., Smyrnioti, M., & Kostopanagiotou, G. (2011). Translation and validation study of the depression anxiety stress scale in the Greek general population and in a psychiatric patient's sample. *European Psychiatry*, 26, 1731.
- McAlpine, L. & Saroyan, A. (2004). Toward a Comprehensive Framework of Faculty Development. In A. Sorayan & C. Amundsen (Eds.). *Rethinking Teaching in Higher Education*. Sterling, Virginia: Stylus

Pappas, C. (2013). *The Adult Learning Theory - Andragogy - of Malcolm Knowles. Elearning Industry.*

Richards, J., & Farrell, T. (2009). *Professional Development for Language Teachers.* New York: Cambridge University Press.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53.

Theoharis, D., Katavelos, A., Tsekouropoulou, V., & Tegkelidou, E. (2016). The impact of leadership type, employee motivation and job satisfaction on the performance of Greek Lifelong Learning Training. *International Journal of Electronic Customer Relationship Management*, 10(1), 39-53.

Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research.* London: Routledge.

Tsutsumi, A., Kayaba, K., Kario, K., & Ishikawa, S. (2009). Prospective study on occupational stress and risk of stroke. *Archives of Internal Medicine*, 169(1), 56-61.

Tytherleigh, M.Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005): Occupational stress in UK higher education institutions: a comparative study of all staff categories. *Higher Education Research/Development*, 24(1), 41-61.

Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.

Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708.

Zurlo, M. C., Pes, D., & Capasso, R. (2016). Personality characteristics, job stressors, and job satisfaction: Main and interaction effects on psychological and physical health conditions of Italian schoolteachers. *Psychological reports*, 119(1), 27-38.

v.3879/10

v.4763/2020, Α'254

v. 4186/2013

ω. 3369/6-7-2005

Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 ΦΕΚ 2844Β' αρθρ.2

gsae.edu.gr

<https://www.inedivim.gr>

<https://www.e-nomothesia.gr/katekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/ya-gp-20082-2012.html>

<http://www.moec.gov.cy>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρακάτω έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με τίτλο με τίτλο «Επαγγελματικό άγχος Εκπαιδευτών Ενηλίκων των ΚΔΒΜ».

Σας παρακαλώ να διαθέσετε λίγο από το χρόνο σας με σκοπό την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και σύμφωνα με τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Η συμμετοχή σας στη έρευνα είναι εθελοντική και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υποδηλώνει συγκατάθεση για τη συμμετοχή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Χρυσούλα Ζούλα

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

1. Φύλο

Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η ☐

Έγγαμος/η ☐

Συμβίωση ☐

Διαζευγμένος/η ☐

Χήρος/α ☐

4. Επίπεδο εκπαίδευσης

Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐

Κάτοχος Μεταπτυχιακού ☐

Κάτοχος Διδακτορικού ☐

Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ☐

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Άλλο (τι;) ☐

5. Εργασιακή Σχέση

Μόνιμος/-η ☐

Ωρομίσθιος-α ☐

6. Συνολική προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και σε ΚΔΒΜ

0-3 ☐

4-7 ☐

8-11 ☐

12-15 ☐

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

Β. ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΓΧΟΥΣ

**7. Ως εκπαιδευτής,-τρια σε ΚΔΒΜ σε ποιο βαθμό βιώνετε αυτή τη στιγμή
εργασιακό άγχος;** Παρακαλώ επιλέξτε μία μόνο απάντηση.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση και κυκλώστε έναν αριθμό 0 ..1 ..2 ή 3 που προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο κάθε δήλωση σας αντιπροσώπευσε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Δεν υπάρχει καμία σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Μην ξοδέψετε πάρα πολύ χρόνο σε οποιαδήποτε δήλωση. Βαθμολογήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα: 0=Δεν ίσχυσε καθόλου για μένα, 1= Ίσχυε για μένα σε έναν ορισμένο βαθμό, ή για μικρό χρονικό διάστημα, 2 = Ίσχυε για μένα σε έναν ιδιαίτερο βαθμό, ή για μεγάλο χρονικό διάστημα, 3 = Ίσχυε για μένα πάρα πολύ, ή τις περισσότερες φορές.

