



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ”**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΥΣ
ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ**

**THE PERCEPTIONS OF SUBSTITUTE PRIMARY EDUCATION
TEACHERS ON THEIR WORK-RELATED STRESS AND THE
CONTRIBUTION OF THE PRINCIPAL ON HOW TO COPE WITH
IT**

της

ΠΕΧΛΙΒΑΝΙΔΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ

A.M III22037

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Επιτροπή

1. Αδάμος Αθανασίου, Επιστημονικός συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Επιβλέπων
2. Γενοβέφα Παπαδήμα, Επιστημονικός συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
3. Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, Καθηγητής τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2023

Στη γιαγιά μου, Μάρθα

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε κατόπιν ποικίλων δυσκολιών. Ωστόσο, το αποτέλεσμα της έρευνας δικαίωσε τις προσπάθειες μου. Η ομαλή διεκπεραίωση της εργασίας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην στήριξη και στη βοήθεια ορισμένων προσώπων, τους οποίους κρίνω απαραίτητο να ευχαριστήσω.

Αρχικά, πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και μέντορα μου, κ. Αδάμο Αναστασίου, που σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου ήταν στο πλευρό μου, παρέχοντας μου υποστήριξη τόσο επιστημονικής φύσεως αλλά και ψυχολογική. Οι πολύτιμες συμβουλές του και η εμπειρία του με βοήθησαν να επιτύχω τους στόχους μου που σχετίζονται με την παρούσα εργασία. Τον ευχαριστώ θερμά, επομένως, για το αμείωτο ενδιαφέρον του και την περίσσια προσοχή του στην επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Προπάντων όμως, είναι τιμή μου και τον ευχαριστώ που μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστώ μαζί του με πολύ μεγάλη προθυμία. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ζαφειρόπουλο αλλά και την κα. Γενοβέφα Παπαδήμα για τη στήριξη και τη διάθεσή τους να λάβουν μέρος στην τριμελή επιτροπή. Είναι τιμή μου να αποτελούν όλοι τους μέλη της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύνολο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που με πολύ μεγάλη προθυμία αποδέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω θερμά τον οικογενειακό και κοινωνικό μου περίγυρο για την στήριξη τους καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το εργασιακό τους άγχος και τη συμβολή του διευθυντή στη διαχείρισή του. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η εξέταση των πηγών του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού τους άγχους, τόσο από τους ίδιους τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, όσο και από τη σχολική μονάδα που εργάζονται και από το κράτος.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, πραγματοποιείται θεωρητική ανάλυση των όρων «άγχος» και «εργασιακό άγχος», σκιαγραφώντας στη συνέχεια, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και οι επιπτώσεις αυτού στην προσωπική και εργασιακή τους ζωή. Επιπλέον, παρουσιάζονται η ιστορική πορεία του θεσμού των αναπληρωτών και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λόγω του θεσμού της αναπλήρωσης. Γίνεται αναφορά, επίσης, στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη συμβολή του διευθυντή και στην αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής στον οργανισμό. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ορισμένων ερευνών σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δέκα αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με τα επίπεδα του εργασιακού τους άγχους, τις πηγές του εργασιακού άγχους, την αντιμετώπιση του εργασιακού τους άγχους και στη συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του εργασιακού τους άγχους.

Από τα πορίσματα της έρευνας, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα. Η έρευνα αποδεικνύει ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους. Επίσης, αποδεικνύεται ότι η εμφάνιση του άγχους στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς συνδέεται άμεσα με τον θεσμό της αναπλήρωσης, ενώ άλλες πολύ σημαντικές πηγές εργασιακού άγχους γι' αυτούς είναι η ασφάλεια των παιδιών, προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και το κλίμα με τους συναδέλφους και τον διευθυντή. Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει ότι απαραίτητα για την αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών είναι οι ατομικές ενέργειες του ίδιου του ατόμου, αλλά και ενέργειες της σχολικής μονάδας και του κράτους. Ιδιαίτερα, όμως, η έρευνα τονίζει τη συμβολή του ίδιου του διευθυντή και το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζει για τον περιορισμό των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εργασιακό άγχος, πηγές εργασιακού άγχους, αντιμετώπιση εργασιακού άγχους, διευθυντής

Abstract

The aim of the present study is to investigate the perceptions of primary education non-permanent teachers on work related stress and the contribution of the school headteacher on how to deal with it. Other significant objectives of the research are to examine the causes of work stress of non-permanent teachers and the ways to be reduced by the non-permanent teachers, the school and the government.

At the first part of the study, a theoretical analysis of the terms stress and work stress is carried out, outlining then the work stress of teachers. Moreover, the sources of teachers' work stress and its effects on their personal and work life are presented. In addition, in this study, the historical course of the substitute teachers and the difficulties that they face, due to the institution of deputy, are presented. The research refers to some ways to alleviate the occupational stress of teachers, emphasizing on the contribution of the school headteacher and the effectiveness of the style of leadership that preferred by the school headteacher. The theoretical part ends with the presentation of some researches about teacher's work stress. On the second part of the study, the qualitative research that was done on ten non-permanent teachers is presented and their views on the levels of their work stress, the causes of their work stress, the ways to reduce their work stress and the headteacher's contribution on reducing the teacher's work stress are recorded.

The research ends with some useful findings. First of all, the non-permanent teachers experience moderate levels of work-related stress. Furthermore, the research prove the correlation between the institution of substitute teachers and occupational stress. Other important factors that provoke the teacher's anxiety are the safety of teachers, problems that can be created by the children's behaviour and the ambience with the other colleagues and the school headmaster. Finally, the research stresses the fact that the problem of teachers' work stress can be restricted by efforts from teachers and by actions from the school and the government. In particular, however, the research refers to the contribution of the school headteacher and the management and leadership style he/she applies in reducing teachers' stress levels.

Keywords: non-permanent teachers, work-related stress, causes of work-related stress, ways to reduce work-related stress, headteacher

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	V
Περίληψη.....	VI
Abstract.....	VIII
Εισαγωγή.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	3
Κεφάλαιο 1: Το εργασιακό άγχος.....	3
1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση των όρων Άγχος/ Εργασιακό Άγχος	3
1.2 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.....	4
1.3 Πηγές Εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	6
1.4 Επιπτώσεις εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς	7
Κεφάλαιο 2: Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί	10
2.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού των αναπληρωτών.....	10
2.2 Πηγές εργασιακού άγχους	12
2.3 Οι δυσκολίες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	13
2.4 Ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και παγκοσμίως.....	14
Κεφάλαιο 3: Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους.....	17
3.1 Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους.....	17
3.2 Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών.....	19
3.3 Η συμβολή του διευθυντή στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	20
Κεφάλαιο 4: Έρευνες.....	25
4.1 Έρευνες σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.....	25
4.2 Έρευνες για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	28

4.3 Έρευνες για τη συμβολή του διευθυντή και το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζει στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....30

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....33

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικός Σχεδιασμός.....33

5.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....33

5.2 Δειγματοληψία33

5.3 Μεθοδολογία έρευνας.....34

5.4 Τεχνική Συλλογής Δεδομένων.....35

5.5 Διαδικασία Ανάλυσης δεδομένων..... 37

5.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....38

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα40

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση- Συμπεράσματα.....67

7.1 Συζήτηση- Ερμηνεία.....67

7.2 Συμπεράσματα.....75

7.3 Περιορισμοί της έρευνας77

7.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....78

Βιβλιογραφία.....79

Παράρτημα.....92

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης και της τεχνολογικής προόδου. Για αυτόν τον λόγο, οι σύγχρονες επιχειρήσεις, εκπαιδευτικοί οργανισμοί αλλά και τα ίδια τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευσή τους για τη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό της σύγχρονης απαιτητικής αγοράς εργασίας (Πετρίδου, 2014).

Καθώς η αξία της μάθησης είναι δεδομένη για την πρόοδο της κοινωνίας, τα κράτη επενδύουν στην τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από το σύγχρονο δημόσιο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, ενώ το έργο τους βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο συζητήσεων. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους ζωή αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ οι απαιτήσεις από αυτούς πολλαπλασιάζονται (Πετρίδου, 2014).

Απόρροια αυτών των δυσκολιών είναι η εμφάνιση εργασιακού άγχους, που σε πολλές περιπτώσεις κυμαίνεται σε πολύ υψηλά επίπεδα (Hassan, 2014· Λέκκου, 2017· Nwimo and Onwunaka, 2015· Τζούβα, 2017). Ερευνητικά δεδομένα κατατάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως (Travers & Cooper, 1993). Οι δυσκολίες, μάλιστα, είναι μεγαλύτερες για μια συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών, δηλαδή τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η ανασφάλεια, λόγω των συνεχών συμβάσεων, και η έλλειψη μόνιμου τόπου εγκατάστασης, λόγω των συνεχών μετακινήσεων, καθιστά μεγαλύτερο το εργασιακό τους άγχος (Λέκκου, 2017). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων στο σχολείο και η πρόβλεψη όλων των παραγόντων που μπορούν να ευθύνονται για την πρόκληση άγχους στους εκπαιδευτικούς και, ειδικότερα, στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, είναι επιτακτική ανάγκη. Οι αρμόδιοι, με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να δράσουν και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές για καλύτερες εργασιακές συνθήκες στους εκπαιδευτικούς και, κατά συνέπεια, ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, καλείται να συμβάλλει η παρούσα έρευνα, αφού προκύπτει ότι για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, γενικότερα, υπάρχουν αξιολογες έρευνες. Τα ερευνητικά δεδομένα, όμως, που αφορούν το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι περιορισμένα. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα καλείται να καλύψει το ερευνητικό κενό, διερευνώντας τις αντιλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με το εργασιακό τους άγχος και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτού, μέσω ενεργειών των ίδιων των αναπληρωτών, της σχολικής μονάδας και του κράτους.

