



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ: ΒΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ. ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.**

του

ΖΑΧΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΤΩΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Γρηγορόπουλος Ηρακλής

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος, 2019

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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 10 Φεβρουαρίου 2019

Ο Δηλών:

Αντώνιος Ζαχόπουλος

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας να αποτυπώσει τις απόψεις τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τις συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και το πώς αυτές επηρεάζουν εν τέλει το εκπαιδευτικό τους έργο. Το δείγμα αποτελείται από δώδεκα αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας του νομού της Αιτωλοακαρνανίας. Οι συμμετέχοντες μέσω συνεντεύξεων απάντησαν σε ερωτήματα, τα οποία συνθέτουν τα υποθέματα των όσων βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους. Τα ευρήματα από τη θεματική ανάλυση ανέδειξαν σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως κύρια δυσκολία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών τις συχνές αλλαγές σχολείων και γενικότερα την εργασιακή ανασφάλεια που υφίστανται. Παράλληλα, διαφάνηκε πως η βοήθεια των παλιών συναδέλφων δεν είναι δεδομένη για τους αναπληρωτές, αν και είναι ιδιαίτερα βοηθητική για αυτούς. Τέλος, νιώθουν ικανοποίησή τόσο από τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τη φύση της εργασίας τους, όσο και παράγοντες που αφορούν τις συνθήκες της εργασίας τους. Τα ευρήματα της παρούσας αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, άγχος, εμπειρίες

Abstract

The purpose of this research is to capture the attitudes, perceptions and practices of primary school associate teachers, as well as the conditions they are confronted with and how those ultimately affect their educational work. The sample consists of twelve associate teachers from the prefecture of Aitoloakarnania. Participants interviewed, responded to questions that drive the researcher investigate the experiences of associate teachers during their everyday activities inside educational environments. Findings from the thematic analysis have, according to teachers' views, highlighted the main difficulty of associate teachers the frequent school changes (geographically) and, more generally, job insecurity. At the same time, it was revealed that the help of older – with more years of occupation – colleagues is not given, although it is particularly helpful to them. Finally, they are satisfied with the factors that are related to the content and nature of their work, as well as factors related to their working conditions. The findings of this paper highlight the need to further investigate the work stress of associate teachers.

Keywords: Associate teachers, primary school, stress, experiences

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	iii
Abstract	iv
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	4
1.1. Το προσωπικό του εκπαιδευτικού συστήματος.....	4
1.2. Νομοθετικό πλαίσιο διορισμού μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	5
1.3. Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών	8
1.3.1. Ιστορική αναδρομή στο θεσμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	8
1.3.2. Διεθνής εμπειρία των αναπληρωτών	11
1.3.3. Οι ιδιαιτερότητες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	12
1.3.4. Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και η επαγγελματική τους ταυτότητα	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	18
2.1. Η σημασία της υποδοχής και της υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών	18
2.2. Οι δυσκολίες και οι ανάγκες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών κατά το στάδιο της ενσωμάτωσής τους στη σχολική μονάδα.....	19
2.3. Πολιτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών	21
2.4. Μέθοδοι υποστήριξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών	23
2.4.1 Ο θεσμός του μέντορα.....	24
2.4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών	26
2.4.3 Ομάδες Συνεργασίας Εκπαιδευτικών.....	28
2.4.4 Επιμορφωτικές διαδικασίες εκπαιδευτικών	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	31
3.1. Ορισμός και βασικές διαστάσεις του εργασιακού άγχους.....	31
3.2. Μοντέλα ερμηνείας του εργασιακού άγχους	32
3.3. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών	36
3.3.1. Έννοια του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών	36
3.3.2. Παράγοντες που προκαλούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών	37
3.4. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	41
3.5. Ερευνητικά δεδομένα για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	46
4.1. Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης	46
4.2. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	47
4.3. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.....	51
4.3.1. Έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού.....	52
4.3.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	53
4.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
5.1. Σημασία και - αναγκαιότητα του θέματος που προτείνεται για Διερεύνηση.....	61
5.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	64
6.1. Μεθοδολογία.....	64
6.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	65
6.3. Δείγμα	65

6.4. Ερευνητική διαδικασία	66
6.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας	70
Κεφάλαιο 7ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	72
7.1. Γενική Περιγραφή του δείγματος	72
7.2. Θεματική Ανάλυση.....	73
7.2.1. Τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία στη ζωή του αναπληρωτή	74
7.2.2. Βοηθητικοί παράγοντες στη ζωή του αναπληρωτή	76
7.2.3. Δυσκολίες για τον αναπληρωτή.....	78
7.2.4. Ένταξη των αναπληρωτών στο σύλλογο διδασκόντων.....	79
7.2.5. Ρόλος συναδέλφων στην εκπαιδευτική πορεία των αναπληρωτών.....	80
7.2.6. Το άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές.....	82
Κεφάλαιο 8ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	88
8.1. Συμπεράσματα	88
8.2. Περιορισμοί έρευνας.....	93
8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	112

Λίστα Πινάκων

<i>Πίνακας 1: Ερευνητικός σχεδιασμός της έρευνας</i>	70
<i>Πίνακας 2: Φύλο</i>	72
<i>Πίνακας 3: Ηλικία</i>	73
<i>Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας</i>	73

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από μεγάλες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός χώρος, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζεται και αυτός. Στη σύγχρονη κοινωνία που κυριαρχεί η πληροφορία και η γνώση, που επιδιώκεται η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αναγκαίο το εκπαιδευτικό μας σύστημα να εμπλουτιστεί με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ποιοτική εκπαίδευση στη χώρα μας με σκοπό να μπορεί να συμβαδίζει με τις σύγχρονες πολύπλοκες κοινωνικές συνθήκες και ώστε να αποτελεί μοχλό για να αναπτυχθούν οι διάφοροι τομείς και ταυτόχρονα να προοδεύσουν οι μαθητές (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους αποτελούν το επίκεντρο των συζητήσεων κάθε ανεπτυγμένης κοινωνίας. Και αυτό είναι φυσικό αφού η εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη μιας χώρας και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1998). Τα τελευταία χρόνια, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συνιστούν στη σύγχρονη Ελλάδα ένα σημαντικό τμήμα του εκπαιδευτικού της πληθυσμού. Λαμβανομένης υπόψη της οικονομικής κρίσης της χώρας, που οδήγησε στο «πάγωμα» των διορισμών από το 2011 και μετά (Μπράτης, 2017), ο αριθμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει εκτοξευθεί. Ενδεικτική είναι το γεγονός ότι στην έναρξη για το σχολικό έτος 2018-2019 οι προσλήψεις αναπληρωτών ήταν συνολικά 15.371, αριθμός που αναμένεται να γίνει ακόμα μεγαλύτερος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Προκύπτει, λοιπόν, πως τα κενά σε εκπαιδευτικό προσωπικό είναι πάγια και διαρκή. Τα κενά, μάλιστα, αυτά επί σειρά ετών καλύπτονται με αναπληρωτές, οι οποίοι μετά από «δόκιμη προϋπηρεσία» ετών δεν απολαμβάνουν το δικαίωμα στη μόνιμη εργασία επωμιζόμενοι τα αρνητικά επακόλουθα της σύμβασης εργασίας ορισμένου χρόνου, με την οποία προσλαμβάνονται (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Εξάλλου, η σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου αυξάνει την εργασιακή ανασφάλεια (Dawson & Veliziotis, 2013).

Όσον αφορά τα βιώματα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι πρώτες τους εμπειρίες στο εργασιακό περιβάλλον, είναι δυνατόν, είτε να τους ενισχύσουν και να τους δώσουν την απαραίτητη εκκίνηση για συνεχή βελτίωση και εξέλιξη τους, είτε να τους απογοητεύσουν και εν τέλει να τους οδηγήσουν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια. Στη δύσκολη σχολική πραγματικότητα που χρειάζεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, προστίθεται και η μετάβαση τους από το στάδιο του φοιτητή, που έχει ελάχιστες διδακτικές εμπειρίες, στον επαγγελματία εκπαιδευτικό, που χρειάζεται να εφαρμόσει τα όσα έχει διδαχτεί, αλλά και να πρωτοτυπήσει διδάσκοντας επίκαιρα και μεθοδικά, γίνεται άμεσα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιος ενδιάμεσος μεταβατικός σταθμός.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Ειδικότερα, το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να αποδοθεί η πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να αναλυθεί περισσότερο ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Αποτελεί πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητός ο ρόλος που διαδραματίζει ο αναπληρωτής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ώστε να αξιολογηθεί ανάλογα και η τρέχουσα έρευνα.

Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται οι πολιτικές και οι πρακτικές στήριξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί όταν εισέρχονται στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν ανάγκη από κάποια υποστήριξη και μεθόδευση ώστε να είναι περισσότερο αποδοτικοί. Στη συνέχεια, το τρίτο κεφάλαιο σχετίζεται με το εργασιακό άγχος που φαίνεται ότι έχουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στην εργασιακή ικανοποίηση που νιώθουν. Τόσο το εργασιακό άγχος όσο και η εργασιακή ικανοποίηση αποτελούν στοιχεία που επηρεάζουν την καθημερινότητα του αναπληρωτή εκπαιδευτικού.

Μετέπειτα, ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι της μελέτης αυτής. Αρχικά, παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ουσιαστικά καθόρισαν και τον τρόπο διεξαγωγής της. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που αποσκοπεί να διερευνήσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού

Αιτωλοακαρνανίας, καθώς και τις συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και οι οποίες εν τέλει επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσιάζεται εκτενώς η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και στοιχεία που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις του δείγματος των αναπληρωτών στις συνεντεύξεις και με τα συνολικά συμπεράσματα που αναδύονται από αυτά συγκρίνοντάς τα με τη βιβλιογραφία.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στο τι ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς. Στον χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε δύο κατηγορίες, είτε στους μόνιμους, που είναι διορισμένοι, είτε στους αναπληρωτές, που δεν κατέχουν μια μόνιμη θέση και οι οποίοι επίσης μπορεί να είναι πλήρους απασχόλησης ή ωρομίσθιοι. Ακολούθως, γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί εκτενώς αυτή η τρέχουσα κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς.

Στο άρθρο 16§2 του Συντάγματος (Μανιτάκης, 2004) η παιδεία συνιστά ύψιστη αποστολή του ελληνικού κράτους, το οποίο δομεί την εκπαίδευση μέσω των τριών βαθμίδων της, της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας. Βάσει του άρθρου 2 του Νόμου 1566/85 η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και η δευτεροβάθμια στα γυμνάσια και τα λύκεια (Υπουργείο Παιδείας, 1985), ενώ η τριτοβάθμια στα πανεπιστήμια (άρθρο 16§5 Συντάγματος).

1.1. Το προσωπικό του εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με το άρθρο 103§4 του Συντάγματος (Μανιτάκης, 2004) κατοχυρώνεται η μονιμότητα των εκπαιδευτικών. Αυτοί διορίζονται σε κενές οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών μονάδων με την ακόλουθη διαδικασία:

- ➔ Μέχρι το 1997 με την επετηρίδα των εκπαιδευτικών.
- ➔ Από το 1997 και μετά με το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.), που εποπτεύει τη διενέργεια γραπτού διαγωνισμού. Από τα αποτελέσματα του γραπτού διαγωνισμού προκύπτει και ο διορισμός των εκπαιδευτικών μέσω του πίνακα διοριστέων.

➔ Από το 2005 και έπειτα οι εκπαιδευτικοί διορίζονται κατά 60% με βάση τον γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και κατά 40% με βάση τον πίνακα αναπληρωτών, στον οποίο δηλώνεται η πραγματική προϋπηρεσία τους (Eurydice & European Commission, 2010).

1.2. Νομοθετικό πλαίσιο διορισμού μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες αποκεντρωτισμού, εξακολουθεί να αποτελεί ένα αμιγώς συγκεντρωτικό σύστημα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Με τη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων με τους απαραίτητους εκπαιδευτικούς ασχολείται το Υπουργείο Παιδείας. Ειδικότερα, είναι επιφορτισμένο με την εκτίμηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και στη συνέχεια προχωρά στις ανάλογες προσλήψεις διδακτικού προσωπικού. Οι προσλήψεις αυτές χωρίζονται σε αυτές που αφορούν το μόνιμο προσωπικό των εκπαιδευτικών μονάδων, που διέπονται με μόνιμη σύμβαση εργασίας, και σε εκείνες των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, που διέπονται από συμβάσεις ορισμένου χρόνου.

Την εποπτεία διορισμών των εκπαιδευτικών στο ελληνική εκπαίδευση έχει ο Α.Σ.Ε.Π. Στην περίπτωση των αναπληρωτών οι διορισμοί γίνονται μέσω πινάκων κατάταξής τους. Αν και η νομοθεσία ορίζει ότι οι αναπληρωτές που έχουν 24 μήνες προϋπηρεσία στην εκπαίδευση εμπίπτουν αυτομάτως σε καθεστώς διορισμού χωρίς τη διενέργεια εξετάσεων του Α.Σ.Ε.Π., ωστόσο εξαιτίας της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιήθηκε. Το άμεσο αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να έχουν συσσωρευτεί στους πίνακες των αναπληρωτών με προϋπηρεσία χιλιάδες εκπαιδευτικοί, που κάθε αρχή σχολικής χρονιάς εξακολουθούν να εργάζονται με νέα σύμβαση ορισμένου χρόνου.

Η διαδικασία που ακολουθείται για τους διορισμούς των εκπαιδευτικών όσον αφορά το μόνιμο υπαλληλικό προσωπικό της Εκπαίδευσης, γίνεται σύμφωνα με τα δηλωμένα εκπαιδευτικά οργανικά κενά. Ειδικότερα, ο διορισμός αποτελεί ατομική διοικητική πράξη, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός τοποθετείται σε αφηρημένη οργανική θέση, η οποία και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

(Φ.Ε.Κ). Όταν γίνεται αναφορά στον χρόνο υπηρεσία, αυτός υπολογίζεται με αφετηρία τη χρονολογία δημοσίευσης στο Φ.Ε.Κ., εφόσον έχει πραγματοποιηθεί ανάληψη υπηρεσίας σε χρονικό διάστημα ενός μήνα (άρθρο 19, παρ. 3, Ν. 3528/07).

Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν οι αναγκαίοι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες, καθώς και σε έκτακτες λειτουργικές ανάγκες που μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, πραγματοποιείται η πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, βάσει προσωπικής αίτησής τους, υπό το καθεστώς της σύμβασης εργασίας ιδιωτικού δικαίου (άρθρο 17, παρ. 1, Ν. 1566/85).

Το 1998 αποτελεί μια καταληκτική ημερομηνία καθώς δημιουργείται το νέο σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών, όπως αυτό περιγράφεται στον Νόμο 2525 του 1997. Απαραίτητο κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι η επιτυχία τους στον διαγωνισμό, που διενεργείται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) έτσι ώστε να καταφέρουν να προσληφθούν. Αργότερα, το 2002 πραγματοποιείται μια νέα νομοθετική παρέμβαση, με τον Νόμο 3027/02. Οι βασικές αλλαγές που προκύπτουν από το νόμο αυτό αφορούν την κάλυψη των οργανικών κενών. Ειδικότερα, θεσμοθετείται ότι οι πλέον εκπαιδευτικοί θα διορίζονται σε ποσοστό 75%, βάση της βαθμολογίας τους, από τους επιτυχόντες του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. (άρθρο 7, παρ. 1, Ν. 3027/02) και το 25%, από του ενιαίου πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών με δεκαεξάμηνη προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση (άρθρο 138, Ν. 2725/99). Αργότερα, το 2004, με τον Νόμο 3255/04, τα παραπάνω ποσοστά μεταβλήθηκαν σε 60% μέσω των επιτυχόντων του γραπτού διαγωνισμού Α.Σ.Ε.Π. και 40%, από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών (άρθρο 6, παρ. 2, Ν. 3255/04). Ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο υπολογίζονται τα μόρια των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στην προϋπηρεσία που έχουν, από κοινού με το αποτέλεσμα που είχαν στον γραπτό διαγωνισμό. Ακόμα, επιπλέον μόρια δίνουν ο βαθμός του πτυχίου, η κατοχή κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος (άρθρο 1, παρ. 7, Ν. 2384/00).

Ταυτόχρονα, από το 2004, νομοθετείται και ο θεσμός του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτόν, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εργαστούν ως ωρομίσθιοι, θα πρέπει να εγγραφούν στον πίνακα μόνο μίας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που προσληφθούν όλοι οι εγγεγραμμένοι

στους πίνακες, ακολουθεί η πρόσληψη ωρομισθίων από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών (άρθρο 6, παρ. 5, Ν. 3255/04).

Από τη στιγμή που η Ελλάδα εισήλθε στο καθεστώς της οικονομικής επιτήρησης, τα δεδομένα αλλάζουν και για την Παιδεία. Ειδικότερα, αναπροσαρμόζεται το πεδίο των προσλήψεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, αν και σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010, η κάλυψη των μόνιμων εκπαιδευτικών κενών ορίζεται με τους επιτυχόντες του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., το Υπουργείο Παιδείας δεν πραγματοποιεί γραπτός διαγωνισμός για τους εκπαιδευτικούς από το 2008 και έπειτα. Ταυτόχρονα, οι πίνακες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με διδακτική προϋπηρεσία «κλειδώνουν». Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί ένα νέο σύστημα κάλυψης των οργανικών κενών, αποκλειστικά με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι εξής: αρχικά μέσω του πίνακα των εκπαιδευτικών με διδακτική προϋπηρεσία έως τον Ιούνιο του 2010 και στη συνέχεια, αφού δεν καλυφθούν τα κενά, μέσω του νέου πίνακα των εκπαιδευτικών που έχουν μηδενική προϋπηρεσία (άρθρο 5, Ν. 3848/2010).

Πιο συγκεκριμένα, αυτό που προβλέπεται από το άρθρο 5 του Ν. 3848/2010 είναι το ακόλουθο: «αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκπαιδευτικοί ή δημιουργηθούν έκτακτα λειτουργικά κενά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται, με αίτησή τους, προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Αν οι προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας και ασκήσεων στο ίδιο σχολείο της ίδιας πόλης ή περιοχής μετάθεσης είναι περισσότερες από τέσσερις και λιγότερες από δεκαέξι και δεν δικαιολογούν το διορισμό μόνιμου εκπαιδευτικού, προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο διδασκαλίας. Η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται με βάση πίνακες κατάταξης, οι οποίοι συντάσσονται ανά κλάδο ή ειδικότητα για κάθε σχολικό έτος από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αν οι εγγεγραμμένοι στον ως άνω πίνακα δεν επαρκούν, η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών γίνεται με βάση συμπληρωματικό πίνακα, ο οποίος συντάσσεται για κάθε σχολικό έτος από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και στον οποίο

κατατάσσονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που δεν συγκέντρωσαν τη βαθμολογική βάση στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, κατά τη σειρά που έχουν στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π.».

1.3. Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

1.3.1. Ιστορική αναδρομή στο θεσμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Βάσει των διατάξεων του άρθρου 17 του Νόμου 1566/85 (Υπουργείο Παιδείας, 1985) στις σχολικές μονάδες προσλαμβάνονται, σύμφωνα με τις ανάγκες των σχολείων, και προσωρινοί αναπληρωτές.

Παλιότερα, οι προσωρινοί αναπληρωτές αποτελούσαν το 2,97% του εκπαιδευτικού προσωπικού το σχολικό έτος 1954-1955. Ενδεικτικά, ήταν μόλις 569 αναπληρωτές σε σύνολο 19.112 εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 80 και τα επόμενα έτη, η πρόσληψη των αναπληρωτών αρχίζει να αυξάνεται σημαντικά. Ενδεικτικά, το σχολικό έτος 1992-1993 οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αποτελούν περίπου το 18% του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Η σημαντική αυτή αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών οφείλεται στους ακόλουθους λόγους:

- α) στην αύξηση των σχολικών μονάδων,
- β) στην αύξηση των εκπαιδευτικών που καλύπτουν θέσεις ως στελέχη εκπαίδευσης ή υπηρετούν σε θεσμούς υποστήριξής της,
- γ) στην αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας,
- δ) στην αύξηση των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν κάποιο είδος εκπαιδευτικής άδειας,
- ε) στο μεγαλύτερο αριθμό αποσπάσεων των εκπαιδευτικών σε υπηρεσίες του Δημόσιου τομέα ή των αποσπάσεων στο εξωτερικό και τέλος,
- στ) στην αύξηση των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, σημειώνεται διεύρυνση των προσλήψεων των αναπληρωτών το έτος 1982, όταν δηλαδή οι αναπληρωτές ξεκινούν να προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για να καλύψουν έκτακτες ανάγκες και όχι μόνο για κάλυψη των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν κάποια μορφή άδειας.

Ενδεικτικά σημειώνεται πως κατά τα σχολικά έτη 1987-88, 1990-91 και 2001- 02 προσλήφθηκαν αντίστοιχα 9.658, 13.806 και 19.918 αναπληρωτές -πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1999, ήταν η πρώτη χρονιά που αναγνωρίστηκε στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς η προϋπηρεσία ως ένα προσόν για τις προσλήψεις των αναπληρωτών, το δικαίωμα της συνυπηρέτησης, η οικογενειακή κατάσταση, αλλά και η δέσμευση διορισμού τους σε μόνιμες θέσεις εκπαιδευτικών. Το 2001 είναι η χρονιά που διαμορφώθηκαν οι πίνακες των υποψηφίων αναπληρωτών με οργάνωση σε εθνικό επίπεδο. Μετά τη διαμόρφωση των πινάκων αυτών, η πρόσληψή τους υλοποιείται εφεξής από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που ισχύει σήμερα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται εξαιτίας των κενών που σημειώνονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτά προκύπτουν από διάφορα είδη αδειών (γονικής άδειας, εκπαιδευτικής, επαπειλούμενης κήσης, λοχείας και κήσης, μακροχρόνιας ασθένειας, άνευ αποδοχών κ.λπ.), από τις αποσπάσεις σε υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ή σε νομικά πρόσωπα δημοσίου και ιδιωτικού δικαίου, αλλά και σε αναπληρώσεις στελεχών εκπαίδευσης. Επίσης, να επισημανθεί ότι οι αναπληρωτές καλύπτουν έκτακτες ανάγκες στην περίπτωση που δεν είναι δυνατό να γίνει ακριβής πρόβλεψη των προσλήψεων των εκπαιδευτικών που θα απουσιάσουν, όπως συμβαίνει π.χ. στις άδειες ασθένειας, κήσης κ.λπ. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι αποσπασμένοι και οι οποίοι είναι μόνιμοι προκαλούν εκπαιδευτικά κενά σε μόνιμη βάση. Έτσι, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση αυτή, καλύπτουν πάγιες και όχι έκτακτες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Συμπερασματικά, λοιπόν, η τρέχουσα κατάσταση που ισχύει για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και η οποία τους στερεί τα περιθώρια επαγγελματικής προοπτικής, προκύπτει από τον κακό προγραμματισμό ή από την πολιτική επιλογή διατήρησης ενός ιδιότυπου καθεστώτος ομηρίας ενεργών εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Γεγονός, αποτελεί ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί κατά πολύ ο αριθμός των αναπληρωτών, εξαιτίας τη μη μόνιμης πρόσληψης εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, το σχολικό έτος 2016-2017 έχουν προσληφθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 14007 αναπληρωτές (Παληγιάννης, 2016), ενώ σύμφωνα με δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας (Μπαξεβανάκης, 2016) ο αριθμός των αναπληρωτών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναμένεται για τη σχολική χρονιά 2016-2017 να φθάσει τις 21.000. Επομένως, τα κενά, τα οποία καλούνται να καλύπτουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δε συνιστούν πρόσκαιρα κενά αλλά πάγια και διαρκή.

Τέλος, αξίζει να γίνει μικρή αναφορά και στον τρόπο πρόσληψης των αναπληρωτών. Με την ανακοίνωση της πρόσληψης από το Υπουργείο Παιδείας κάποιου ως αναπληρωτή, αυτός οφείλει να παρουσιαστεί και να αναλάβει υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση πρόσληψής του στον αντίστοιχο νομό μέσα σε διάστημα 3 ημερών. Εκεί, με την απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης θα τοποθετηθεί σε σχολείο που παρουσιάζει κενό στο δυναμικό του και θα κληθεί από την επομένη να εργαστεί σε αυτό.

Η πλειοψηφία, ωστόσο, των αναπληρωτών δεν καταφέρνει να εργαστεί στον νομό της μόνιμης κατοικίας τους, αλλά τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται το φαινόμενο της «βιαστικής μετανάστευσής» τους ανά την Ελλάδα. Οι συνθήκες αυτές εργασίας αλλά και ο τρόπος πρόσληψης των αναπληρωτών μέσα σε ένα ανασφαλές και διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό πλαίσιο δεν μπορεί παρά να επηρεάζει την εσωτερική τους ισορροπία και ψυχολογία (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Η οικονομική κρίση που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από το 2010 και μετά επηρέασε, όπως είναι αναμενόμενο, και τον τομέα της παιδείας και συνεπώς και το θεσμό των αναπληρωτών. Ο Ν.3845, καθόριζε για την παιδεία, ότι θα έπρεπε να ισχύει η αναλογία 5:1 στις συνταξιοδοτήσεις και τους διορισμούς, δηλαδή αυτό σημαίνει ότι για κάθε 5 εκπαιδευτικούς που συνταξιοδοτούνται θα προσλαμβάνεται 1 νέος εκπαιδευτικός. Κάποια χρόνια μετά, το 2014 με νέες διατάξεις η αναλογία των συνταξιοδοτήσεων και διορισμών μεταβάλλεται σε 10:1. Ωστόσο, στην πράξη δεν εφαρμόστηκε καμία αναλογία καθώς τα χρόνια της οικονομικής κρίσης δεν πραγματοποιήθηκε κανένας διορισμός, ενώ υπήρξαν χιλιάδες συνταξιοδοτήσεις. Τα εκπαιδευτικά οργανικά κενά που δημιουργήθηκαν από τις ελλείψεις των μόνιμων

εκπαιδευτικών, καλύπτουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ιδιωτικού δικαίου.

1.3.2. Διεθνής εμπειρία των αναπληρωτών

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονισθεί ότι ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού δεν αποτελεί μια Ελληνική καινοτομία. Αυτό που ίσως αποτελεί καινοτομία είναι το μεγάλο ποσοστό επί του συνόλου των ενεργών εκπαιδευτικών, οι επαγγελματικές προοπτικές που έχουν στην Ελλάδα και ο λόγος χρησιμοποίησής τους είτε από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές είτε από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες.

