

**Ελένη Ανδρέου\***

## **Παράγοντες που συνδέονται με το άγχος φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού**

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται: α) οι σχετικοί με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παράγοντες άγχους φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων, β) η σύνδεση των παραγόντων αυτών με τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και γ) η επίδραση του φύλου, του έτους σπουδών και της ειδικότητας στο αυτοαναφερόμενο άγχος. Στην έρευνα συμμετείχαν 215 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι παράγοντες άγχους των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετίζονται με την παιδαγωγική επάρκεια, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Παρατηρήθηκαν, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις αναφερόμενες γνωστικές αποτυχίες και το Παιδαγωγικό άγχος, αλλά και το σχετικό με τη διαχείριση της σχολικής τάξης άγχος. Διαπιστώθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο, το έτος σπουδών και την ειδικότητα σε κάποιους από τους αγγηγόνους παράγοντες. Τα αποτελέσματα αξιολογούνται υπό το πρίσμα των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων και προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές έρευνας και παρέμβασης με στόχο την πλήρη ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** φοιτητές/τριες, παράγοντες άγχους, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

## **Factors related to student teachers' anxieties concerning the teaching profession**

### **Abstract**

In the present study we examine: a) student teachers' anxiety factors related to the teaching profession, b) the relationship of these factors to the cognitive failures they present during their studies and c) the effects of gender, grade and academic discipline on self-reported anxieties. The sample totalled 215 undergraduate prospective teachers from the Department of Primary Education and the Department of Pre-school Education of the University of Thessaly. Results showed that perspective teachers' anxiety factors related to pedagogy, evaluation and class management. Statistically significant positive correlations were observed between cognitive failures and both pedagogic anxiety and class management anxiety. The effects of gender, grade and discipline were statistically significant on some of the anxiety factors related to the teaching profession. Results are discussed on the basis of current findings and guidelines for both research and intervention are proposed, with the aim of promoting academic, professional and personal development of perspective teachers.

**Key words:** university students, anxiety factors, prospective teachers.

---

\* Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

## Εισαγωγή

Είναι γνωστό, ότι από τη φύση τους μερικά επαγγέλματα είναι περισσότερα αγχογόνα από άλλα. Όπως είναι φυσικό, ιδιαίτερα αγχογόνα θεωρούνται τα επαγγέλματα εκείνα, που συνεπάγονται σχέσεις με ανθρώπους, απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, ή οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι δυνατόν να έχουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες (Cooper et al., 1988, Vandenberghe & Huberman, 1999). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, φαίνεται πως εμπίπτει στην κατηγορία των αγχογόνων επαγγελμάτων, καθώς πλήθος ερευνών υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από μεγαλύτερο εργασιακό άγχος σε σχέση με τον μέσο όρο και είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εργασιακή εξουθένωση απ' ό,τι άλλοι άνθρωποι που επίσης ασχολούνται με ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, όπως οι γιατροί, οι νοσοκόμοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Kyriakou, 2001, Santavirta et al., 2007, Vandenberghe & Huberman, 1999).