Ιδιαίτερα, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία του διευθυντή του σχολείου, του οποίου ο ρόλος μπορεί να αποβεί καταλυτικός για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία, δομείται σε τρία μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό μέρος, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, ορίζεται η έννοια του «εργασιακού άγχους» και διασαφηνίζεται το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Προσδιορίζονται, επίσης, οι πηγές του εργασιακού άγχους και αναδεικνύονται οι συνέπειες αυτού. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια επισκόπηση της ιστορικής πορείας του θεσμού του αναπληρωτή μέχρι σήμερα, ενώ αναπτύσσονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εξαιτίας του θεσμού της αναπλήρωσης και της έλλειψης μονιμότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναπτύσσονται γενικώς τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους και, στη συνέχεια, πιο εξειδικευμένα, τρόποι αντιμετώπισης που αφορούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η σημασία του διευθυντή στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο παρόν κεφάλαιο αναπτύσσονται θεωρητικά, ορισμένα στυλ διοίκησης και ηγεσίας που μπορούν να εφαρμοστούν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και εξετάζεται η επιρροή αυτών στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφέρονται κάποιες έρευνες που αφορούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και κάποιες που εξειδικεύονται και προσεγγίζουν το ίδιο θέμα στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος και χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναλύονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το δείγμα των συμμετεχόντων, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, με την ανάλυση των θεματικών ενοτήτων που προέκυψαν, έπειτα από την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη. Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου, γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και συνδέονται με τη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, αναφέρονται τα βασικότερα συμπεράσματα που καταλήγει η έρευνα, αναλύονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και επισημαίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Το εργασιακό άγχος

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση των όρων Άγχος/ Εργασιακό Άγχος

Το άγχος είναι μια λέξη που εμπεριέχεται στο καθημερινό μας λεξιλόγιο και που όλοι, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, έχουμε βιώσει σε κάποια στιγμή της ζωής μας. Η λέξη άγχος προέρχεται από τη λατινική λέξη *stringere*, που σημαίνει «τεντώνω» (Βακόλα & Νικολάου, 2019). Η έννοια του άγχους, η οποία στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με τη λέξη “*stress*”, θεωρείται δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί διαθέσιμοι ορισμοί στη βιβλιογραφία. Πρόκειται για μια πολυεπίπεδη έννοια και οι διαφορετικοί ορισμοί οφείλονται στο γεγονός ότι το άγχος ορίζεται διαφορετικά, ανάλογα με το ερευνητικό πεδίο που χρησιμοποιείται (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Υπό το πρίσμα της ψυχολογικής επιστήμης, το άγχος ορίζεται ως μια δυσάρεστη ψυχολογική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε αντίδραση τις πιέσεις του περιβάλλοντος (Arnold & Randall, 2020), ενώ ο Lazarus (1966) και οι συνεργάτες του διατυπώνουν την άποψη ότι αυτό εμφανίζεται, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί επαρκώς να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις προς αυτόν ή τις απειλές της ευημερίας του. Ο Meichenbaum (1985) αναφέρει ότι πρέπει να θεωρήσουμε το άγχος ως μία κατάσταση, την οποία βιώνει ο εργαζόμενος με διαφορετικό τρόπο και ένταση ανάλογα με τη φάση που βρίσκεται και τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον του (Εφραιμίδου, 2017). Τα γεγονότα που πυροδοτούν τη διαδικασία του στρες ονομάζονται «στρεσογόνοι» παράγοντες, ενώ οι αντιδράσεις του ατόμου χαρακτηρίζονται ως άγχος-υπερένταση (Griffin & Clarke, 2011).

Το άγχος είναι στοιχείο της προσωπικότητας. Αν και οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται το άγχος ως ένα κατεξοχήν αρνητικό συναίσθημα, αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν υπάρχει σε βαθμό φυσιολογικό, είναι χρήσιμο, διότι μας παρακινεί σε δράση, μας κάνει να εργαστούμε παραγωγικά για την επίτευξη του στόχου μας (Ρούσσου, 2020), αυξάνει την αποδοτικότητα του ατόμου, βρίσκεται σε εγρήγορση και καταφέρνει να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Βακόλα & Νικολάου, 2019). Πράγματι, ορισμένοι στρεσογόνοι παράγοντες εμπνέουν τους ανθρώπους να κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια, τους παροτρύνουν να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά και να βελτιωθούν εν γένει (Εφραιμίδου, 2017). Σε περιπτώσεις, όμως, που το άγχος εκδηλώνεται

υπέρμετρα, έχει αρνητικές συνέπειες για το άτομο. Σε καταστάσεις έντονου άγχους, τα άτομα αρχίζουν να υπολειτουργούν και πολλές φορές επηρεάζεται έντονα ακόμη και η υγεία τους (Ρούσσου, 2020).

Το εργασιακό περιβάλλον στη σημερινή εποχή αποτελεί αποδεδειγμένα μία από τις σημαντικότερες πηγές άγχους. Σχεδόν ένας στους τέσσερις εργαζομένους επηρεάζεται από το εργασιακό άγχος, ενώ μελέτες δείχνουν ότι ένα ποσοστό μεταξύ 50%-60% όλων των χαμένων εργάσιμων ημερών σχετίζεται με αυτό. Επίσης, επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το άτομο και την υγεία του καθώς και την εργασιακή του επίδοση (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Υγεία στην Εργασία). Όπως αναφέρουν οι Lazarus & Folkman (1984), το εργασιακό άγχος ορίζεται ως διατάραξη της ισορροπίας του γνωστικού, συναισθηματικού και περιβαλλοντικού συστήματος από εξωγενείς παράγοντες. Εργασιακό άγχος είναι η αντίδραση που έχουν πολλοί άνθρωποι, όταν υφίστανται πιέσεις στον χώρο εργασίας (Βακόλα & Νικολάου, 2019). Το άγχος στην εργασία εμφανίζεται, ιδιαίτερα όταν το άτομο δεν διαθέτει τις κατάλληλες “ψυχικές δυνάμεις”, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια στρεσογόνο κατάσταση, που προκύπτει από το εργασιακό του περιβάλλον (Tsutsumi, Kayaba, Kario, & Ishikawa, 2009). Επίσης, το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την αντίληψη του ατόμου ότι δεν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητες και τις ανάγκες, με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Ρούσσου, 2020). Ο Cox (1975) ορίζει το εργασιακό άγχος ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του χώρου που εργάζεται το άτομο, τα οποία του ασκούν πίεση, ενώ, σύμφωνα με τους Kyriakou and Harriman (1993), το εργασιακό άγχος είναι το βίωμα αρνητικών και μη ευχάριστων συναισθημάτων, όπως η απογοήτευση, η αγωνία, η ένταση, ο θυμός, τα οποία είναι αποτέλεσμα προβλημάτων που παρουσιάζονται στον επαγγελματικό μας χώρο.

Σύμφωνα με τους Brooks & Piquero (1998), (όπ. αναφ. στο Εφραιμίδου, 2017), το εργασιακό άγχος πηγάζει από δύο πηγές, δηλαδή από τις συγκεκριμένες εργασιακές απαιτήσεις και από την έλλειψη εργασιακών πόρων. Η εργασία που σχετίζεται με την παροχή ανθρώπινων υπηρεσιών συμβάλλει στη δημιουργία άγχους, καθώς υπάρχει η δυσκολία εξισορρόπησης του ενδιαφέροντος και της αντικειμενικότητας. Οι γυναίκες φαίνεται πως είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν εργασιακό άγχος, λόγω του διπλού ρόλου που διαδραματίζουν ως μητέρες και εργαζόμενες (Εφραιμίδου, 2017).

1.2 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιτελούν έναν πολύπλευρο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα. Το έργο τους δεν περιορίζεται μόνο στο διδακτικό τους έργο εντός της

σχολικής αίθουσας. Η αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων (γραφειοκρατικά-διαδικαστικά ζητήματα, εκπαιδευτικές αλλαγές, σχέσεις επικοινωνίας) συνθέτουν το εργασιακό τους περιβάλλον (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Οι περισσότεροι έχουν την αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με ποικίλα προνόμια που αφορούν το εργασιακό ωράριο, τον καλό μισθό, τις πολλές διακοπές και αργίες. Μελέτες, ωστόσο, έχουν δείξει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους (Hassan, 2014· Λέκκου, 2017· Nwimo and Onwunaka, 2015· Τζούβα, 2017). Τα ερευνητικά δεδομένα κατατάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως (Travers & Cooper, 1993). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάχθηκε στα έξι πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Cranvill Ward & Abbey, 2005).

Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, κυμαίνονται από 30-90% (Travers & Cooper, 1996). Σε έρευνες που έχουν γίνει στην Μ. Βρετανία αναφέρεται ότι το 1/5 των εκπαιδευτικών παρουσιάζει υψηλά επίπεδα άγχους, ενώ αντίστοιχα σε ανάλογες έρευνες στην Αμερική, το ποσοστό φτάνει το 56%. Στην Ελλάδα αρκετές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους ιδιαίτερα αγχωτικό (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006· Καντάς, 2001· Karavas, 2010· Papastylianou, 1997). Γενικότερα, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με το παρελθόν, βιώνουν σε σημαντικό βαθμό εργασιακό άγχος κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (Dunham, 1983).

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που αποδεικνύουν αντίθετα αποτελέσματα. Στην επιδημιολογική μελέτη των Feitler και Tokar (1982) αναδεικνύεται ότι μόνο το 16% των υποκειμένων της έρευνας υποστηρίζει ότι βιώνει υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους. Σε ανάλογη έρευνα του Bentz και των συνεργατών του (1971) αναφέρεται ότι μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς ανέφερε ελαφριά ή μέτρια συμπτώματα άγχους. Επιπλέον, και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, επαληθεύονται αντίστοιχα αποτελέσματα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 370 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνο ένα ποσοστό δήλωσε ότι θεωρεί τη δουλειά του εκπαιδευτικού πολύ αγχώδη (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997).