Η πρακτική των αναπληρωτών ισχύει σε αρκετές χώρες. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Ιταλία, τη Γαλλία και την Αγγλία ο θεσμός των αναπληρωτών λειτουργεί για να εξυπηρετήσει τις όποιες ανάγκες προκύπτουν στις εκπαιδευτικές μονάδες. Η κατάσταση που επικρατεί στη Δ. Ευρώπη και τις ΗΠΑ είναι η έλλειψη εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό στις χώρες αυτές γίνονται προσπάθειες να ενταχθούν νέοι εκπαιδευτικοί και οι οποίοι θα γίνουν μόνιμοι εν τέλει. Αυτή η παράμετρος, πρέπει να ληφθεί βέβαια σοβαρά υπόψη στις συγκρίσεις ανάμεσα στις χώρες. Στις χώρες αυτές του εξωτερικού, η πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (substitute teachers, auxiliaires) πραγματοποιείται είτε από τα σχολεία είτε από τα Υπουργεία, με σκοπό την κάλυψη έκτακτων, παροδικών αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτές οι έκτακτες ανάγκες μπορεί να είναι κάποιοι λόγοι υγείας (προσωπικοί ή οικογενειακοί), επιμορφώσεις προσωπικού, έκτακτες άδειες κλπ. Μάλιστα, οι προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών μπορεί να αφορούν μόνο κάποιες ώρες στο πρόγραμμα ενός σχολείου. Εξαιτίας αυτού του λόγου, περιπτώσεις δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού ούτε όσο αφορά τον μισθό τους ούτε θεσμικά. Σε καμία χώρα, δεν υπάρχει «το σώμα των αναπληρωτών», όπως αυτό που έχει δημιουργηθεί στην Ελλάδα, και του οποίου σκοπός είναι να καλύπτει πάγιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις άλλες χώρες οι πάγιες ανάγκες καλύπτονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει ωστόσο να υπογραμμισθεί ότι τη δεδομένη στιγμή η τάση που επικρατεί στις περισσότερες δυτικές χώρες είναι η έλλειψη εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη ανάγκη προσέλκυσης μόνιμων

εκπαιδευτικών στους οποίους και θα προσφέρονται ελκυστικές επαγγελματικές προοπτικές. Παράλληλα, στις χώρες του εξωτερικού επιχειρείται μια σημαντική εκτίμηση της προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών, σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο, με σκοπό να δημιουργηθεί ένας σωστός προγραμματισμός για τις πιθανές μελλοντικές ανάγκες για αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Όπως ήδη έχει αναφερθεί και παραπάνω, στο εξωτερικό οι αναπληρωτές καλύπτουν μη πάγιες ανάγκες. Οι συνθήκες που βιώνουν, αλλά κυρίως οι επαγγελματικές προοπτικές που έχουν είναι, χωρίς καμία αμφιβολία, εξασφαλισμένες και κυρίως γνωστές. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός συμπληρώσει κάποιο συγκεκριμένο χρόνο ως αναπληρωτής, θεωρείται (είτε από το κράτος, στην περίπτωση που οι διορισμοί γίνονται κεντρικά, είτε από τα σχολεία και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές) ότι διαθέτει τα επαρκή προσόντα για την ουσιαστική μονιμοποίησή και ένταξή του, χωρίς άλλες διαδικασίες, στο επάγγελμα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν κάποιες πολιτείες των ΗΠΑ στις οποίες εφόσον ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός έχει συνάψει τρία (3) ετήσια συμβόλαια μέσα σε πέντε διαδοχικά σχολικά έτη, θεωρείται ως ένα αποδεικτικό ικανοποιητικής διδασκαλίας και ουσιαστικά αποτελεί δοκιμαστική περίοδο. Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν την δοκιμαστική αυτή περίοδο θεωρείται ότι βρίσκονται πλέον σε συνεχή (μόνιμη) υπηρεσία και δεν χρειάζεται να συμμετάσχουν σε διαδικασίες ανανέωσης ή μη του συμβολαίου τους. Είναι πολύ σημαντικό ότι κανένας εκπαιδευτικός που έχει συμπληρώσει αυτή την προϋπηρεσία δεν απολύεται, εκτός αν υφίσταται κάποιος σοβαρός και δίκαιος λόγος «good and just cause». Στη Γαλλία όπου ισχύει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και στη χώρα μας, εφαρμόζεται το σύστημα του διαγωνισμού. Στην περίπτωση, όμως, που ο υποψήφιος ολοκληρώσει με επιτυχία τη δοκιμαστική περίοδο των δύο ετών, τότε αυτομάτως διορίζεται. Η αναγνώριση ενός χρόνου υπηρεσίας γίνεται μετά από 8 μήνες σε ένα χρόνο (Καναδάς) ή σε 195 ημέρες (Αγγλία) και πάντως όχι σε 260 ημέρες όπως γίνεται στην περίπτωση της Ελλάδας (Παπαναούμ, 2003).

1.3.3. Οι ιδιαιτερότητες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις για να διδάξουν από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού

δεν μπορεί να καλυφθεί μόνο από τις βασικές γνώσεις που αποκτά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός της νέας γενιάς επωμίζεται πολλά καινούρια καθήκοντα, αλλά και νέους ρόλους. Χρειάζεται να υιοθετεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και στις καινοτομίες, να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, να μπορεί να συμμετάσχει στις οργανωτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Επίσης, θα πρέπει να κατέχει τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να μπορεί να δημιουργήσει συνεργατικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαναούμ, 2003).

Ειδικότερα, ο νεοπροσληφθέντες αναπληρωτής εκπαιδευτικός χρειάζεται να αντιμετωπίσει διάφορες προκλήσεις, κατά την ένταξή του στη σχολική μονάδα. Αρχικά, χρειάζεται να αυτοπροσδιοριστεί ο ίδιος ως εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ως μέλος του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου, με τον ορισμό της εκπαιδευτικής επαγγελματικής του ταυτότητας. Επιπλέον, είναι σίγουρο ότι ο νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται υποστήριξη, για να μπορέσουν να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες στο νέο εργασιακό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα και καθοδήγηση, για να μπορέσει να ανταποκριθεί με ικανοποιητικό βαθμό στον κοινωνικό του ρόλο.

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και της πορείας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, καλλιεργούνται και εν τέλει αναπτύσσονται πολλές από τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Σε όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας, ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί τη συνεργασία σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον που εντάσσεται, την καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

1.3.4. Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και η επαγγελματική τους ταυτότητα

Αρχικά, χρειάζεται να γίνει αποσαφήνιση του όρου ταυτότητα και στη συνέχεια να χαρακτηριστεί η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Για την έννοια ταυτότητα έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί, στους οποίους γίνεται μια συνδυαστική προσπάθεια για να καλυφθούν επαρκώς όλες οι πτυχές του όρου.

Σύμφωνα με τον Beijaard et al. (2000) δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της «επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού». Ένας ορισμός είναι αυτός των Carninus et al.(2011), κατά τους οποίους η επαγγελματική ταυτότητα ορίζεται ως τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί «αντιλαμβάνονται» τον εαυτό τους. Αυτή η αντίληψη προκύπτει από τις προσωπικές τους ερμηνείες για τις αλληλεπιδράσεις που βιώνουν οι ίδιοι μέσα σε ένα οποιαδήποτε πλαίσιο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι διάφοροι ερευνητές που μελέτησαν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαπίστωσαν ότι υπάρχουν διάφορα επαγγελματικά προφίλ. Αυτά τα προφίλ είναι που τους χαρακτηρίζουν (Carninus et al., 2011). Μάλιστα οι Carninus et al. (2011) εφάρμοσαν τέσσερις (4) παραμέτρους που αποτελούν δείκτες για την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Από αυτές τις παραμέτρους κατέληξαν σε τρία (3) διαφορετικά προφίλ επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό ήταν η επαγγελματική τους ικανοποίηση, η επαγγελματική τους δέσμευση, η αυτό – αποτελεσματικότητα και τέλος το επαγγελματικό κίνητρο. Οι δείκτες αυτοί θεωρούνται ως σημαντικά στοιχεία για την κατανόηση του τρόπου που ενεργούν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους (Watt & Richardson, 2008).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο όρος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Αυτοί οι παράγοντες αποδίδονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είτε από τους εξωτερικούς παρατηρητές είτε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ουσιαστικά, δηλαδή, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ένα μέσο που συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να ερμηνεύσει και να προσδιορίσει τον εαυτό του συγκριτικά με τους άλλους, αλλά και με το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015).

Όπως είναι λογικό, όταν ο νέος εκπαιδευτικός μεταβαίνει από τη φοιτητική κατάσταση σε αυτή του επαγγελματία εκπαιδευτικού, αλλάζει ταυτότητα και αποκτά μια νέα που τον συνοδεύει και η οποία εν τέλει τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Στα αρχικά βήματα του ως εκπαιδευτικός, δέχεται αλληλεπιδράσεις σχετικά με τις αντιλήψεις που πρέπει να έχει σχετικά με το ρόλο

που θα πρέπει να έχει ο διδάσκων, αλλά και τον τρόπο που χρειάζεται να λειτουργεί εντός του σχολείου. Τέλος, το ίδιο συμβαίνει και με τις αντιλήψεις που σχηματίζει ως ένα ενεργό μέλος πλέον της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μαυρογιώργος, 1999).

Σύμφωνα με ένα γενικότερο πλαίσιο, σύμφωνα με την Οδηγία 2013/55/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου, ο όρος της επαγγελματικής ταυτότητας σχετίζεται με το σύνολο των πληροφοριών, που αναφέρονται στο άτομο και στο επάγγελμα που ασκεί. Επίσης, ο όρος αυτό περιλαμβάνει διάφορες πληροφορίες που αφορούν τα επαγγελματικά προσόντα που χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Αποτελεί ουσιαστικά ένα κομμάτι της συνολικής ταυτότητας του ατόμου και επηρεάζεται από τρεις παράγοντες. Αυτοί είναι: α) η επιλογή του επαγγέλματος, β) οι σπουδές και γ) η επαγγελματική πείρα και η επαγγελματική κινητικότητα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013).

Ειδικότερα, η επαγγελματική ταυτότητα που έχει ο εκπαιδευτικός διαμορφώνεται από την εκπαίδευση που έχει λάβει το άτομο, δηλαδή αν έχει τη βασική, την πανεπιστημιακή, ή έχει και κάποιο μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση, τη διαδικασία που τον υποδέχονται στη σχολική μονάδα, αλλά και την εξωσχολική ή ενδοσχολική επιμόρφωση που λαμβάνει. Η διαμόρφωση της ταυτότητας του δε συντελείται άμεσα αλλά εξελικτικά και περνάει από διάφορες φάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, είτε στηρίζοντας ή αναιρώντας η μία την άλλη (Μαυρογιώργος, 1999). Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ως βάση του την εκπαίδευση που έχει λάβει, εξελίσσεται, και εμπλουτίζει τις γνώσεις του περαιτέρω. Όπως είναι αναμενόμενο, οι νέες εμπειρίες που αποκτά συμβάλλουν ώστε να αναπτύσσει συνεχώς τις παιδαγωγικές του μεθόδους. Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καλλιεργήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού του, και αυτό συμβαίνει όταν αξιοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες του (Epstein, 1978).

Κάποιοι βασικοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι οι ακόλουθοι: η προσωπικότητα τους, οι προσωπικές τους αξίες και φιλοδοξίες, η προσωπική τους ιδεολογία, η επαγγελματική τους ικανοποίηση, η εμπειρία που έχουν, καθώς και τα τυχόν προβλήματα που έχουν στην προσωπική τους ζωή. Όλα αυτά τα στοιχεία συμβαδίζουν παράλληλα με τα συναισθήματα που βιώνουν, τον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές τους, τους

άλλους, το έργο τους, καθώς και τη γνώμη και τις προσδοκίες των τρίτων (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015).

Από όσα λοιπόν προηγήθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι τόσο η επαγγελματική ταυτότητα που έχει ο εκπαιδευτικός, όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη που υφίσταται, επηρεάζονται από ένα σύστημα παραγόντων και χαρακτηριστικών, τα οποία αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν. Με αυτόν τον τρόπο εν τέλει συντίθεται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και διαμορφώνονται οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του (Γκρίτζιος, 2006).

Ο νέος εκπαιδευτικός, όπως είναι αναμενόμενο, δεν είναι συνήθως πλήρως έτοιμος για τον νέο του ρόλο, καθώς αυτός συχνά χρειάζεται να τον επαναπροσδιορίσει βασιζόμενος στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Η δεδομένη οικονομική κρίση, η διεύρυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών, το σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που κυριαρχεί, οι σύγχρονες μορφές οικογένειας και οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είναι κάποιοι από τους λόγους που δυσκολεύουν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό να προσδιορίσει τον ρόλο και την επαγγελματική του ταυτότητα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ελλάδα, στην οποία ισχύει το συγκεντρωτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται ότι απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το άμεσο αποτέλεσμα είναι να υπάρχουν κατακερματισμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δεν είναι επαρκώς σχεδιασμένες, και φυσικά χωρίς να έχει δώσει τη συγκατάθεση της η εκπαιδευτική κοινότητα. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι να επηρεάζονται, από τη μία πλευρά οι έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, και από την άλλη οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με τις εργασιακές τους συνθήκες και πρακτικές. Με λίγα λόγια σημειώνεται μια αρνητική επίδραση της εκπαιδευτικής αλλαγής στην επαγγελματική ταυτότητα που έχει εκπαιδευτικός, η οποία με τη σειρά της επιδρά στη συναισθηματική αφοσίωση που επιδεικνύει αυτός στο επάγγελμα του (Skodra et al, 2013).

Τέλος, κατά τον Kelchterman (2005) σημαντική βαρύτητα για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, διαδραματίζουν οι ακόλουθοι παράγοντες:

- Οι μελλοντικές προοπτικές που έχει ο εκπαιδευτικός
- Η σταθερότητα που υπάρχει στο εργασιακό του περιβάλλοντος.
- Η αίσθηση του καθήκοντος.
- Τα επαγγελματικά κίνητρα, δηλαδή οι λόγοι που οδήγησαν τον εκπαιδευτικό να επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα αλλά και τη συγκεκριμένη ειδικότητα.
- Το «αδύναμο σημείο» που έχει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή η αντιμετώπιση και διαχείριση των διαφόρων καταστάσεων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον με λανθασμένο τρόπο.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες δυσχεραίνουν τη δημιουργία της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών και ιδίως των αναπληρωτών που συνεχώς βιώνουν καινούρια και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα.

Έτσι, είναι φυσικό να προκαλούνται σε κάποιους αναπληρωτές αρνητικά συναισθήματα, όπως δηλαδή ανασφάλεια, μοναξιά, απογοήτευση, αμφιβολία για το αν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην πράξη και να παραμείνουν εν τέλει στο επάγγελμα που επέλεξαν (Flores & Day, 2006). Η αρνητική αυτή κατάσταση για τους αναπληρωτές θα μπορούσε να αποφευχθεί εφόσον υπήρχε ένας θεσμοθετημένος μηχανισμός υποστήριξης νεοεισερχομένων ή/και αν υπήρχε κάποιου είδους καθοδήγηση από κάποιο μέντορα. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Hebert & Worthy (2001), μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις αναπληρωτών, όπου η ένταξη τους είναι ομαλή και με ιδανικές συνθήκες και έτσι να μη δημιουργούνται προβλήματα στην επαγγελματική τους διαδρομή.

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και ιδίως ο αναπληρωτής χρειάζεται να αναπτύξει μια βαθύτερη, πιο εξατομικευμένη και επεξεργασμένη αντίληψη για το επάγγελμα του, ώστε στην πράξη να είναι περισσότερος διατεθειμένος να αναλάβει την ευθύνη του για τις πράξεις του και να ικανός να ενεργεί ολοκληρωτικά στο πεδίο της εκπαίδευσης (Φρυδάκη, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1. Η σημασία της υποδοχής και της υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

Στην Ελλάδα, αυτό που ισχύει στο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα πάντα με το νόμο, είναι ότι ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός τη μια ημέρα παρουσιάζεται στη διεύθυνση που ανήκει το σχολείο του και την επομένη, το αργότερο, αναλαμβάνει κανονικά τα καθήκοντά του. Αυτό σημαίνει, ότι εισέρχεται στην τάξη να διδάξει χωρίς να υποστηρίζεται με κανένα –θεσμοθετημένο τουλάχιστον– τρόπο (Αντωνίου, 2006).

Έτσι, αντίθετα με όσα συμβαίνουν σε άλλα επαγγέλματα (όπως, για παράδειγμα στους γιατρούς ή στους δικηγόρους, στα οποία οι νέοι περνούν από στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας) οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνουν τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από έναν συνάδελφο με πολλά χρόνια εμπειρίας. Αρκετά συχνά μάλιστα, επειδή είναι οι πιο νέοι στο σύλλογο διδασκόντων, τους ανατίθενται οι πιο δύσκολες και πολυπληθείς τάξεις, μπορεί και ποικιλία αντικειμένων, αλλά και δραστηριότητες που ίσως χρειάζονται πιο μεγάλη προετοιμασία (Αντωνίου, 2006).

Με την ενημέρωση και τον κατάλληλο προσανατολισμό του νεοεισερχόμενου διδάσκοντα επιδιώκεται η διευκόλυνση και η ομαλή ένταξη του στον νέο επαγγελματικό του χώρο και κατά συνέπεια την ενσωμάτωσή του σε αυτόν. Ο νέος εκπαιδευτικός, όπως είναι αναμενόμενο, δε μπορεί να γνωρίζει τους ανθρώπους του νέου του περιβάλλοντος, τόσο δηλαδή τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, άσχετα από τα προσόντα που έχει, δεν είναι σε θέση να γνωρίζει την πολιτική, τις συνθήκες αλλά και τους κανονισμούς του νέου εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι έχει ανάγκη απαραίτητως από υποστήριξη, πληροφορίες και βοήθεια με σκοπό να κατανοήσει την κουλτούρα και το

κλίμα του σχολείου στο οποίο εντάχθηκε. Με αυτόν τον τρόπο άλλωστε θα αισθανθεί χρήσιμος, θα ενταχθεί ευκολότερα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και θα αναπτύξει το αίσθημα του «ανήκειν» (Ανθοπούλου, 1999).

Οι ανάγκες που έχουν οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαιδευτική πράξη είναι ποικίλες. Η διερεύνηση των αναγκών που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καταδεικνύεται μάλιστα μέσα από έρευνες. Έτσι, από την παλιότερη έρευνα των Sacks & Brady (1985), προέκυψε ότι το 24% του δείγματος, που αποτελούσαν 144 πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, εκδήλωσε την ανάγκη για να έχει ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση από κάποιον σύμβουλο, το 20% των ερωτηθέντων εκδήλωσε την ανάγκη να έχει υποστήριξη σε θέματα πειθαρχίας, το 18% σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και το 15% σε άλλα θέματα.

2.2. Οι δυσκολίες και οι ανάγκες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών κατά το στάδιο της ενσωμάτωσής τους στη σχολική μονάδα

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα, όπως είναι η στάση από τους συναδέλφους τους, η γνώμη των σχολικών διευθυντών, ο φόβος που μπορεί να έχουν από πιθανή αποτυχία, ο βαθμός που θα γίνουν αποδεκτοί από τους γονείς και τους μαθητές, αλλά και προβλήματα, που σχετίζονται με θέματα διδασκαλίας, στα οποία αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για την εσωτερική πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και για τη σχέση τους με τους μαθητές τους. Ένα ακόμα, σημαντικό στοιχείο που τους προκαλεί πρόβλημα είναι η δυσκινησία του γραφειοκρατικού μηχανισμού, η οποία αντιτίθεται με τον τρόπο που προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και γενικότερα με τις προσδοκίες τους (Ανθοπούλου, 1999). Ενδεικτική είναι η άποψη του Κατσουλάκη (1999), σύμφωνα με τον οποίο η κυριότερη δυσκολία που συναντά ο νέος εκπαιδευτικός είναι η σύγκριση που υφίσταται με τους εμπειρότερους συναδέλφους του.

Επιπλέον, υπάρχουν και κάποια άλλα προβλήματα, που αποσυντονίζουν και απογοητεύουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και τα οποία είναι τα εξής:

- το εύρος και το βάρος τόσο των εξωδιδασκτικών, όσο και των διδασκτικών υποχρεώσεων
- ο ελλιπής και απαρχαιωμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός που υπάρχει στα σχολεία
- η κακή κατάσταση των περισσότερων σχολικών κτιρίων και εγκαταστάσεων
- ο μεγάλος αριθμός μαθητών που αναλογεί σε κάθε τμήμα
- η αυστηρή τήρηση της πειθαρχίας
- η πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών
- οι σχέσεις και η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς διευθυντές, το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς αλλά και τους μαθητές (Ξωχέλλης, 2005).

Όλα αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά, όπως είναι λογικό, τη στάση και τη συμπεριφορά των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών. Στην επιδίωξή τους να προσαρμοστούν στο νέο τους ρόλο που χρειάζεται να διαδραματίσουν, αλλά και στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις του νέου περιβάλλοντος, δοκιμάζονται οι ιδέες και οι αντοχές τους. Το αποτέλεσμα είναι να μεγεθύνεται το αίσθημα της αβεβαιότητας, της ανεπάρκειας και του άγχους τους (Αντωνίου, 2006).

Όσον αναφορά τις ανάγκες που φαίνεται να έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί εστιάζονται στους ακόλουθους τομείς,:

- χρειάζονται καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους
- έχουν ανάγκη από συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας τους
- η ύπαρξη συναδελφικών σχέσεων
- ο καθορισμός και η επίτευξη των στόχων τους
- η επιμόρφωση τους (Ανθοπούλου, 1999)

Ο Bramley (1991) διέκρινε την ανάγκη να διερευνηθούν οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σύμφωνα με αυτόν οι ανάγκες βασίζονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, τα οποία είναι και τα ακόλουθα:

- το επίπεδο των επαγγελματικών ομάδων ή των ειδικοτήτων των σχολικών μονάδων, αυτό δηλαδή που αφορά τους άλλους εκπαιδευτικούς και το σύλλογο διδασκόντων

- το ατομικό επίπεδο, που σχετίζεται με την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, τις εργασιακές τους συνθήκες καθώς και τον βαθμό της προσωπικής του ικανοποίησης και τέλος,

- το επίπεδο σχολείων, που σχετίζεται με τους στόχους, που θέτει ο ίδιος ο σχολικός προγραμματισμός.

Όπως είναι αναμενόμενο, για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και συνεπώς για τους αναπληρωτές, για να προσαρμοστούν με επιτυχία στο καινούργιο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν αρκεί μόνο η κτήση του πτυχίου τους. Εξάλλου, μόνο με αυτό ο εκπαιδευτικός φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς να έχει την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος ουσιαστικά με μία κατάρτιση που την απέκτησε μακριά και έξω από το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται η σημαντικότητα της πρακτικής άσκησης (Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2001, Ντολιοπούλου, 2005). Οι φοιτητές αναγνωρίζουν τα οφέλη και τη σπουδαιότητα που έχει η πρακτική άσκηση για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Η πρακτική ουσιαστικά είναι αυτή που τους συνδέει με την πράξη, με τη διδακτική διαδικασία, αλλά και με τα όποια στοιχεία προκύπτουν στην διαχείριση της σχολικής τάξης.

2.3. Πολιτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες η καλή αρχή για έναν εκπαιδευτικό είναι καίριας σημασίας και κατά κύριο λόγο αποτελεί το πιο δύσκολο σημείο σχετικά με την μελλοντική παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού (Κατσουλάκης, 1999). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, αφού διευκολύνουν την πρώτη

τους επαφή των νέων εκπαιδευτικών με τον χώρο του σχολείου και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εντοπίζονται κάποιες έρευνες, κυρίως διεθνείς, που προτείνουν προγράμματα υποστήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα τους είναι θετικά (Allan, 2007). Αρκετές έρευνες επικεντρώνονται στην διδακτική υποστήριξη. Αυτό συμβαίνει γιατί η απουσία επαρκούς εμπειρίας σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι τα βασικά στοιχεία για έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Χωρίς αμφιβολία, οι νέοι εκπαιδευτικοί νιώθουν πολύ συχνά την ανάγκη να μοιράζονται ιδέες και προβλήματα με πιο έμπειρους συναδέλφους (Johnson & Kardos, 2002), να υποστηριχθούν σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά τους, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη, αλλά και τρόπους διαχείρισης των μαθητών και των γονέων (Feiman- Nemser, 2003).

Αναμφισβήτητα, καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική και συναισθηματική υποστήριξη του αναπληρωτή εκπαιδευτικού διαδραματίζει τόσο το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και ο σχολικός ηγέτης. Αυτοί φαίνεται, επίσης, ότι επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό όσον αφορά την επαγγελματική του ανάπτυξη, την αποδοτικότητα που θα έχει μελλοντικά, αλλά και γενικότερα την επαγγελματική κουλτούρα που θα διαμορφώσει (Ντούρου, 2014).

Η αναγκαιότητα για καθοδήγηση, πληροφόρηση, υποστήριξη και συναισθηματική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός. Η Αργυροπούλου (1999) θεωρεί ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από ηθική υποστήριξη, από την ύπαρξη θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα που εντάσσονται, από την κατάλληλη καθοδήγηση για την σωστή επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας, από σχολική επιμόρφωση, από την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους ώστε να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους και να σχεδιάσουν τις μεθόδους που θα τις αντιμετωπίσουν.

Η διαδικασία της επαγγελματικής υποστήριξης των διδασκόντων γενικότερα συμπεριλαμβάνεται σε διάφορες έννοιες. Αυτές μπορεί να είναι η υποδοχή, η ένταξη, η βοήθεια, η στήριξη, η καθοδήγηση, η συνδρομή, η ενσωμάτωση. Επίσης, εκφράζεται και με διάφορες μορφές, οι οποίες να λαμβάνουν τυπική ή άτυπη μορφή,

να είναι βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες. Μπορεί, επίσης, να έχουν πραγματοποιηθεί εντός της σχολικής μονάδας, ή σε επιμορφωτικά κέντρα (Κατσουλάκης, 1999).

Όσον αφορά το επίπεδο της σχολικής μονάδας σημειώνονται τρεις μορφές επαγγελματικής στήριξης εκπαιδευτικών και οποίες είναι οι εξής: α) ο θεσμός του μέντορα, β) οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών και γ) η ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι μορφές υποστήριξης αυτές συνδράμουν σημαντικά στους νέους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στην εκπαιδευτική μονάδα. Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίος ο σεβασμός και η εκτίμηση με σκοπό να καλλιεργηθεί εν τέλει η σύσφιξη των επαγγελματικών σχέσεων ανάμεσα σε παλιούς και νέους συναδέλφους, η αλληλοβοήθεια και εν τέλει η επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β).

2.4. Μέθοδοι υποστήριξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, μπορεί να δημιουργηθεί θετικό και ευχάριστο κλίμα για τους νεοεισερχόμενους, εφόσον υπάρχει στη σχολική μονάδα και όχι μόνο μια στοχευμένη και συντονισμένη προσπάθεια που να τους υποστηρίζει. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι στην περίπτωση που υπάρχει ένα σύστημα στήριξης των νεοεισερχόμενων, είναι πιο εύκολο για αυτούς να αντιμετωπίζουν τα τυχόν προβλήματα διαχείρισης της τάξης και προγραμματισμού με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Και από τη στιγμή που τα αντιμετωπίζουν είναι φυσικό να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία και συνεπώς στη μάθηση συγκριτικά με τους νεοεισερχομένους που δεν λαμβάνουν κάποια στήριξη (Breux & Wong, 2003).

Σύμφωνα με έρευνες τα προγράμματα καθοδήγησης σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς συντελούν στη μείωση της πιθανότητας να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και επίσης εστιάζονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους που θα συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών (Ingresoll & Kralik, 2004). Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με άλλη έρευνα, τα προγράμματα καθοδήγησης δεν φαίνεται να έχουν σχέση με την επιτυχή πρόοδο των μαθητών, αλλά ούτε και με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Glazarman et al, 2010). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και μια πρόσφατη έρευνα, αυτή των LoCascio, Smeaton και Waters

(2016). Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια αντίφαση στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα προγράμματα καθοδήγησης.

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται κάποιες βασικές μέθοδοι υποστήριξης, όπως είναι ο θεσμός του μέντορα, οι ομάδες συνεργασίες εκπαιδευτικών, αλλά και τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα.

2.4.1 Ο θεσμός του μέντορα

Ο μέντορας, σύμφωνα με την σύγχρονη σημασία της λέξης, είναι «αυτός που με την σύνεσή του και τις συμβουλές του καθοδηγεί κάποιον, που συνήθως είναι νεότερός του» (Μπαμπινιώτης, 1998). Τα πρώτα επίσημα προγράμματα για το θεσμό του μέντορα σημειώνονται το 1980 στο χώρο της εκπαίδευσης, σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού. Σε αυτά τα προγράμματα, ο στόχος είναι η μείωση της υπάρχουσας τριβής ανάμεσα στους παλιούς και στους νεοεισερχομένους εκπαιδευτικούς (Lambeth, 2012).

Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός που δέχεται τη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγηση κερδίζει πολλά θετικά στοιχεία μέσα από τη διαδικασία αυτή. Τα θετικά αυτά στοιχεία έχουν άμεσο επακόλουθο στην επαγγελματική του πορεία και ανάπτυξη (Green-Powell, 2012· Lambeth, 2012). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια προσωπική σχέση με κάποιον υποστηρικτικό σύμβουλο. Αυτός, τον κατευθύνει στο να καθορίσει και να σχεδιάσει τους επαγγελματικούς του στόχους. Επίσης, τον βοηθάει να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν και εν τέλει συνδράμει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ώστε να πετύχει στον επαγγελματικό του τομέα και συνεπώς να έχει προσωπική εξέλιξη (Green-Powell, 2012). Ακόμα, η ποιότητα της μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης επιδρά στην ανάπτυξη και απόδοση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού (Athanasios et al, 2008). Τέλος, τα προγράμματα μεντορικής υποστήριξης και καθοδήγησης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη και στη διδασκαλία, ενώ μειώνουν και τις διαμάχες στο επαγγελματικό τους περιβάλλον (Lambeth, 2012).

Ο θεσμός του μέντορα στηρίζεται στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων καθώς και στις δεξιότητες επικοινωνίας (Bey, 1995· Jones, 2009). Ο χαρακτήρας της σχέσης μέντορα-νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού είναι αμοιβαίος και στοχεύει στην

καθοδήγηση (Jones, 2009). Συγκεκριμένα, η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα και του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού αποτελεί ουσιαστικά μία σχέση συνεργασίας, στην οποία ανταλλάσσονται και επιλύονται οι όποιες απορίες του νέου εκπαιδευτικού. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτό είναι η ενθάρρυνση, η παρότρυνση και η καθοδήγηση εκ μέρους του μέντορα (Bey, 1995).