Από άγχος, όμως, δεν υποφέρουν μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί όπως δείχνουν πρόσφατες διεθνείς έρευνες (π.χ. Kyriakou & Coulthard, 2000, Murray-Harvey et al., 2000, Rawlinson et al., 2003). Φαίνεται, πως οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, πέρα από τα θέματα που προκαλούν άγχος και στους άλλους φοιτητές και πηγάζουν από την κρισιμότητα της μεταβατικής περιόδου που διανύουν, αλλά και από τη δυναμική που αναπτύσσεται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Bell, 1999, Chen, 1999, Παπαδιώτη κ.ά, 2002), έχουν να διαχειριστούν και άλλα θέματα, τα οποία έχουν σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αυτό καθ' αυτό. Τα θέματα αυτά, που έχουν σχέση τόσο με την παιδαγωγική επάρκεια, που θεωρούν πως θα έχουν τελειώνοντας τις σπουδές τους, όσο και με τις διαπροσωπικές σχέσεις, που θα δημιουργήσουν στον μελλοντικό εργασιακό τους χώρο (Kyriakou & Coulthard, 2000, Morton et al., 1997), έχουν μελετηθεί κυρίως σε σχέση με την πρακτική άσκηση, την οποία υποχρεούνται να κάνουν στα πλαίσια των σπουδών τους, με αποτέλεσμα τα σχετικά αποτελέσματα να αφορούν αποκλειστικά και μόνο την επιτυχή ή μη επιτυχή έκβαση της πρακτικής άσκησης. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί, ότι παρόλο που οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων θεωρούν την πρακτική άσκηση στα σχολεία ως το πιο πολύτιμο μέρος των σπουδών τους (Capel, 1997, Κακανά, 1995, Κυρίδης και συν., 2005, Ντολιοπούπου, 2005, Sadowski et al., 1986), την αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο άγχος καθώς ανησυχούν για την αξιολόγηση από τους καθηγητές τους, την ικανότητα διαχείρισης του χρόνου που θα έχουν στη διάθεσή τους, την επιβολή της πειθαρχίας και τις διδακτικές τους ικανότητες που θα επιδείξουν (Kyriakou & Coulthard, 2000, MacDonald, 1993, Murray-Harvey et al., 2000). Ωστόσο, καθώς η πρακτική άσκηση αυτή καθ' αυτή δεν φαίνεται να μειώνει τις ανησυχίες τους για την μελλοντική επαγγελματική τους πορεία (Capel, 1997, MacDonald, 1993, Szczepanik

Puckett & McClan, 1991), είναι σημαντικό να διευκρινιστούν εκείνοι οι παράγοντες, που προκαλούν άγχος στους φοιτητές/τριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στους οποίους η πρακτική άσκηση δεν έχει ουσιαστική επίδραση.

Καθώς οι παράγοντες αυτοί, φαίνεται, πως συνδέονται με τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διευκρινίσει ποιες ακριβώς είναι εκείνες οι απαιτήσεις και συνθήκες του επαγγέλματος που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αγχογόνες. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη πως τα προβλήματα άγχους συνδέονται με τη χρήση αναποτελεσματικών στρατηγικών μελέτης και γνωστικές διεστρεβλώσεις που είναι δυνατόν να επηρεάσουν δυσμενώς την πορεία των σπουδών τους (Morton et al., 1997, Rott, 1997), ο δεύτερος στόχος μας ήταν να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στους παράγοντες άγχους φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων και την αποτυχία πλήρους ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των σπουδών τους. Επιπλέον, στα πλαίσια αυτής της μελέτης εξετάστηκε κατά πόσο το φύλο, το έτος σπουδών και η ειδικότητα επηρεάζουν το αναφερόμενο άγχος και σε ποιόν ακριβώς τομέα. Η εξέταση αυτή κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να διευκρινιστεί περαιτέρω το θέμα της επίδρασης των ατομικών διαφορών στην εκδήλωση του άγχους των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η μέχρι τώρα έρευνα στον τομέα δείχνει πως τα κορίτσια υπερέχουν στο αυτοαναφερόμενο άγχος (Fontana & Abouserie, 1993, Morton et al., 1997), ενώ δίνει αντιφατικά αποτελέσματα σε σχέση με την επίδραση του έτους σπουδών, καθώς κάποιες μελέτες υποστηρίζουν πως οι φοιτητές προς το τέλος των σπουδών τους εκδηλώνουν λιγότερο άγχος (MacDonald, 1993, Morton et al., 1997), ενώ κάποιες άλλες ακριβώς το αντίθετο (Kyriakou & Coulthard, 2000, Murray-Harvey et al., 2000, Rawlinson et al., 2003). Τέλος, παρόλο που το θέμα της ειδικότητας στους φοιτητές, απ' όσο μπορούμε να ξέρουμε δεν έχει μελετηθεί, υποθέτουμε, πως η επίδραση του θα είναι σημαντική σε κάποιους τομείς, καθώς το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ως περισσότερο γνωσιακοκεντρικό, απαιτητικό και αυστηρά δομημένο απ' ότι στο νηπιαγωγείο (Μπονώτη & Ανδρέου, 2007).