Σύμφωνα με τους Kyriacou και Sutcliffe (1978), ως άγχος/στρες του εκπαιδευτικού (teachers' stress) ορίζεται η αντίδραση, όπως ο θυμός ή η κατάθλιψη, από έναν εκπαιδευτικό σε μια αρνητική επίδραση, η οποία συχνά συνοδεύεται από παθογενείς ψυχολογικές και βιοχημικές αλλαγές, όπως η αύξηση των παλμών της καρδιάς ή η

έκκριση αδρενοκορτικών ορμονών στο αίμα. Επίσης, σύμφωνα με τον Kyriacou (1978, όπ. αναφ. στο Τσουκαλά, 2018), το άγχος αποτελεί μια μορφή αντίδρασης με αρνητική χροιά στη παρατεταμένη πίεση, η οποία δεν μπορεί να ελεγχθεί από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που διαθέτει το κάθε άτομο και η οποία επιφέρει την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού.

Τα επίπεδα εργασιακού άγχους φαίνεται ότι επηρεάζονται και από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1979), σε μια μελέτη 130 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στο άγχος και τον αντιληπτικό έλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν ότι όσα συνέβαιναν στη ζωή τους καθορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες και όχι από την ατομική δράση των ίδιων, παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα άγχους. Γενικότερα, τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους επηρεάζονται από παράγοντες, όπως η ικανότητα, η ροπή προς την προσωπικότητα Α, την αυτοεκτίμηση, τον αντιληπτικό έλεγχο και τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000).

Το άγχος που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί πηγάζει από την ασυμφωνία που δημιουργείται ανάμεσα στις ανάγκες, τις αξίες και τις προσδοκίες τους και στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αυτές τις αξιώσεις (Αργυροπούλου, 1999, σελ. 102). Πάντως, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2002, σ. 142), τα άτομα δεν παρουσιάζουν το ίδιο επίπεδο άγχους σε μια δεδομένη αιτία. Τα επίπεδα άγχους εξαρτώνται από το φύλο, την ηλικία, την κληρονομικότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την κοινωνική υποστήριξη, την αντίληψη και τους τρόπους αντιμετώπισης.

Πιο συγκεκριμένα, για την εκδήλωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται είτε με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είτε με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο δραστηριοποιείται. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, δεν ευθύνονται οι ίδιοι παράγοντες για την εκδήλωση του άγχους στους εκπαιδευτικούς. Επομένως, ένας παράγοντας που χαρακτηρίζεται ως στρεσογόνο για έναν εκπαιδευτικό μπορεί να μην επηρεάζει το ίδιο αρνητικά έναν άλλον εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην διαφορετική προσωπικότητά τους (Μούζουρα, 2005).

1.3 Πηγές εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών

Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας άγχους πάντως, που έχουν αναφερθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων, η έλλειψη πειθαρχίας

των μαθητών, η δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία των διδασκόντων αλλά και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Στόγια και Ιορδανίδη (2014), στις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται οι χαμηλές απολαβές, οι συνεχείς πολιτικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και η γενικότερη εργασιακή ανασφάλεια. Οι Travers & Cooper (1996) προσθέτουν ως αιτίες δημιουργίας άγχους την πολυπληθή τάξη, τον φόβο της βίας και τις μειωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης και ο Kokkinos (2007) την έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς, τη γραφειοκρατία, την έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, την ποικιλία των απαιτούμενων καθηκόντων και την έλλειψη πόρων. Οι Chan, Chen & Chong (2010) αναφέρονται ακόμη στις συγκρούσεις και την ασάφεια των ρόλων, την έλλειψη στήριξης από την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους αλλά και τα περιορισμένα κίνητρα των μαθητών. Σε έρευνα του Χαραλάμπους (2012) αναδεικνύεται ως πηγή άγχους ο αυξημένος όγκος δουλειάς, το απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα με την ύλη που δίνεται από την αρμόδια αρχή της χώρας, η ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και η υιοθέτηση των καινοτομιών που τους επιβάλλει η διοίκηση. Ιδιαίτερα, θα πρέπει να τονιστεί ότι σε έρευνα του Joseph (2000, όπ. αναφ. στο Anastasiou & Parakontantinou, 2014, σελ. 41) αναδεικνύεται σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή στην εκδήλωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, σημαντική πηγή άγχους για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς είναι οι πολλαπλές απαιτήσεις που απορρέουν από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι έχει να επιτελέσει πολλές λειτουργίες κατά τη διάρκεια του διδακτικού του έργου, γεγονός που του δημιουργεί άγχος. Επιπρόσθετα, οι απαιτήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και η αίσθηση ότι ευθύνονται για τις αποτυχίες των μαθητών τους φαίνεται να τους προκαλεί στρες (Λέκκου, 2017).

1.4 Επιπτώσεις εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς

Το άγχος μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αισθάνεται, σκέφτεται και συμπεριφέρεται, ενώ μπορεί και να επιφέρει αλλαγές στη φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού. Πολλές φορές αυτές οι αλλαγές προκαλούν μια σχετική δυσφορία και είναι εύκολα αναστρέψιμες. Σίγουρα, όμως, το άγχος στην εργασία έχει αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα ζωής (Cooper, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι, ότι οι αγχογόνες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο συνδέονται με ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες για το άτομο. Η κοινωνική συμπεριφορά

αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις δυσχεραίνονται και είναι πιθανό αυτές οι κοινωνικές συνέπειες να συνδεθούν με περισσότερες ψυχολογικές αλλαγές, όπως ευερεθιστότητα, δυσκολία στη συγκέντρωση και τη μνήμη. Οι δυσκολίες που δημιουργεί το στρες στις κοινωνικές σχέσεις μειώνουν και την κοινωνική υποστήριξη που μπορεί λάβει ένα άτομο από το περιβάλλον του (Γαλανάκης, 2012).

Γενικότερα, οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους είναι φανερές και τις περισσότερες φορές αντιληπτές τόσο για το άτομο όσο και για τον οργανισμό, στον οποίο εργάζεται. Το αυξανόμενο κόστος που προκύπτει από το άγχος των εργαζόμενων, φαίνεται ότι προκαλεί ιδιαίτερα ανησυχία στις βιομηχανικές χώρες. Ετησίως δαπανούνται ανάμεσα στα 200 και στα 300 δισεκατομμύρια δολάρια κάθε χρόνο από τις επιχειρήσεις, λόγω της παραίτησης προσωπικού, των αυξανόμενων προβλημάτων υγείας, των παραπόνων των εργαζομένων ότι βιώνουν στρες και της μειωμένης παραγωγικότητας (Γαλανάκης, 2012).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους. Το παρατεταμένο άγχος των εκπαιδευτικών έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική και τη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη σε εκπαιδευτικούς του Σικάγο έδειξε ότι το 56% των εκπαιδευτικών ανέφερε σωματικές ασθένειες και το 26% εξ αυτών ψυχικές ασθένειες, για τις οποίες ευθύνονταν το άγχος στην εργασία (Travers & Cooper, 1996). Επιπλέον, συνδέεται με δυσαρέσκεια από την εργασία, μεγάλο αριθμό απουσιών και μη τήρηση του ωραρίου, τάση για παραίτηση από το επάγγελμα, επαγγελματική εξουθένωση (Τσουκαλά, 2018), κακή απόδοση στην εργασία και μειωμένη παραγωγικότητα, αύξηση των παραπόνων των πελατών, αύξηση των δικαιολογιών των εργαζόμενων (Γαλανάκης, 2012). Συνηθέστατα συμπτώματα εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι η επιθετική συμπεριφορά και η σύγχυση, η μειωμένη απόδοση του ίδιου και αδιαφορία για τη μειωμένη απόδοση των μαθητών του (Κάντας, 2001). Το άγχος, επομένως, επηρεάζει τόσο το άτομο όσο και την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης (Τσουκαλά, 2018).

Το 1ο κεφάλαιο ολοκληρώνεται σε αυτό το σημείο, έχοντας ορίσει το άγχος και συγκεκριμένα, το εργασιακό άγχος που μπορεί να βιώσει ένας άνθρωπος στον χώρο εργασίας του. Στη συνέχεια, σε αυτό το κεφάλαιο, διευκρινίστηκε το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, σημειώνοντας σημαντικές πηγές που συμβάλλουν στην εμφάνιση του άγχους τους στο σχολείο. Τέλος, το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται, καταγράφοντας τις επιπτώσεις που έχει το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς. Το επόμενο κεφάλαιο, επικεντρώνεται αποκλειστικά στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Καταγράφεται, ιστορικά, η πορεία του θεσμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ενώ, επιπλέον, σκιαγραφούνται και τα προβλήματα, από τα οποία ταλανίζονται, λόγω της μακροχρόνιας πορείας τους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Κεφάλαιο 2: Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί

2.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού των αναπληρωτών

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε μόνιμους και σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών εμφανίστηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο στις αρχές του 20ού αιώνα. Σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διενεργήθηκαν το 1929-1930 ορίστηκε και το νομοθετικό πλαίσιο για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, το οποίο σε μεγάλο βαθμό ισχύει μέχρι και σήμερα. Ο θεσμός των αναπληρωτών εξυπηρετεί την κάλυψη έκτακτων αναγκών, τις οποίες δε δύναται να καλύψουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Η σύμβαση εργασίας που συνάπτουν είναι ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου (Μετοχιανάκη, 2017).

Από τη δεκαετία του '80 παρατηρείται αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών. Ενδεικτικά, το 1922-1993 οι αναπληρωτές-τριες αποτελούσαν το 18% περίπου του συνολικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αύξηση αυτή οφείλεται στους εξής παράγοντες: α) αυξήθηκε ο αριθμός των σχολικών μονάδων, β) αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που καλύπτει θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης ή υπηρετεί σε θέσεις θεσμών υποστήριξης τεχνολογικής εκπαίδευσης, γ) αυξήθηκε ο αριθμός-και για την ακρίβεια μετά τον Νόμο 1566/85- των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν εκπαιδευτική άδεια, δ) αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μακράς διάρκειας επιμορφωτικά και μετεκπαιδευτικά προγράμματα, ε) αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αποσπώνται σε υπηρεσίες και οργανισμούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή εποπτευόμενες από αυτό ή σε άλλες υπηρεσίες και οργανισμούς του Δημοσίου τομέα, στ) αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν αποσπαστεί στο εξωτερικό, ζ) αυξήθηκαν οι λειτουργικές ανάγκες των σχολικών μονάδων.