Στην έρευνα των Andrews και Quinn (2005) επισημαίνεται η σημαντική συμβολή του θεσμού του μέντορα στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί βοηθιούνται από το θεσμό του μέντορα, καθώς προάγεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Garza, 2012· Hudson, 2013). Ενισχύονται, λοιπόν, μέσω αυτού του θεσμού οι δεξιότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που με τη σειρά τους συνδέονται με την επαγγελματική τους επιτυχία και την προσωπική τους ικανοποίηση (Green-Powell, 2012).

Ακόμα, σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες υπάρχουν δύο τύποι μεντορικής καθοδήγησης: α) η άτυπη, που αναπτύσσεται στις φιλικές σχέσεις και συναδελφικότητας και είναι επιλογή των εκπαιδευτικών β) η προγραμματισμένη, που πραγματοποιείται σε οργανωμένο περιβάλλον και οι συμμετέχοντες χρειάζεται να ακολουθούν καθορισμένες διαδικασίες (Green-Powell, 2012).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται η άτυπη μεντορική καθοδήγηση. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει υποχρεωτικός θεσμός και σε κάθε περίπτωση η πραγματοποίηση του εξαρτάται από τη θέληση των εκάστοτε εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά δηλαδή ο μέντορας έχει έναν ανεπίσημο ρόλο και δεν έχει θέση ευθύνης. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του δεν ορίζεται από κάποιο νομικό πλαίσιο και η ύπαρξή του δεν κρίνεται ως αναγκαία για της σχολική μονάδα. Αντίθετα, αναλαμβάνεται οικειοθελώς από κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου (Marable & Raimondi, 2007). Σκοπός του μέντορα είναι η καθοδήγηση, η υποστήριξη, η συμβουλευτική, η ενημέρωση και εν τέλει η δημιουργία σύνδεσης ανάμεσα στο νέο και στο μόνιμο εκπαιδευτικών του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999).

Οι Moir & Gless (2001) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι για την επιλογή του ατόμου που μπορεί να λειτουργήσει ως μέντορας, σημαντικά κριτήρια είναι : α) η αξιοπιστία στο λόγο του και στη συμπεριφορά του, β) η ικανότητα του να

αντιμετωπίζει τα θέματα που ενδιαφέρουν τον νέο εκπαιδευτικό με πολλές και διάφορες ερμηνείες, γ) οι ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, δ) η θέληση που επιδεικνύει για συνεχή μάθηση, ε) η εξελιγμένη διδακτική ικανότητα, στ) η ικανότητα του να παρατηρεί και να αξιολογεί τη διδασκαλία, ζ) η γνώση των ζητημάτων της επαγγελματικής εξέλιξης των διδασκόντων και τέλος η) η γνώση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου της τοπικής κοινωνίας.

Όσον αφορά τα καθήκοντα του μέντορα, το βασικό είναι η καλλιέργεια συνεργατικής συμπεριφοράς μεταξύ των διδασκόντων. Όταν αναφερόμαστε στην συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διακρίνονται διάφορα χαρακτηριστικά. Αυτά είναι ο εθελοντικός της χαρακτήρας, με την έννοια ότι η συνεργασία δεν μπορεί να επιβληθεί σε καμιά περίπτωση, όσο στενά και να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά είναι κάτι που συνειδητά επιλέγουν. Επιπλέον, η σχέση αυτή στηρίζεται στην ισότητα των μελών που αλληλεπιδρούν και στο κοινό σκοπό που έχουν. Τέλος, βασίζεται σε κοινά μέσα, με άμεσο αποτέλεσμα να αναπτύσσονται διάφορες αρετές και στα δύο μέλη που συμμετάσχουν σε αυτή τη σχέση (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

Ολοκληρώνοντας, η δράση του μέντορα επηρεάζει την ομαλή προσαρμογή του νέου διδάσκοντα στη σχολική κουλτούρα της μονάδας. Ταυτόχρονα, ο μέντορας μπορεί να γίνει σύμβουλος σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και έτσι να βοηθήσει με την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοεισερχομένου εκπαιδευτικού, καθώς θα συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή και ενσωμάτωσή του (Κατσουλάκης, 1999). Τέλος, είναι αναγκαίο να επισημανθούν κάποια σημαντικά κριτήρια για τον καθορισμό που χρειάζεται να έχει ο μέντορας. Αυτά είναι α) η επαγγελματική του ωριμότητα, και β) η θέληση και η αποφασιστικότητα που παρουσιάζει στα επαγγελματικά του καθήκοντα, καθώς αυτά τα χαρακτηριστικά θα συντελέσουν ώστε να έχει αποτελεσματική και συνεργατική σχέση με το νέο δάσκαλο και να διαρκούν όσο το δυνατό περισσότερο (Γεωργιάδης & Μπακιρτζή –Σαρδέλη, 2015).

2.4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί το πρόσωπο με το οποίο έρχεται σε επαφή πρώτα από όλους ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός. Είναι λογικό, λοιπόν, να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη (Everard & Morris, 1999).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι να βρίσκεται πάντα στη διάθεση των εκπαιδευτικών και να συζητάει μαζί τους τις όποιες δυσκολίες και προβληματισμούς έχουν ή μπορεί να προκύψουν στην πορεία.

Αναμφισβήτητα, οι διευθυντές οι οποίοι αναγνωρίζουν τις ανάγκες εφαρμογής προγραμμάτων υποστήριξης και μάλιστα κατέχουν κάποιες ειδικές για αυτά, όπως επιμορφώσεις, προωθούν επιτυχώς τη μεντορική υποστήριξη στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (Alliance for Excellent Education, 2010).

Ο διευθυντής είναι ουσιαστικά το άτομο που δημιουργεί την σχολική κουλτούρα, που καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και εν τέλει συντονίζει τη διαδικασία της μεντορικής υποστήριξης. Στην περίπτωση που ο διευθυντής οργανώνει και υποστηρίζει διαδικασίες υποστήριξης για να αναπτυχθούν οι επαγγελματικές σχέσεις ανάμεσα στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και τους παλιούς εκπαιδευτικούς, τότε οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και νιώθουν σεβασμό τόσο για το πρόσωπό τους όσο και για το λειτούργημά τους (Wood, 2005).

Η συνεισφορά του διευθυντή στις ανάγκες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, συμβάλλει ώστε να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες έχει. Με αυτόν τον τρόπο εξάλλου δημιουργείται και θετικό κλίμα στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Bickmore και Bickmore (2010), όταν ο διευθυντής στηρίζει συναισθηματικά τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, ο τελευταίος νιώθει αποδεκτός από την σχολική μονάδα. Με την ουσιαστική υποστήριξη του διευθυντή ενισχύεται εξάλλου, ο σεβασμός απέναντί στον νέο εκπαιδευτικό, ενώ ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή του.

Λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σχετικά με τις διαδικασίες ένταξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τη σχολική μονάδα, καθοδηγεί όπου χρειάζεται ενώ υποστηρίζει ψυχολογικά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής αναμένεται ότι θα παρέχει μεγαλύτερη υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς, από ότι στους παλιότερους (Κατσουλάκης 1999).

Τέλος, είναι σημαντική και η ανάπτυξη μίας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο διευθυντή και τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Αν ο νέος εκπαιδευτικός αισθανθεί

ικανοποίηση και εμπιστοσύνη, καθώς συμμετάσχει με μεγαλύτερη χαρά στην εκπαιδευτική διαδικασία . Η σχέση εμπιστοσύνης οικοδομείται όταν ο διευθυντής συμμετάσχει ενεργά στην αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών κάποιων μαθητών, όταν καθοδηγεί και παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, και τέλος όταν παροτρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Youngs, Hyun-Seung & Pogodzinski, 2015)

2.4.3 Ομάδες Συνεργασίας Εκπαιδευτικών

Ένας ακόμη θεσμός που έχει σκοπό να υποστηρίξει τις ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και ο οποίος λειτουργεί στο πλαίσιο των μεντορικών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας είναι αυτός των Ομάδων Συνεργασίας Εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι ομάδες αυτές είναι βασίζονται στην αρχή ότι όλο το σώμα των εκπαιδευτικών πρέπει να δρα ως μια πηγή αλληλοβοήθειας, στοχεύοντας εν τέλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Carnegie Forum, 1986, όπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999β).

Η λειτουργία των ομάδων αυτών βασίζεται στις αρχές που διέπουν τη λειτουργία των ομάδων, καθώς και στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετάσχουν σε αυτές. Αυτές οι ομάδες μπορούν να εφαρμοστούν είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή σε περιφερειακό επίπεδο, αρκεί σε αυτές να πραγματοποιηθεί η ένταξη εκπαιδευτικών που έχουν παρόμοιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Ανθοπούλου, 1999β· Everard & Morris, 1999).

Σε κάθε περίπτωση, εφόσον το σχολικό κλίμα θεωρείται ως ένα υγιές περιβάλλον, τότε ο νέος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε αυτό πιο ομαλά και διευκολύνεται η ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο όπου το περιβάλλον δεν ευνοεί την συνεργασία και τον καθορισμό κοινών στόχων, αποκτούν αρνητική στάση και συχνά αποξενώνονται. Συμπερασματικά, η απουσία κοινωνικής υποστήριξης επιδρά αρνητικά στην αισιοδοξία του εκπαιδευτικού, ενώ μειώνει και τη διάθεση του για οργανωτικό προγραμματισμό (Lambeth, 2012). Εξάλλου, στα σχολεία όπου υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας και συναδελφικότητας, αλλά και ευνοϊκές συνθήκες εργασίας,

συνεργασία και στήριξη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού είναι πολύ χαμηλότερα (Σαΐτη, Γκούμας & Σταυρόπουλος, 2017).

2.4.4 Επιμορφωτικές διαδικασίες εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του, ιδίως όταν εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιμόρφωση στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες του επιμορφωμένου και μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε τακτικά είτε περιοδικά. Με την έννοια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, η Παπαναούμ (2005), εννοεί κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, στην οποία εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός με την εισαγωγή του στο σχολείο. Ειδικότερα, με την επιμόρφωση επιδιώκεται η ανάπτυξη των μαθησιακών τεχνικών, των διδακτικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού (Διερωνίτου & Σοφού, 2015).

Με την διαδικασία της επιμόρφωσης, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός εμπλουτίζει τις γνώσεις του, ενώ ταυτόχρονα η βασική του εκπαίδευσή εμβαθύνεται, βελτιώνεται και αναβαθμίζεται. Η επιμόρφωσης στις σχολικές μονάδες κρίνεται επιτακτική για να προωθηθούν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις (Δάντη, 2005). Η διαδικασία της επιμόρφωσης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, όταν έχει τυπικό χαρακτήρα. Όταν έχει άτυπο χαρακτήρα μπορεί να πραγματοποιηθεί αναλόγως με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ή στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου (Διερωνίτου & Σοφού, 2015).

Η επιμόρφωση προωθεί τη συσχέτιση της επαγγελματικής δραστηριότητας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τη βασική κατάρτισή τους. Ουσιαστικά, δηλαδή, μέσω αυτής επιδιώκεται ο εμπλουτισμός και η ανανέωση των γνώσεων τους, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων που ήδη έχουν. Η επιμόρφωσή θεωρείται σε όλα τα συστήματα εκπαίδευσης ως ένας θεσμός που κατέχει στρατηγική σημασία για την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό είναι και ένας καίριος παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία (Φώκιαλη κ.α, 2005).

Σε γενικές γραμμές., στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σημειώνεται ως ένα σημαντικό στοιχείο για τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών α) συμβάλλουν σημαντικά στα αναπτυσσόμενα ζητήματα και στα γνωστικά θέματα της εκπαιδευτικής τους βαθμίδας, β) διευκολύνουν την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου (Δουλκερίδου, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, τα θέματα που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφώνονται είναι τα εξής:

- οι νέες διδακτικές πρακτικές.
- θέματα, που σχετίζονται με την παιδαγωγική ψυχολογία
- η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.
- η ενημέρωση για εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα νέα εκπαιδευτικά ζητήματα
- η παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές.
- η διαχείριση τυχόν προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 2008).

Ωστόσο, συνεχίζουν να σημειώνονται ενστάσεις σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς θεωρείται αναποτελεσματική η αξιολόγηση της επιμόρφωσης τους (Ξωχέλλης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το άτομο ως εργαζόμενος έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλές έρευνες, οι οποίες κυρίως στοχεύουν στη δυναμική της σχέσης που αναπτύσσει με το εργασιακό του περιβάλλον και τις παραμέτρους που καθορίζουν αυτή τη σχέση. Σε ανάλογες έρευνες που μελετούν τους επαγγελματικούς οργανισμούς σε διάφορες χώρες, το επαγγελματικό άγχος παρουσιάζεται ως παράγοντας κλειδί στον εργασιακό πλαίσιο. Αυτό συμβαίνει γιατί φαίνεται ότι σχετίζεται με ένα ευρύ πλήθος αποτελεσμάτων, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Banerjee & Mehta, 2016 · Kashefi, 2009 · Loo, Mohamad Amin, & Abd Rahman, 2015 · Parker & Decotiis, 1983). Η ένταση του επαγγελματικού άγχους φαίνεται ότι αυξάνεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς σημειώνονται ραγδαίες αλλαγές στο παγκόσμιο οικονομικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα είναι να έχουν δημιουργηθεί πρωτοφανείς εργασιακές απαιτήσεις, καθώς και νέοι τύποι οργανισμών και σχέσεων εργασίας, στους οποίους οι εργαζόμενοι λειτουργούν κάτω από αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού άγχους (Montero-Marín et al., 2012).

3.1. Ορισμός και βασικές διαστάσεις του εργασιακού άγχους

Η έννοια του άγχους/στρες, που συχνά συναντιέται στα αγγλικά με τη λέξη “stress”, δύσκολα ορίζεται με ακρίβεια. Για το λόγο αυτό συναντιούνται πολλοί διαθέσιμοι ορισμοί στη βιβλιογραφία (Borg, 1990). Αυτό οφείλεται από τη μια στο γεγονός ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια και από την άλλη στο γεγονός ότι το άγχος διαφοροποιείται ανάλογα με το ερευνητικό πεδίο που χρησιμοποιείται (Wilson, 2002). Ο ορισμός του στρες που είναι πιο ευρέως αποδεκτός είναι αυτός που έδωσαν οι Lazarus & Folkman (1984). Ειδικότερα, αυτός περιγράφει το στρες ως τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται (appraised) από το άτομο ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του

Σύμφωνα με τους Ganster & Rosen (2013), το άγχος ορίζεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία διάφορα περιβαλλοντικά γεγονότα ξεκινούν με μια σειρά από γνωστικές και φυσιολογικές αντιδράσεις του ατόμου που τελικά επηρεάζουν την ευημερία του. Τα γεγονότα που προκαλούν το στρες ονομάζονται «στρεσογόνοι» παράγοντες, ενώ οι αντιδράσεις του ατόμου χαρακτηρίζονται ως άγχος-υπερένταση (Griffin & Clarke, 2011).

Κατά τους Lazarus και Folkman (1984) εντοπίζονται τρία διαφορετικά είδη στρες:

- το βλαβερό (harm), το οποίο αναφέρεται στην ζημιά (ψυχολογική) ή στην απώλεια που ήδη έχει συμβεί,
- το απειλητικό (threat), το οποίο είναι η πρόβλεψη του βλαβερού που είναι αναμενόμενο και
- το στρες της πρόκλησης (challenge), το οποίο εμφανίζεται από τις απαιτήσεις που ένα άτομο νιώθει αυτοπεποίθηση ώστε να το χειριστεί.

Αυτά τα τρία είδη του ψυχολογικού στρες ενσωματώνουν και συγκεκριμένα είδη συναισθηματικών αντιδράσεων.

3.2. Μοντέλα ερμηνείας του εργασιακού άγχους

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται κάποια μοντέλα τα οποία έχουν στοχεύουν στην έρευνα των παραγόντων που προκαλούν άγχος στον εργασιακό χώρο. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

- ***Το Μοντέλο Απαιτήσεων - Ελέγχου της Εργασίας (The job demand–control model)***

Πρόκειται για ένα μοντέλο που αναπτύχθηκε το 1979 από τον Karasek (Αντωνίου, 2006· Karasek, 1979). Εξετάζει ουσιαστικά τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης εργασιακής κατάστασης και το εύρος των αποφάσεων που μπορούν λάβουν τα άτομα για να καταφέρουν να ανταποκριθούν σε αυτές τις εργασιακές απαιτήσεις.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Karasek το 1979 οι παράγοντες που μπορούν να επιβαρύνουν την υγεία του ατόμου είναι:

- Η ίδια η εργασία, το έργο που καλείται να επιτελέσει ο εργαζόμενος, δηλαδή οι απαιτήσεις της εργασίας που αναφέρονται στο φόρτο εργασίας (π.χ. η πίεση χρόνου, η σύγκρουση ρόλων κλπ)

- Τα περιθώρια ελέγχου που έχει στην εργασία του

- Οι κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους, προϊσταμένους και υφισταμένους

Οι παραπάνω παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν τον εργαζόμενο, κυρίως, στην περίπτωση που αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους υπάρχει αλληλεπίδραση των παραγόντων. Η εμφάνιση ενός και μόνο παράγοντα δεν είναι αρκετή για να προκαλέσει επαγγελματικό άγχος στους εργαζομένους (Karasec, 1979).

Το μοντέλο αυτό τυχαίνει μεγάλης αποδοχής και αναγνώρισης από την επιστημονική κοινότητα, καθώς πρόκειται για ένα από τα πρώτα μοντέλα που επιχείρησε την αντικειμενική απεικόνιση του εργασιακού χώρου και των περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν τόσο στην εμφάνιση όσο και στη μείωση του εργασιακού άγχους (Αντωνίου, 2006). Από την άλλη, έχει δεχθεί και κριτική κυρίως εξαιτίας των θεωρητικών και μεθοδολογικών αδυναμιών που παρουσιάζει. Τα κύρια σημεία της κριτικής του είναι τα εξής: 1) ότι πρόκειται για ένα απλό μοντέλο, 2) ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε έναν ομοιογενή επαγγελματικό χώρο και 3) οι διαφορές που εντοπίζει μεταξύ των εργαζομένων μπορεί να προκύπτουν κυρίως από τη διαφοροποίησή τους ως προς το κοινωνικό- οικονομικό τους επίπεδο (Kristensen, 1995·1996· vander Doef & Maes, 1999).

- ***Το Μοντέλο των Βιταμινών (Vitamin Model)***

Ο Warr (1987) πρότεινε ότι τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της εργασίας είναι σημαντικά για την ψυχική υγεία, όπως είναι οι βιταμίνες για τη φυσική υγεία. Ο Warr βασίζεται στην αντιστοιχία της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των βιταμινών και της σωματικής υγείας. Έτσι, ενώ κάποιες βιταμίνες, όπως είναι η Α και η D, είναι απαραίτητες για την υγεία, όταν κατανάλωσή τους ξεπερνά κάποια όρια μπορεί να γίνουν επιβλαβείς για τον οργανισμό. Ωστόσο, κάποιες άλλες βιταμίνες, όπως η C και η E13 μπορούν να καταναλωθούν σε μεγάλες ποσότητες χωρίς να έχουν κάποιες παρενέργειες. Σύμφωνα με τον Warr οι βιταμίνες μπορούν να παρομοιαστούν με τους ψυχολογικούς παράγοντες του περιβάλλοντος, οι οποίοι και ουσιαστικά μπορούν να

επιβαρύνουν την υγεία του ατόμου. Αυτό σημαίνει πως η παρουσία των εργασιακών παραμέτρων στο περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ψυχολογική υγεία των ατόμων, ενώ η υγεία των ατόμων ποικίλει όταν αυξάνεται το επίπεδο των παραμέτρων αυτών. Θα μπορούσε, λοιπόν, κανείς να ισχυριστεί ότι χρειάζεται να υπάρχουν σε κατάλληλη δοσολογία, όπως και οι βιταμίνες για να μην προκαλείται άγχος.

Για να καταστεί περισσότερο κατανοητό παρατίθενται στη συνέχεια οι βασικοί εργασιακοί παράγοντες:

- ➔ Δυνατότητα λήψης αποφάσεων, ευκαιρίες για έλεγχο
- ➔ Δυνατότητα αξιοποίησης των ικανοτήτων και των γνώσεων, ευκαιρίες για την ανάδειξη ταλέντων
- ➔ Ικανοποιητική αμοιβή και υλικότεχνική υποστήριξη
- ➔ Εργασιακά καθήκοντα που χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον και ποικιλία
- ➔ Σαφήνεια ρόλου (ξεκάθαρο περιβάλλον)
- ➔ Στόχοι που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον
- ➔ Σωματική ασφάλεια
- ➔ Δυνατότητα για διαπροσωπική επικοινωνία
- ➔ Κοινωνική αναγνώριση (Briner, 2000).

- ***Το Μοντέλο Ανισορροπίας Προσπάθειας / Ανταμοιβής (Effort/Reward Imbalance Model)***

Ο Siegrist πρότεινε το μοντέλο εργασιακών συνθηκών, σύμφωνα με το οποίο χρειάζεται να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην εργασιακή δραστηριότητα/προσπάθεια του ατόμου και από την ανταμοιβή που απολαμβάνει από την εργασία του (Siegrist, 1996).

Σχετικά με την προσπάθεια, αυτή διακρίνεται σε εξωγενή και ενδογενή. Η εξωγενής προσπάθεια αναφέρεται στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις του ατόμου, ουσιαστικά δηλαδή στα εργασιακά καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσει το άτομο. Από την άλλη, η ενδογενής προσπάθεια είναι τα εσωτερικά κίνητρα που έχει το άτομο για να επιτελέσει το απαιτούμενο έργο. Όσον αφορά την ανταμοιβή, αυτή αναφέρεται

στην χρηματική αμοιβή, στην αναγνώριση και τέλος στην ανταμοιβή που αφορά τις προοπτικές καριέρας και τέλος, την επαγγελματική του ασφάλεια.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι εργασία προσφέρει στο άτομο την ευκαιρία να αποδώσει, να προσφέρει και να αμειφθεί. Αναμφισβήτητα, οι προσπάθειες που καταβάλλει το κάθε άτομο προσδιορίζονται από τις αμοιβές. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση που παρατηρείται ανισορροπία μεταξύ των προσπαθειών που καταβάλλει το άτομο και των αμοιβών που λαμβάνει, τότε είναι πολύ πιθανή η εκδήλωση έντονου στρες (Siegrist et al., 2004).

- ***Το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων / Πόρων (The Job Demands-Resources Model)***

Η Demerouti et al. (2001) προτείνει το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων / Πόρων στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το εργασιακό άγχος. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο γενικές ομάδες: α) στις εργασιακές απαιτήσεις και β) στους εργασιακούς πόρους (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2004).

Αναλυτικότερα, οι εργασιακές απαιτήσεις μπορεί να είναι οι σωματικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πλευρές της εργασίας, οι οποίες απαιτούν διαρκή σωματική ή ψυχολογική προσπάθεια και συνδέονται με σωματικές και ψυχολογικές θυσίες. Οι εργασιακοί πόροι, από την άλλη, είναι οι σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές πλευρές της εργασίας οι οποίες μπορεί να:

- α) είναι λειτουργικές για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την εργασία
- β) μειώνουν τις εργασιακές απαιτήσεις και
- γ) ενθαρρύνουν την προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη του ατόμου.

Το μοντέλο προϋποθέτει ότι οι εργασιακές απαιτήσεις συνδέονται με την εξάντληση, ενώ η απουσία εργασιακών πόρων συνδέεται με την αποδέσμευση. Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εργασιακοί πόροι είναι πολύ σημαντικοί για τον εργαζόμενο, καθώς συμβάλλουν ώστε να μην εμφανίσει επαγγελματικό άγχος. Ο εργαζόμενος, στην περίπτωση που έχει τους απαραίτητους εργασιακούς πόρους και

είναι ικανοποιημένος από αυτούς είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004).

3.3. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Κάποια επαγγέλματα από την φύση τους είναι ιδιαίτερα αγχογόνα συγκριτικά με κάποια άλλα. Τα επαγγέλματα στα οποία εμφανίζεται κυρίως το αίσθημα του άγχους είναι αυτά που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών, σε αυτά δηλαδή που αναπτύσσεται σχέση μεταξύ του ατόμου που παρέχει και του ατόμου που εξυπηρετείται. Άλλη κατηγορία επαγγελματιών είναι αυτά που πρέπει να λαμβάνονται γρήγορα αποφάσεις και οι οποίες έχουν, κοινωνικές ή οικονομικές συνέπειες. Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται στην κατηγορία του εργασιακού άγχους που προκαλείται από την δουλειά, το οποίο συνήθως είναι αποτέλεσμα μεγάλου όγκου εργασίας, δύσκολη τις περισσότερες φορές, και με πολλές συγκρουόμενες ή διφορούμενες απαιτήσεις (Korunka et al., 2010).

3.3.1. Έννοια του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Ο όρος «στρες των εκπαιδευτικών» (teacher stress) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Kyriacou και Sutcliffe το 1977 στο Educational Review (Kyriacou, 2001). Ειδικότερα, για αυτούς το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση. Αυτή επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη, καθώς και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για να αντιμετωπισθεί. Η αντίδραση που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός στις αρνητικές πλευρές της εργασίας του εμφανίζεται με διάφορες μορφές, όπως με τη μορφή άσχημης ψυχολογικής κατάστασης, με θυμό, με κατάθλιψη, με σωματική και συναισθηματική εξάντληση (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Αλλά και ο Κάντας (2001), συμφωνεί με τον ορισμό των Kyriacou και Sutcliffe. Ειδικότερα, για αυτόν το εργασιακό άγχος εκφράζεται ως την αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών σε ορισμένες πτυχές του έργου τους. Αυτή η αρνητικότητα απέναντι σε κάποιες καταστάσεις συνοδεύεται και από δυνητικά παθολογικές μεταβολές ορισμένων βιολογικών ή βιοχημικών δεικτών. Η αρνητική διάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στο επάγγελμά του μπορεί επίσης να επηρεάζεται και από την αντίληψη ότι οι έντονες απαιτήσεις προς αυτούς είναι μια

απειλή για το αίσθημα της αυτοεκτίμησης ή για τη γενικότερη ευημερία τους, ή να μετριάζεται από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται έναντι της διαφαινόμενης απειλής.

Σύμφωνα με πιο πρόσφατη οπτική, όταν αναφερόμαστε στο άγχος των εκπαιδευτικών εννοούμε την ανισορροπία που υφίσταται ανάμεσα στους παράγοντες που ελλοχεύουν κίνδυνο για τους εκπαιδευτικούς και τους παράγοντες που συμβάλλουν ώστε να νιώθουν προστασία. Αντανακλάται στα αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν, στις αρνητικές σκέψεις αλλά και στις αρνητικές συμπεριφορές τους (Prilleltensky et al., 2016).

Το άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζει όχι μόνο την υγεία των εκπαιδευτικών αλλά και τα ποσοστά αποχώρησής τους από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο υπηρετούν (McCarthy, Lambert, & Reiser, 2014). Αν και τα ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους διαφοροποιούνται από περιοχή σε περιοχή, 30% - 50% των νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους μέσα στα πέντε πρώτα χρόνια της καριέρας τους (Martin, 2008· Kelley, 2004). Οι παράγοντες που προκαλούν το άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι οι μη ικανοποιητικοί μισθοί, η έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά της διοίκησης και γενικότερα οι αρνητικές συνθήκες εργασίας (Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009).

Χρειάζεται, τέλος, να επισημανθεί ότι το άγχος επιδρά στο κάθε άτομο διαφορετικά, και για αυτό παρατηρείται εξατομίκευση στους ορισμούς που αναφέρονται σε αυτό. Το άγχος δεν διαφοροποιείται μόνο από άτομο σε άτομο αλλά είναι ανάλογο και με την χρονική στιγμή που βιώνεται. Όπως είναι λογικό επομένως και η αντίδραση θα είναι διαφορετική, αφού ο κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει διαφορετικά μια κατάσταση ανάλογα με τις απόψεις του και τις αντιλήψεις του (Lazarus & Folkman, 1984).