## Μέθοδος

### *Δείγμα*

Στην έρευνα συμμετείχαν 124 φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και 91 από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (N = 215: 57 αγόρια και 158 κορίτσια). Από αυτούς 114 φοιτούσαν στο πρώτο έτος (αρχές 2<sup>ου</sup> εξαμήνου) και 101 στο τέταρτο (αρχές 8<sup>ου</sup> εξαμήνου). Η ηλικία τους κυμάνθηκε από τα 18 έως τα 27 έτη (Μ.Ο. = 21.12, Τ.Α. = 5.69).

### *Όργανα μέτρησης*

Για την αξιολόγηση του σχετικού με το μελλοντικό τους επάγγελμα άγχους των φοιτητών κατασκευάστηκε κλίμακα 20 προτάσεων, η οποία βασίστηκε σε παλαιότερη έρευνα μελέτης των αγχογόνων παραγόντων σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων (Morton et al., 1997). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει προτάσεις που αναφέρονται σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού έργου (προετοιμασία για τη διδασκαλία, αντιμετώπιση διαταρακτικής συμπεριφοράς στην τάξη, μεταδοτικότητα, σχέσεις με προϊσταμένους, κ.ά.), για τις οποίες οι φοιτητές δήλωναν το βαθμό ανησυχίας του σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν, επίσης και το «Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Αποτυχιών» (Cognitive Failures Questionnaire) των Broadbent et al. (1982), το οποίο αναφέρεται σε γνωστικά ελλείμματα, τα οποία μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα του άγχους. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 25 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε γνωστικές αποτυχίες όπως είναι η ανικανότητα συγκράτησης πληροφοριών, η αποτυχία στην συγκέντρωση της προσοχής, η αδυναμία αντιληπτικότητας, συσχέτισης, γενίκευσης κ.ά. και βαθμολογείται, όπως και η κλίμακα μέτρησης του άγχους, με βάση 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach alpha των δύο αυτών οργάνων μέτρησης ήταν .87 για το πρώτο ερωτηματολόγιο και .89 για το δεύτερο.

### **Αποτελέσματα**

#### *Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας αξιολόγησης του άγχους των φοιτητών*

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας αξιολόγησης του άγχους των φοιτητών/τριών εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων στις απαντήσεις τους, με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax. Η ανάλυση αυτή, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, έδωσε τρεις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν ποσοστό 58.368 % της συνολικής διακύμανσης των τιμών και αντιστοιχούν: α) ο πρώτος παράγοντας στο «Παιδαγωγικό άγχος», καθώς περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων και την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, την κάλυψη της ύλης, την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών κ.ά., β) ο δεύτερος στο «σχετικό με την αξιολόγηση άγχος», καθώς αναφέρεται στην καταξίωση, στις σχέσεις με τους προϊσταμένους, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ.ά. και γ) ο τρίτος στο «σχετικό με τη διαχείριση της σχολικής τάξης άγχος», διότι σχετίζεται με θέματα όπως η αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς, ο έλεγχος της σχολικής τάξης κ.ά. Μόνο οι φορτίσεις που ήταν ίσες ή μεγαλύτερες από .40 συμπεριλήφθηκαν. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τον πρώτο παράγοντα ήταν .84, για το δεύτερο .81 και για τον τρίτο .73.