Η αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών είναι ιδιαίτερα εμφανής ύστερα από ορισμένες νομοθετικές ρυθμίσεις. Με τον νόμο 1304/1982 προβλέπεται η πρόσληψη αναπληρωτών, όχι μόνο για την κάλυψη κενών που προκύπτουν από απουσία εκπαιδευτικών για οποιοδήποτε λόγο αλλά και για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ με τον νόμο 1566/85 διευρύνθηκαν οι περιπτώσεις αναπλήρωσης με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με μειωμένο ωράριο διδασκαλίας (ωρομίσθιοι).

Ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση άλλαξε αρκετές φορές τα τελευταία 40 χρόνια, με μακροβιότερο σύστημα διορισμού εκείνο της επετηρίδας. Στο άρθρο 44 του Ν309/76 (νόμος Ράλλη) προβλέπεται ότι η πρόσληψη των εκπαιδευτικών γίνεται από πίνακες πτυχιούχων που συντάσσονται κατ' έτος με

βάση τον βαθμό πτυχίου (η επετηρίδα ως τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών υπήρχε από τη δεκαετία του 50 και δεν καταργήθηκε ούτε κατά τη διάρκεια της δικτατορίας AN 651/70). Είναι γεγονός ότι αυτό το σύστημα παρείχε επαγγελματικές προοπτικές στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, διότι τους εξασφάλιζε ως έναν βαθμό μια σχετική βεβαιότητα ότι «κάποια στιγμή» θα διοριστούν. Το ίδιο σύστημα, όμως, όντας αρκετά αναχρονιστικό, ανέδειξε σημαντικές αδυναμίες.

Το σύστημα της επετηρίδας δεν μπόρεσε να λύσει το σημαντικότερο πρόβλημα της υπερπροσφοράς πτυχιούχων εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγκαζόταν να περιμένει αρκετά χρόνια μέχρι την πρόσληψη του. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι ο χρόνος αναμονής στην επετηρίδα κυμαινόταν το 1997-έτος κατάργησης της επετηρίδας- γύρω στα 10 χρόνια για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (Κασσωτάκης, 1997). Φυσικά, για τον υπέρογκο αριθμό πτυχιούχων εκπαιδευτικών ευθύνονται κυρίως κυβερνητικές αποφάσεις και αδυναμίες του κεντρικού συστήματος διοίκησης. Έγινε φανερό, επομένως, ότι το σύστημα της επετηρίδας, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 90, δεν μπορούσε να λύσει χρόνια προβλήματα και έπρεπε να αντικατασταθεί.

Η επετηρίδα καταργείται, για πρώτη φορά, το 1997 με τον Ν2525/97 (νόμος Αρσένη) και καθιερώνεται ο γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ ως το μοναδικό σύστημα πρόσληψης. Δίνεται μεταβατικό στάδιο 5 ετών για την πλήρη κατάργηση της επετηρίδας.

Η καθιέρωση του διαγωνισμού ΑΣΕΠ διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα για τους αναπληρωτές. Αυτός ο νέος τρόπος διορισμού αναιρούσε την προϋπηρεσία που είχαν αποκτήσει οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην δημόσια εκπαίδευση για τέσσερα, πέντε, έξι χρόνια αλλά σε πολλές περιπτώσεις και περισσότερα, πιθανότατα με το νέο σύστημα να απομακρύνονταν από τις θέσεις τους, αφού θα έπρεπε να δώσουν γραπτές εξετάσεις για να διεκδικήσουν ξανά τη θέση τους. Το νέο σύστημα, επομένως, δεν αναγνώριζε την προϋπηρεσία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιούργησε αντιδράσεις.

Οι αντιδράσεις αυτές βρήκαν αντίκτυπο, καθώς ο τότε Υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης δεσμεύτηκε ότι θα πραγματοποιήσει ρυθμίσεις που θα είναι ευνοϊκές για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Το Μάιο του 1999, επομένως, ψηφίζεται ο νόμος 2725/99, στο άρθρο 138 του οποίου προβλεπόταν η κατά προτεραιότητα πρόσληψη ως προσωρινών αναπληρωτών όσων είχαν συμπληρώσει 16μηνη υπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι τον Ιούνιο του 1998. Η σπουδαιότητα του νόμου είναι εμφανής, καθώς αναγνωρίζεται ως προσόν για τις προσλήψεις αναπληρωτών αλλά και για τη

μελλοντική μονιμοποίησή τους, η ήδη υπάρχουσα προϋπηρεσία των αναπληρωτών. Επίσης, η δέσμευση του ΥΠΕΘ προέβλεπε ότι όλοι αυτοί θα διορίζονταν σε κενές οργανικές θέσεις μετά το 2003. Παρόλα αυτά, το ζήτημα έμεινε “ανοιχτό”, αφού δεν ορίστηκε κάποια καταληκτική ημερομηνία απορρόφησής τους.

Με τον Ν3027/02 (νόμος Ευθυμίου) τροποποιείται εν μέρει ο νόμος Αρσένη και προβλέπεται μικτό σύστημα διορισμών με 75% από το ΑΣΕΠ και 25% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, με βάση την προϋπηρεσία. Προβλέπεται, μάλιστα, ότι, αν δεν υπάρχουν επιτυχόντες του ΑΣΕΠ, ο αριθμός συμπληρώνεται από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών. Με τον Ν3255/2004 (νόμος Γιαννάκου) τροποποιείται ο νόμος Ευθυμίου και τα ποσοστά διαμορφώνονται 60% ΑΣΕΠ και 40% Ενιαίος πίνακας αναπληρωτών.

2.2 Πηγές εργασιακού άγχους αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Το εργασιακό άγχος είναι ιδιαίτερα έντονο σε μια μερίδα εκπαιδευτικών που είναι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αν και περιορισμένες, αναδεικνύουν με σαφήνεια τους λόγους, για τους οποίους οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν εργασιακό άγχος και μάλιστα, όπως υποστηρίζουν πολλές έρευνες, υψηλό (Hasan, 2014). Η μελέτη της Γιάννου (2016) εστιάζει στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και αναφέρει μεταξύ άλλων ως κύριες πηγές του εργασιακού τους άγχους τις συνεχείς συμβάσεις εργασίας και την αδιοριστία, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Επίσης, η έρευνα της Λέκκου (2017) τονίζει την σύντομη προθεσμία ανάληψης υπηρεσίας, που επιτείνει το εργασιακό τους άγχος, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα οι αναπληρωτές καλούνται να αρχίσουν το σχολικό τους έτος, συνοδευόμενη αυτή η αλλαγή με πολλές υποχρεώσεις. Εκτός αυτών, το γεγονός ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συνήθως αναγκάζονται να διαμένουν μακριά από την οικογένεια και τους φίλους τους εντείνει το εργασιακό τους άγχος (Βάρβογλη, 2006· Διαμαντίδης, 2008). Φυσικά, ιδιαίτερα στρεσογόνος παράγοντας για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς είναι και ο οικονομικός παράγοντας. Οι αναπληρωτές αναγκάζονται να δαπανούν αρκετά χρήματα σε μετακινήσεις, λόγω της προσωρινής τους διαμονής σε έναν τόπο αλλά και εξαιτίας της απουσίας του μισθού τους κατά τους καλοκαιρινούς μήνες (Λέκκου, 2017). Οι χαμηλές αποδοχές και οι οικονομικές πιέσεις των εκπαιδευτικών συχνά τους ωθούν να στηρίζονται οικονομικά στις οικογένειές τους, γεγονός που επιτείνει το εργασιακό τους άγχος.

Εκτός αυτών, για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών βαρύνουσα σημασία έχουν οι συνθήκες εργασίας εντός της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα, η εμπλοκή των γονέων και των μαθητών στο εκπαιδευτικό τους έργο κατέχει σημαντική ευθύνη για την αύξηση του άγχους τους. Πιο συγκεκριμένα, η πίεση των συγκεκριμένων ομάδων και η αμφισβήτηση των υποδείξεων του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην ανάπτυξη του άγχους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (Λέκκου, 2017).

2.3 Οι δυσκολίες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Αν και οι έρευνες που αφορούν το έργο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, φαίνεται πως αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου.

Η έρευνα της Μετοχιανάκη (2017) έδειξε ότι οι πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον και την έλλειψη προγραμματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική συνεχώς αλλάζει με τις αλλαγές κυβερνήσεων, αλλάζουν, επομένως, και τα κριτήρια αλλά και ο τρόπος πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αυτό το γεγονός επιφέρει αναστάτωση στην ζωή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Μια ακόμη πρακτική δυσκολία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι η στελέχωση σχολείων σε παραμεθόριες περιοχές. Οι συνθήκες ζωής σε αυτές τις περιοχές είναι δύσκολες από οικονομική πλευρά αλλά και λόγω έλλειψης ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Εκτός αυτών, η πρόσληψη του αναπληρωτή εκπαιδευτικού γίνεται σε ανύποπτο χρόνο μέσα στο διδακτικό έτος, με απαίτηση να πρέπει να παρουσιαστεί στον τόπο πρόσληψης του μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Επιπλέον, η πρόσληψη δεν αφορά τους θερινούς μήνες κατά τους οποίους ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός εισέρχεται στα μητρώα του ΟΑΕΔ. Η εργασιακή ανασφάλεια, επομένως, αυτής της μερίδας εκπαιδευτικών είναι μεγάλη και έχει αρνητικό αντίκτυπο στην προσωπική τους ζωή (Μπακαγιάννη, 2022). Οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρεται στην έρευνα της Λέκκου (2017), δυσκολεύονται να δημιουργήσουν οικογένεια και πολύ συχνά, λόγω του χαμηλού μισθού τους, χρειάζεται να δανειστούν χρήματα από την οικογένεια τους, γεγονός που ενισχύει το εργασιακό τους άγχος (Λέκκου, 2017).