3.3.2. Παράγοντες που προκαλούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Οι πηγές που προκαλούν ένταση και άγχος στον άνθρωπο ονομάζονται «στρεσογόνοι παράγοντες» (Antonioni, Polychroni, & Walters, 2000). Για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για την εξεύρεση των κυριότερων παραγόντων που του προκαλούν άγχος και μάλιστα έχουν

γίνει και προσπάθειες κατηγοριοποίησης τους. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύεται ότι υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς, και εν τέλει ο ακριβής προσδιορισμός τους είναι δύσκολος (Παππά, 2006). Αυτό οφείλεται στο ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μοναδικό ον και συνεπώς αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στα στρεσογόνα ερεθίσματα. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση της σημαντικότητάς των στρεσογόνων παραγόντων σχετίζεται για τον καθένα με τα μοναδικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, των αξιών και των ικανοτήτων του, από τη μια, και, από την άλλη, των συνθηκών και των περιστάσεων στις οποίες εκδηλώνονται τα ερεθίσματα αυτά. Συνεπώς, ο τρόπος που αντιδράει ο εκπαιδευτικός στους στρεσογόνους παράγοντες αποτελεί μια υποκειμενική διαδικασία (Κυριακού, 2001).

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση των κυριότερων πηγών άγχους επιχείρησαν οι Κυριακού και Sutcliffe (1977). Αυτοί κατέταξαν τους στρεσογόνους παράγοντες στις εξής κατηγορίες: σε δυνητικούς και σε πραγματικούς. Ειδικότερα, οι δυνητικοί παράγοντες έχουν σχέση με τις αντικειμενικές όψεις της εργασίας του εκπαιδευτικού, που είναι ο θόρυβος, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, τα προβλήματα ελέγχου της τάξης, ο φόρτος εργασίας, η πίεση του χρόνου, οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους, οι άσχημες εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή ανασφάλεια και η πιθανότητα μείωσης μισθού (Κάντας, 2001). Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εργασιακές του απαιτήσεις ή όταν οι απαιτήσεις αυτές συγκρούονται με άλλες, πιο ισχυρές ανάγκες του, τότε οι παραπάνω στρεσογόνοι παράγοντες μετατρέπονται σε πραγματικούς. Το αποτέλεσμα είναι να πλήττεται η αυτοεκτίμηση και η ποιότητα ζωής του και εν τέλει να εμφανίζεται άγχος (Beehr, Walsh, & Taber, 1976). Στην έρευνά τους οι Κυριακού και Sutcliffe (1977) αναφέρουν ως πιο συνηθισμένες στρεσογόνες πηγές για τους εκπαιδευτικούς την ασάφεια των ρόλων που καλούνται να αναλάβουν, τον φόρτο εργασίας, την ευθύνη της εποπτείας των μαθητών στο σχολείο, τον ανεπαρκή μισθό, την έλλειψη κινήτρων για μάθηση από την πλευρά των μαθητών, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, την πίεση του χρόνου, τη μειωμένη κοινωνική αναγνώριση, τις «φτωχές» σχέσεις με τους συναδέλφους, την ευθύνη διαχείρισης της τάξης και επιβολής πειθαρχίας. Σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη του Κυριακού (2001) προκύπτει ότι μια άλλη πηγή άγχους,

που είναι και σημαντική αποτελούν οι μεγάλες και συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, και οι οποίες πολύ διαφορετικές τόσο στην ουσία όσο και στη μορφή τους (Lindqvist & Nordänger, 2007).

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα, οι στρεσογόνοι παράγοντες δεν αποτελούν στατικές αλλά δυναμικές μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτώνται και επηρεάζονται από τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολικού περιβάλλοντος. Ταξινομούνται ως εξής: α) στους στρεσογόνους παράγοντες «πρώτης τάξης», δηλαδή αυτοί που επηρεάζουν άμεσα το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς απαιτούν χρόνο και κόπο, και είναι μεταξύ άλλων, την διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, τη διαχείριση του μειωμένου ενδιαφέροντος των μαθητών και την αντιμετώπιση μιας παρεμβατικής διεύθυνσης και β) στους στρεσογόνους παράγοντες «δεύτερης τάξης» που είναι αυτοί που επιδρούν έμμεσα στη δουλειά και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι χαμηλοί μισθοί, οι στόχοι που τίθενται από το εκπαιδευτικό σύστημα και οι προσδοκίες που έχει από τον δάσκαλο, και την σύγχρονη αντίληψη (Betoret, 2009).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Antoniou, Polychroni, και Vlachakis (2006), οι στρεσογόνοι παράγοντες διακρίνονται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους παράγοντες που έχουν σχέση με τη φύση του επαγγέλματος, όπως είναι τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, ο φόρτος εργασίας, η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, το εργασιακό ωράριο και η ασάφεια που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά και την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτοί μάλιστα μπορούν να επιδράσουν την ευαισθησία του προς την εκδήλωση του άγχους, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία. Στην τρίτη κατηγορία ταξινομούνται οι «διοικητικούς παράγοντες», αυτοί δηλαδή σχετίζονται με την κυβερνητική πολιτική, την οργάνωση και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, οι μειωμένες αποδοχές, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, καθώς και οι δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Τσιάκκιρου & Πασιαρδή (2002), οι στρεσογόνοι παράγοντες

διακρίνονται σε περιβαλλοντικούς, οργανωσιακούς και σε αυτούς που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, στους αναφερθέντες στρεσογόνους παράγοντες προστίθενται οι συχνές αλλαγές σχολείων και συναδέλφων, η προσαρμοστική τους ικανότητα, την οποία διαρκώς οφείλουν να διαθέτουν και να επιδεικνύουν, καθώς και οι προκαταλήψεις που βιώνουν εξαιτίας του ρόλου αυτού που έχουν (Γιάννου, 2016). Μάλιστα, η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τους προκαλεί πίεση, που εν τέλει τους οδηγεί σε σωματική και συναισθηματική κόπωση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Τέλος, οι διαρκείς μετακινήσεις και οι αλλεπάλληλες τοποθετήσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν την προσωπική και κοινωνική ζωή τους (Γιάννου, 2016).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν κάποια στοιχεία που προδιαθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα εμφανίσουν άγχος στη δουλειά τους και τα οποία είναι τα εξής:

- εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα νευρωτισμού και εσωστρέφειας
- νιώθουν συχνά αρνητικά συναισθήματα όπως εχθρότητα ή ευερεθιστότητα
- είναι ανταγωνιστικοί ή τελειομανείς
- είναι ανυπόμονοι ή δεν έχουν έλεγχο στα συναισθήματά τους
- είναι φιλόδοξοι και δυναμικοί
- είναι μοναχικοί και έχουν τάση για κατάθλιψη
- προσπαθούν να ανταποκριθούν στην καλή εικόνα και στις υψηλές προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για αυτούς
- είναι κοινωνικά αγχώδεις
- έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους ή τους μαθητές τους, κυρίως λόγω απειρίας
- έχουν την τάση να αυτοκατηγορούνται ή να επιλέγουν παθητική ή αμυντική στάση όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες

- είναι ντροπαλοί κι έχουν την τάση να σκέφτονται καταστάσεις που τους προκαλούν φόβο
- έχουν χαμηλή αντοχή στην απογοήτευση
- έχουν χαμηλή αυτοεικόνα (Larrivee, 2012).

3.4. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά σε μια έννοια που φαίνεται ότι σχετίζεται άμεσα με το επαγγελματικό άγχος, και είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Αυτή αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα μιας άλυτης ή παρατεταμένης έκθεσης σε συνθήκες εργασίας ή ζωής που προκαλούν στρες και άγχος. Αυτές οι συνθήκες, όπως είναι φυσικό, μπορεί να συμβούν σε οποιοδήποτε άτομο σε διάφορες φάσεις της ζωής του. Μάλιστα μπορεί σε κάποιες επαγγελματικές ομάδες, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι εκπαιδευτικοί, ο κίνδυνος να εμφανιστεί η επαγγελματική εξουθένωση να είναι υψηλότερη. Αυτό συμβαίνει γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμπεριέχει μια συναισθηματική διάσταση του εργασιακού αντικειμένου και διακρίνεται από επαναληπτικότητα, ρουτίνα, μεγάλες και σημαντικές ευθύνες, μικρό έλεγχο επί της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποφάσεων, ελάχιστη ή και καθόλου θετική ανατροφοδότηση και καταστάσεις που είναι έντονα στρεσογόνες (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Η διαφοροποίηση του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει κατά τους Malach, Pines & Keinan (2005) από το ότι το πρώτο σχετίζεται περισσότερο με τους αγγιγόνους εργασιακούς παράγοντες, ενώ από την άλλη η εξουθένωση συνδέεται πιο πολύ με την εργασιακή ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος, καθώς και τη σπουδαιότητα που αποδίδει στην εργασία του.

Στους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία συγκρούονται τα υψηλά επίπεδα ιδεαλισμού των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών με την πραγματικότητα που συναντούν εν τέλει στη σχολική τάξη. Εξάλλου είναι τεράστιο το χάσμα ανάμεσα στην αναμενόμενη επαγγελματική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και στην αποτελεσματικότητα που τελικά ισχύει. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται τελικά απογοήτευση στον εκπαιδευτικό αλλά και ένα αίσθημα αναποτελεσματικότητας (Friedman, 2000).

Ο Maslach et al.(1996) περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα τριμερές ψυχολογικό σύνδρομο που είναι αποτέλεσμα του χρόνιου στρες το οποίο βιώνουν οι εργαζόμενοι που ασχολούνται με επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα κατ' αυτόν έχει τρεις διαστάσεις, την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική εκπλήρωση (Maslach, 2003). Ειδικότερα, η συνιστώσα της εξάντλησης αποτελεί τη βασική ατομική διάσταση του στρες στην επαγγελματική εξουθένωση. Σχετίζεται με αισθήματα κόπωσης, χαμηλής ενέργειας και εξάντλησης των συναισθηματικών και φυσικών πόρων που διαθέτει το άτομο (Evers, Tomic & Brouwers, 2004). Η συνιστώσα της αποπροσωποποίησης έχει σχέση με την αδιάφορη στάση απέναντι στα πρόσωπα με τα οποία κάποιος εργάζεται, που στην περίπτωση του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός, εξαιτίας της συναισθηματικής του εξάντλησης, δεν είναι πρόθυμος να ανταποκριθεί στους μαθητές του και στις ανάγκες τους (Maslach et al., 2001). Τέλος, η διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης αναφέρεται στην τάση του ατόμου να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του όσον αφορά την αποδοτικότητά του στην εργασία του (Kokkinos, 2007).

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει αντιληπτή με την έλλειψη ικανοποίησης, με τη ματαίωση και τελικά την αποπροσωποποίηση. Αυτά συνεπάγονται τη μετάθεση των ευθυνών που θα έπρεπε να έχει ο εκπαιδευτικός στο πρόσωπο του μαθητή. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει και μάλιστα κατηγορεί τους μαθητές του για την προσωπική του αποτυχία. Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται στη σχολική την καθημερινότητα ως αγωνία, πλήξη, ενοχές, αυστηρή και επαχθής συμπεριφορά προς τους μαθητές, και κάποιες φορές και ως συναισθηματική κατάρρευση. Επιπλέον, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, η αποδοτικότητά του, αλλά και οι προσδοκίες του για την απόδοση των μαθητών μειώνονται σημαντικά (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Άλλα συμπτώματα που εμφανίζει ο εκπαιδευτικός που υφίσταται επαγγελματική εξουθένωση είναι η ψυχική και σωματική εξάντληση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική στάση και καχυποψία απέναντι τόσο στους συναδέλφους και τους γονείς όσο και στους μαθητές του, έλλειψη ενδιαφέροντος που μπορεί να οδηγήσει στην κατάθλιψη και εν τέλει στην απόσυρση από το επάγγελμά του (Platsidou & Agalotis, 2008).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν εξεταστεί βιβλιογραφικά και φαίνεται ότι μπορεί να προέρχονται :α) από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που εμπεριέχουν τα δημογραφικά στοιχεία, την ηλικία του που κατ' επέκταση συνεπάγεται και τα έτη προϋπηρεσίας του, την προσωπικότητα του και γενικότερα την στάση απέναντι στην εργασία του β) από το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση όμως προκύπτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και σε ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005· Kokkinos, 2007).

3.5. Ερευνητικά δεδομένα για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας έχει απασχολήσει τους ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Από την ανασκόπηση των διάφορων ερευνών προκύπτει ότι στο εξωτερικό, σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται στους επαγγελματίες που βιώνουν πολύ υψηλά επίπεδα άγχους στην εργασία τους (Stoeber & Rennert, 2008· Richards 2012). Ωστόσο, από τις σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα είναι διχασμένα. Ειδικότερα, υπάρχει μια ομάδα ερευνητών που υποστηρίζει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα άγχους στον εργασιακό τους χώρο (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχουν κάποιες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα στον εργασιακό τους χώρο (European Agency for Safety and Health at Work, 2009· Polychroni, Antoniou & Vlachakis, 2006).

Από τις ξενόγλωσσες έρευνες προκύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους. Ειδικότερα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Richards (2012), που ήταν η πρώτη που διερεύνησε το στρες των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ μετά την οικονομική κρίση που ξέσπασε και που εξαιτίας της, απολύθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με σκοπό να περιοριστούν οι κρατικές δαπάνες. Από αυτή προκύπτει ένα σημαντικό ποσοστό (40%) απογοήτευσης των ερωτηθέντων σε

σχέση με την εργασία τους. Μάλιστα, το ποσοστό απογοήτευσης αυξάνεται σε 57%, σε σχολεία με μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει καθώς το έντονο άγχος των μαθητών για τις οικονομικές συνθήκες είναι πιθανόν ότι μετακλύστηκε στους εκπαιδευτικούς. Αλλά και στην έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006) που διεξήχθη στην Ελλάδα, υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονο άγχος στον επαγγελματικό τους χώρο, με τις γυναίκες και τους νεότερους συναδέλφους να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους.

Οι Kourmoussi et al. (2015) στην έρευνα τους εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις πηγές άγχους. Ειδικότερα, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι νεότεροι σε ηλικία που συνήθως έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, όσοι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται εξαιτίας της εργασίας τους να μετακομίσουν από τον τόπο κατοικίας τους και τέλος, όσοι παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους και συναισθηματικών και σωματικών εκδηλώσεων. Ακόμη, η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται επίσης ότι παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, γεγονός που αποδεικνύει ότι συνδέονται στατιστικά με το επαγγελματικό άγχος (Στάγια & Ιορδανίδη, 2014· Platsidou και Agalioitis, 2008)

Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζουν, οι λόγοι που προκαλούν άγχος στο εργασιακό περιβάλλον και οι οποίοι έχουν διερευνηθεί εκτενώς. Έτσι, σύμφωνα με τους Στάγια και Ιορδανίδη (2014), το επαγγελματικό άγχος προερχόταν κυρίως από τις ανεπαρκείς αμοιβές, τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και από την εργασιακή ανασφάλεια. Αντίθετα, στην έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006) το μεγαλύτερο άγχος προερχόταν από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και με τους συναδέλφους τους. Για παράδειγμα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη αποτελούσε ένα στοιχείο που προκαλούσε άγχος στους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Kourmoussi et al. (2015), καθώς βασικές πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ήταν η εργασία με μαθητές που είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή με μαθητές που χρειαζόνταν ιδιαίτερη προσέγγιση, καθώς και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών σε μια τάξη. Στην περίπτωση του Richards (2012), οι βασικές αιτίες του άγχους θεωρήθηκαν η έλλειψη υποστήριξης στο εκπαιδευτικό έργο, το μεγάλο φάσμα ευθυνών και καθηκόντων, η

απουσία ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, η μεγάλη αδιαφορία των μαθητών και τέλος, η άποψη των εκπαιδευτικών ότι πρέπει συνεχώς να απολογούνται για τις πράξεις τους.

Τέλος, ως τρόποι αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι είναι η υποστήριξη τους τόσο από συναδέλφους τους, όσο και από τον διευθυντή τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνειδητοποίηση του προβλήματός τους ώστε οι ίδιοι να κάνουν βήματα για να το αντιμετωπίσουν (Kourmousi et al., 2015).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ανέδειξαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών της (Kalyva, 2013· Λεονταρή κ.α, 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008· Tashi, 2014). Το ενδιαφέρον είναι ότι υπάρχουν και έρευνες με αντιφατικά ευρήματα (Hasan, 2014· Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009). Επίσης, διαφορετικά αποτελέσματα προκύπτουν και στις έρευνες που εστιάζουν στο φύλο, ως καθοριστικό παράγοντα άγχους για τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, υπήρξαν έρευνες που ανέδειξαν πως οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013· Λεονταρή κ. συν., 2000· Nasser & Alhija, 2015· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Yang et al., 2009). Αντίθετα, άλλες έρευνες κατέληξαν στο ότι το εργασιακό άγχος δεν επηρεάζεται από το φύλο των εκπαιδευτικών (Hasan, 2014· Kalyva, 2013· Kyriacou & Chien, 2004· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι παραπάνω έρευνες αφορούν τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι στην περίπτωση των αναπληρωτών μπορεί τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνται, λόγω της ανασφάλειας που βιώνουν. Στις έρευνες της Γιαννακίδου (2014) και της Πετρομελίδου (2016) προέκυψε ότι η εργασιακή ανασφάλεια των αναπληρωτών μειώνει την ικανοποίησή τους και συνεπώς τα επίπεδα τους εργασιακού τους άγχους αυξάνονται. Επιπλέον, οι Αντωνίου & Ντάλλα (2010) κατέληξαν ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής καταπόνησης εξαιτίας της αβεβαιότητας που βιώνουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο βαθμός ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους έχει άμεσο αντίκτυπο στο έργο που παράγουν. Μάλιστα, σύμφωνα με διάφορες έρευνες, φαίνεται ότι επηρεάζει και την παραγωγικότητα τους και συνεπώς συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Μακρή –Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Σε αυτή την παραδοχή άλλωστε οφείλεται και το γεγονός ότι εντοπίζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα αυτό. Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει προσπάθεια να αναλυθεί η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησής και οι θεωρίες που αφορούν αυτή. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα των αναπληρωτών. Εν τέλει, θα αναφερθούν κάποιες έρευνες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα.

4.1.Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησής αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολυσήμαντο φαινόμενο, για τον προσδιορισμό του οποίου λαμβάνουν μέρος πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες (Δημητρόπουλος, 1998).

Όταν αναφερόμαστε στην επαγγελματική ικανοποίηση εννοείται η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που εκφράζεται ως το αποτέλεσμα αποτίμησης των εμπειριών και των συναισθημάτων που λαμβάνει από το επάγγελμά του. Για το ίδιο το άτομο, αλλά και σύμφωνα με τη διαδεδομένη θεωρία του περί Καθορισμού των Στόχων, η απολαβή αυτή συναρτάται άμεσα με το προσωπικό σύστημα αξιών που έχει ο καθένας καθώς και με τον τρόπο που κρίνει τις διάφορες καταστάσεις. Ο ορισμός αυτός αποτελεί τον επικρατέστερο ως τώρα (Locke, 1969). Αλλά και ο Κάντας (1998) φαίνεται ότι συμφωνεί σε γενικές γραμμές με αυτόν τον ορισμό. Διαφοροποιείται μόνο στο γεγονός ότι η στάση του ατόμου εμφανίζει

ποικίλες πτυχές σύμφωνα με τις οποίες καθορίζεται η ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο από το επάγγελμά του.

Στους ορισμούς που προηγήθηκαν μπορούν να προστεθούν ως επιμέρους στοιχείο η σημασία των διαφόρων εξωτερικών παραγόντων. Αυτοί, οι οποίοι είναι οι οικονομικές αποδοχές, οι εργασιακές συνθήκες και οι σχέσεις που έχει το άτομο με τους συναδέλφους του, είναι δυνατό να διαμορφώσουν τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου για την εργασία του (Spector, 2008).

Στο σημείο αυτό θα παρουσιασθεί και η άποψη της Evans (2002). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή υπάρχει ένας διαχωρισμός που οριοθετεί την επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα σε δύο άξονες, αυτόν της επαγγελματικής ολοκλήρωσης κι εκείνον την επαγγελματικής άνεσης. Ο πρώτος σχετίζεται με το βαθμό της επαγγελματικής ολοκλήρωσης που προέρχεται από την εργασία καθεαυτή αλλά και την κατάκτηση των επιτευγμάτων που ο κάθε εργαζόμενος είχε θέσει ως στόχους. Ο δεύτερος αφορά με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από τις συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας του.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι σε πολλές περιπτώσεις η επαγγελματική ικανοποίησή πηγάζει όχι από την παρουσία θετικών στοιχείων στην εργασία, αλλά κυρίως από την απουσία αρνητικών αισθημάτων. Όταν για παράδειγμα, εκφράζουν ικανοποίησή από την εργασία τους, αυτή η ικανοποίησή μπορεί να προέρχεται από την αμοιβή που λαμβάνουν και από τις συνθήκες εργασίας και όχι από το συναίσθημα που τους προκαλεί αυτή (Λαπαναΐτη, 2012).

4.2. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

Στην προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες, οι οποίες συνδέουν την ικανοποίηση που αποκομίζει ένα άτομο από την εργασία του με τα κίνητρα που απορρέουν από αυτή, τις αξίες και τις στάσεις (Κάντας, 1998). Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα δε θεωρούνται συσχετιζόμενες έννοιες, συχνά τις συναντούμε να συνδέονται σε διάφορες θεωρίες κινήτρων. Οι θεωρίες κινήτρων αποτελούν ένα από τα

σημαντικότερα σημεία της Οργανωσιακής θεωρίας, για το λόγο ότι σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα στην εργασία, καθώς και με τους παράγοντες εκείνους που τη μεγιστοποιούν (Αντωνιάδη, 2013). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση:

- ***Η Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (two factor theory)***

Ο Frederick Herzberg είναι ο εκφραστής της θεωρίας των δύο παραγόντων. Αναφέρεται ως την πιο χαρακτηριστική θεωρία που συνδέει την εργασιακή ικανοποίησή με τα κίνητρα της εργασίας. Σύμφωνα με αυτή υπάρχουν δύο ομάδες παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου και συνεπώς την απόδοση που έχει αυτό στην εργασία του. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν τα κίνητρα, ενώ στην δεύτερη οι παράγοντες υγιεινής.

Όταν αναφερόμαστε στα κίνητρα εννοούνται οι εσωτερικοί παράγοντες εκείνοι που, στην περίπτωση που τηρούνται, οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Από την άλλη, οι παράγοντες υγιεινής αφορούν τους εξωτερικούς παράγοντες που οδηγούν σε δυσαρέσκεια, όταν δεν πληρούνται. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι τα κίνητρα τα καθορίζει ο εργαζόμενος, ενώ οι παράγοντες υγιεινής καθορίζονται από κάποιον προϊσταμένο και ποτέ δεν εξαρτώνται από τον ίδιο τον εργαζόμενο (DeShields Jr, Kara & Kaynak, 2005).

Οι παράγοντες υποκίνησης, τα κίνητρα δηλαδή που προκαλούν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι τα ακόλουθα:

- η επίτευξη των στόχων
- η αναγνώριση
- η ίδια η εργασία
- η υπευθυνότητα
- η προαγωγή
- η δυνατότητα που υπάρχει για ανέλιξη

Από την άλλη, οι παράγοντες υγιεινής συμπεριλαμβάνουν τα εξής:

- την πολιτική της εταιρείας
- την εποπτεία
- τις διαπροσωπικές σχέσεις
- τις εργασιακές συνθήκες
- τον μισθό
- το αίσθημα ασφάλειας
- τη θέση εργασίας (DeShields Jr, Kara & Kaynak, 2005).

Στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα οι παράγοντες υποκίνησης είναι η αναγνώριση, η ανάληψη ευθύνης, η ανέλιξη και η επιτυχία. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα νιώθει ικανοποίηση. Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά οι μαθητές του. Στον αντίποδα, ο εκπαιδευτικός δεν έχει κίνητρο για να παράγει καλό έργο όταν οι κανονισμοί της υπηρεσίας είναι αυστηροί, το έντονο γραφειοκρατικό σύστημα, οι σχέσεις με τον προϊστάμενο που δεν είναι καλές (Πασιαρδής, 2004).

- ***Η Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow (hierarchy of needs theory)***

Από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες παρακίνησης είναι αυτή του Abraham Maslow (1970), ο οποίος συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Σημειώνει μια συγκεκριμένη ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών, η οποία αποτυπώνεται με την μορφή πυραμίδας. Συγκεκριμένα, στη βάση της βρίσκονται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ενώ οι πιο σύνθετες βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας. Η ικανοποίηση μιας ανάγκης συνεπάγεται την επιθυμία να ικανοποιηθεί μια ανάγκη που εντάσσεται σε ανώτερο επίπεδο, ενώ πάντα ακολουθείται η ιεραρχημένη κλίμακα (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Σύμφωνα με τον Maslow υπάρχουν πέντε ομάδες ανθρωπίνων αναγκών. Στη βάση της πυραμίδας είναι οι φυσιολογικές ανάγκες, στις οποίες εντάσσεται το φαγητό, το νερό και η στέγη. Πρέπει να ικανοποιηθούν πρώτα οι ανάγκες αυτές για να μεταβεί το

άτομο στο επόμενο επίπεδο της πυραμίδας που περιλαμβάνει τις ανάγκες για ασφάλεια και προστασία. Ακολουθεί το επίπεδο που συναντιούνται οι κοινωνικές ανάγκες ενός ατόμου, όπως είναι η ανάγκη για αγάπη, συμπάθεια, φιλία, καθώς επίσης και η ανάγκη ότι το άτομο ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις. Στο επόμενο επίπεδο αναγκών εντάσσονται οι ανάγκες για εκτίμηση. Αναμφισβήτητα, ο άνθρωπος χρειάζεται την εκτίμηση των άλλων, για αυτό άλλωστε είναι σημαντικό να νοιώθει και το ίδιο αυτοεκτίμηση. Τέλος, υπάρχει η κορυφή της πυραμίδας όπου είναι οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, δηλαδή αυτές που οδηγούν στην αυτοαντίληψη και στην ανάπτυξη του ατόμου. Η αυτοπραγμάτωση, όπως είναι κατανοητό, διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, καθώς αυτό συμβαίνει και με τις ικανότητες και τις προσδοκίες που έχει το κάθε άτομο.

Σύμφωνα με τον Maslow, το κίνητρο των ατόμων για εργασία είναι η ικανοποίησή των επιθυμιών και των αναγκών τους. Τα άτομα αυτά παρακινούνται και υποκινούνται από μια εσωτερική κατάσταση, η οποία είναι υπεύθυνη για την συμπεριφορά τους και δημιουργείται από την παροχή κινήτρων για την εκπλήρωση των στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι ανάγκες που έχει ένα άτομο είναι αυτές που δημιουργούν επιθυμίες. Έτσι, εν τέλει το άτομο προβαίνει στις ανάλογες πράξεις για να τις ικανοποιήσει με απώτερο στόχο την ικανοποίηση του (Fiore, 2004).

- ***Η Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom (Expectancy theory)***

Μια άλλη θεωρία που συνδέει τα κίνητρα με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η «θεωρία της προσδοκίας» του Vroom (1964). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το αποτέλεσμα που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι οφείλεται είτε στην προσπάθειά τους να το πετύχουν είτε στο ότι κατάφεραν να αποφύγουν διάφορα εμπόδια και κάποιες δύσκολες καταστάσεις (Koontz & Wehrich, 2007).

Τρία είναι τα στοιχεία που συνθέτουν την θεωρία του Vroom, ενώ ο ίδιος θεωρεί πως αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου: α) το σθένος (ελαστικότητα), β) η λειτουργικότητα (συντελεστικότητα) και γ) η προσδοκία. Το θεωρητικό αυτό μοντέλο δείχνει πως η επαγγελματική παρακίνηση

ενός εργαζομένου επηρεάζεται από την επιθυμία του ατόμου να έχει αποτέλεσμα η εργασία του (σθένος), από την αντίληψη του ατόμου ότι η απόδοση που παρουσιάζει στην εργασία του θα ανταμειφθεί (λειτουργικότητα) και τέλος, από την επιτυχία του επιδιωκόμενου αποτελέσματος σε σχέση με την προσπάθεια που επέδειξε (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Με αυτό τον τρόπο, η απόδοση του κάθε εργαζομένου φαίνεται ότι σχετίζεται με τις ανταμοιβές που μπορεί να εισπράξει, οι οποίες θα πρέπει να είναι ανάλογες με τις ανάγκες του, ώστε να έχουν στην πραγματικότητα νόημα και αξία για αυτόν. Για να είναι ενεργό το άτομο χρειάζεται να υπάρχουν και οι τρεις παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Έτσι, αν απουσιάζει κάποιος από αυτούς είναι λογικό να έχει ο εργαζόμενος κάποιο κίνητρο για να επιτελέσει την εργασία του (Ζαβλάνος, 2002, Μπουραντάς, 2003).