### **Συσχετίσεις**

Για να εξεταστεί ο βαθμός σύνδεσης των βαθμολογιών των φοιτητών/τριών στην «Κλίμακα αξιολόγησης του άγχους» με τις βαθμολογίες τους στο «Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Αποτυχιών», πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson  $r$  δεν ήταν στατιστικά σημαντικός για το σύνολο των απαντήσεων ( $r = .028$ ,  $p > .05$ ), δεν παρατηρήθηκε, δηλαδή συστηματική συνάφεια ανάμεσα στο συνολικό βαθμό άγχους των φοιτητών/τριών και τις γνωστικές αποτυχίες που αναφέρουν. Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις αναφερόμενες γνωστικές αποτυχίες και το Παιδαγωγικό άγχος ( $r = .139$ ,  $p < .05$ ), αλλά και το σχετικό με τη διαχείριση της σχολικής τάξης άγχος ( $r = .237$ ,  $p < .01$ ).

### **Παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό άγχους των φοιτητών/τριών**

Οι επιδράσεις του φύλου, της ειδικότητας και του έτους φοίτησης στο άγχος των φοιτητών εξετάστηκαν με τη χρήση της πολυπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA: 2 (Φύλο: Αγόρι/Κορίτσι) X 2 (Ειδικότητα: Δάσκαλοι/Νηπιαγωγοί) X 2 (Έτος: πρώτο/τέταρτο). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του φύλου στο συνολικό άγχος ( $F = 3.172$ ,  $p < .05$ ) και στο σχετικό με τη διαχείριση της τάξης άγχος ( $F = 2.771$ ,  $p < .05$ ), όπου οι μέσοι όροι των κοριτσιών ήταν συστηματικά μεγαλύτεροι από των αγοριών (βλ. Πίνακα 2). Παρατηρήθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του έτους σπουδών στο άγχος αξιολόγησης ( $F = 2.337$ ,  $p < .05$ ) και της ειδικότητας στο παιδαγωγικό άγχος ( $F = 8.628$ ,  $p < .005$ ). Οι τεταρτοετείς φοιτητές παρουσίασαν, δηλαδή, συστηματικά μεγαλύτερο βαθμό άγχους αξιολόγησης από τους πρωτοετείς και οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί μικρότερο βαθμό παιδαγωγικού άγχους από τους υποψήφιους δασκάλους. Η ανάλυση έδειξε, επίσης, πως οι αλληλεπιδράσεις φύλο X έτος σπουδών για το συνολικό άγχος και φύλο X ειδικότητα X έτος σπουδών για το παιδαγωγικό άγχος ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F = 6.714$ ,  $p < .01$  και  $F = 11.692$ ,  $p < .001$  αντίστοιχα). Οι τεταρτοετείς φοιτήτριες και των δύο τμημάτων παρουσίασαν, δηλαδή, το μεγαλύτερο βαθμό άγχους συνολικά, ενώ οι πρωτοετείς φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής (υποψήφιοι νηπιαγωγοί) το μικρότερο βαθμό παιδαγωγικού άγχους.

### **Συζήτηση**

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια πρώτη διερευνητική προσπάθεια εκτίμησης των παραγόντων που προκαλούν άγχος στους φοιτητές Παιδαγωγικών τμημάτων, αναφορικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα, καθώς και των παραμέτρων που συνδέονται μ' αυτούς τους παράγοντες.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του Παιδαγωγικού