Προκειμένου να καταπολεμηθεί η εργασιακή ανασφάλεια των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι ίδιοι καταφεύγουν στη συλλογή μορίων, μέσω μεταπτυχιακών και επιμορφώσεων. Με την υψηλή μοριοδότηση επιθυμούν να σταθεροποιήσουν τη

μελλοντική τους θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα, έστω και ως αναπληρωτές (Λιαρόπουλος, 2020).

Αν και όπως φαίνεται από την συγκεκριμένη έρευνα, οι αναπληρωτές βιώνουν σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της ματαιώσης, δεν είναι έντονες οι σκέψεις τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Αντιθέτως, ο προσανατολισμός τους είναι να προτείνουν βελτιωτικές αλλαγές για την καλύτερευση της θέσης τους (Μετοχιανάκη, 2017).

Εκτός των άλλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ένα μείζον ζήτημα είναι και η δυσκολία στην απορρόφησή τους. Είναι γεγονός ότι υπάρχει αδυναμία εξισορρόπησης προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών. Παράγεται, δηλαδή, ένας μεγάλος αριθμός πτυχιούχων, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να απορροφηθούν στη δημόσια εκπαίδευση. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο την τελευταία δεκαπενταετία. Παλαιότερα, το συγκεκριμένο ζήτημα αντιμετωπίστηκε μέσω της ελεγχόμενης εισαγωγής φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να μην υπάρχει υπέρμετρος αριθμός πτυχιούχων εκπαιδευτικών, αλλά και μέσω της επετηρίδας.

2.4 Ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και παγκοσμίως

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε τακτικό προσωπικό και σε αναπληρωτές. Ο σκοπός της πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι να καλύψουν «προσωρινά κενά» που υπάρχουν στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται μετά από αίτησή τους και η σύμβαση εργασίας που συνάπτουν είναι σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου ιδιωτικού δικαίου (Μετοχιανάκη, 2017)

Ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού είναι ευρέως γνωστός στην Ελλάδα. Η χρήση, όμως, αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση δεν αποτελεί ελληνική καινοτομία. Πολλές χώρες παγκοσμίως αξιοποιούν αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ωστόσο, αυτό που διαφέρει είναι ο λόγος χρήσης των αναπληρωτών στα σχολεία αλλά και οι επαγγελματικές προοπτικές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Πτωχοπούλου, 2019).

Σε χώρες, όπως στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Ιταλία, τη Γαλλία και την Αγγλία οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούνται, για να καλύψουν έκτακτες ανάγκες που προκύπτουν στις εκπαιδευτικές μονάδες. Οι έκτακτες αυτές ανάγκες μπορεί να είναι λόγοι υγείας (προσωπικοί ή οικογενειακοί), επιμορφώσεις προσωπικού, έκτακτες άδειες κ.λπ. Η πρόσληψή τους γίνεται είτε από τα σχολεία είτε από τα Υπουργεία. Οι

αναπληρωτές σε αυτές τις χώρες έχουν διαφορετική αντιμετώπιση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και θεσμικά και μισθολογικά, αφού σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να κληθούν να καλύψουν λίγες ώρες από το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Παρατηρείται, επομένως, ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αυτών των χωρών σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού των αναπληρωτών στην Ελλάδα. Σε καμία περίπτωση, στις προαναφερόμενες χώρες, οι αναπληρωτές δεν αποτελούν θεσμό που καλύπτει μόνιμα και πάγια «κενά» στην εκπαίδευση με πλήρες ωράριο, όπως συμβαίνει με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Οι χώρες αυτές καλύπτουν αυτές τις θέσεις με μόνιμους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Επιπροσθέτως, εντοπίζονται διαφορές και στις επαγγελματικές προοπτικές των δυτικών αυτών χωρών σε σχέση με την Ελλάδα. Στην ελληνική πραγματικότητα με τις συνεχείς εκπαιδευτικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, είναι πιθανό οι αναπληρωτές, ακόμη και αν επιτελούν το επάγγελμα του αναπληρωτή για αρκετά χρόνια, να βρεθούν άνεργοι εξαιτίας μιας αλλαγής στον τόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει καμία ασφάλεια για τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό ότι θα λάβει μετά από κάποια χρόνια υπηρεσίας μόνιμη θέση. Αυτό το στοιχείο, δεν ισχύει στις υπόλοιπες δυτικές χώρες. Αντιθέτως, η λογική για την ύπαρξη του θεσμού των αναπληρωτών είναι ότι, όταν 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 έχει αποκτήσει τα προσόντα για την ουσιαστική μονιμοποίηση και ένταξή του, χωρίς άλλες διαδικασίες, στο επάγγελμα. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ «Τρία (3) ετήσια συμβόλαια μέσα σε πέντε διαδοχικά σχολικά έτη, θεωρούνται αποδεικτικά ικανοποιητικής διδασκαλίας και αποτελούν δοκιμαστική περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν την δοκιμαστική περίοδο θεωρούνται σε συνεχή (μόνιμη) υπηρεσία και δε θα χρειαστεί να συμμετέχουν σε διαδικασίες ανανέωσης ή μη του συμβολαίου τους. Στη Γαλλία ισχύει το σύστημα του διαγωνισμού. Αν όμως ο υποψήφιος ολοκληρώσει με επιτυχία τη δοκιμαστική περίοδο των δύο ετών, τότε διορίζεται (Πτωχοπούλου, 2019). Οι διαφορές επομένως των επαγγελματικών προοπτικών των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις δυτικές χώρες σε σχέση με την Ελλάδα είναι εμφανείς.

Αντίθετα, στη Ταϊβάν, λόγω της σχολικής διαρροής, υπάρχει όλο και μικρότερη ζήτηση για εκπαιδευτικούς. Επομένως, για να μην υπάρχει υπερβολικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό αναπληρωτές

εκπαιδευτικοί για την κάλυψη των αναγκών τους. Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούνται και για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων, όπως τα αγγλικά, τα οποία, όμως, διδάσκονται και από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πτυχίο. Από την άλλη πλευρά, στην Ινδία υπάρχει έλλειψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποιος διαθέσιμος εκπαιδευτικός για κάλυψη σε περίπτωση απουσίας κάποιου μόνιμου εκπαιδευτικού. Όταν απουσιάζει ένας μόνιμος εκπαιδευτικός, η τάξη συγχωνεύεται (50 ή 100 μαθητές) ή απασχολείται μόνη της (Μετοχιανάκη, 2017).

Σε αυτό το κεφάλαιο επομένως, αποτυπώνεται η ιστορική εξέλιξη του θεσμού του αναπληρωτή εκπαιδευτικού αλλά και οι δυσκολίες που συνοδεύουν το επάγγελμα, λόγω της έλλειψης μονιμοποίησης. Επίσης, αναφέρονται οι πηγές του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και ο τρόπος που χρησιμοποιείται ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, επιχειρείται να τεκμηριωθεί, σε θεωρητικό επίπεδο, η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εργαζόμενων και αναλυτικότερα των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται, μάλιστα, η συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών και, αφού περιγραφούν περιληπτικά τα διάφορα στυλ ηγεσίας που μπορούν να εφαρμοστούν από τη διοίκηση του σχολείου, εξετάζονται και καταγράφονται ευρήματα άλλων μελετητών που αναδεικνύουν ποιο στυλ ηγεσίας μπορεί να συμβάλλει στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3: Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους

3.1 Αντιμετώπιση και διαχείριση του εργασιακού άγχους

Καθίσταται σαφές ότι η εμφάνιση αγχογόνων καταστάσεων στην εργασία είναι φαινόμενο αναπόφευκτο στις περισσότερες περιπτώσεις. Η κατάσταση αυτή επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην αποδοτική εργασία των εργαζομένων, στη φροντίδα του εαυτού τους και την ορθολογική διαχείριση της ζωής τους. Η διαχείριση του άγχους αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία. Αν και από πλευράς οργάνωσης πρέπει να ληφθούν όλα τα μέτρα που θα προλαμβάνουν τις πηγές του άγχους των εργαζομένων, αξίζει να σημειωθεί ότι η διαχείριση του άγχους είναι μια υποκειμενική διαδικασία και απαιτεί να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης από πλευράς ατόμου. Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει τόσο το άτομο όσο και ο οργανισμός για τη διαχείριση του άγχους των εργαζομένων (Κάντας, 1993).

Οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, τη φυσική άσκηση και τη δημιουργία δικτύου υποστήριξης (Beehr & Newman, 1998). Κατά συνέπεια, ιδιαίτερα ευεργετική είναι η μη ανταγωνιστική φυσική άσκηση, όπως το τρέξιμο, το κολύμπι το περπάτημα κ.λπ. Επιπρόσθετα, χρήσιμη είναι η ενασχόληση με κάποιο χόμπι, ο ελεύθερος χρόνος με την οικογένεια και φίλους. Η κοινωνική στήριξη από την οικογένεια και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους, ενώ σημαντική είναι και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στον χώρο εργασίας. Ευεργετικές για το άτομο μπορεί να είναι και διάφορες τεχνικές χαλάρωσης (για παράδειγμα, μυϊκή χαλάρωση, βαθιές αναπνοές κ.λπ.) ή η γνωστική αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων (για παράδειγμα, εκλογίκευση, ανοχή καταστάσεων που δεν μπορούν να αποφευχθούν) (Κάντας, 1993).

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο το άτομο να προσδιορίσει τις πηγές που του προκαλούν άγχος στην εργασία, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση του. Για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος εργάζεται στο κέντρο της πόλης και αγχώνεται καθημερινά για την εύρεση χώρου στάθμευσης του αυτοκινήτου του. Το αποτέλεσμα είναι να προσέρχεται εκνευρισμένος στην εργασία του. Προσδιορίζοντας, επομένως, τον λόγο που του δημιουργείται αυτή η ανησυχία, αποφάσισε να μετακινείται καθημερινά με το μετρό (Βακόλα & Νικολάου, 2019).