- ***Θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (trichotomy of needs theory)***

Σύμφωνα με τον McClelland (1961) οι ανάγκες που παρακινούν τους εργαζόμενους για εργασία είναι οι ακόλουθες:

1. Η διάθεση να αποκτήσουν δύναμη. Οι άνθρωποι που επιθυμούν να αποκτήσουν δύναμη, το επιχειρούν με το να ασκούν έλεγχο και επιρροή στα άλλα άτομα. Τα άτομα αυτά επιδεικνύουν με αυτή τη συμπεριφορά διευθυντικές τάσεις. Ακόμα, άλλα χαρακτηριστικά είναι ότι πρόκειται για άτομα με ειλικρίνεια, πρακτικά, ενώ τους αρέσει να μιλούν και να διδάσκουν μπροστά σε κοινό.

2. Η διάθεση να έχουν επαφή με συναδέλφους και εν τέλει να συνεργάζονται με αυτούς. Τα άτομα αυτά δημιουργούν εύκολα φιλίες, και εντάσσονται εύκολα σε κοινωνικές ομάδες.

3. Η διάθεση να πετύχουν. Τα άτομα αυτά εργάζονται σκληρά και πολύ, ενώ θέτουν στόχους, τους οποίους επιχειρούν να τους πετύχουν (Harrell & Stahl, 1984).

4.3. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι διπλός και στις μέρες μας αμφιταλαντεύεται στην πραγματικότητα αυτή που βιώνει. Ειδικότερα, από τη μια πλευρά είναι ένας απλός υπάλληλος που στελεχώνει τη βάση της διοικητικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ από την άλλη αποτελεί και έναν επαγγελματία που καθημερινά χρειάζεται να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τα προβλήματα της σχολικής τάξης (Παπαναούμ, 2003).

Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί καίριο κομμάτι την ανάπτυξη των παιδιών που αποτελούν το μέλλον της κάθε χώρας. Αυτό σημαίνει ότι εξασφαλίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θα βελτιωθεί και η ποιότητα της εκπαίδευσης (Saiti, 2007).

4.3.1. Έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς και έχει άμεση σχέση με την αληθινή έννοια της επιτυχούς λειτουργίας τους (Ololube, 2006).

Αν και δεν υπάρχει ένας ορισμός που είναι καθολικά αποδεκτός για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συναισθηματική σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τον διδακτικό του ρόλο. Η συναισθηματική αυτή κατάσταση προκύπτει από τον βαθμό εκπλήρωσης των αναγκών και των προσδοκιών του από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Ηλιοφώτου, Γεωργίου, & Σωκράτους, 2014· Chaplain, 2008). Κατά τον Zembyla & Papanastasiou (2004), ως επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού νοείται η συνάρτηση του τι προσδοκά και τι αποζητά ο εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία και του τι εν τέλει του προσφέρει το επάγγελμά του. Αλλά και οι Hoy & Miskel (2005) αναφέρουν την επαγγελματική ικανοποίηση στον χώρο της εκπαίδευσης ως μια συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο εκπαιδευτικός όταν προβαίνει στην αξιολόγηση του έργου του.

Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Αυτοί μπορεί να είναι είτε εξωτερικοί είτε εσωτερικοί. Ειδικότερα, οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις συνθήκες εργασίας και τις οικονομικές

απολαβές, ενώ εσωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με ενδιαφέρον, όταν εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους (Parvin & Kabir, 2011). Εκτός από αυτούς τους παράγοντες υπάρχουν και άλλοι, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πρόοδος των μαθητών και πολλοί άλλοι. Στο σημείο αυτό κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να παρουσιασθούν.

4.3.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές έχουν ως σκοπό να αποκαλύψουν τους παράγοντες που θεωρούνται υπεύθυνοι για την θετική στάση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση της εργασίας τους και τα συναισθήματα που βιώνουν, τα οποία με την σειρά τους μεταβιβάζονται στον χώρο εργασίας και στην επικοινωνία με τους μαθητές, τους υπόλοιπους εργαζόμενους και τους διευθυντές (Δημητριάδης, Μπαντικός & Παπαδόπουλος, 2012). Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στους οργανωτικούς παράγοντες και στους δημογραφικούς.

→ Οργανωτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Warr (2005) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι καθορίζεται από διάφορους εργασιακούς παράγοντες οι οποίοι έχουν ως αποτέλεσμα την ψυχολογική ευχαρίστηση των εργαζομένων. Αυτοί μπορεί να χωριστούν σε εξωγενείς και σε ενδογενείς. Οι εξωγενείς είναι αυτοί που προκαλούν συχνά τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και τους ωθούν να αλλάξουν επάγγελμα. Οι ενδογενείς, από την άλλη είναι αυτοί που συμβάλλουν να αισθάνονται θετικά (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Μάλιστα, κατά τους Sharma & Jyoti (2009), οι ενδογενείς παράγοντες είναι αυτοί που συμβάλλουν ώστε τα άτομα να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει γιατί νιώθουν έντονη συμπάθεια για τα παιδιά και απολαμβάνουν την διδασκαλία. Συνεπώς, ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθήματα αποκτούν μεγαλύτερη ποιότητα. Από την άλλη, οι εξωγενείς παράγοντες ωθούν τους εκπαιδευτικούς να εκτελούν το επάγγελμά τους συχνά εκφράζοντας δυσανασχετίση

και νιώθοντας απογοήτευση. Ακολουθεί ο διαχωρισμός σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες.

Ενδογενείς παράγοντες

Αρχικά, χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι ενδογενείς παράγοντες στους εκπαιδευτικούς είναι αυτοί που συνδέονται με τις δραστηριότητες τους που ασκούνται μέσα στην τάξη (Sharma & Jyoti, 2009). Οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν να συνοψισθούν στους ακόλουθους:

- Η ελευθερία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κατά τις σχολικές δραστηριότητες
- Διάφορες δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από ποικίλα θέματα
- Αξιοποίηση των προσόντων που έχουν οι εκπαιδευτικοί
- Υπευθυνότητα που επιδεικνύουν για να ολοκληρώσουν μια σχολική δραστηριότητα
- Το ευχάριστο σχολικό κλίμα
- Η αξιολόγηση της πορείας της εργασίας τους
- Η ύπαρξη ευκαιριών προαγωγής (Warr, 2005),

Η ικανοποίηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του συνδέεται με τις ευκαιρίες που του προσφέρονται για να λαμβάνουν αποφάσεις σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, στο χώρο του σχολείου, η άποψη αυτή προκύπτει από την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός εργάζεται από μόνος του δημιουργικά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, καθώς είναι σε θέση να γνωρίζει τον τρόπο εργασίας του, την οποία θα ολοκληρώσει αποτελεσματικά, εφόσον αισθάνεται ευτυχισμένος στο χώρο που εργάζεται, δίχως να χρειάζεται άλλες υποδείξεις (Bogler & Nir ,2012).

Εξωγενείς παράγοντες

Όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες αυτοί είναι το ωράριο, τον μισθό, τις συνθήκες εργασίας, κ.α. (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Σύμφωνα με άλλη άποψη, άλλοι εξωγενείς παράγοντες είναι οι σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, που μάλλον αποτελεί και έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες, η επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους, η δυνατότητα να προωθήσουν νέες σκέψεις, η συμμετοχή τους στη διαδικασία της λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, οι σχέσεις με τους διευθυντές κ.α. (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Άλλος εξωγενής παράγοντας είναι η ασφάλεια που μπορεί να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Αν και στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται τον φόβο της απόλυσης, τις περισσότερες φορές αισθάνονται ανασφάλεια εξαιτίας των πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια η ανασφάλεια είναι έντονη εξαιτίας της ύπαρξης μεγάλου αριθμού αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Εξάλλου, ανασφάλεια μπορούν να αισθάνονται επίσης, λόγω της έλλειψης επικοινωνίας και των συγκρούσεων μεταξύ των συναδέλφων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Δήμου, 2011).

Τέλος, κάποιος άλλοι εξωγενείς παράγοντες είναι ο μισθός, η υποστήριξη που μπορεί να νιώθουν από την διοίκηση και την ηγεσία του σχολείου καθώς και η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων (Sharma & Jyoti, 2009).

➔ Δημογραφικοί παράγοντες

Όσον αφορά τους δημογραφικούς παράγοντες, προκύπτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση, το οικονομικό υπόβαθρο, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια εργασίας, το ωράριο κ.α. (Van Maele & Van Houtte, 2012).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έρευνες που αφορούν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διχάζονται. Για παράδειγμα, η έρευνα των Ταρασιάδου & Πλατσίδου (2009) αποδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζονται γενικά πιο ικανοποιημένες από το επάγγελμά τους. Αντίθετα, η έρευνα των Mora &

Ferrer- i-Carbonell (2009) αναφέρουν ότι οι νέες και μορφωμένες γυναίκες εμφανίζουν χαμηλότερη ικανοποίηση σε ορισμένες πλευρές της εργασίας. Όσον αφορά το φύλο, Επίσης, υπάρχουν έρευνες όπως αυτή των Bender, Donohue & Heywood (2005) που διαπιστώνουν ότι στα επαγγέλματα που θεωρούνται παραδοσιακά γυναικοκρατούμενα, όπως και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, η ικανοποίηση για το επάγγελμα τους είναι πολύ υψηλή. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες έρευνες που αποδεικνύουν το αντίθετο, ότι δηλαδή οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Eliophotou Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008· Κλη, 2008). Τέλος, σημειώθηκε και μια τρίτη κατηγορία σύμφωνα με την οποία δεν φαίνεται να σχετίζεται το φύλο με την επαγγελματική ικανοποίηση (Cooper et al., 2014· Δημητριάδης, Μπαντικός & Παπαδόπουλος, 2012· Eliophotou Menon & Athanasoula-Reppa, 2011· Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Τέλος, και η οικογενειακή κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιδρά στην ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους. Βέβαια, και σε αυτή τον παράγοντα οι απόψεις δίστανται. Έτσι, από τη μια υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τους άγαμους (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Από την άλλη, υπάρχουν και μελέτες σύμφωνα με τις οποίες οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τους ανύπαντρους (Gazizoglu & Tansel, 2006). Τέλος, σημειώνεται και μια τρίτη κατηγορία σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που να προκύπτει από την οικογενειακή τους κατάσταση (Koustelios, 2001).

4.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα θέμα που διερευνάται συστηματικά τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στο διεθνή χώρο. Μάλιστα, όπως ήδη έχει αναφερθεί πολλές έρευνες επιχειρήσαν να προσδιορίσουν από που πηγάζει η επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και η

δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eliophotou, Menon et al., 2008).

Στην ελληνική πραγματικότητα, αξίζει να αναφερθούν κάποιες ενδεικτικές έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο Μπρούζος (2002) διεξήγαγε μια έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Το δείγμα του αποτελούσαν 337 δασκάλοι που υπηρετούσαν στη Βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά και ειδικότερα από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις του. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: α) οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματός τους, β) όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας τους οι δάσκαλοι δείχνουν να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι, γ) η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι δάσκαλοι από τους συναδέλφους τους, τους προϊσταμένους τους και τους γονείς των μαθητών του δεν φαίνεται να επιδρά στην επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων και δεν είναι ικανή να εμποδίσει την εκδήλωση δυσaréσκειας. Επίσης ο Μπρούζος (2004) διεξήγαγε και μια δεύτερη έρευνα με τον ίδιο στόχο με την προηγούμενη. Ωστόσο, πρόσθεσε κάποιες νέες επιμέρους διαστάσεις για να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη συγκεκριμένη έρευνα οι δάσκαλοι δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από το κοινωνικό κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος, από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης. Μάλιστα, φαίνεται ότι είναι ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους και τα συνδικαλιστικά όργανα. Τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών, φαίνεται ότι συμφωνούν στο ότι οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από «ενδογενείς παράγοντες» όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη σχολική διεύθυνση, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους γονείς και τους μαθητές.

Οι Zempbylas & Papanastasiou (2004) στην έρευνά τους που διεξήχθη σε σχολεία της Κύπρου σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο ότι όσο οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευχαριστημένοι με τις εργασιακές τους συνθήκες και σχέσεις τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν από την εργασία. Διαπίστωσαν, δηλαδή, μια σχέση ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές. Ο Koustelios (2005) στην έρευνα του διαπίστωσε

ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και την επίβλεψη. Ωστόσο, ήταν δυσαρεστημένοι με τις δυνατότητες που υπήρχαν για προαγωγή, με το μισθό τους, αλλά και με τις συνθήκες εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι σε ορισμένες όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία των ερωτηθέντων.

Η Ζουρνατζή κ.ά. (2006) εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν τυχούσες διαφορές των διαστάσεων του συγκεκριμένου φαινομένου ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της ίδιας της εργασίας τους, καθώς και τον άμεσο προϊστάμενο τους. Παρ' όλα αυτά εκφράζουν ότι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας γενικότερα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν, αλλά και από τις οικονομικές αποδοχές που απολαμβάνουν από τη δουλειά τους. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δείχνουν πως σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios, 2001).

Μια άλλη έρευνα είναι αυτής της Saiti (2007), που διεξήχθη σε όλη την Ελλάδα με ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε 1200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε επτά σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, οι δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλουν οι δάσκαλοι και η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, η αμοιβή που λαμβάνουν, η γενική οργάνωση του σχολείου, τα συναισθήματα που αισθάνονται για τη δουλειά τους και τέλος ο έβδομος παράγοντας είναι η συνεργασία που υφίσταται μεταξύ των δασκάλων.

Σύμφωνα με την έρευνα των Eliophotou – Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008) σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

1. Όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εκδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες.

2. Σχετικά με το σχολικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης βρέθηκαν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης.

3. Το σχολικό κλίμα επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί.

4. Όσοι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με το βαθμό στον οποίο είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους ανέφεραν μεγαλύτερη γενική επαγγελματική ικανοποίηση.

Στην έρευνα των Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης (2008) που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους τεσσάρων γειτονικών σχολείων της υπαίθρου στην Κύπρο διερευνήθηκε η ικανοποίηση που νιώθουν για τις συνθήκες εργασίας, για την αναγνώριση του έργου τους από μαθητές και γονείς, προϊσταμένους και συναδέλφους και για το επίπεδο αξιοκρατίας. Αρχικά από συγκεκριμένο δείγμα προέκυψε ότι δεν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές ως προς το φύλο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από το επάγγελμά τους, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφοροποιείται από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν. Τέλος, ως πιο σημαντική πηγή ικανοποίησης και τα δύο φύλα αναφέρουν ότι είναι η αναγνώριση του έργου τους από γονείς και μαθητές, ενώ δείχνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από το επίπεδο αξιοκρατίας

Όσον αφορά την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες. Από την έρευνα των Rhodes, Nevill & Allan (2004) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, η εργασία για

την επίτευξη κοινών στόχων, η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους και η συνολική προσπάθεια για επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Αντίθετα, παράγοντες που συμμετάσχουν στη μείωση της επαγγελματικής του ικανοποίηση είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας και ο αυξημένος χρόνος που ξοδεύουν σε διοικητικά θέματα σχολείου.

Επίσης και κάποιοι άλλοι παράγοντες, όπως είναι το καλό σχολικό κλίμα, καθώς και η κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα έρευνας των Collie, Sharpa, & Perry (2012). Οι Skaalvik και Skaalvik (2010) στην έρευνα που διενήργησαν στη Νορβηγία, ανέδειξαν έξι σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι παράγοντες είναι α) η αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι ανήκει σε ένα σύνολο ατόμων, β) το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, γ) ο χρονικός περιορισμός και η πίεση που αυτός συνεπάγεται, δ) η συναισθηματική και ψυχική κόπωση, ε) οι σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, και στ) ο σεβασμός στις εκπαιδευτικές αξίες και αρχές.

Οι Reilly, Dhingra, και Boduszek (2014) στην έρευνά τους σε 121 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής του Δουβλίνου, διαπιστώνουν ότι παρατηρείται έντονη επίδραση του άγχους στον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης του δείγματος τους. Όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα φύλου στον βαθμό ικανοποίησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συμπεραίνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες. Ωστόσο, επισημαίνουν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ των ετών υπηρεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σημασία και - αναγκαιότητα του θέματος που προτείνεται για Διερεύνηση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι οι αναπληρωτές καθηγητές έχουν ανάγκη για διδακτική και συμβουλευτική στήριξη όταν εισέρχονται στον χώρο εργασίας τους. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί και το λόγο που έχει απασχολήσει το θέμα πολλούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια (Allan, 2007· Feiman- Nemsler, 2003· Athanases et al, 2008· LoCascio, Smeaton και Waters, 2016), χωρίς ωστόσο να είναι αρκετές. Αντίστοιχα, έντονο είναι και το ερευνητικό ενδιαφέρον για το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Kalyva, 2013· Λεονταρή κ.α, 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008· Tashi, 2014· Eliophotou, Menon et al., 2008· Μπούζος, 2002· 2004). Και σε αυτή την περίπτωση βέβαια, οι έρευνες για το τι βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι περιορισμένες (Γιάννου, 2016 ·Γιαννακίδου, 2014· Πετρομελίδου, 2016· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σημειώνεται η απουσία ενός εφαρμοσμένου προγράμματος στήριξης και η έλλειψη διερεύνησης της εκπαιδευτικής ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και των αναγκών τους. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη ενός εφαρμοσμένου προγράμματος στήριξης, είναι προφανές ότι εντείνει τις δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν εκτενέστερα. Επίσης, το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιδιαστέλλεται από την ικανοποίηση που εισπράττουν. εντείνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν μέχρι τώρα φαίνεται πως ελάχιστα υποστήριζαν τον νεοδιοριζόμενο/ αναπληρωτή εκπαιδευτικό καθώς ο μηχανισμός υποδοχής και υποστήριξης στη χώρα μας, είναι σχεδόν ανύπαρκτος.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να καλύψει το κενό αυτό και να καταδείξει την σημασία περαιτέρω διερεύνησης του θέματος. Για το λόγο αυτό, θα δοθεί η ευκαιρία στους νέους εκπαιδευτικούς- αναπληρωτές να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα βιώματά τους. Η παρουσία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως αποκλειστικό ερευνητικό δείγμα δεν συναντάται στις ελληνικές έρευνες, ούτε έχει διερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αυτή ομάδα, γεγονός που αποτελεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το στοιχείο αυτό συμβάλλει στην πρωτοτυπία της έρευνας.

Εκτός από τα ερευνητικά κενά που προαναφέρθηκαν, σημαντικό παράγοντα για την σημασία της έρευνας, αποτελεί και η προσωπική εμπειρία του ερευνητή (Creswell, 2015). Λόγω της ιδιότητάς του, ως εκπαιδευτικός καθώς και μέσω των συζητήσεων με άλλους συναδέλφους/ -ισσες που είναι αναπληρωτές, οι οποίοι βιώνουν ή βίωσαν έντονες δυσκολίες σχετικά με την απουσία στήριξής τους, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος, ως κοινό βίωμα. Εξάλλου, ποιοτική έρευνα που να δίνει λόγο και να παραθέτει τις προσωπικές αφηγήσεις των νέων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί και κρίθηκε αναγκαία η λεπτομερέστερη διερεύνηση.

Εν κατακλείδι, οι λόγοι διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος διαφαίνεται ότι είναι σημαντικοί καθώς πρόκειται να καλύψει ένα βιβλιογραφικό κενό ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και ένα θέμα που ενδιαφέρει προσωπικά τον ερευνητή (Creswell, 2015).

5.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει το προφίλ που έχουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προσπαθεί να αποτυπώσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τις συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και το πως αυτές επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι οι ερωτήσεις που εστιάζουν ως επί το πλείστον στις μετρήσιμες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας και στοχεύουν να εμβαθύνουν στην κατανόηση και στην περιγραφή ή στην ανάλυση των αιτιών ενός

κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας. Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα διατυπώνονται κυρίως ερωτήματα του τύπου “τι”, “πώς” και “πού” (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην προκειμένη έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Πώς βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας την εργασιακή τους εμπειρία;
2. Πώς νιώθουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ότι στηρίχθηκαν όταν εντάχθηκαν στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες άγχους που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας;
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ;

Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν τους άξονες στους οποίους βασίσθηκαν οι δώδεκα (12) ερωτήσεις του ερευνητή για το συγκεκριμένο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

6.1. Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας, η ερευνητική μέθοδος βασίζεται σε δύο προσεγγίσεις, στις ποιοτικές και στις ποσοτικές. Οι μέθοδοι αυτοί παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά από τη μια, αλλά και αρκετές διαφορές ως προς το είδος των πληροφοριών και των τρόπων που τις συλλέγουν (Παπαγεωργίου, 1998). Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική έρευνα. Ο διερευνητικός σκοπός που έχει η τρέχουσα έρευνα σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τίθενται για την επίτευξή του, όπως αυτά διατυπώθηκαν, υποστηρίζουν την επιλογή του ευέλικτου σχεδιασμού της ποιοτικής προσέγγισης (Creswell, 2015).

Εξάλλου, η ποιοτική μελέτη συνίσταται όταν ερευνώνται οι τρόποι που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ή εμπειρία καθώς και ποιες είναι οι στάσεις κι οι απόψεις τους για την διαμορφωμένη κατάσταση (Ιωσηφίδης, 2008). Άλλωστε, στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πλέον διαδεδομένες, καθώς προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Έτσι, για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις ατόμων και να μελετήσει κοινωνικά φαινόμενα, και όχι απλώς να γενικεύσει τις θεωρίες που θα προκύψουν (Creswell, 2015). Τα ερευνητικά ερωτήματα «ζητούν» να μάθουν το «πώς» και το «ποιοι» κι επιδέχονται «ανοικτού» τύπου απαντήσεις. Σε έρευνες, όπως αυτή, όπου βασικός στόχος του ερευνητή είναι η σε βάθος κατανόηση της οπτικής του συμμετέχοντα, η ποιοτική έρευνα φαίνεται να αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για την επίτευξή του. Στόχος του ερευνητή είναι να αναδείξει βιωμένες καταστάσεις και εμπειρίες των ατόμων κι η ποιοτική προσέγγιση είναι αυτή που θα τα αποδώσει περισσότερο παραστατικά. Τέλος, η συγκεκριμένη μέθοδος προτιμάται γιατί δίνει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και βαθιάς κατανόησης της

προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που θα οδηγήσει στην κατανόηση των απόψεων και της συναισθηματικής τους κατάστασης (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

6.2. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για αυτή την εργασία επιλέχθηκε η συνέντευξη, γιατί αποτελεί το μέσο που επιδιώκει τη λεπτομέρεια, τη συγκεκριμενοποίηση, ενώ παράλληλα εξασφαλίζει τη συλλογή πλουσιότερων στοιχείων με μεγαλύτερο βάθος. Επιπλέον, η συνέντευξη επιτρέπει να παρακολουθήσει το άτομο που παίρνει τη συνεντεύξεις τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά συμφραζόμενα των λεκτικών μηνυμάτων, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας, ιδίως σε θέματα που τους ενοχλούν και τους είναι δυσάρεστα (Bell, 2001). Ωστόσο, η διαδικασία της συνέντευξης είναι πιο χρονοβόρα. Εξαιτίας αυτού, ο αριθμός των ερωτώμενων που μπορούν να προσεγγιστούν είναι μικρότερος. Ακόμα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μεθόδου αυτής είναι πιο περιορισμένη, αφού ενέχει το στοιχείο της προκατάληψης και μεροληψίας εκ μέρους του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής έθεσε δώδεκα (12) ανοιχτές ερωτήσεις στα υποκείμενα της έρευνας, τις οποίες έπειτα αποδελτίωσε, κατέγραψε και ανέλυσε όσα δεδομένα θεωρούσε χρήσιμα (Creswell, 2015). Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν, ήταν όλες ανοιχτού τύπου, ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν και να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και εν τέλει να αναδειχθούν τα υπό μελέτη, σημαντικά στοιχεία. Με τη σειρά του ο ερευνητής θα είχε τη δυνατότητα να τα ταξινομήσει, να τα κατανοήσει και τα αντιστοιχίσει ανάλογα με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας του.

6.3. Δείγμα

Σύμφωνα με τον Creswell (2015), το πρώτο στάδιο για τη συλλογή των δεδομένων, είτε σε μια ποιοτική είτε σε μια ποσοτική έρευνα, είναι η ακριβής επιλογή του δείγματος από το οποίο θα συλλεχθούν οι πληροφορίες της έρευνας, καθώς επίσης και ο τρόπος επιλογής του. Στην ποιοτική έρευνα πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του δείγματος έχει να κάνει με το κατά πόσο αυτό εξυπηρετεί τους σκοπούς, τους στόχους και τα ερευνητικά της ερωτήματα (Patton, 2002).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας για την επιλογή του δείγματος (Δημητρόπουλος, 2004). Με τη μέθοδο αυτή εξασφαλίζεται ότι τα άτομα που θα επιλεγούν είναι τα πιο κατάλληλα για τη συγκεκριμένη έρευνα, αφού μπορούν να αποδώσουν τα βιώματά τους σχετικά με το θέμα με τον καλύτερο τρόπο (Patton, 2002). Μας ενδιαφέρει, έτσι, η καταλληλότητα του δείγματος σε επάρκεια πληροφοριών σε ποιότητα και περιεχόμενο κι όχι σε ποσότητα.

Το δείγμα μας αποτελούν 12 εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο νομό Αιτωλοακαρνανίας και με τους οποίους ο ερευνητής είχε στο παρελθόν συναδελφική σχέση. Ο αριθμός αυτός δεν κρίνει την εγκυρότητα της έρευνας, αλλά αντιθέτως, εξασφαλίζει την εις βάθος μελέτη του υπό μελέτη θέματος. Στην ποιοτική έρευνα ένα μεγάλο δείγμα ενέχει τον κίνδυνο να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού δεν στοχεύει στην αναλυτική ανάδειξη των προσωπικών εμπειριών του κάθε ατόμου (Creswell, 2015).

Αντιθέτως, αφού στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η ανάδειξη του ειδικού και του συγκεκριμένου μέσω της συλλογής προσωπικών εμπειριών, ένα μη αντιπροσωπευτικό και μικρό δείγμα μπορεί να φανεί το πλέον κατάλληλο (Μαντζούκας, 2007). Η επιλογή, επομένως, του δείγματος των 12 εκπαιδευτικών έγινε με σκόπιμο τρόπο από τον ερευνητή, ο οποίος οδηγούμενος από υποκειμενικά κριτήρια, έκρινε ότι από αυτόν τον πληθυσμό θα συλλέξει τις καταλληλότερες πληροφορίες προκειμένου να διαφωτιστεί το υπό μελέτη ζήτημα.

Το δείγμα των 12 εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε ήταν, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, στο σύνολό του εργαζόμενοι με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου με το Υπουργείο Παιδείας. Εργάζονται, με άλλα λόγια, ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημόσια δημοτικά σχολεία με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ο καθένας τους, ενώ κατά τη διάρκεια της πορείας τους έχουν εργαστεί σε διαφορετικούς νομούς.

6.4. Ερευνητική διαδικασία

Έπειτα από τον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλογή της μεθόδου της, συντάχθηκε ένα σχέδιο ερωτήσεων των συνεντεύξεων και έγινε η πρώτη συνέντευξη σε έναν αναπληρωτή εκπαιδευτικό. Η συνέντευξη αυτή λειτούργησε ως πιλοτική. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε μόνο μια συνέντευξη ως πιλοτική ήταν ακριβώς, ο πολύ μικρός αριθμός των ατόμων, που επρόκειτο να ερωτηθούν και η ολοκληρωμένη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού αυτού. Με αυτόν τον τρόπο άλλωστε ελέγχθηκε η πληρότητα και η σαφήνεια των ερωτήσεων σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.

Ακολούθησαν οι συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου 2018. Στους συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν, αρχικά γνωστοποιήθηκε τηλεφωνικά η διεξαγωγή της έρευνας και ρωτήθηκε η πρόθεση συμμετοχής τους. Και οι 12 ερωτηθέντες στο σύνολό τους έδειξαν μεγάλη προθυμία συμμετοχής και συνεργάστηκαν με τον ερευνητή. Μάλιστα, οι περισσότεροι από αυτούς φάνηκε να ενδιαφέρονται πολύ για το θέμα της έρευνας.