άγχους, αλλά και του σχετικού με τη διαχείριση της σχολικής τάξης άγχους των φοιτητών/τριών και των γνωστικών αποτυχιών που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη, πως η αντίληψη που έχουν οι φοιτητές Παιδαγωγικών τμημάτων και οι σκέψεις που κάνουν σχετικά με επιμέρους πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συνδέεται με δυσλειτουργικές πρακτικές μελέτης, παρακολούθησης και μαθησιακής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στα πλαίσια των σπουδών τους (Morton et al., 1997, Rott, 1997). Καθώς, πέρα από την παροχή γνώσης των αντικειμένων τους, τα σημερινά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υποχρέωση να καταστήσουν τους φοιτητές άτομα προσαρμοστικά, σκεπτόμενα και αποτελεσματικά που μπορούν να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της μελλοντικής επαγγελματικής τους ζωής, είναι σημαντικό για τα Παιδαγωγικά Τμήματα να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των φοιτητών τους για στήριξη, αναστοχασμό και συνύφανση της θεωρίας με την πράξη. Η αναδόμηση της προσωπικής θεωρίας των φοιτητών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι απαραίτητο να υποστηρίζεται γενικά από το πρόγραμμα σπουδών και ειδικότερα από το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης, τους εμπλεκόμενους σ' αυτήν, καθώς και τις θεσμοθετημένες διαδικασίες μάθησης (Χανιωτάκης & Πούλου, 2006). Επιπλέον, απαιτείται πρόσθετη έρευνα στον τομέα αυτό, διότι όσο περισσότερα γνωρίζουμε και κατανοούμε σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τα θετικά σημεία που τους ενισχύουν και τα συναισθήματα που βιώνουν, τόσο πιο ευνοϊκές προοπτικές δημιουργούνται για την εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Τα σχετικά με το φύλο ευρήματα που παρατηρήθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι γενικά σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, οι οποίες διαπιστώνουν ότι οι φοιτήτριες των Παιδαγωγικών τμημάτων υπερέχουν συστηματικά στο συνολικό αυτοαναφερόμενο άγχος σε σχέση με τους συμφοιτητές τους (Fontana & Abouserie, 1993, Morton et al., 1997). Η διαχείριση της τάξης αποδείχθηκε πιο σημαντικός παράγοντας άγχους για τα κορίτσια, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στην επικρατούσα άποψη μεταξύ τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ότι οι μαθητές συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με τις οποίες συνήθως «το παρακάνουν» (Askew & Ross, 1990). Η άποψη αυτή των φοιτητριών δεν φαίνεται να τροποποιείται, ούτε μετά την πρακτική τους άσκηση στα σχολεία, γεγονός, που μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην μελλοντική επαγγελματική επιβίωση (Capel, 1997, MacDonald, 1993).

Η επίδραση του έτους σπουδών στο άγχος αξιολόγησης, είναι επίσης ένα εύρημα που δύσκολα μπορεί να εξηγηθεί, χωρίς να λάβει κανείς υπόψη ότι οι

τεταρτοετείς φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν ολοκληρώσει ακόμα το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης. Είναι πιθανό, το διάστημα αυτό που βιώνουν το λεγόμενο «σοκ της πράξης» (Stokking et al., 2003), τις πρώτες δηλαδή επαφές τους με τους μαθητές στο ρόλο του δασκάλου ή του νηπιαγωγού, ενώ βρίσκονται μέσα σε μια πολύ σημαντική για την μελλοντική τους επαγγελματική πορεία διαδικασία αξιολόγησης από τον εποπτευόμενα καθηγητή, να αγωνιούν περισσότερο για την αξιολόγηση της μελλοντικής επιστημονικής και επαγγελματικής επάρκειας σε σχέση με άλλα διαστήματα, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Τέλος, παρατηρήθηκε, πως οι φοιτητρίες στο τέταρτο και τελευταίο έτος των σπουδών τους, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους, παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό συνολικού άγχους, εύρημα που συμφωνεί εν μέρει με τις διαπιστώσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας (Kyriakou & Coulthard, 2000, Murray-Harvey et al., 2000, Rawlinson et al., 2003), και πως οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί του πρώτου έτους παρουσίασαν το μικρότερο βαθμό Παιδαγωγικού άγχους, γεγονός που είναι πιθανό να σχετίζεται με τις αντιλήψεις που δημιουργούν σχετικά με τη φύση του αντικειμένου των σπουδών τους, αλλά και του μελλοντικού τους επαγγέλματος, μπαίνοντας στο Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, αν λάβει κανείς υπόψη ότι το νηπιαγωγείο έχει γενικά περισσότερο παιδοκεντρικό χαρακτήρα από το δημοτικό σχολείο, ενώ το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στο/στη νηπιαγωγό για την εφαρμογή του και πως η έμφαση που δίνεται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο ορίζει πολλές φορές και τον ίδιο τον ρόλο του δασκάλου, που αντιμετωπίζεται ως πομπός και μεταδότης της γνώσης (Ανδρέου & Μπονώτη, 2007, Γερμανός, 2002), είναι φυσικό το Παιδαγωγικό άγχος να αφορά περισσότερο τους υποψήφιους δασκάλους παρά τους υποψήφιους νηπιαγωγούς.