Γενικώς για την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους, απαραίτητη είναι η ειδική άσκηση και εκπαίδευση. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε δύο τομείς εκπαίδευσης και άσκησης που είναι δημοφιλείς μεταξύ των διευθυντικών στελεχών: την εκπαίδευση για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκπαίδευση για την απόκτηση αυτοπεποίθησης και θάρρους στις σχέσεις και τις δοσοληψίες (Κάντας, 1993).

Όσον αφορά τη διαχείριση του άγχους κατά την παραμονή του ατόμου στην εργασία, υπάρχουν επίσης κάποιες στρατηγικές που μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές στη διαχείριση του άγχους. Τέτοιες στρατηγικές μπορεί να είναι η ιεράρχηση των εργασιών, ξεκινώντας από τις πιο εύκολες και προχωρώντας στις πιο δύσκολες, ο χρονικός προγραμματισμός και η ενημέρωση του εργοδότη σχετικά με τις εργασίες που ρεαλιστικά μπορούν να υλοποιηθούν. Επίσης, απαραίτητο είναι ο εργαζόμενος να μην υπερφορτώνεται με εργασίες αλλά να διανέμει εργασίες και σε υφισταμένους. Γενικώς, ο εργαζόμενος πρέπει να φροντίζει να εξασφαλίζει την σωματική και την ψυχική του υγεία, έτσι ώστε να εξασφαλίζει ένα είδος ανοσίας στο άγχος (Γιαλανάκης, 2012). Τις περισσότερες, όμως, φορές οι εργαζόμενοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν το άγχος τους. Για αυτόν τον λόγο είναι πολύτιμη η βοήθεια των ειδικών, έτσι ώστε το άτομο να αποβεί και περισσότερο αποτελεσματικό στην εργασία του (Μπισκανάκη, 2018).

Ο οργανισμός από την μεριά του θα πρέπει να αναπτύξει μια σειρά στρατηγικών, με σκοπό τη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που θα αμβλύνει το εργασιακό άγχος των εργαζόμενων. Η προσφορά βοήθειας μόνο σε όσους ήδη βιώνουν άγχος δεν κρίνεται ως σωστή προσέγγιση πρόληψης τους εργασιακού άγχους των εργαζομένων. Ο οργανισμός θα πρέπει να επενδύσει σε δύο στρατηγικές που είναι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των εργαζομένων, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων υποψηφίων για τις κενές θέσεις που διαθέτει. Τοποθετώντας τον κάθε εργαζόμενο στην θέση που προορίζεται, αμβλύνεται το εργασιακό του άγχος, αποκτά μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του και, εν τέλει, συντελεί στην επιβίωση του οργανισμού.

Αξιοσημείωτη είναι και η προσέγγιση των Lazarus & Folkman (1984) όσον αφορά την αντιμετώπιση του άγχους στην εργασία. Σημειώνεται, επομένως, ότι υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες στρατηγικών: η εστιασμένη στο πρόβλημα αντιμετώπιση και η εστιασμένη στο συναίσθημα αντιμετώπιση. Η εστιασμένη στο πρόβλημα αντιμετώπιση διερευνά και αναζητεί να αναγνωρίσει και να μειώσει τους παράγοντες που προκαλούν το άγχος των εργαζόμενων. Πέρα από την αλλαγή των αγχογόνων αντικειμενικών συνθηκών, αναζητά και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων, με κύριο χαρακτηριστικό την άμεση εστιασμένη δράση. Αυτού του είδους προσέγγιση υιοθετείται, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται το πρόβλημα ως πιθανό να επιλυθεί.

Αντίθετα, η εστιασμένη στο συναίσθημα στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους έχει στόχο να ελέγξει και να περιορίσει τις ανεπιθύμητες σκέψεις και τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται από τους στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι το πρόβλημα, από το οποίο ταλανίζεται η εργασιακή του ζωή, είναι αδύνατον να επιλυθεί, γεγονός που το ωθεί σε συναισθηματικές αντιδράσεις και σύγχυση (Κάντας, 1993). Στόχος, επομένως, αυτής της στρατηγικής είναι ο έλεγχος και η ρύθμιση των συναισθημάτων των εργαζόμενων που βιώνουν έντονο στρες.

3.2 Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών

Η διαδικασία αντιμετώπισης του άγχους που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και, στη συνέχεια, με την προσπάθεια για αλλαγή (Cedoline, 1982). Κατόπιν αυτού, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικές πρακτικές, ώστε η ψυχική και σωματική του κατάσταση να παραμείνουν ακέραιες.

Οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του στρες που βιώνουν είναι: η συζήτηση με τον σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες λιγότερο δημιουργικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε συναδέλφους και συγγενείς, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση. Φυσικά, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάθε εκπαιδευτικός για τη διαχείριση του άγχους του διαφέρουν ανάλογα με την προσωπικότητά του (Kloska & Raemasut, 1985).

Η αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσής τους, αφού κατά τη διάρκεια του έργου τους θα έρθουν σε επαφή αρκετές φορές με αγχογόνες καταστάσεις, τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Είναι γεγονός, μάλιστα, ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα κληθεί να εργαστεί σε τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με μαθητές αλλοδαπούς με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Η διαφορετική αντιμετώπιση που χρήζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφανώς ενισχύει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται να συντελέσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στην ένταξη και προσαρμογή μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Επίσης, καθοριστικής σημασίας είναι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τη άσκηση του επαγγέλματός τους. Συνεπώς, ο σχολικός ψυχολόγος θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα και να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες και εμπόδια

διαταράσσουν την ψυχική τους υγεία. Θα τους βοηθήσει, επίσης, να αναπτύξουν τις σωστές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους τους (Παππά, 2006).

Για να αμβλυνθεί το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού, καθοριστικό ρόλο παίζει και η προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Έρευνες που διερευνούν ειδικότερα τη σχέση του εργασιακού άγχους με την προσωπικότητα έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους φαίνεται ότι παρουσιάζουν εκπαιδευτικοί με τύπο προσωπικότητα A. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου χαρακτηρίζονται από φιλοδοξία, ανταγωνιστικότητα και τάση προς συνεχή έλεγχο (Δαβράζος, 2006). Αντίθετα, σύμφωνα με την Μούζουρα (2005), οι εκπαιδευτικοί που η προσωπικότητά τους χαρακτηρίζεται από ανεβασμένα επίπεδα αυτοεκτίμησης, αίσθημα επάρκειας και ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να βιώνουν χαμηλό εργασιακό άγχος.

Εκτός των άλλων στρατηγικών που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, η μείωση του εργασιακού τους άγχους μπορεί να επιτευχθεί μέσω συγκεκριμένων αλλαγών. Κατά συνέπεια, η έγκυρη ενημέρωσή τους για την τοποθέτησή τους, η μείωση των συχνών εκπαιδευτικών αλλαγών και η ύπαρξη σταθερότητας και γνώσης των θεμάτων στον εκπαιδευτικό ορίζοντα θα ήταν ιδιαίτερα ευεργετικές.

Καθοριστικός παράγοντας εύλογα είναι και η καλή οργάνωση της σχολικής μονάδας και η σωστή διαχείριση του χρόνου. Εκτός από την τεράστια συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών, σημαντική είναι και η συμβολή της διεύθυνσης του νομού, στον οποίο υπηρετούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, της οποίας η καθοδήγηση μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα (Λέκκου, 2017).

3.3 Η συμβολή του διευθυντή στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής έχει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση του εργασιακού άγχους. Το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζει στην εκπαιδευτική μονάδα είναι σημαντικός παράγοντας για την πρόκληση του. Ως κεφαλή της εκπαιδευτικής μονάδας, οφείλει να δημιουργήσει κλίμα συνεργατικότητας που οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, θα είναι αποτελεσματικοί και θα βιώνουν σε χαμηλά επίπεδα εργασιακό άγχος (Κουτσιανού, 2013)

Κρίνεται, επομένως, σημαντικό ο διευθυντής να δίνει σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα την ευκαιρία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η διαδικασία χαρακτηρίζεται από ανταπόδοση και αλληλεγγύη και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ισορροπημένου κλίματος που θα καλύπτει τις βασικές ψυχολογικές

ανάγκες κάθε εργαζόμενου εκπαιδευτικού και θα προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη και ικανοποίηση (Κουτούζης, 2011· Σαΐτης, 2007).

Επιπρόσθετα, για τα μειωμένα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών σημαντικό είναι και το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής στον οργανισμό. Κάθε στυλ ηγεσίας παρουσιάζει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Η αποτελεσματική ηγεσία δεν συνίσταται στην υιοθέτηση ενός και μόνο στυλ ηγεσίας, αλλά συνήθως οι ηγέτες δανείζονται στοιχεία από πολλά στυλ ηγεσίας (Δούνας, 2016). Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια στυλ διοίκησης και ηγεσίας που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολικό χώρο:

Η Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα μοντέλο που βασίζεται στην αμοιβαία ανταλλαγή. Σε αυτό το είδος ανταλλαγής, οι ακόλουθοι βραβεύονται με ένα βραβείο, όταν εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους, και αντιμετωπίζουν τιμωρία, όταν δεν το κάνουν (Bass & Avolio, 2004). Ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των υφισταμένων του και σκοπός είναι να ικανοποιηθούν με ανταπόδοση, όμως εκ μέρους τους κάποιας υπηρεσίας ή γενικώς οποιοδήποτε άλλου έργου (Πασιαρδής, 2004). Δημιουργείται με κάποιον τρόπο ένα είδος συμφωνίας «παροχής υπηρεσιών» των υφισταμένων προς τον προϊστάμενό τους, για να επιτευχθεί ο στόχος (Παπαδοπούλου, 2012). Αν και οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι αποτελεσματικοί στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθούν αυταρχικοί, διότι τείνουν να μη λαμβάνουν τις αποφάσεις συλλογικά (Δούγαλη, 2017).