Ακολούθησαν οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στα σχολεία που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Όλες πραγματοποιήθηκαν σε προσυμφωνημένο χρόνο και από τις δύο πλευρές, προκειμένου να διασφαλιστούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες επικοινωνίας (ησυχία, συγκέντρωση κλπ.). Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 15 έως 30 λεπτά, με την αρχική πρόβλεψη των 30-40 λεπτών να πέφτει έξω. Στο σύνολο του δείγματος κατά το ξεκίνημα της συνέντευξης γνωστοποιήθηκε το θέμα της έρευνας, το πλαίσιο στο οποίο αυτή διεξάγεται, ο σκοπός της και η πιθανή διάρκειά της. Επίσης, τους κοινοποιήθηκε ότι για ερευνητικούς λόγους η συνέντευξη μαγνητοφωνείται, ενώ παράλληλα διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Ακόμη, τονίστηκε από την ερευνητή ότι είναι εφικτό να μη δοθεί απάντηση σε κάποια-ες από τις ερωτήσεις εάν το επιθυμούν, όπως, επίσης, το ότι μπορούν να ζητηθούν διευκρινίσεις σε οποιοδήποτε στάδιο.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ένα «Πρωτόκολλο Συνέντευξης», ένας οδηγός ουσιαστικά που όριζε την πορεία της διαδικασίας. Οι δώδεκα (12) ερωτήσεις προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και σχετίζονταν με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Όλες τους αντιστοιχούσαν σε έναν από τους 4 θεματικούς άξονες (Βιωμάτα/

Εμπειρίες ως αναπληρωτής, Πρακτικές Στήριξης, Επαγγελματικό άγχος, Επαγγελματική ικανοποίηση) που ορίστηκαν, επίσης, κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό. Οι ερωτήσεις αυτές φάνηκε στο σύνολό τους να γίνονται κατανοητές από την πρώτη ανάγνωση στους συμμετέχοντες, με τις διευκρινίσεις να είναι λίγες. Δόθηκε, ωστόσο, η δέουσα προσοχή από τον ερευνητή σχετικά με τη διατύπωσή τους, τον τόνο της φωνής καθώς και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, το κλίμα ήταν ιδιαίτερα φιλικό. Κανένας συμμετέχοντας, δεν έδειξε να αγχώνεται, ενώ οι όποιες μικρο-διακοπές εμφανίστηκαν στη συζήτηση ήταν πρακτικής φύσης και δε δημιούργησαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Το μέσο ηχογράφησης με τη βοήθεια του κινητού τηλεφώνου του ερευνητή ανταποκρίθηκε πολύ ικανοποιητικά, με τα ηχητικά αποτελέσματα να είναι εξαιρετικά.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι δεν υπήρχε χρονική πίεση και έτσι δόθηκε στους συμμετέχοντες όλο το εύρος του χρόνου για να σκεφτούν αρχικά και εν συνεχεία να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους ολοκληρωμένα. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης, ο ερευνητής ευχαριστούσε τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική του προσπάθεια, οπότε και σταματούσε κι η διαδικασία της μαγνητοφώνησης. Επιπλέον, συμπληρώνονταν από την ερευνητή ο κωδικός κάθε συμμετέχοντα στον Οδηγό Συνέντευξης, προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάλυση δεδομένων της καθεμιάς. Αμέσως μετά ακολουθούσε η απομαγνητοφώνηση του υλικού και η αποθήκευσή του σε γραπτή μορφή και πάλι με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη στην μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Ιωσηφίδης, 2008).

Μετά την συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων, το επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ανάλυσή τους. Κατά τον Ιωσηφίδη (2008), μάλιστα, τα ποιοτικά δεδομένα αποκτούν νόημα όταν ομαδοποιούνται, κατηγοριοποιούνται και συνδέονται με τη θεωρία. Στο στάδιο αυτό, της ανάλυσης δεδομένων, τα όσα συλλέχθηκαν μπορεί να συμπληρώσουν, να επαληθεύσουν, να επανακαθορίσουν ή και να μεταβάλλουν τελείως, ακόμη, τα θεωρητικά δεδομένα, οδηγώντας σε νέα γνώση.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια των συνεντεύξεων ως εργαλείο, χρησιμοποιείται η μέθοδος της «θεματικής ανάλυσης». Πρόκειται για μια ερευνητική τεχνική που είναι ευρέως χρησιμοποιημένη στο πεδίο των θεωρητικών κι επιστημονικών προσεγγίσεων (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια ευέλικτη, άμεση και προσιτή μέθοδος. Αυτή εξάλλου επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη φωνή τους, ενώ την ίδια στιγμή αναδεικνύονται ευρύτερα θέματα, τα οποία εξετάζονται ως προς τη χρησιμότητά τους στην πράξη. Είναι κατάλληλη για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των φαινομένων που εμπερικλείει η εμπειρία, και εν τέλει να παρουσιάσει σημαντικές πληροφορίες για τις εμπειρίες και τα βιώματα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας (McLeod, 2011).

Αυτό σημαίνει ότι κατασκευάστηκαν θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό. Με άλλα λόγια, τα δεδομένα των συνεντεύξεων ταξινομούνται σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από αυτές. Ακολουθεί ο Πίνακας 1 αναφορικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό της τρέχουσας έρευνας

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>Πώς βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας την εργασιακή τους εμπειρία;</p>	<p>3.Μιλήστε μου για το πώς είναι να βιώνετε τις συχνές αλλαγές στο σχολικό σας περιβάλλον; Αν ναι, τι σας βοηθάει σε αυτό; Αν όχι, τι σας δυσκολεύει;</p> <p>4. Τι σας βοήθησε όταν γίνατε αναπληρωτής/ τρια;</p> <p>5. Τι σας δυσκόλεψε όταν γίνατε αναπληρωτής/ τρια;</p>
<p>Πώς νιώθουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ότι στηρίχθηκαν όταν εντάχθηκαν στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα;</p>	<p>6.Μιλήστε μου για τις εμπειρίες σας που αφορούν την ένταξη σας στο Σύλλογο Διδασκόντων. Πώς ήταν για εσάς;</p> <p>7.Αναφέρετε τη συμπεριφορά κάποιου/ων συναδέλφου/ων που επηρέασε την</p>

	εκπαιδευτική σας πορεία ως αναπληρωτή .
Ποιοι είναι οι παράγοντες άγχους που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας;	8. Ποια είναι η γνώμη σας για το εργασιακό άγχος; Τι είναι για εσάς; 9. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κύριες πηγές του επαγγελματικού άγχους για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς; 10. Πώς επηρεάζει το εργασιακό άγχος την καθημερινότητά των αναπληρωτών;
Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ;	11. Τι σας προκαλεί επαγγελματική ικανοποίηση; 12. Μιλήστε για τους παράγοντες ή παράγοντα θεωρείτε τους πιο σημαντικούς και αυτούς που θεωρείτε τους λιγότερο σημαντικούς; Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

Πίνακας 1: Ερευνητικός σχεδιασμός της έρευνας

6.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας συνδέονται με το κατά πόσο η ερευνητική μέθοδος ή οι ερευνητικές μέθοδοι που ακολουθούνται φωτίζουν τις έννοιες που έχουμε να εξετάσουμε. Επίσης, έχουν σχέση με το ότι οι έννοιες που χρησιμοποιούμε είναι δυνατόν να εντοπιστούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν με τον τρόπο που οι ερευνητές εννοούν (Mason, 2003).

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μεθόδων και των εργαλείων παραγωγής ερευνητικών δεδομένων. Στην ποιοτική έρευνα η παραγωγή ερευνητικών δεδομένων δεν είναι τυποποιημένη, όπως στις περιπτώσεις των ποσοτικών ερευνών, και επομένως δεν είναι εύκολο να εφαρμόζονται απλοί έλεγχοι αξιοπιστίας, καθώς τα δεδομένα δεν αποτελούν ένα τυποποιημένο σύνολο μετρήσεων (Mason, 2003).

Την εγκυρότητα και την αξιοπιστία προσπαθήσαμε να την εξασφαλίσουμε σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Έτσι, λοιπόν:

- Στο στάδιο σχεδιασμού: η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας σε άτομο με μεγάλη εμπειρία, καθώς αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τυχόν λάθη και ελλείψεις στο νόημα και στη δομή των ερωτήσεων.
- Στο στάδιο συλλογής δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο, τα δεδομένα συλλέχθηκαν παρουσία του ερευνητή, ο οποίος ήταν στη θέση να δώσει κατάλληλες διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διαπραγμάτευσης, αλλά και να λύσει τυχόν απορίες τους.
- Στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων: Επιχειρήθηκε η κατάλληλη διαχείριση των δεδομένων με αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας τους, χρησιμοποιώντας την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

6.6. Περιορισμοί έρευνας

Η τρέχουσα έρευνα χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς, τους οποίους οφείλουμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε μικρό χρονικό διάστημα και είναι περιορισμένη στα πλαίσια ενός νομού, γεγονός που βόλευε τον ερευνητή. Επίσης το δείγμα των εκπαιδευτικών, οι απόψεις των οποίων μελετήθηκαν, είναι μικρό και ευκαιριακό, γεγονός που δεν επιτρέπει οποιαδήποτε προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων της.

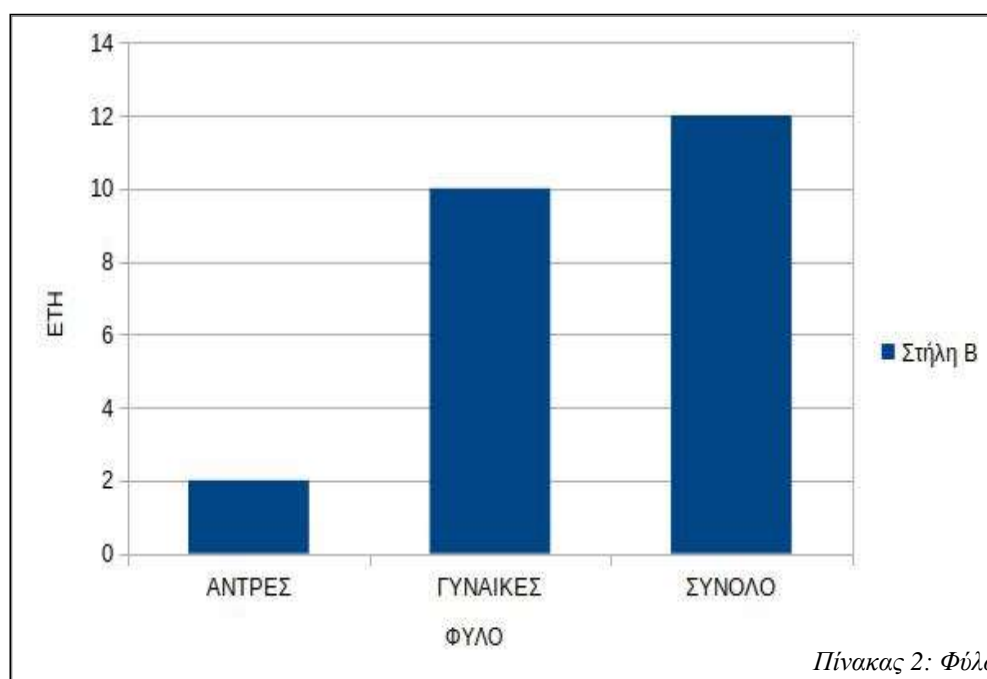
Παρά ταύτα θεωρούμε πως τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας δύναται να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όπως και του τρόπου υποστήριξης και καθοδήγησής τους, ιδιαίτερα τώρα, υπό το πρίσμα της οικονομικής συγκυρίας που βιώνει η χώρα μας. Επίσης ενδιαφέρουσα θα ήταν και η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, αλλά και η διερεύνηση των απόψεων άλλων ομάδων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, όπως π.χ. διευθυντές σχολικών μονάδων, γονείς κ.α. για θέματα αφορούν τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό.

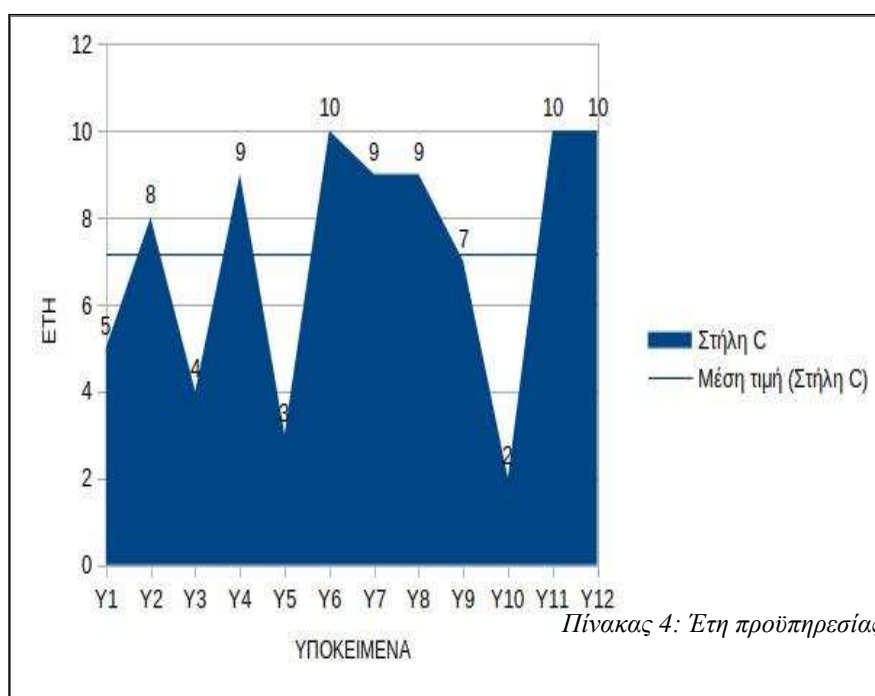
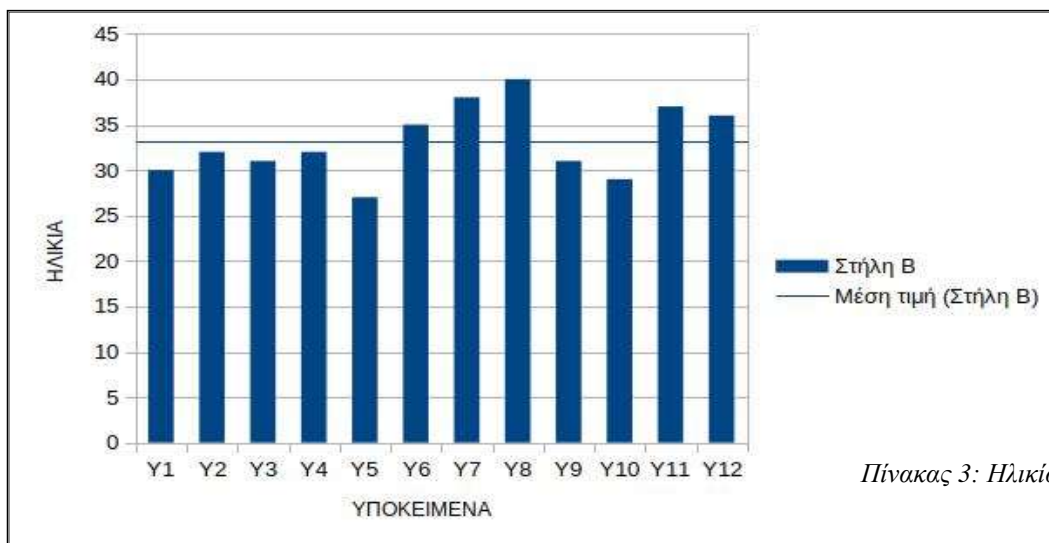
Κεφάλαιο 7ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιχομένου 12 συνεντεύξεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Οι 12 εκπαιδευτικοί αποτελούν τα υποκείμενα της ανάλυσης (Υποκείμενο-1 έως Υποκείμενο-12) και θα αναφέρονται στο εξής ως Y1 – Y12.

7.1. Γενική Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της τρέχουσας έρευνας αποτελείται από 12 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται ως αναπληρωτές / αναπληρώτριες. Τα περισσότερα άτομα του δείγματος (7 άτομα) είναι ηλικίας 22-32 ετών, ενώ οι υπόλοιποι ερωτώμενοι (5) είναι ηλικίας 33-42 ετών. Πρόκειται, λοιπόν, για νέους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Επίσης, διαφέρει και το χρονικό διάστημα εμπειρίας που έχουν ως αναπληρωτές. Συγκεκριμένα, υπάρχει μια συνεντευξιζόμενη που εργάζεται στην εκπαίδευση 24 μήνες, ενώ τρία άτομα ανέφεραν ότι εργάζονται ως αναπληρωτές 10 χρόνια που είναι και ο μεγαλύτερος χρόνος εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην τρέχουσα έρευνα.





7.2. Θεματική Ανάλυση

Η θεματική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση τις θεματικές κατηγορίες, αλλά και κάποιες υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας

των απαντήσεων των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων. Αυτές εξάλλου είναι που οδηγούν στην ανάδειξη των απόψεων των αναπληρωτών σχετικά με τις καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους στο σχολείο.

Ειδικότερα, εντοπίστηκαν επτ βασικές κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: 1) Τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία στη ζωή του αναπληρωτή, 2) Βοηθητικοί παράγοντες στη ζωή του αναπληρωτή, 3) Δυσκολίες για τον αναπληρωτή, 4) Ένταξη των αναπληρωτών στο σύλλογο διδασκόντων, 5) Ρόλος συναδέλφων στην εκπαιδευτική πορεία των αναπληρωτών, 6) Το άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές, και 7) Παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των αναπληρωτών.

7.2.1. Τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία στη ζωή του αναπληρωτή

- **Τα αρνητικά στοιχεία στη ζωή του αναπληρωτή**

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση *“Μιλήστε μου για το πώς είναι να βιώνετε τις συχνές αλλαγές στο σχολικό σας περιβάλλον; Αν ναι, τι σας βοηθάει σε αυτό; Αν όχι, τι σας δυσκολεύει;”* οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι είναι κάτι που δυσκολεύει πολύ. Τρεις (3) μάλιστα από τους δώδεκα (12) ανέφεραν ότι οι συχνές αλλαγές των σχολείων είναι κάτι που τους δυσκολεύει πολύ.

Σχετικά με τα προβλήματα, τα οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, εξαιτίας των αλλαγών των σχολείων οι αναπληρωτές αναφέρουν ότι είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται συνεχώς σε νέους συναδέλφους, σε καινούρια παιδιά και γονείς. Άλλα προβλήματα είναι η μεταφορά των προσωπικών αντικειμένων, η αναζήτηση σπιτιού και τα προβλήματα που δημιουργούνται στην οικογένεια. Γενικότερα, υποστηρίζουν ότι τις περισσότερες φορές τους είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στο κλίμα του σχολείου άμεσα. Γίνεται κατανοητό,λοιπόν, ότι αυτές οι αλλαγές επιβαρύνουν τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους.

Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

Υ1: *“Γενικά ως άνθρωπος δεν μου είναι εύκολο να αλλάζω περιβάλλον, δεν προσαρμόζομαι τόσο εύκολα. Στην αρχή ήταν ακόμα πιο δύσκολα αλλά με τα χρόνια αναγκάστηκα να προσαρμοστώ και είναι δύσκολο και για μένα αλλά και για τα παιδιά σε κάθε σχολείο.”*

Υ3: *“Πολύ δύσκολο. Πηγαίνεις σε ένα σχολείο που δεν γνωρίζεις τι έχεις να αντιμετωπίσεις όσον αφορά: τους μαθητές, τα προβλήματα των μαθητών σε πιο προσωπικό επίπεδο, το πώς θα αντιμετωπίσεις την συγκεκριμένη τάξη, τι προβλήματα έχουν αντιμετωπίσει οι προηγούμενοι. Δεν γνωρίζεις τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Δηλαδή σε ένα περιβάλλον που είσαι άγνωστος μεταξύ αγνώστων θέλεις σίγουρα ένα δίμηνο με τρίμηνο μόνο και μόνο για να προσαρμοστείς. Οπότε αυτός ο χρόνος θεωρείται και χαμένος σε μερικές περιπτώσεις.”*

Ακόμα, ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι δύο αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι αυτές οι συχνές αλλαγές τους προκαλούν άγχος στην αρχή, ενώ είναι και κάτι ψυχοφθόρο. Οι απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες:

Υ4: *“Γενικά είναι δύσκολο. Είναι αγχωτικό στην αρχή. Πρέπει να προσαρμόζεσαι στο κάθε σχολείο. Εγώ το πρώτο διάστημα το περνάω διερευνητικά, να δω πως λειτουργεί το κάθε σχολείο και αναλόγως ή κρατάω αποστάσεις ή μπαίνω στο κλίμα του σχολείου.”*

Υ8: *“Οι συχνές μετακινήσεις είναι πάρα πολύ κουραστικές και ψυχοφθόρες καθώς κάθε φορά πρέπει να γνωρίζεις νέα άτομα, να προσαρμοστείς στις απαιτήσεις τους, να δεις τι προσωπικότητες είναι, τι σηκώνει να τους πεις. Κάθε φορά λοιπόν αν πέσεις σε καλό σύλλογο και προσαρμοστείς, είναι δύσκολο μετά να τους αποχωριστείς. Όταν πέφτεις βέβαια σε περίεργο σύλλογο διδασκόντων και φεύγεις λες δόξα σοι ο Θεός. Αυτό είναι το καλό σενάριο.”*

- **Τα θετικά στοιχεία στη ζωή του αναπληρωτή**

Στην υποκατηγορία των θετικών στοιχείων που έχουν βιώσει ως αναπληρωτές, εντοπίστηκαν κάποιες απαντήσεις εκπαιδευτικών που τόνισαν ότι τα πρώτα χρόνια που ήταν αναπληρωτές ήταν κάτι που τους άρεσε. Ωστόσο κατά τη διάρκεια των χρόνων η κατάσταση του αναπληρωτή είναι κάτι που τους κούρασε, καθώς λείπει η σταθερότητα από τη ζωή τους. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη άποψη:

Υ2: *“Στην αρχή είναι όλα ωραία και καλά γιατί είσαι νέος, είσαι ξεκούραστος, έχεις όρεξη, βλέπεις καινούργια μέρη. Όσο περνούν τα χρόνια όμως κουράζεσαι, θέλεις ένα σταθερό περιβάλλον, μια σταθερή πόλη να ζεις και αργότερα να κάνεις και την οικογένεια σου.”*

7.2.2. Βοηθητικοί παράγοντες στη ζωή του αναπληρωτή

- Δεν υπήρξαν βοηθητικοί παράγοντες

Από τη δεύτερη ερώτηση *“Τι σας βοήθησε όταν γίνατε αναπληρωτής/ τρια; Ποιοι παράγοντες ήταν βοηθητικοί για εσάς;”* προέκυψε η θεματική κατηγορία αυτή. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι υπήρξαν δυο (2) εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν την άποψη ότι δεν τους βοήθησε τίποτα στην πορεία τους ως εκπαιδευτικοί. Ένας άλλος ισχυρίζεται ότι εργασιακά δεν τον βοήθησε κάτι, ενώ διδακτικά βοηθήθηκαν από κάποιους άλλους συναδέλφους. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

Υ5: *“Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι. Δε θεωρώ ότι υπάρχει κάτι.”*

Υ12: *“Στο εργασιακό κομμάτι δεν με βοήθησε κανένας. Στα τυφλά πηγαίναμε, ο,τι βλέπαμε από internet. Για τα δικαιώματα μας δηλαδή των αναπληρωτών, τα εργασιακά καθαρά από το internet από πουθενά αλλού. Όσον αφορά το διδακτικό ήμουν τυχερός που τις πρώτες χρονιές ήμουν σε καλά σχολεία και υπήρχε συνεργασία και αλληλοβοηθιόμασταν.”*

- Οι συνάδελφοι

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των συναδέλφων, του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή του σχολείου αλλά και του διευθυντή της πρωτοβάθμιας είναι ιδιαίτερα βοηθητικός για τα πρώτα χρόνια της εργασιακής τους πορείας. Αυτοί είναι ουσιαστικά που τους παρέχουν την ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου τους, αλλά και για διδακτικά θέματα μέσα από τις διάφορες συζητήσεις που κάνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί.

Υ3: *“Με βοήθησε ο πρώτος σύλλογος διδασκόντων που εργάστηκα ο οποίος ήταν πολύ ανοιχτός απέναντι μου-όχι στην αρχή γιατί με βλέπανε κάπως σκεπτικά λόγω νεότητας και λόγω εμφάνισης ίσως- αλλά μόλις είδαν ότι έχω διάθεση για δουλειά τότε άνοιζαν απέναντι μου και με βοήθησαν να καταλάβω πως λειτουργεί ένα σχολείο στη δομή του-γιατί αυτό το μαθαίνεις μέσα στο σχολείο και όχι στο πανεπιστήμιο- δηλαδή εφημερίες, ωράρια, το πώς διαχειρίζεσαι μία τάξη, όλα αυτά.”*

Υ8: *“Ένας διευθυντής που είχα στο Κιάτο, ο διευθυντής πρωτοβάθμιας και κάποιοι συνάδελφοι.*

Από τα παραπάνω σχόλια είναι αποθαρρυντικό το γεγονός ότι οι σπουδές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας δεν αρκούν από μόνες τους για να είναι αυτοί σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά και να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα της καθημερινότητας.

- **Η οικογένεια**

Η οικονομική, και όχι μόνο, στήριξη της οικογένειας αποτελεί έναν ακόμα βοηθητικό παράγοντα για την αρχή της πορείας τους σύμφωνα με τις απαντήσεις τριών (3) αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητα, τα έξοδα όταν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μακριά από τον τόπο κατοικίας του είναι πολλά, συγκριτικά με το μισθό που λαμβάνουν.

Υ6: *“Οι γονείς μου με βοήθησαν που έρχονταν μαζί μου για να βρω σπίτι, οι γονείς μου που μου έδωσαν τα πρώτα χρήματα για να μπορέσω να νοικιάσω, να ζήσω διότι την πρώτη χρονιά με πήρανε Σεπτέμβρη και πληρώθηκα Δεκέμβρη. Αυτούς τους τέσσερις μήνες είχα έξοδα που τρέχανε. Είχα νοίκια, είχα λογαριασμούς, είχα βενζίνες τα οποία κάποιος έπρεπε να τα πληρώσει και σαφώς δεν είχα τα χρήματα να το κάνω μόνη μου.”*

Υ10: *“Η καλή οικονομική κατάσταση των γονιών μου. Αυτοί πλήρωσαν το μεταπτυχιακό και αν δεν το κάνανε δεν θα μπορούσα να γίνω αναπληρώτρια και να μπω στον αντίστοιχο πίνακα. Συνέβαλλαν στα έξοδα μου γιατί την πρώτη χρονιά με κάλεσαν στο Ρέθυμνο που ήταν πάρα πολύ μακριά και αν δεν βοηθούσαν οι γονείς μου, δεν θα μπορούσα να πληρώσω τα ακτοπλοϊκά, να νοικιάσω σπίτι κ. ο. κ.*

- **Προσωπικά κίνητρα**

Τέλος, σύμφωνα με τους τελευταίους τρεις (3) ερωτώμενους τα προσωπικά κίνητρα σε συνδυασμό με τον ενθουσιασμό των καινούριων ήταν για αυτούς καταλυτικά στοιχεία ώστε να εργαστούν πετυχημένα ως εκπαιδευτικοί.

Υ2: *“Με βοήθησε η χαρά και η διάθεση που είχα να εφαρμόσω στην τάξη αυτά που έμαθα στο πανεπιστήμιο αλλά και μέσω της εμπειρίας να δω πως λειτουργεί η τάξη και τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. Ήταν προσωπικό το κίνητρο.”*

7.2.3. Δυσκολίες για τον αναπληρωτή

Η τρίτη θεματική κατηγορία προέκυψε από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων στην ερώτηση: *“Τι σας δυσκόλεψε όταν γίνατε αναπληρωτής/τρια;”* Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων αποτελούν το στοιχείο που τους δυσκόλεψε περισσότερο. Αυτά τα στοιχεία συνεπάγονται και την ανεύρεση νέου σπιτιού καθώς την ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον, που φαίνεται ότι κουράζουν και δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτά τα στοιχεία, προστίθεται η οικονομική αβεβαιότητα αλλά και η προσωπική ανασφάλεια για τις ικανότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών:

Υ4: *“Με δυσκολεύουν οι αλλαγές όχι τόσο στο σχολείο όσο στον τόπο. Είναι ένα καινούργιο στήσιμο ζωής που εμένα με επηρεάζει στο πως είμαι στο σχολείο. Θέλω να μείνω σε ένα τόπο, με κουράζουν οι αλλαγές.”*

Υ11: *“Με δυσκόλεψε το γεγονός ότι έπρεπε να προσαρμόζομαι κάθε χρονιά σε νέα δεδομένα, νέο μέρος. Συνεπώς κάθε φορά έπρεπε από την αρχή να αποδεικνύω ποια είμαι σε γονείς, στη τοπική κοινωνία, αν επειδή είμαι αναπληρώτρια θα είμαι εξίσου καλή όσο θα ήταν μια μόνιμη.”*

Επιπροσθέτως, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντες δυσκολίας κάποια σχολικά θέματα, όπως είναι η διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων της τάξης, η ανομοιομορφία του δυναμικού της τάξης, η μη στήριξη από τον σύλλογο των εκπαιδευτικών, η εύρεση λύσεων χωρίς ουσιαστική βοήθεια και στήριξη από κάποιον άλλο, η μη καλή γνώση της ύλης και τέλος οι δυσκολίες που προκύπτουν από την επαφή με τους γονείς.