Συμπερασματικά, θεωρούμε, πως από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα, αλλά και τις εμπειρίες που αποκτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των σπουδών τους, προκειμένου να μπορέσουμε να παρέμβουμε πιο αποτελεσματικά τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και επίπεδο συμβουλευτικής. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, τόσο οι ιδιαίτερες ανάγκες που απορρέουν από το γεγονός, ότι η φοιτητική περίοδος είναι μια κρίσιμη μεταβατική περίοδος, κατά την οποία πραγματοποιείται αναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας των νεαρών ατόμων, όσο και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέονται τόσο με την επιτυχή ή μη επιτυχή έκβαση των σπουδών τους όσο και με την μελλοντική προσαρμογή στον εργασιακό χώρο (Chen, 1999). Η συσσώρευση νέων εμπειριών σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες εργασιακές αξίες και αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να λειτουργήσουν με καταλυτι-

κό τρόπο για την ανάπτυξη άγχους ή να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να οδηγήσουν σε νέες ευκαιρίες ακαδημαϊκής, επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Η πρόκληση για τα Παιδαγωγικά τμήματα στον τομέα αυτό, είναι μεγάλη, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη, πως το άγχος που εκδηλώνεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα, δεν έχει μόνο άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική τους υγεία, αλλά και στην μελλοντική τους απόδοση και στην επάρκειά τους να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις λειτουργίες που συνδέονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού (Capel, 1997, Rawlinson et al., 2003).



### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Askew, S. & Ross, C. (1990). *Boys don't cry*. London: Open University Press.
- Bell, E. (1999). Counselling in higher education. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of counselling* (pp. 194-210). London: Routledge.
- Broadbent, D.E., Cooper, P.F., FitzGerald, P. & Parkes, K.R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 1-16.
- Capel, S.A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 211-228.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chen, C. (1999). Transition to Higher Education: Major Aspects and Counselling Guidelines. *Guidance and Counselling*, 14, 31-36.
- Cooper, C.L., Cooper, R.D. & Eaker, L.H. (1988). *Living with stress*. Harmondsworth: Penguin.
- Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-170.
- Κακανά, Δ.Μ. (1995). Το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης: Αξιολόγηση των πεπραγμένων από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Στο Α. Κυρίδης, Ε. Σιβροπούλου & Θ. Κασκάλης (Επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου «Η οργάνωση της πρακτικής άσκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών»* (Ηλεκτρονική έκδοση σε CD, σ. 21). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Kyriakou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Kyriakou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Κυρίδης, Α., Παλαιολόγου, Ν. & Αναστασιάδου, Σ. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 127-144.
- MacDonald, C. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: the student teacher's perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*, 39, 407-418.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N.H. & Awender, M.A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Μπονώτη Φ. & Ανδρέου, Ε. (2007). Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τον εαυτό