Μετασχηματιστική ηγεσία

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν στόχο να επιφέρουν την αλλαγή στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αφού πρώτα αναπτύξουν ένα όραμα (Bass & Avolio, 2004). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνεργάζεται με τους υπόλοιπους για ένα αμοιβαίο όφελος. Οι ηγέτες επίσης σε αυτό το στυλ ηγεσίας προκαλούν υψηλά επίπεδα κινήτρων και δεσμεύσεων και αναπτύσσουν την ικανότητα των άλλων. Αυτές οι ενέργειες του ηγέτη επιφέρουν την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας από τα μέλη του οργανισμού, επιτυγχάνοντας τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα από όλους (Marzano et al., 2005). Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ορισμένες βασικές ιδιότητες που της επιτρέπουν να διακρίνεται από άλλους τύπους ηγεσίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Bass & Avolio, 2004):

1. Χάρισμα: Αποφασιστικότητα αποστολής και οράματος, κουλτούρα,

υπερηφάνεια, σεβασμός και αυτοπεποίθηση.

2. Έμπνευση: Χρήση συμβόλων που κατευθύνουν τις προσπάθειες, καταγραφή σημαντικών στόχων με απλές μεθόδους.

3. Διανοητική διέγερση: Παροχή υποστήριξης για επίλυση προβλημάτων με έξυπνο, ορθολογικό και προσεκτικό τρόπο.

4. Εξατομικευμένη εκτίμηση: Προσφορά προσωπικού ενδιαφέροντος, καθοδήγησης και συμβουλευτικής για κάθε άτομο.

Αυταρχική ηγεσία

Με βάση αυτό το μοντέλο, ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου δεν ζητά και δεν λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αλλά λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και στις οποίες οι υπόλοιποι είναι υποχρεωτικό να συμμορφωθούν (Δούνας, 2016). Σύμφωνα με τον Northhouse (Northhouse 2012), ο αυταρχικός ηγέτης διατάζει τους υφισταμένους του και τους ελέγχει μέχρι να διεκπεραιώσουν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί. Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας επιδρά αρνητικά στον οργανισμό, καθώς αναστέλλεται κάθε προσπάθεια για καινοτομία, ο οργανισμός λειτουργεί με αυθαιρεσία και επιβάλλονται τιμωρίες στους υφιστάμενους, χωρίς να έχουν λόγο στις αποφάσεις που αφορούν τον οργανισμό (Καμπούρη, 2022).

Συμμετοχική ηγεσία

Στα παλαιότερα συστήματα εκπαίδευσης, τα οποία χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερο συγκεντρωτισμό, ο διευθυντής βρίσκονταν στην κορυφή της ιεραρχίας και διοικούσε με βάση αποκλειστικά τις δικές του αποφάσεις. Οι σύγχρονες μελέτες τονίζουν την υπέρβαση αυτού του μοντέλου και την ολοένα και μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Η τάση αυτή εκφράζεται, επομένως, από το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας, η οποία είναι ένας περισσότερο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας και διοίκησης. Σε αυτή την περίπτωση, οι διευθυντές ως ηγέτες λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών και, μάλιστα, τους παρέχουν κίνητρα, ώστε να τις εκφράζουν ελεύθερα και χωρίς περιορισμό. Οι τελικές αποφάσεις λαμβάνονται έπειτα από συζήτηση και εξέταση όλων των απόψεων και οι τελικές αποφάσεις αντανακλούν την γνώμη της πλειοψηφίας και όχι αποκλειστικά του ηγέτη (Δούνας, 2016).

Παθητική ηγεσία

Το παθητικό στυλ ηγεσίας αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας στον οργανισμό. Με βάση αυτόν τον τύπο ηγεσίας, ο ηγέτης δεν έχει σαφή προγραμματισμό, δεν συμμετέχει στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και δεν ενθαρρύνει και τους υπόλοιπους σε αυτή τη διαδικασία (Πούλιου, 2022). Ο παθητικός ηγέτης, επίσης, σύμφωνα με τον Bass (2008), δεν θέτει στόχους προς επίτευξη στον οργανισμό και ανταποκρίνεται στις καταστάσεις και τα προβλήματα περισσότερο ως αντίδραση σε αυτά και όχι με τρόπο συστηματικό. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, αυτό το στυλ ηγεσίας που στηρίζεται στη μειωμένη δράση του ηγέτη, αποδεικνύεται ως το λιγότερο αποτελεσματικό από όλα τα πιθανά στυλ ηγεσίας (Thomson et al., 2016).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη, & Σαΐτης (2011), το αυταρχικό στυλ διοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής είναι κυρίαρχος στη λήψη αποφάσεων, οι μη ρεαλιστικές προθεσμίες, το φοβιστικό ελεγκτικό σύστημα και η αυξημένη γραφειοκρατική δουλειά επηρεάζουν αρνητικά τη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού και οδηγούν στο εργασιακό άγχος αυτών αλλά και σε πολλές άλλες ασθένειες που μπορούν να αποδοθούν σε αυτό.

Αντίθετα, το συμμετοχικό ή συναποφασιστικό ή ομαδικού τύπου ή δημοκρατικό στυλ διοίκησης φαίνεται πως είναι περισσότερο αποτελεσματικό στη διαχείριση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτό το στυλ διοίκησης, προωθείται η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και καλύτερη επικοινωνία τόσο μεταξύ συναδέλφων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς φαίνεται ότι οι διαταραγμένες σχέσεις, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με τη διεύθυνση, προκαλούν τριβές και επιφέρουν μέσα στον οργανισμό υψηλά επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς (Χατζάκη, 2003).

Γενικά, ένας διευθυντής που χαρακτηρίζεται ως μη υποστηρικτικός καθώς και το στυλ διοίκησης που εφαρμόζει στον οργανισμό είναι καθοριστικοί παράγοντες για την εμφάνιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Φαίνεται ότι το συμμετοχικό στυλ διοίκησης του διευθυντή προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όντας περισσότερο χαρούμενοι, είναι και περισσότερο πρόθυμοι να συνεισφέρουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό, για να επιτευχθούν οι στόχοι του. Υπάρχει, επομένως, μια αιτιώδης σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και στυλ διεύθυνσης (Χαραλάμπους, 2012).

Σε αυτό το κεφάλαιο, αναφέρθηκαν παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν στην αντιμετώπιση του άγχους των εργαζόμενων. Επιπρόσθετα, τονίστηκαν ορισμένοι

τρόποι αντιμετώπισης για να περιοριστεί το άγχος των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία του ρόλου του διευθυντή για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Τέλος, αφού αναπτύχθηκαν θεωρητικά το παθητικό, το αυταρχικό, το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, εξετάστηκε με βάση τα πορίσματα άλλων ερευνών η αποτελεσματικότητα αυτών των στυλ ηγεσίας για την αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο κεφάλαιο, που αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφέρονται κάποιες έρευνες σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται και ορισμένες έρευνες που επικεντρώθηκαν και εστιάζουν αποκλειστικά στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 4: Έρευνες

4.1 Έρευνες σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Πολλοί ερευνητές στην Ελλάδα και το εξωτερικό διερεύνησαν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτών των πληροφοριών μπορούμε να συλλέξουμε χρήσιμα δεδομένα για τις συνέπειες του θέματος στον εκπαιδευτικό χώρο και να αναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, παρέχοντας, τελικώς, μια καλύτερη και πιο αναβαθμισμένη διδασκαλία. Αρκετές από τις έρευνες που έγιναν εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γιαννακίδου, 2014· Τάσκου, 2012).

Παράλληλα, πολλές είναι και οι ερευνητικές προσπάθειες για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κοκοβιάδου, 2021· Πετρίδου, 2014· Σπυρομήτρος, & Ιορδανίδης, 2017). Έγιναν μάλιστα και έρευνες που επικεντρώθηκαν στην ιδιαίτερη ομάδα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Γιάννου, 2016· Γούναρη, 2018· Λέκκου, 2017· Φωτοπούλου, 2019).

Τα ευρήματα των ερευνών αναδεικνύουν αντιφατικά αποτελέσματα όσο αφορά τον βαθμό εκδήλωσης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Σε κάποιες από τις ερευνητικές προσπάθειες φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα άγχους (Γιαννακίδου, 2014· Γιαννακοπούλου, 2017· Eres & Atanasoska, 2011· Λεοντάρη κ. συν., 2000· Platsidou & Agalioitis, 2008· Tashi, 2014), ενώ σε άλλες καταγράφονται υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hassan, 2014· Λέκκου, 2017· Τζούβα, 2017). Αντίστοιχα, και σε έρευνες που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίστηκαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους (Πετρίδου, 2014· Tashi, 2014· Σπυρομήτρος, & Ιορδανίδης, 2017· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Χαραλάμπους, 2012). Ωστόσο, στην έρευνα των Nwimo and Onwunaka (2015) διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται ότι παρουσιάζουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους (Πετρίδου, 2014· Πετρομελίδου 2016). Συγκρινόμενα τα επίπεδα άγχους εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Antoniou et al., 2013· Chan, Chen & Elaine, 2010). Τα ευρήματα, όμως, αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Raj

and Julius (2016), βάσει της οποίας δε φαίνονται διαφοροποιήσεις στα επίπεδα άγχους μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση των πηγών του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται πως απασχόλησε τόσο τον ελληνικό όσο και τον ξένο ερευνητικό χώρο. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία σε 320 εκπαιδευτικούς, οι Zurlo, Pes και Cooper (2007) διαπίστωσαν ότι οι κυριότερες πηγές πίεσης για τους εκπαιδευτικούς ήταν η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση, η ελλιπής πληροφόρηση ως προς τις αλλαγές που πραγματοποιούνταν, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη χρόνου για επίλυση προβλημάτων κ.ά. Επιπρόσθετα, οι Travers και Cooper (1996) σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς στην Αγγλία κατέληξαν ότι το καθημερινό άγχος των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μαθητή και εκπαιδευτικού, με τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου με το μέγεθος των τάξεων, τις συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές, την ανασφάλεια της εργασίας και την ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού. Εκτός αυτών, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθη από τους Τσιάκκιρρος και Πασιαρδής (2002) συμπληρώνει ότι αχχογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς είναι και οι εξής: οι σχέσεις με τους γονείς, σχέσεις με συναδέλφους ή τον διευθυντή, η πίεση χρόνου, προβλήματα πειθαρχίας, μεγάλος αριθμός μαθητών κ.ά.