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

	Δεν ίσχυσε καθόλου για μένα	Ίσχυε για μένα σε έναν ορισμένο βαθμό, ή για μικρό χρονικό διάστημα	Ίσχυε για μένα σε έναν ιδιαίτερο βαθμό, ή για μεγάλο χρονικό διάστημα	Ίσχυε για μένα πάρα πολύ, ή τις περισσότερες φορές
1. Δεν μπορούσα να ηρεμήσω τον εαυτό μου	0	1	2	3
2. Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό	0	1	2	3
3. Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα	0	1	2	3
4. Δυσκολευόμουν ν' ανασάνω (π.χ., υπερβολικά γρήγορη αναπνοή, κόψιμο της ανάσας μου χωρίς να έχω κάνει σωματική προσπάθεια)	0	1	2	3
5. Μου φάνηκε δύσκολο να αναλάβω την πρωτοβουλία να κάνω κάποια πράγματα	0	1	2	3
6. Είχα την τάση να αντιδρώ υπερβολικά στις καταστάσεις που αντιμετώπιζα	0	1	2	3
7. Αισθάνθηκα τρεμούλα (πχ στα χέρια)	0	1	2	3
8. Αισθανόμουν συχνά νευρικότητα	0	1	2	3
9. Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους	0	1	2	3
10. Ένιωσα ότι δεν είχα τίποτα να προσμένω με ενδιαφέρον	0	1	2	3
11. Βρήκα τον εαυτό μου να νιώθει ενοχλημένος	0	1	2	3
12. Μου ήταν δύσκολο να χαλαρώσω	0	1	2	3
13. Ένιωθα μελαγχολικός και απογοητευμένος	0	1	2	3
14. Δεν μπορούσα να ανεχτώ οτιδήποτε με κρατούσε από το να συνεχίσω με αυτό που έκανα	0	1	2	3
15. Ένιωσα πολύ κοντά στον πανικό	0	1	2	3
16. Τίποτα δεν μπορούσε να με κάνει να νιώσω ενθουσιασμό	0	1	2	3
17. Ένιωσα ότι δεν άξιζα πολύ ως άτομο	0	1	2	3
18. Ένιωσα ότι ήμουν αρκετά ευερέθιστος	0	1	2	3
19. Αισθανόμουν την καρδιά μου να χτυπάει χωρίς να έχει προηγηθεί σωματική άσκηση (ταχυπαλμία, αρρυθμία)	0	1	2	3
20. Ένιωσα φοβισμένος χωρίς να υπάρχει λόγος	0	1	2	3

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

21. Ένιωσα πως η ζωή δεν είχε νόημα	0	1	2	3
-------------------------------------	---	---	---	---

**Γ1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΕΝΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ,-ΤΡΙΩΝ ΚΔΒΜ**

Για εσάς, ως εκπαιδευτή-τρια, πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες; Είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους τους παράγοντες, χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα:

1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

1	Τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (αυθάδεια, ερεϊστικότητα, αμφισβήτηση, χειριστική συμπεριφορά κ.ά)	1	2	3	4	5
2	Τα μαθησιακά προβλήματα των εκπαιδευομένων	1	2	3	4	5
3	Η ανομοιογένεια των τάξεων, ως προς το μαθησιακό επίπεδο	1	2	3	4	5
4	Η πολυπολιτισμικότητα των τάξεων	1	2	3	4	5
5	Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους εκπαιδευόμενους	1	2	3	4	5
6	Ο μεγάλος φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
7	Η έλλειψη χρόνου (για ολοκλήρωση των διδακτικών εννοιών, προετοιμασία κ.ά.)	1	2	3	4	5
8	Η εποπτεία των εκπαιδευομένων στα διαλείμματα (εφημερίες)	1	2	3	4	5
9	Η έλλειψη / ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1	2	3	4	5
10	Τα προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά)	1	2	3	4	5
11	Η μη υποστήριξη από ειδικούς (ψυχολόγους κ.ά.)	1	2	3	4	5
12	Οι μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
13	Η μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	1	2	3	4	5
14	Η παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου	1	2	3	4	5
15	Οι συγκρούσεις με συναδέλφους	1	2	3	4	5
16	Οι συγκρούσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
17	Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1	2	3	4	5
18	Ο ανεπαρκής μισθός	1	2	3	4	5
19	Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	1	2	3	4	5
20	Η έλλειψη κύρους και αναγνώρισης για το επάγγελμά σας	1	2	3	4	5

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

21	Η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων και ωρομισθίων	1	2	3	4	5
22	Η έλλειψη εργασιακής συνέχειας (π.χ. προκήρυξη των θέσεων εργασίας κάθε 1 ή 2 έτη)	1	2	3	4	5

Γ2:ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΗΓΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ,-ΤΡΙΩΝ ΚΔΒΜ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ,-ΤΡΙΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ						
--	--	--	--	--	--	--