- τους μέσα στη σχολική τάξη: Τι αποκαλύπτεται ως προς την παιδαγωγική τους τακτική. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 5, 188-202.
- Murray-Harvey, R., Slee, P.T., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G. & Russell, A. (2000). Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *British Journal of Teacher Education*, 23, 19-35.
- Ντολιοπούπου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 89-102.
- Παπαδιώτη, Β., Δαμίγος, Δ., Τζάλλα, Α., Σιαφάκα, Β. & Ντόκα, Α. (2002). Εμπειρίες από το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 60-61, 61-75.
- Rawlinson, S., Essex-Cater, L., Bolden, D. & Constable, H. (2003). Have geographers lost their way? Issues relating to the recruitment of geographers in school teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 27, 39-56.
- Rott, G. (1997). Interaction between emotion, cognition and behaviour as a focus for student counselling in Higher education. In A. Kalantzi-Azizi, G. Rott & D. Aherne (Eds.), *Psychological Counselling in Higher Education*, (pp. 112-133). Athens: Fedora – Ellinika Grammata.
- Sadowski, C.J., Blackwell, M.W. & Willard, J.L. (1986). Assessing locus of control, perceived stress and performance on student teachers. *Education*, 106, 352-354.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213-228.
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J.D. & Tartwijk, J.V. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26, 329-350.
- Szczepanik Puckett, K. & McClan, T. (1991). Qualities of effective supervisors: The expectations of prospective student teachers. *The Teacher Educator Journal*, 26, 2-8.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Χανιωτάκης, Ν. & Πούλου, Μ. (2006). Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 141-174.

**Πίνακας 1.**

Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας αξιολόγησης του άγχους των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

(Α.Α.) Περιεχόμενο ερωτήσεων	Παράγοντες		
	Παιδαγωγικό άγχος	Άγχος για την αξιολόγηση	Άγχος για τη διαχείριση της τάξης
2. Προσαρμογή μαθήματος	.756		
1. Προσοχή στους μαθητές	.684		
15. Βοήθεια στην κατανόηση	.667		
9. Κατάλληλη προετοιμασία	.654		
6. Κάλυψη της ύλης	.648		
18. Μεταδοτικότητα	.629		
17. Παρακολούθηση νέων εξελίξεων	.539		
11. Κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα	.446		
19. Επάρκεια γνώσεων	.442		
12. Κρίση συναδέλφων		.827	
14. Ευχαριότητα του διευθυντή		.764	
10. Οποιαδήποτε αξιολόγηση		.735	
4. Συνεργασία με συναδέλφους		.465	
16. Σχέσεις με προϊσταμένους		.455	
20. Καταξίωση		.436	
5. Αντιμετώπιση δύσκολων μαθητών			.692
13. Αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης			.688
8. Έλεγχος του θορύβου			.664
3. Έλεγχος της τάξης			.648
7. Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς			.450
<b>Ιδιοτιμές</b>	6.153	1.560	1.042
<b>% της εξηγούμενης διακύμανσης</b>	28.782	19.230	10.356

**Πίνακας 2.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του άγχους των φοιτητών.

	Φύλο		Ειδικότητα		Έτος σπουδών	
	Αγόρια N=57	Κορίτσια N=158	Π.Τ.Δ.Ε. N=124	Π.Τ.Π.Α. N=91	Πρώτο N=114	Τέταρτο N=101
<b>Παιδαγωγικό Άγχος</b>	18.87 (4.14)	19.76 (4.31)	21.08 (4.59)	19.13 (4.94)	20.59 (4.37)	19.13 (4.19)
<b>Άγχος αξιολόγησης</b>	9.94 (4.25)	10.59 (4.07)	9.72 (4.24)	10.88 (4.14)	9.72 (4.31)	11.88 (4.12)
<b>Άγχος για τη διαχείριση της τάξης</b>	10.16 (3.83)	11.63 (3.62)	11.58 (3.69)	11.23 (3.68)	12.69 (3.36)	11.23 (3.43)
<b>Συνολικό άγχος</b>	38.97 (3.49)	41.98 (3.33)	42.38 (3.37)	41.34 (3.53)	42.00 (3.66)	42.24 (3.72)