Υ2: *“Με δυσκόλεψε η τάξη, οι γονείς, τα προβλήματα της καθημερινότητας, όταν δεν υπήρχε ανταπόκριση και λύση σε θέματα που υπήρχαν είτε στη τάξη, είτε στον σύλλογο. Με δυσκόλεψε η ανομοιομορφία του δυναμικού της τάξης, το πώς έπρεπε να*

διδάξεις και συγχρόνως να καταλαβαίνεις και τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Ήταν ένας συνδυασμός που έπρεπε να ρυθμίσεις”.

Υ8: “Ότι δεν ήξερα καλά την ύλη και τον τρόπο που θα την μεταδώσω στα παιδιά. Μετά πως θα διαχειριστώ τους γονείς, τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, το χρόνο που είχα ώστε να βοηθήσω όλα τα παιδιά και τους κανονισμούς του σχολείου.”

7.2.4. Ένταξη των αναπληρωτών στο σύλλογο διδασκόντων

- **Πρακτικές στήριξης των αναπληρωτών από το σύλλογο διδασκόντων**

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της τρέχουσας έρευνας εξέφρασαν τις απόψεις σχετικά με το αν υπήρξαν κάποιες πρακτικές που τους στήριξαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων αναπληρωτών εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή τους και την αντιμετώπιση που είχαν από το σύλλογο διδασκόντων παρουσιάζει μια ευρεία γκάμα εκφράσεων. Σε γενικές γραμμές μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε θετικές στάσεις, ουδέτερες και αρνητικές. Οι θετικές στάσεις σχετικά με τη βοήθεια και την αποδοχή από το σύλλογο διδασκόντων ήταν μόλις τρεις (3), οι ουδέτερες, που σημαίνει ότι κάποιες φορές είχαν θετική αντιμετώπιση και κάποιες φορές αρνητική ήταν πέντε (5). Τέλος, οι αναπληρωτές που εξέφρασαν αρνητική εμπειρία για την ένταξη τους στο σύλλογο διδασκόντων ήταν τέσσερις (4). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι περισσότερο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ένταξη τους στο σύλλογο διδασκόντων δεν είναι η ίδια κάθε χρονιά, αλλά εξαρτάται από τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου. Επίσης, η υποδοχή και η στήριξη από την ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται περισσότερο ως μια αδιάφορη κατάσταση.

Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω άποψη:

Υ2: “Άλλες φορές μπαίνεις πιο εύκολα, άλλες πιο δύσκολα, ανάλογα με το δυναμικό. Υπάρχουν κάποιοι που είναι μόνιμοι οι οποίοι πολλές φορές έχουν τον κύριο λόγο οπότε δεν σ’ αφήνουν εύκολα να εκφράσεις αυτά που θα ήθελες να πεις ή και να τα εκφράσεις. Γίνεται αυτό που θέλουν αυτοί. Άλλες φορές όμως υπάρχει ισάξια αντιμετώπιση.”

- **Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι αναπληρωτές κατά την ένταξή τους στο σύλλογο διδασκόντων**

Οι παράγοντες που αναφέρουν ότι τους δυσκόλεψαν ήταν ότι δε συμμετείχαν ενεργά λόγω του ότι ήταν αναπληρωτές και ως πιο νέοι στο σχολείο έπαιρναν τις δύσκολες τάξεις. Επίσης, φαίνεται ότι στους συλλόγους διδασκόντων επικρατούν οι παλιοί εκπαιδευτικοί και αυτοί είναι που ουσιαστικά καθορίζουν την πορεία και τις αποφάσεις του σχολείου. Τέλος, κάποιιοι τονίζουν ότι πιθανόν δεν κατάφεραν να ενταχθούν στο σύλλογο διδασκόντων εξαιτίας της ειδικότητας που έχουν, δηλαδή τους θεωρούσαν οι υπόλοιποι συνάδερφοι ως βοηθητικό προσωπικό και όχι ισάξιους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

Υ8: *“Στους συλλόγους διδασκόντων δεν παίρνονται συλλογικές αποφάσεις. Όλοι λένε τη γνώμη τους αλλά επικρατεί αυτή του ισχυρότερου άσχετα αν είναι σωστή ή λάθος. Γίνεται αυτό που θέλει ο πιο παλιός διευθυντής, ο πιο παλιός δάσκαλος. Εγώ θυμάμαι μια φορά στη Ζάκυνθο ήτανε δύο δασκάλες που θέλανε να κάνουνε bazaar. Εμείς οι υπόλοιποι δεν θέλαμε. Υπερίσχυσε η γνώμη αυτών των δύο που ήταν παλιές δασκάλες. Γενικά δεν παίρνονται ουσιαστικές αποφάσεις, ενώ άλλες φορές δεν τηρούνται αποφάσεις που παίρνονται. Εγώ στους συλλόγους έλεγα πάντοτε τη γνώμη μου αλλά δεν την λάμβαναν ποτέ υπόψη. Στο βρόντο τα' λεγα, πέρναγε πάντα η γνώμη των ισχυρών και πιο παλιών, των μόνιμων πάντα.”*

Υ10: *“ Επειδή ήμουν αναπληρώτρια οι περισσότεροι δεν μου έδιναν σημασία από την άποψη ότι θα με δουν μόνο μια χρονιά, Δεν έμπαιναν στην διαδικασία να με γνωρίσουν περαιτέρω. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που θα με πλησίαζαν και επειδή είμαι της ειδικής και ασχολούμαι με παράλληλη στήριξη και έχω μόνο ένα παιδί, δυο φορές παραπάνω δεν μου έδιναν σημασία γιατί δεν είχα δική μου τάξη επομένως θεωρούμουν περιττή.”*

7.2.5. Ρόλος συναδέλφων στην εκπαιδευτική πορεία των αναπληρωτών

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση *“Αναφέρετε τη συμπεριφορά κάποιου/ων συναδέλφου/ων που επηρέασε την εκπαιδευτική σας πορεία ως αναπληρωτής”* φαίνεται ότι η άποψη τους επηρεάζεται από τα σχολεία που έχουν εργαστεί. Μάλιστα και σε αυτή την περίπτωση, μπορεί ένας εκπαιδευτικός τη μια χρονιά να βοηθήθηκε από κάποιον συνάδελφο του, λειτουργώντας ως πρότυπο για

αυτόν. Ωστόσο, την επόμενη χρονιά μπορεί να είχε κάποια αρνητική εμπειρία από κάποιον συνάδελφο του, λειτουργώντας αυτή τη φορά ως αρνητικό πρότυπο. Οι απαντήσεις τους, φαίνεται ότι κινούνται στην κατεύθυνση της κατηγορίας «κατά περίπτωση», με την έννοια ότι σε άλλα σχολεία υπήρχε, και σε άλλα όχι, ή στο ίδιο σχολείο, αν τη ζητούσε υπήρχε, αλλιώς όχι, ή επίσης ότι υπήρχε προσφορά από μερικούς μόνο συναδέλφους. Αυτή η άποψη διατυπώνεται από την ακόλουθη απάντηση:

Υ3: *“Υπήρχανε δάσκαλοι που πραγματικά ήτανε έμπνευση για ένα νέο συνάδελφο τους οποίους, χωρίς να ντραπώ, συμβουλευτήκα για πολλά θέματα και μου δώσανε πολύ μεγάλη βοήθεια. Θυμάμαι ότι δεν είχα ξαναπάρει Α' δημοτικού και ζήτησα την βοήθεια ενός δασκάλου και μου έδωσε υλικό αλλά και χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές που θα αναλάμβανα. Υπήρχε βέβαια και διευθυντής που εκμεταλλεύτηκε την παλαιότητα του μέσα στο σύλλογο και επειδή οι περισσότεροι ήταν νέοι εκπαιδευτικοί, προσπαθούσε να επιβληθεί με πολύ άσχημο και επιθετικό τρόπο.”*

Υ7: *“Υπήρχαν κάποιοι μόνιμοι συνάδελφοι που ήταν πρότυπα για μένα. Με βοήθησαν αρκετά, μου έδωσαν ιδέες για πολλά θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρνητικά μόνο μία. Για κάποιο λόγο έκανε αρνητικά σχόλια για μένα και δεν ήθελα να πάω σχολείο, να κάνω μάθημα”.*

- **Θετική συνεισφορά**

Οι μισοί ερωτώμενοι απάντησαν ότι υπήρξαν κάποιοι άνθρωποι που λειτούργησαν θετικά για την μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία. Τους βοήθησαν κυρίως, όχι σε θέματα της διδακτικής ύλης, αλλά σε θέματα που προκύπτουν για τη διαχείριση κυρίως των μαθητών και των γονιών. Εξάλλου, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια αναπληρώτρια η διαχείριση κάποιων καταστάσεων είναι κάτι που δε διδάσκεται αλλά μαθαίνεται εμπειρικά. Τα άτομα αυτά λειτούργησαν ως πρότυπο μίμησης για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις τους. Ενδεικτικά παρατίθενται οι ακόλουθες:

Υ8: *“Τα πρώτα χρόνια είχα μια δασκάλα στη Ζάκυνθο η οποία ήταν παράδειγμα για μένα στη συμπεριφορά της μέσα στην τάξη με δύσκολους μαθητές. Τα έπαιρνε με το καλό, δεν τα φώναζε, προσπαθούσε να τα καλοπιάνει, να τα ενισχύσει ενώ εγώ ήμουν*

σε άλλη φάση. Δηλαδή τον κακό μαθητή θα τον φώναζα, θα τον πρόσβαλλα, θα είχα νεύρα. Και είχε και πολύ όρεξη πάνω στη δουλειά της, έκανε πολλά πράγματα παρόλο που ήταν μεγάλη σε ηλικία.”

Y12: “Η συνεργασία με μια κυρία η οποία ήταν πολύπειρη, ήταν κοντά στη συνταξιοδότηση όχι τόσο στο διδακτικό κομμάτι όσο στο τρόπο διαχείρισης παιδιών, σε τρόπο διαχείρισης συναισθημάτων, καθαρά εμπειρικά. Δηλαδή έβλεπα πως αντιμετωπίζει τα παιδιά και κάποιες κρίσεις ,πράγματα που δεν τα είχα διαβάσει ποτέ σε βιβλίο.”

- **Αρνητική συνεισφορά**

Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός που εξέφρασε τη γνώμη ότι δεν υπήρξε κάποιος συνάδελφος ή διευθυντής που να λειτούργησε θετικά ή ως πρότυπο κατά τη διάρκεια της διδακτικής του πορείας. Αναφέρει, λοιπόν, χαρακτηριστικά:

Y10: “Όχι δεν υπήρξε κάποιος.”

Από την παραπάνω ανάλυση διαφαίνεται ότι η τάση που επικρατεί είναι η θετική, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν, κατά βάση, υποστήριξη και βοηθήθηκαν από κάποιον συνάδελφο τους.

7.2.6. Το άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές

Η επόμενη θεματική κατηγορία, προήλθε από την ακόλουθη ερώτηση: “Ποια είναι η γνώμη σας για το εργασιακό άγχος; Τι είναι για εσάς;”. Οι συνεντευξιζόμενοι απάντησαν ότι είναι η αβεβαιότητα που έχουν όντας αναπληρωτές αλλά και η πίεση που τους προκαλούν οι συχνές αλλαγές των σχολείων και των τόπων που ζουν, αλλά και να το αποδείξουν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες της δουλειάς. Έτσι, λοιπόν, κάποιες απαντήσεις για το άγχος των αναπληρωτών είναι :

Y6: “Το να μην ξέρεις τι θα σου ξημερώσει, που θα είσαι την επόμενη μέρα, σε ποιο σχολείο ,τι τάξη θα πάρεις, αν θα έχεις το επαρκές υλικό, σε τι συναδέλφους, σε τι ανθρώπους θα πέσεις, αν θα σε αγκαλιάσουν ή όχι, τι μαθητές θα έχεις, το πότε θα πληρωθείς. Όλα αυτά θεωρώ ότι είναι εργασιακό άγχος.”

Y8: “Οι συνθήκες στον εργασιακό χώρο που σου προκαλούν στρες και έχουν να κάνουν με τον χρόνο που έχεις να τελειώσεις την ύλη, τις συγκρούσεις των μαθητών, πως θα διαχειριστείς τους γονείς, πως θα προλάβεις να βγάλεις φωτοτυπίες, να τους κάνεις ασκήσεις. Μετά θέματα καθημερινότητας να προλάβω να είμαι στην ώρα μου στο σχολείο, να προσέξω στην εφημερία μου μήπως χτυπήσει κάποιο παιδί. Μια περίπτωση που μου χε προκαλέσει περισσότερο άγχος ήταν όταν έπρεπε σε μία μέρα να διδάξω σε δύο διαφορετικά σχολεία, διαφορετικές τάξεις και να κάνω και τις γιορτές.”

Y11: “Εργασιακό άγχος είναι η πίεση που αισθάνεται καμιά φορά ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να ανταπεξέλθει σε όλα τα εργασιακά του καθήκοντα. Δηλαδή να πρέπει να είναι σωστός και ως δάσκαλος, να μεταφέρει σωστά τις γνώσεις αλλά παράλληλα να στηρίζει και να εμψυχώνει τα παιδιά.”

Y12: “ Είναι κάτι που δεν πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Το να πηγαίνεις δηλαδή με βαριά καρδιά στη δουλειά. Είναι να χαλάς όλο το μάθημά σου να «χάνεις» πράγματα από την δουλειά σου. Να μπαίνεις με κακό συναίσθημα, με κακή διάθεση και να έχει επίπτωση στη δουλειά σου όλο αυτό. Είναι άσχημο, δεν πρέπει ένας εκπαιδευτικός να το 'χει καθόλου.”

Οι αναπληρωτές στη συνέχεια ανέφεραν τις πηγές που τους προκαλούν άγχος κατά τη διάρκεια της καθημερινότητάς τους στο σχολείο. Επιχείρησαν με λίγα λόγια να οριοθετήσουν τους παράγοντες που ουσιαστικά τους αγχώνουν.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η κύρια πηγή άγχους για τους αναπληρωτές είναι οι συνεχείς αλλαγές σχολείων που υφίστανται . Εξάλλου, αυτές οι αλλαγές συνεπάγονται δυσκολίες στο να βρουν σπίτι, νέες παρέες, νέους μαθητές και συνάδελφους. Ενδεικτικό αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν σε αυτή την άποψη. Όπως αναφέρει ένας ερωτώμενος:

Y11: “Το ότι κάθε χρονιά βρισκόμαστε σε διαφορετικό τοπικό και κοινωνικό περίγυρο. Θα πρέπει να αποδεικνύουμε ότι όντως είμαστε καλοί δάσκαλοι.”

Ωστόσο, από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων διαφαίνεται ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν και άλλες πηγές άγχους. Μάλιστα κάποιοι τις χωρίζουν σε ενδοσχολικές, αυτές δηλαδή που αφορούν τα όσα συμβαίνουν μέσα στο σχολείο και σε εξωσχολικές, αυτές δηλαδή που σχετίζονται με θέματα εκτός σχολείου. Έτσι, λοιπόν, ενδοσχολικές πηγές άγχους μπορεί να είναι η μη ύπαρξη του αναγκαίου εκπαιδευτικού υλικού, τα διάφορα προβλήματα στην τάξη με τους

μαθητές, οι δύσκολοι γονείς, η απουσία ενός βοηθητικού συλλόγου διδασκόντων, η στήριξη ενός παιδιού που αντιμετωπίζει προβλήματα και κτιριακά προβλήματα. Ως εξωσχολικές πηγές άγχους αναφέρονται τα οικονομικά προβλήματα, η αβεβαιότητα για το αν θα προσληφθούν και τότε, ο τρόπος μετακίνησης τους στο σχολείο, και γενικότερα οι συνεχείς αλλαγές όπως ήδη ειπώθηκε.

Y1: *“Όταν δεν έχεις τα απαραίτητα για την δουλειά σου. Έχω δουλέψει σε τμήμα ένταξης που δεν υπήρχε καν αίθουσα, έχω δουλέψει σε αποθήκη χωρίς θέρμανση.”*

Y10: *“Τα οικονομικά κατά κύριο λόγο. Από εκεί πηγάζουν όλα. Η ανεύρεση σπιτιού. Επίσης το να φτιάξεις παρέα, τι κλίμα θα συναντήσουν στο σχολείο που πάνε και αυτό είναι ένα άγχος που τους κατακλύζει κάθε καλοκαίρι. Δεν μπορούν να κάνουν μακροπρόθεσμα σχέδια, δουλειά τους τελειώνει κάθε Ιούνιο.”*

Όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το άγχος επιδρά στην καθημερινότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα είναι να μην αισθάνονται χαρούμενοι, να μην είναι αποδοτικοί στην εργασία τους και συνεπώς να μειώνεται η απόδοσή τους.

Y4: *“Πολύ την επηρεάζει. Αν δεν είμαστε καλά εκεί που βρισκόμαστε-με αυτές τις αλλαγές-βγαίνει στη δουλειά μας. Δεν έχουμε όρεξη να κάνουμε τίποτα, πηγαίνουμε και δεν χαμογελάμε, πάμε και ερχόμαστε απλά. Χωρίς έργο πολλές φορές.”*

Y5: *“Σε περίπτωση που υπάρχει μειώνεται η απόδοση που έχουμε.”*

Y9: *“Πολύ έντονα θα έλεγα. Νομίζω χάνουμε λίγο και την όρεξη μας, χάνουμε την αυτοπεποίθησή μας, δεν έχουμε την διάθεση που ίσως είχαμε πιο παλιά. Υπάρχει μεγαλύτερη πίεση όσο περνάνε τα χρόνια και παραμένουμε στάσιμοι σε αυτήν την κατάσταση.”*

Βέβαια, ένας εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι στη διαχείριση του άγχους σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η προϋπηρεσία που έχει ο αναπληρωτής. Είναι δηλαδή, λογικό τα πρώτα χρόνια της διδακτικής του πορείας να το αγχώνουν διαφορετικά θέματα από ό,τι τον αγχώνει αργότερα.

Y8: *“Εξαρτάται τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ας πούμε εμένα δεν με αγχώνει τόσο ο φόρτος εργασίας όσο με άγχωνε παλιά. Τώρα ξέρω πάνω κάτω τι θα τους κάνω. Εμένα τώρα αυτό που με αγχώνει είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Τι σχέσεις θα έχω με τους δασκάλους, τον διευθυντή και με τους γονείς.”*

Ολοκληρώνοντας, ένας αναπληρωτής υποστηρίζει ότι το άγχος φαίνεται να επηρεάζει μακροπρόθεσμα την πορεία ενός εκπαιδευτικού και όχι τόσο την καθημερινότητά του.

Υ10: *“Την καθημερινότητα δεν την επηρεάζει ιδιαίτερα, σε μακροπρόθεσμους στόχους επηρεάζει.”*

Από όσα αναφέρθηκαν για το επαγγελματικό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επιδρά στην καθημερινότητά τους, τόσο στον ψυχολογικό τομέα όσο και στον εργασιακό τομέα.

7.2.7. Παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των αναπληρωτών

Ωστόσο, οι αναπληρωτές νιώθουν και ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Οι περισσότεροι από αυτούς συνδέουν τη λέξη επαγγελματική ικανοποίηση με τους μαθητές τους. Αυτό σημαίνει ότι η πρόοδος των μαθητών τους καθώς και η καλή σχέση με αυτούς αποτελεί τον κύριο λόγο που ενδυναμώνει την προσπάθειά τους και αντλούν δύναμη για να συνεχίσουν να εξασκούν το επάγγελμά τους. Αναφέρουν λοιπόν:

Υ2: *“Επαγγελματική ικανοποίηση νιώθω όταν βλέπω ανταπόκριση από τα παιδιά, όταν φεύγοντας από ένα σχολείο τους έχει μείνει μια θετική ανάμνηση, έχουν γίνει πράγματα τόσο στην ψυχοσύνθεση των παιδιών όσο και στον μαθησιακό τομέα, όταν το εργασιακό περιβάλλον με έχει δεχθεί σαν οικογένεια και όταν συναντώ φίλους που ήμασταν μαζί στα ίδια μέρη.”*

Υ9: *“Νομίζω ό, τι ισχύει για τους περισσότερους, η σχέση μας με τους μαθητές, όλο αυτό το περιβάλλον της τάξης και μόνο αυτό.”*

Υ11: *“Επαγγελματική ικανοποίηση μου προκαλεί το να βλέπω τα παιδιά μου να έχουν κατακτήσει τις γνώσεις που έχω μεταδώσει μέσα στην τάξη αλλά και το να υπάρχει και καλή σχέση μεταξύ μας. Δεν υπάρχει καλύτερο από το να υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και παιδιών.”*

Βέβαια, κάποιοι προσθέτουν στο πλαίσιο της ικανοποίησης και την αναγνώριση από τους γονείς και τους συναδέλφους για την προσπάθεια που καταβάλλουν και το

έργο που παράγουν. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνει και την οικονομική ενίσχυση στην ικανοποίηση που λαμβάνει από το επάγγελμά του.

Αρκετοί σημειώνονται να είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ανάμεσά τους αναφέρονται η ίδια η επαφή με τα παιδιά, η πρόοδος που κάνουν οι μαθητές, το αίσθημα προσφοράς που χαρακτηρίζει το επάγγελμα, η προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το καλό εργασιακό περιβάλλον και ο λαμβανόμενος σεβασμός από παιδιά, γονείς και συναδέλφους αλλά και η οικονομική ενίσχυση. Λιγότερο σημαντικοί από τους προαναφερθέντες παράγοντες, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, είναι οι σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους, τα σχόλια που μπορεί να ακούσουν από αυτούς ή από το σύλλογο. Ενδιαφέρον είναι το ότι μόλις πέντε εκπαιδευτικοί, δηλαδή κάτω από τους μισούς, ανέφεραν κάποιο παράγοντα ως λιγότερο σημαντικό στην ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμα που ασκούν. Όλοι αυτοί, ωστόσο, συμφωνούν ότι αυτός είναι η σχέση που μπορεί να έχουν με το σύλλογο και γενικότερα με τους συναδέλφους τους. Ακολουθούν κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν σημαντικούς και όχι τόσο σημαντικός για την επαγγελματική τους ικανοποίηση:

Υ4: *“Σημαντικό είναι αυτό που σου είπα τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο. Είναι ένας παράγοντας που θα με ικανοποιήσει. Το να μάθουνε είναι σημαντικό, είναι ο σκοπός του σχολείου. Το να κάνουν παρέες, να ανοιχτούν, να μιλήσουν, να κοινωνικοποιηθούν. Ποντάρω στα παιδιά γενικά σαν δασκάλα. Καθόλου σημαντικό οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Πλέον δεν με αφορά και πολύ. Εγώ είμαι στο σχολείο για τα παιδιά, αυτό πιστεύω.”*

Υ6: *“Πιο σημαντικοί παράγοντες για επαγγελματική ικανοποίηση είναι το να είσαι σε ένα περιβάλλον σταθερό όπου γνωρίζεις τους συναδέλφους σου και όλοι μαζί προσπαθείτε για το καλύτερο. Επίσης σημαντικό είναι να υπάρχει σταθερή ημερομηνία πληρωμών ώστε να κανονίζεις τις υποχρεώσεις σου.”*

Υ8: *“Όταν πετύχω καλή σχέση ανάμεσα σε μένα και τους μαθητές μου. Να με εμπιστεύονται οι μαθητές μου όταν έχουν πρόβλημα, να μπορούμε να συζητάμε διάφορα θέματα με εμπιστοσύνη και σεβασμό. Όταν έχω την επιβράβευση των γονιών στο τέλος*

της χρονιάς και μου ζητάν να έχω τα παιδιά τους και του χρόνου. Λιγότερο σημαντικό θεωρώ τα λόγια ενός σχολικού συμβούλου.

Κεφάλαιο 8ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. Συμπεράσματα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια πρώτη παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας με ύφος περισσότερο περιγραφικό παρά ερμηνευτικό. Αυτό πραγματοποιήθηκε με την παράθεση κυρίως αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια πιο αναλυτική προσέγγιση των όσων ανέδειξε η έρευνα, με την ερμηνεία και τον σχολιασμό από τον ερευνητή να κατέχουν βασικό ρόλο. Θα γίνει, επίσης, προσπάθεια να συνδεθούν τα ερευνητικά ευρήματα τόσο με τον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή όσο και με τα ερευνητικά ερωτήματα που αναζητούσαν απαντήσεις. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι καθ' όλη την πορεία του κεφαλαίου θα επιδιώκεται η σύγκριση των συμπερασμάτων με τα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με τα ευρήματα να επιβεβαιώνονται, να διαψεύδονται ή/και κάποιες φορές να συμπληρώνονται.

Η ομαδοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε θεματικούς κατηγορίες και υποκατηγορίες θα εφαρμοστεί και στο σημείο αυτό, με την ανάλυση των ευρημάτων να ακολουθεί αυτή τη σειρά με σκοπό να γίνουν περισσότερο αντιληπτά τα αποτελέσματα του ερευνητή.

1η θεματική κατηγορία: Αρνητικά και θετικά στοιχεία στη ζωή του αναπληρωτή

Τα αρνητικά στοιχεία στη ζωή ενός αναπληρωτή φαίνεται ότι προκαλούνται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των συχνών αλλαγών που κάνουν στα σχολεία, και κατά συνέπεια τις αλλαγές του τόπου διαμονής τους, των μαθητών και των συναδέλφων. Οι νέοι/-ες εκπαιδευτικοί επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, θέματα διαχείρισης ύλης και χρόνου, την διαχείριση της σχολικής τάξης και την συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς και τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Όπως προκύπτει, τα προβλήματα αυτά που διαφαίνονται στην τρέχουσα συμφωνούν με την βιβλιογραφία πλήρως (Feiman-Nemser, 2003 · Πέτρου κ. Συν., 2009· Roehrig, Pressley & Talotta, 2005· Zepeda &

Mayers, 2001), όπως παρουσιάζεται και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην αρχή της εργασίας.

2η θεματική κατηγορία: Βοηθητικοί παράγοντες στη ζωή του αναπληρωτή

Όσον αφορά τους παράγοντες που συνέβαλαν θετικά στην επαγγελματική τους πορεία ως αναπληρωτές δηλώνονται ο σύλλογος διδασκόντων και κάποιοι συνάδελφοι, οι οποίοι ουσιαστικά τους κατατόπισαν για πρακτικά θέματα του σχολείου και όχι μόνο. Σε αυτό χρειάζεται να προστεθεί η οικονομική στήριξη που λαμβάνουν από την οικογένεια τους, καθώς ο μισθός του αναπληρωτή συχνά δεν αρκεί για να ζήσουν και τέλος αναφέρονται κάποια προσωπικά κίνητρα, όπως η χαρά και η δημιουργία να εφαρμόσουν στην τάξη όσο διδάχθηκαν στα πανεπιστήμια. Αντίστοιχα και στη βιβλιογραφία η προσωπικότητα διαφαίνεται ως πολύ σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντας από τους Flores & Day (2006), παράλληλα με τις πρακτικές ασκήσεις κατά την πανεπιστημιακή φοίτηση. Βέβαια, στην έρευνα μας δεν φαίνεται ότι αρκούν οι σπουδές σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Ολοκληρώνοντας, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι υπάρχουν και κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι στο δείγμα που αναφέρουν ότι δεν υπάρχει κάτι που τους βοήθησε στο επάγγελμά τους.

3η θεματική κατηγορία: Δυσκολίες του αναπληρωτή

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αυτές συνοψίζονται κυρίως στις αλλαγές που υφίστανται κάθε χρόνο. Ενδεικτικό είναι ότι σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (83,3%) δήλωσε ότι οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων αποτελούν το στοιχείο που τους δυσκόλεψε περισσότερο. Αυτό άλλωστε τους προκαλεί ανασφάλεια και συνάδει με τη βιβλιογραφία αναφέροντας ότι οι συχνές αλλαγές σχολικών μονάδων και περιοχών επιδρούν αρνητικά στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Van Veen & Sleegers, 2006). Σε αυτούς τους παράγοντες, προστίθεται η οικονομική αβεβαιότητα αλλά και η προσωπική ανασφάλεια για τις ικανότητες που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπροσθέτως, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντες δυσκολίες κάποια εκπαιδευτικά θέματα, δηλαδή θέματα διαχείρισης ύλης και χρόνου, την διαχείριση της σχολικής τάξης και την συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς και τις σχέσεις με τους συναδέλφους.