Για εσάς, ως εκπαιδευτή,-τρια, πόσο μεγάλη πηγή άγχους αποτελούν οι παρακάτω παράγοντες; Είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους τους παράγοντες, χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα:

1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

1	Η μετάβαση από «μεταδότης γνώσεων» σε «διαμεσολαβητής» προς την επίτευξη της μάθησης	1	2	3	4	5
2	Η ασάφεια του ρόλου σας σχετικά με το διδακτικό έργο και το έργο της υποστήριξης	1	2	3	4	5
3	Η έλλειψη μηχανισμών υποστήριξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού σας φορέα	1	2	3	4	5
4	Το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι	1	2	3	4	5
5	Η διαχείριση του διαφορετικού τρόπου μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου	1	2	3	4	5
6	Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων	1	2	3	4	5
7	Η μη ύπαρξη συγκεκριμένης διδακτικής ύλης	1	2	3	4	5
8	Η απουσία σχολικών βιβλίων	1	2	3	4	5
9	Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών ενοτήτων	1	2	3	4	5
10	Η εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων	1	2	3	4	5
11	Η διαχείριση της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευομένων	1	2	3	4	5
12	Η διαχείριση των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι	1	2	3	4	5
13	Η ανάγκη προσαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
14	Η τήρηση του μαθησιακού συμβολαίου	1	2	3	4	5
15	Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μάθησης	1	2	3	4	5
16	Ο διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων	1	2	3	4	5

Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)

	(περιγραφική αξιολόγηση κ.ά.)					
17	Η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς	1	2	3	4	5

**Δ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ,-ΤΡΙΕΣΚΔΒΜ**

(Σημειώστε την άποψη σας επιλέγοντας το αντίστοιχο κουτάκι, όπου 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά) Σημειώστε τη συχνότητα χρήσης για την κάθε μια από τις παρακάτω στρατηγικές διαχείρισης του άγχους:

1	Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου	1	2	3	4	5
2	Κατανέμω υπευθυνότητες	1	2	3	4	5
3	Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ	1	2	3	4	5
4	Αποσύρομαι από την κατάσταση	1	2	3	4	5
5	Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι	1	2	3	4	5
6	Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές	1	2	3	4	5
7	Εργάζομαι σκληρότερα (βράδια ή Σαββατοκύριακα)	1	2	3	4	5
8	Καταφεύγω σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
9	Εφαρμόζω υγιεινές συνήθειες	1	2	3	4	5
10	Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου	1	2	3	4	5

11	Μιλώ με μέλη της οικογένειάς μου ή με στενούς φίλους	1	2	3	4	5
12	Διατηρώ τακτικές συνήθειες στον ύπνο μου	1	2	3	4	5
13	Σπάζω την καθημερινή ρουτίνα ή απασχολούμαι προσωρινά με ένα λιγότερο αγχωτικό έργο	1	2	3	4	5
14	Μιλώ με συναδέλφους ή τους ανωτέρους μου	1	2	3	4	5
15	Εμπλέκομαι σε δραστηριότητες της κοινότητάς μου	1	2	3	4	5
16	Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα	1	2	3	4	5
17	Ασκούμαι τακτικά	1	2	3	4	5
18	Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του στρες	1	2	3	4	5
19	Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου	1	2	3	4	5

*Επαγγελματικό άγχος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν
σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)*

20	Εφαρμόζω διαδικασίες ούτως ώστε οι απρόβλεπτες καταστάσεις του ΚΔΒΜ να περιορίζονται στον ελάχιστο βαθμό	1	2	3	4	5
21	Προσπαθώ να δημιουργώ θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις	1	2	3	4	5
22	Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας	1	2	3	4	5
23	Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό	1	2	3	4	5
24	Διατηρώ σταθερές προσωπικές σχέσεις	1	2	3	4	5
25	Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των επαγγελματικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
26	Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις εμφανιστούν	1	2	3	4	5
27	Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης	1	2	3	4	5
28	Προσπαθώ να αντικρίσω την κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία	1	2	3	4	5
30	Προσπαθώ να μάθω περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση	1	2	3	4	5
31	Ενισχύω την πεποίθησή μου πως έχω τη δυνατότητα ελέγχου των όσων συμβαίνουν	1	2	3	4	5
32	Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων προβλημάτων και καταστάσεων	1	2	3	4	5
33	Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες	1	2	3	4	5
34	Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις	1	2	3	4	5
35	Άλλη στρατηγική που δεν έχει αναφερθεί παραπάνω.....	1	2	3	4	5

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.