4η θεματική κατηγορία: Ένταξη των αναπληρωτών στο Σύλλογο Διδασκόντων

Στην κατηγορία αυτή, που διερευνάται η στήριξη που λαμβάνουν οι αναπληρωτές από το σύλλογο διδασκόντων και τους συναδέλφους τους, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ένταξη τους στο σύλλογο διδασκόντων διαφοροποιείται από χρονιά σε χρονιά. Επίσης, η υποδοχή και η στήριξη από την ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται περισσότερο ως μια αδιάφορη κατάσταση. Εν τέλει δηλαδή ότι οι νεοδιόριστοι εισέρχονται στον επαγγελματικό χώρο χωρίς κάποια καθοδήγηση και συντονισμένη βοήθεια στην πράξη (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000), ούτε από συναδέλφους, αλλά ούτε και από τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου. Εξαρτάται ουσιαστικά από την καλή πρόθεση του εκάστοτε συναδέλφου και διευθυντή.

5η θεματική κατηγορία: Ρόλος των συναδέλφων στην εκπαιδευτική πορεία των αναπληρωτών

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν έχουν επηρεαστεί, από τους παλιότερους συναδέλφους τους (μέντορες και μη) τείνουν να δείχνουν αποστασιοποιημένη στάση από τους συναδέλφους τους, έχοντας αποκρυσταλλώσει την πεποίθηση ότι ο καθένας έχει το δικό του πλάνο στο μυαλό του, δεν επηρεάζεται, μόνος του χαράζει την δική του πορεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν ότι έχουν κατά κάποιο τρόπο επηρεαστεί από συμπεριφορές συναδέλφων. Μάλιστα, τα θέματα που τους βοήθησαν ήταν αυτά που σχετίζονται με τη διαχείριση κυρίως των μαθητών και των γονιών, καθώς αυτά μαθαίνονται κυρίως εμπειρικά. Οι συνάδελφοι αυτοί ήταν που λειτούργησαν ως πρότυπο μίμησης για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Γενικότερα, οι απαντήσεις στον άξονα αυτό φαίνεται ότι συμπίπτουν με προηγούμενες έρευνες Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε πως συμβαίνει «άτυπη μορφή υποστήριξης» από παλιούς συναδέλφους, η οποία ουσιαστικά εξαρτάται από την διάθεση και την ευχέρεια των παλιών εκπαιδευτικών και η οποία συνήθως δεν επαρκεί για τις ανάγκες που έχουν οι νέοι/-ες εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος που υποστηρίζονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στα σχολεία έχει διερευνηθεί από άλλες ελληνικές έρευνες στο πλαίσιο της ένταξης τους στην σχολική μονάδα. Και σε αυτές αποδεικνύεται ότι μπορεί να μην είναι πάντα επαρκής η βοήθεια και να

υπάρχει αποστασιοποίηση των παλαιότερων εκπαιδευτικών από τους νέους (Αρακάς, 2017).

6η θεματική κατηγορία: Το άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές

Από διάφορες έρευνες που έγιναν στους αναπληρωτές της πρωτοβάθμιας προκύπτουν, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αντικρουόμενα αποτελέσματα. Έτσι, υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους (Hasan, 2014· Lambert et al., 2009), ενώ σε άλλες έρευνες, προέκυψε να βιώνουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα άγχους (Kalyva, 2013· Λεονταρή κ.α. 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008· Tashi, 2014). Στο πλαίσιο αυτών των διαφορετικών αποτελεσμάτων, η τρέχουσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών για το άγχος και τις πηγές άγχους. Και στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι βιώνουν άγχος λόγω της αβεβαιότητας του επαγγέλματος τους,

Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ευρήματα, ως βασικότερη πηγή άγχους για τους αναπληρωτές φαίνεται να λειτουργεί η διάσταση των «συνθηκών εργασίας». Ειδικότερα, συνάγεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα νιώθουν πολύ άγχος πρωταρχικά λόγω της εργασιακής ανασφάλειας και του ανεπαρκούς μισθού τους. Αυτοί, άλλωστε, είναι και οι παράγοντες που αποτελούν συνολικά τις σημαντικότερες πηγές άγχους για το δείγμα και συγκαταλέγονται στους πλέον αγχογόνους στη σχετική βιβλιογραφία (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010 · Γιαννακίδου, 2014 · Γιάννου, 2016 · Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997 · Πετρομελίδου, 2016 · Χαραλάμπους, 2012).

Μια βασική παράμετρος του θεσμού της αναπλήρωσης, που είναι η ημερομηνία λήξης, που λαμβάνει χώρα στον εργασιακό βίο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, συνιστά βαρύνοντα παράγοντα άγχους, καθώς συνδέεται με τις συνεχείς αλλαγές τόπων, σχολείων, κοινωνικών σχέσεων, στοιχείο που απαιτεί τη διαρκή προσαρμογή τους σε νέες συνθήκες. Τα στοιχεία, μάλιστα, αυτά επιβεβαιώνουν την εστιασμένη στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς μελέτη της Γιάννου (2016), βάσει της οποίας οι συνεχείς συμβάσεις εργασίας και η αδιοριστία με ό,τι αυτό συνεπάγεται συνιστούν κύρια πηγή του άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο οικονομικός παράγοντας, που αναδείχθηκε σε

στρεσογόνο συνθήκη για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς λόγω των εξόδων μετακίνησης, προσωρινής διαμονής και μη λήψης μισθών το καλοκαίρι συμφωνεί με άλλες έρευνες, στις οποίες συνδέθηκαν οι χαμηλές αποδοχές των εκπαιδευτικών με το εργασιακό τους άγχος (Γιαννακίδου, 2014· Κουτσιάνου, 2013· Panagopoulos et al., 2014· Πετρίδου, 2014· Πετρομελίδου, 2016).

7η θεματική κατηγορία: Παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίησή των αναπληρωτών

Στη θεματική κατηγορία που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αυτή φαίνεται να διαμορφώνεται βάσει δύο τύπων παραγόντων. Ειδικότερα, αυτοί οι παράγοντες είναι από τη μια αυτοί που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τη φύση της εργασίας κι αυτοί που αφορούν τις συνθήκες της εργασίας.

Προκύπτει, με άλλα λόγια, ένας διαχωρισμός όπως τον είχε περιγράψει σε έρευνά του ο Warr (2005), που έκανε τη διάκριση ανάμεσα σε εσωγενή επαγγελματική ικανοποίηση (π.χ. αγάπη για την εργασία) και την εξωγενή (π.χ. συνθήκες εργασίας). Πράγματι, ως επιβεβαίωση των παραπάνω, στο ερευνητικό μας ερώτημα που έχει σχέση με τους παράγοντες που οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση το σύνολο των ερωτώμενων παραθέτει μια σειρά παραγόντων που θα μπορούσαν εύκολα να ενταχθούν στην εσωγενή ικανοποίηση, μεταξύ των οποίων είναι η καλή επαφή με παιδιά και τους γονείς, το αίσθημα προσφοράς, η πρόοδος των παιδιών, η προσωπική εξέλιξη κι ο λαμβανόμενος σεβασμός. Αυτό συνεπάγεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν να λαμβάνουν μεγάλη ικανοποίηση από το επάγγελμα εξαιτίας της ίδιας της φύσης και της αγάπης τους προς αυτό, βασιζόμενοι κυρίως σε ενδογενή κριτήρια ικανοποίησης.

Αλλά και σε άλλες έρευνες προκύπτουν ανάλογα αποτελέσματα, όπως στην έρευνα των Bogler & Nir (2012), όπου η πιο σημαντική διάσταση της εσωγενής ικανοποίησής είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, μια ψυχολογικά προσανατολισμένη μεταβλητή. Ακόμα πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας της βελτίωσης των μαθητών κι η πρόοδος τους τονίζεται ως παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού στην έρευνα των Wright & Custer (1998), παράγοντας ο οποίος αναφέρθηκε από σχεδόν από το σύνολο των ερωτηθέντων της

τρέχουσας, επιβεβαιώνοντας την προϋπάρχουσα έρευνα. Και σε ανάλογες έρευνες που διεξήχθησαν από τους Dinham & Scott (2000), αλλά και τη Brunetti (2001) προκύπτει ότι οι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε ικανοποίηση αναφέρονται η παρακολούθηση της προόδου-επίδοσης των μαθητών, το αίσθημα της αυτοπεποίθησης για τις γνώσεις, η επαφή με τα παιδιά και γενικότερα η ίδια η φύση της διδασκαλίας, παράγοντες που αναδείχθηκαν και από τη δική μας έρευνα.

8.2. Περιορισμοί έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός στη παρούσα μελέτη αποτελεί η αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων της στον πληθυσμό των αναπληρωτών. Ο ποιοτικός χαρακτήρας που έχει η μελέτη ενισχύει τη δυσκολία που υπάρχει για γενίκευση των συμπερασμάτων. Αυτό συμβαίνει γιατί αποτελούν διαπιστώσεις που προέκυψαν κάτω από συγκεκριμένες επιλογές ερευνητικής διαδικασίας και αφορούν ένα συγκεκριμένο δείγμα σε μια ορισμένη χρονική φάση. Γίνεται λοιπόν σαφές πως είναι δυνατόν να φωτίσουν κάποιες διαστάσεις των ζητημάτων που διερευνήθηκαν, δεν μπορούν όμως να αξιοποιηθούν ως γενικευμένα πορίσματα.

Επίσης, το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς προκύπτει μόνο από το νομό της Αιτωλοακαρνανίας (Creswell, 2011). Ειδικότερα, επιλέχθηκε ένας μικρός αριθμός ατόμων ώστε να εξασφαλιστεί ως ένα βαθμό η ικανοποίηση κάποιων προκαθορισμένων κριτηρίων. Παρά το γεγονός ότι σε μια ποιοτική έρευνα δεν είναι απαγορευτικό το μικρό μέγεθος δείγματος, κρίνουμε ότι θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, με σκοπό να εμπλουτιστούν περισσότερο τα δεδομένα μας και εν τέλει να αυξηθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Ακόμα, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος θα μπορούσε να ενισχυθεί και από μια άλλη επιλογή στον τρόπο δειγματοληψίας. Αν και η σκόπιμη δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε είναι δυνατόν να οδηγήσει σε χρήσιμες πληροφορίες, με μια άλλη μέθοδο ίσως εξασφαλιζόταν ότι τα άτομα του δείγματος είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού.

Τέλος, μία άλλη αδυναμία της έρευνας έγκειται στην μέθοδο συλλογής των δεδομένων, καθόσον αυτή έγινε μέσω της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους αναπληρωτές ήταν δεδομένες και δεν υπήρξε ευελιξία στο να προσαρμοστούν στις απαντήσεις των συνεντευζιαζόμενων. Εξάλλου, αν και η συνέντευξη αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικότερο εργαλείο διερεύνησης και παρόλο που καταβλήθηκαν προσπάθειες για να τηρηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστίας του εργαλείου, δεν παύει να αποτελεί ύπαρξη υποκειμενικότητας στην έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης επιτρέπει τη διατύπωση ορισμένων υποδείξεων, που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες.

Το θέμα της μελέτης μας θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας νέας έρευνας που θα αφορά μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και θα αποτελεί συνδυασμό τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων προσέγγισης. Επίσης, θα μπορούσε η διερεύνησή του να επικεντρώνεται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή φάσεις καριέρας.

Μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν συγκριτική μελέτη μεταξύ αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθούν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές σχετικά με τα βιώματά τους όντας αναπληρωτές.

Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι από τη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε και μια σειρά άλλων ζητημάτων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα μελλοντικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, όπως πόσο μεταβλήθηκαν τα βιώματα των αναπληρωτών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ελληνόγλωσση

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

Ανδρέου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης. *Ενημέρωση*, 10, 5-23. Ανακτήθηκε στις 15/11/2018 από: http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/87SEPTEMBRIOS_2002.pdf.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999α). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού . Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα , Σ. Σ. Ανθοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Σ. Κατσουλάκης , *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 17-91.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999β). Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού . Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα , Σ. Σ. Ανθοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Σ. Κατσουλάκης , *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 187-230.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). Η Επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Κύπρος. Ανακτήθηκε 20/12/2018 από: <https://kypseli.ouc.ac.cy/bitstream/handle/11128/1367/MBA-2013-00172.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.

Αντωνίου, Α. (2006). *Εργασιακό Στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου.

Αντωνίου, Α.Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία* (365-399). Αθήνα: Διόνικος.

Αρακάς, Γ. (2017). *Απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ένταξης τους στη σχολική μονάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 19/12/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35592>.

Γεωργιάδης, Μ., Μπακιρτζή – Σαρδέλη Ε. (2015). Η ενδοσχολική επιμόρφωση και οι μέντορες στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. *Νέος Παιδαγωγός*, 1(3) 138- 146.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε 6/12/2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>.

Γιάννου, Σ. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια ποιοτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 10/12/2018 από https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/32589/1/giannou_ekp62_apothesis_pdf.

Γκότοβος, Θ, & Μαυρογιώργος, Γ., (2000), Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού : Από το θρανίο στην έδρα, στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα : Gutenberg.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-159.

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδης, Σ., Μπαντικός, Κ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-39.

Δημητρόπουλος Ε. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Διερωνίτου, Ε. & Σοφού, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 61-82.

Δουλκερίδου, Π., (2015), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59/2015.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2008). Μελέτη: *Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013). ΟΔΗΓΙΑ 2013/55/ΕΕ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 20ής Νοεμβρίου 2013 για την τροποποίηση της οδηγίας 2005/36/ΕΚ σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και του κανονισμού (ΕΕ) αριθ. 1024/2012 σχετικά με τη διοικητική συνεργασία μέσω του συστήματος πληροφόρησης της εσωτερικής αγοράς («κανονισμός ΙΜΙ»).

Ζαβλάνος Μ. (2002), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα: Σταμούλη.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Ιων.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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 αντιμετώπιση τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καραγιάννη-Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κλη, Ε. (2008). *Ικανοποίηση από την εργασία: Ιστορική, Αναλυτική και Εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Λαπαναίτη, Α. (2012). *Η εργασιακή ικανοποίηση του ακαδημαϊκού προσωπικού. Μια εμπειρική διερεύνηση στο Πανεπιστήμιο Πατρών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 6/12/2018 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5259/3/Nimertis_Lapanaiti%28de%29.pdf.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30. 139-161.

Μακρή –Μπότσαρη Ε. & Ματσαγούρας Η. (2003), Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*.

Μανιτάκης, Α. (2004). *Το Σύνταγμα και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α' (επιμ. Κόκκος, Α.), Πάτρα, ΕΑΠ.

Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαξεβανάκης, Δ. (2016). Στις 21.000 θα φθάσει φέτος ο αριθμός των αναπληρωτών. Ανακτήθηκε 10-11-2018 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/yfypoyrgos-paideias-d-mpaxevanakis-stis-21000-tha-fthasei-fetos-o-arithmos-ton>.

Μπράτης, Δ. (2017). *Η προκήρυξη για διορισμούς εκπαιδευτικών που θα έβγαινε*. Ανακτήθηκε 25 Δεκεμβρίου 2018 <http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/i-prokiruxi-gia-diorismoys-ekpaideytikon-poy-tha-evgainε>.

Μπουραντάς Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρούζος, Α. (2002). *Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Δασκάλων*. Στο: Καψάλης, Γ., & Κατσίκης, Α. (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Α΄ τόμος. Ιωάννινα Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (2004). *Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους*. Στο: Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., *Πρακτικά 4 ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νόμος 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ. 167/Α/30-09-1985.

Νόμος 3027/2002. «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ. 152/Α/28-6-2002.

Νόμος 3255/2004. «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων». ΦΕΚ. 138/Α/22-6-2004.

Νόμος 3528/2007. «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ». ΦΕΚ. 26/Α/09-02-2007.

Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ. 71/Α/19-05-2010.

Ντολιοπούλου, Έ. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(3), 79-98.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω Δάρδανος.

Παληγιάννης, Β. (2016). 12.233 οι προσλήψεις αναπληρωτών στην ΠΕ έως σήμερα. Ανακτήθηκε 20-11-2018 από

<http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/12233-oi-proslipseis-anapliroton-eos-simera>.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης Ε. & Ρόντος Κ., (2005), *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, (842-859), Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, , Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοιχτή εκπαίδευση*, 4(1), 1- 10.

Πασιαρδής Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

Πετρομελίδου, Α. (2016). Η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής των δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Πάτρα: Ε.Α.Π. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε 27/11/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32411>.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων και η εφαρμογή τους στο χώρο της εργασίας. Στο Α. Καψάλη (Επιμ. Εκδ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας

(Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα 1 και 2 Απριλίου 2017 (σελ. 436-445). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-2-5 (e-book/pdf).

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στάγια, Δ. και Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56- 82.

Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3(1), 1-21.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.

Ταρατόρη, Ε. & Κουγιουρούκη, Μ. (2001), Η προκαταρτική διδασκαλία ως κομβικό σημείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα έρευνας Στο Ουζούνης, Κ. και Καραφύλλης, Α. (Επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21 ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρακτικά Συνεδρίου*. ΠΤΔΕ- ΔΠΘ., Ξάνθη: Σπανίδης.

Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. και Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση και επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη το εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ξενόγλωσση

Alliance for Excellent Education. (2007). Tapping the Potential: Retaining and Developing High-Quality New Teachers. Retrieved from 20/11/2018 από <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2007/07/TappingThePotential.pdf>.

Allan, P. (2007). The benefits and impacts of coaching and mentoring programme for teaching staff in secondary school. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(2), 12-21.

Andrews, B. D., & Quinn, R. J. (2005). The Effects of Mentoring on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received. *Clearing House*, 78(3), 110-116.

Antoniou, A.S., Ploympi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.

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

Athanasos, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwok, S., McCurdy, J. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.

Bakker, A .B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the Job Demands-Resources Model To Predict Burnout and Performance. *Human Resource Management*, 43 (1), 83–104.

Banerjee, S. , & Mehta, P. (2016). Determining the antecedents of job stress and their impact on job performance: A study among faculty members. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (2), 7-24.

Beehr, T. A., Walsh, J .T., & Taber, T. D. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: higher order needs as a moderator. *Journal of Applied Psychology*, 61, 41-47.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-764.

Bender, K. A., Donohue, S. M., & Heywood, J. S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers*, 57(3), 479-496.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45 – 68.

Bey, T. (1995). Transferable transactions among teachers. *Education and Urban Society*, 28, 11-19.

Bickmore, S. T., & Bickmore, D. L. (2010). Revealing the Principal's Role in the Induction Process: Novice Teachers Telling Their Stories. *Journal Of School Leadership*, 20(4), 445-469.

Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287-306.

Borg, G. (1990). Psychophysical scaling with applications in physical work and the perception of exertion. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 16(1), 55-58.

Bramley, P. (1991). *Evaluation training effectiveness. Translating theory into practice*, London. :Mc Graw-Hill.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Breaux, A., & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Briner, R. B. (2000). Relationships between work environments, psychological environments and psychological well-being, *Occup. Med.*, 50 (5), 299-303.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.

Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.

Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman. A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28 (2), 195–209.

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), 1189-1204.

Cooper, C. A., Carpenter, D., Reiner, A., & McCord, D. M. (2014). Personality and Job Satisfaction: Evidence from a Sample of Street-Level Bureaucrats. *International Journal of Public Administration*, 37(3), 155-162.

Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Dawson, C., & Veliziotis, M. (2013). *Temporary employment, job satisfaction and subjective well-being*. Economics Working Paper Series 1309: University of West England. Retrieved 28/12/ 2018 from http://opus.bath.ac.uk/39306/1/1309_2_.pdf.

DeShields Jr, O. W., Kara, A. & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19 (2), 128-139.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38 (4), 379-396.

Eliophotou Menon, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.

Eliophotou Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.

Epstein, A., (1978). *Ethos and Identity*, London: Tavistock.

European Agency for Safety and Health at Work.(2013). *Pan-European opinion poll on occupational safety and health :Results across 36 European countries*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2018 από <https://osha.europa.eu>.

Evans, L. (2002). What is Teacher Development. *Oxford Review of Education*, 28(1), 122-137.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Feiman-Nemser, Sh. (2003). Leadership, What new teachers need to learn. *Educational*, 60(8), 25-29.

Fiore, D. J. (2004). *Introduction to Educational Administration: Standards, Theories and Practice*. New York: Routledge

Flores, M. A., & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56(5), 595-606.

Garza, R. (2012). Initiating Opportunities to Enhance Preservice Teachers' Pedagogical Knowledge: Perceptions about Mentoring At-Risk Adolescents. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 8, 26-35.

Gazioglu, S., & Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain: individual and job related factors. *Applied Economics*, 38(10), 1163-1171.

Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (No. 691D9603eb074051b57684e4affae4d4). Mathematica Policy Research.

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *US-China Education Review B* 1, 99- 106, retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531660.pdf>.

Griffin, M. A., & Clarke, S. (2011). Stress and well-being at work. In S. Zedeck (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3., pp.359-397). Washington: American Psychological Association.

Harrell, A. M. & Stahl, M. J. (1984). McClelland's trichotomy of needs theory and the job satisfaction and work performance of CPA firm professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 9(3/4), 241-252.

Hasan, A. (2014). A study of occupational stress of primary school teachers. *Educationia Confab*, 3(4). 11-19.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001) Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success, *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (Seventh Edition)*. New York: McGraw – Hill International Edition.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 771-783.

Johnson, S.M., & Kardos, S. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Research, 19*(8), 699-718.

Jones, M. (2009). Supporting the supporters of novice teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education, 4*(1), 4-21.

Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Retrieved from <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>.

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology, 9*(1), 104-112.

Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*, 285-308.

Kashefi, M. (2009). Job Satisfaction and/or Job Stress: The Psychological Consequences of Working in “High Performance Work Organizations”. *Current Sociology, 57* (6), 809-828.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education, 21*(8), 995-1006.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.

Koontz, H. & Weihrich, H. (2007). *Essentials of Management: An International Perspective. Seventh Edition*, New Delhi: Tata Mc-Graw-Hill Publishing Company Limited.

Korunka, C., Tement, S., Zdrehus, C. & Borza, A. (2010). *Burnout: Definition, recognition and prevention approaches*. Boit-Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders, European Commission. Leonardo Da Vinci Program.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management, 15*(7), 354-358.

Koustelios A. (2005), Physical education teacher's in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education, 42*(2), 85-90.

Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., Alexopoulos, E., (2015). Teacher Stress Inventory: Validation of the Greek version and perceived stress levels among 3.447 educators. *Psychology Research and Behavior Management*, 8(1),81–88.

Kristensen, T.S. (1995). The demand- control -support model: Methodological challenges for future research. *Stress Medicine*, 11, 17 -26.

Kristensen, T.S. (1996). Job stress and cardiovascular disease: A theoretic critical review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (3), 246-260.

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

Kyriacou, S., & Chien, P. Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools, *Journal of Educational Enquiry*, 5(2). 86-104.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.

Lambeth, D. (2012). Effective practices and resources for support of beginning teachers. *Academic Leadership: The Online Journal*, 10(1), 2.

Larrivee, B. (2012). Cultivating Teacher Renewal : Guarding Against Stress and Burnout. Retrieved 18/11/ 2018 από: <https://reddog.rmu.edu:3158/lib/rmu-ebooks>.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lindqvist, P., & Nordänger, U. (2007).Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and 'off-the-clock' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 623-637.

LoCascio, S. J., Smeaton, P. S., & Waters, F. H. (2016). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society*, 48, 103–125.

Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational behaviour and human performance*, 4, 309-336.

Loo, M. K. , Mohamad Amin, S. , & Abd Rahman, N. S. (2015). The sources and the impacts of occupational stress among manufacturing workers. *International Journal Of Current Research And Academic Review*, 166-173.

Malach-Pines, A. , Keinan, G. (2005). Stress and burnout:the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39 (3), 625-635.

Marable, M., Raimondi, S. (2007). Teachers perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*,15(1), 25-37.

Martin, P. (2008). Novice teachers: Meeting the challenge. *Principal*, 88, 42 – 44.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C. (2003). New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5). 189-192.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counsling*, 51, 59 – 74.

McLeod, J. (2011). *Qualitative research in counselling and psychotherapy* (2 nd ed.). London: Sage.

Mora, T., & Ferrer-i-Carbonell, A. (2009). The job satisfaction gender gap among young recent university graduates: Evidence from Catalonia. *The Journal of Socio-Economics*, 38(4), 581-589.

Montero-Marin, J. , Anaya, R. , Olivan, B. O. , Skapinakis, P. , Vizcaino, V. M. , & Garcia- Campayo, J. (2012). Understanding burnout according to individual differences: ongoing explanatory power evaluation of two models for measuring burnout types, *BBM Public Health*, 12, 922.

Nasser, F., & Alhija, A. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 185. 374 – 380.

Ololube, N. P. (2006). *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment*. Online Submission.

Parker, D. F. , & DeCotiis, T. A. (1983). Organizational Determinants of Job Stress. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 160-177.

Parvin, M.M. & Kabir, M.M.N. (2011). Factors Affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9), 113-123.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3 rd ed.)*. California: Thousand Oaks, CA: Sage.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 61-76.

Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher Stress : What it is, Why it's important, How it can be alleviated. *Theory in practice*, 55(2), 104-111.

Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self- esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.

Rhodes C., Nevill A. and Allan J. (2004), Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.

Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: a national snapshot. *The educational forum*, 76(3), 299-316.

Sacks, S. & Brady, P., (1985), Who teaches the City's children. A study of New York City First Year Teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.

Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. (2004). The measurement of effort–reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58, 1483–1499.

Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.

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

Skodra E., Eliofotou, M. M., & Athanasoula –Reppa A.(2013). The role of educational policy in shaping the professional identity of Secondary School teachers in Greece, *The Cyprus Journal of Sciences*, 10, 3-24.

Spector, P. E. (2008). *Industrial and Organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, Coping*, 21, 37–53.

Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.

Tashi, K. (2014). Occupational Stress among Bhutanese Teachers. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2). 171-179.

Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The job demand-control (-support) model and psychological well -being: A review of 20 years of empirical research. *Work and Stress*, 13, 87-114.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.

Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.

Warr, P. (2005). *Work, well being and mental Health*. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage

Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

Wilson, V. (2002). *Feeling the strain: An overview of the literature on teachers' stress*. Edinburgh: SCRE.

Wood, A. L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrators' Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

Wright, M., & Custer, R. (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education*, 9(2), 134-146.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14 (2), 121–141.

Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, 123, 750-755.

Youngs, P. P., Hyun-Seung, K., & Pogodzinski, B. (2015). How Middle School Principals Can Affect Beginning Teachers' Experiences. *Journal Of School Leadership*, 25(1), 157-189.

Zempylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α' ΜΕΡΟΣ - ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Κωδικός Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος Λήψης Συνέντευξης:

Διάρκεια:

Μέσο Καταγραφής:

Παρατηρήσεις:

Β' ΜΕΡΟΣ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ

Ηλικία:

Φύλο:

Χρόνια Προϋπηρεσίας:

Τόπος Εργασίας την τρέχουσα σχολική χρονιά:

Γ' ΜΕΡΟΣ- ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1) Τι ηλικία έχετε;
- 2) Πόσους μήνες/ έτη προϋπηρεσίας έχετε ως αναπληρωτής/ τρια;
- 3) Μιλήστε μου για το πώς είναι να βιώνετε τις συχνές αλλαγές στο σχολικό σας περιβάλλον; Αν ναι, τι σας βοηθάει σε αυτό; Αν όχι, τι σας δυσκολεύει;
- 4) Τι σας βοήθησε όταν γίνατε αναπληρωτής/ τρια;
- 5) Τι σας δυσκόλεψε όταν γίνατε αναπληρωτής/ τρια;
- 6) Μιλήστε μου για τις εμπειρίες σας που αφορούν την ένταξη σας στο Σύλλογο Διδασκόντων. Πώς ήταν για εσάς;
- 7) Αναφέρετε τη συμπεριφορά κάποιου/ων συναδέλφου/ων που επηρέασε την εκπαιδευτική σας πορεία ;
- 8) Ποια είναι η γνώμη σας για το εργασιακό άγχος; Τι είναι για εσάς;

9) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι κύριες πηγές του επαγγελματικού άγχους για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς;

10) Πώς επηρεάζει το εργασιακό άγχος την καθημερινότητά των αναπληρωτών;

11) Τι σας προκαλεί επαγγελματική ικανοποίηση;

12) Μιλήστε για τους παράγοντες ή παράγοντα θεωρείτε τους πιο σημαντικούς και αυτούς που θεωρείτε τους λιγότερο σημαντικούς; Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;