Η Yagil (1998) σε δείγμα εκπαιδευτικών από γυναίκες εκπαιδευτικούς σε γυμνάσια και νηπιαγωγεία διερεύνησε τις πηγές στρες των έμπειρων εκπαιδευτικών σε αντιδιαστολή με τους μη έμπειρους. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι μη έμπειροι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακού άγχους με σημαντικότερες πηγές άγχους την αλληλεπίδραση με τους γονείς και τον φόρτο εργασίας (Χαραλάμπους, 2012). Ο φόρτος εργασίας ως σημαντικός παράγοντας του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε και σε έρευνα που έγινε από το Πανεπιστήμιο Saint Mary, σε δείγμα 879 εκπαιδευτικών, δημοσίων σχολείων.

Παράλληλα, η Roxas (2009) που πραγματοποίησε ανάλογη έρευνα σε 320 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων στις Φιλιππίνες την σχολική χρονιά 2008-2009 κατέληξε, με βάση τα πορίσματα της έρευνας, ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών κυμαινόταν σε κανονικά επίπεδα. Οι λόγοι για τους οποίους εκδήλωναν εργασιακό στρες ήταν ο μεγάλος αριθμός στις τάξεις, η υπερβολική γραφειοκρατία, ο ελλιπής εξοπλισμός, προβλήματα λόγω πειθαρχίας, ο μη ικανοποιητικός μισθός και η έλλειψη κινήτρων.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης, η έρευνα που έγινε στη Νιγηρία σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις πηγές στρες, τα συμπτώματα και τους τρόπους αντιμετώπισης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα συμμετείχαν 624

εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το καθημερινό στρες που εκδήλωναν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονταν με τους συναδέλφους, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη βαθμολογία, τους γονείς, μαθητές, τη σχολική εξουσία, τον μισθό κ.τλ. Αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκε ότι επιλέγουν να βλέπουν τηλεόραση, να ακούν μουσική, να μιλούν με φίλους και να προσεύχονται (Lanre Olaitan et al., 2010).

Τα ευρήματα ερευνών στον ελληνικό χώρο αναδεικνύουν ως σημαντική πηγή άγχους τον ανεπαρκή μισθό (Γιάννου, 2016· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Χαραλάμπους, 2012), την πίεση λόγω φόρτου εργασίας (Γιαννακοπούλου, 2017· Χαραλάμπους, 2012) και την έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς (Μπάρης, 2018). Σε έρευνα της Πετρίδου (2014) που αφορά εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται ότι οι ανομοιογενείς τάξεις δεν αγχώνουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, ούτε οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Αγχωτικοί παράγοντες είναι ο μη ικανοποιητικός μισθός, η καριέρα τους και η ελλιπής υποστήριξη και καθοδήγηση από ειδικούς (Πετρίδου, 2014). Η Χαραλάμπους (2012) προσθέτει στους αγχογόνους παράγοντες τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τους αφορούν, την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από πλευράς μαθητών και λιγότερο άγχος τους προκαλεί η διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών ή ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων.

Η συσχέτιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά τους στοιχεία έχει απασχολήσει επίσης το ερευνητικό προσκήνιο. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις έρευνες είναι συχνά αντιφατικά. Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την εκδήλωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος & Σταματόπουλος, 2011). Σε άλλες έρευνες φάνηκε ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους (Antoniou et al., 2013· Λεονταρή κ. συν., 2000· Πετρίδου, 2014· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014), ενώ σε άλλες ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Nwimo & Onwunaka, 2015· Tashi, 2014). Σημαντική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος έχει και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες έρευνες φαίνεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με τους μεγαλύτερους, καθώς δεν έχουν αναπτύξει τους κατάλληλους μηχανισμούς αντιμετώπισής του (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014· Byrne, 1991), αν και στην έρευνα της Τσανάκα 2016 διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους από τους νεότερους, ενώ πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους δεν επηρεάζονται από την ηλικία (Λεονταρή & συν., 2000· Παπαδόπουλος & Σταματόπουλος, 2011).

Σχετικά με το εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικές και δημόσιες σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία (Hasan, 2014). Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα έρχεται η έρευνα της Χαραλάμπους (2012), όπου οι δημόσιοι υπάλληλοι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους από τους ιδιωτικούς. Η οικογενειακή κατάσταση επίσης σε ορισμένες έρευνες φαίνεται ότι δε συσχετίζεται σημαντικά με το εργασιακό άγχος (Γιαννακίδου, 2014· Γιαννακοπούλου, 2017· Λεοντάρη κ. συν. 2000). Σε κάποιες έρευνες, οι άγαμοι εμφανίζονται περισσότερο αγχωμένοι από τους έγγαμους (Βασιλόπουλος, 2012), ενώ σε άλλες οι έγγαμοι έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, λόγω της πίεσης του χρόνου που απορρέει από τον πολύπλευρο ρόλο, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν (Παπαδόπουλος & Σταματόπουλος, 2011). Τα χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές δε φαίνεται να συσχετίζονται με την εκδήλωση εργασιακού άγχους (Λεοντάρη κ. συν. 2000· Παπαδόπουλος & Σταματόπουλος, 2011).

4.2 Έρευνες για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Αν και οι μελέτες που εστιάζουν στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής αναδεικνύουν χρήσιμα συμπεράσματα για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα της Φωτοπούλου (2019) διερευνά το επαγγελματικό άγχος και τις συνθήκες εργασίας σε δείγμα αναπληρωτών προσχολικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα φάνηκε ότι τα επίπεδα του επαγγελματικού τους άγχους κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα και ότι το επαγγελματικό άγχος που βιώνουν προέρχεται από τις συνθήκες εργασίας τους, με πρώτη σε βαρύτητα πηγή άγχους την αδιοριστία των αναπληρωτών. Το στοιχείο αυτό συναινεί και με την έρευνα της Γιάννου (2016), όπου αναφέρεται στις πρώτες θέσεις ως καταγεγραμμένη πηγή επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Επίσης, φάνηκε ότι πηγή άγχους είναι η έλλειψη αδειών όπως τους μόνιμους υπαλλήλους, οι ετήσιες αλλαγές του πίνακα αναπληρωτών, οι καθυστερήσεις στις προσλήψεις και η εργασιακή ανασφάλεια των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Φωτοπούλου, 2019). Η εργασιακή ανασφάλεια, ως σημαντική πηγή άγχους, επιβεβαιώνεται και στις έρευνες της Γιαννακίδου (2014) της Λέκκου (2017).

Αντίστοιχα, και στην έρευνα της Πετρομελίδου υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι αλλά εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ως ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές έχουν αυξημένα επίπεδα άγχους. Η

μονιμότητα της θέσης μειώνει την επαγγελματική ανασφάλεια των Ελλήνων δασκάλων, γεγονός που μειώνει τα επίπεδα άγχους (Πετρομελίδου, 2016).

Αντίστοιχη έρευνα για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών έγινε από την Λέκκου, 2017, όπου τα ευρήματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα πως βασικότερη πηγή του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ήταν ο θεσμός της πολυετούς αναπλήρωσης και τα επακόλουθά του. Πιο συγκεκριμένα, το άγχος των αναπληρωτών προκαλείται από την εργασιακή ανασφάλεια, τις συνεχείς αλλαγές τόπων και σχολείων, τις συνεχείς συμβάσεις εργασίας και τις χαμηλές αποδοχές. Εκτός αυτών, το άγχος τους συσχετίζεται με συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, την απουσία ηθικής ανταμοιβής, την εμπλοκή των γονέων και των μαθητών στο εκπαιδευτικό έργο, τον πολύπλευρο ρόλο του εκπαιδευτικού, την ευθύνη για την ασφάλεια των μαθητών, τις ελλείψεις υποδομές, την έλλειψη υποστήριξης στη διαχείριση των μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών της τάξης και την πίεση του χρόνου για την ολοκλήρωση των διδακτικών και διοικητικών υποχρεώσεων.

Σε έρευνα της Γούναρη (2018) που εστιάζει σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Χανίων διερευνάται ο βαθμός εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους. Κύριοι παράγοντες για την εμφάνιση του άγχους τους είναι η εργασιακή τους ανασφάλεια, ο ανεπαρκής μισθός και η μη έγκαιρη τοποθέτησή τους στα σχολεία. Αντίθετα, λιγότερο αγχογόνοι παράγοντες φαίνεται να είναι για αυτούς η διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών, η μη διδακτική εργασία και η έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους.

Παράλληλα, ειδική μνεία στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται και στην ποιοτική μελέτη της Γιάννου (2016), όπου αναδεικνύεται ότι δυσαρέσκεια στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς προκαλούν οι συνεχείς συμβάσεις εργασίας, η αδιοριστία, ο χαμηλός μισθός και η έλλειψη επαγγελματικής προοπτικής. Αυτοί είναι οι λόγοι που προκαλούν το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, το άγχος τους εντείνεται λόγω της αβεβαιότητας πρόσληψης, των διαρκών μετακινήσεων, των αλληπάλληλων αλλαγών σχολείων και συναδέλφων αλλά και των προκαταλήψεων που βιώνουν εξαιτίας της εργασιακής τους κατάστασης. Στη διαχείριση του άγχους τους, όμως, βοηθά ιδιαίτερα η επαφή τους με τα παιδιά αλλά και η παιδαγωγική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στη τάξη.

4.3 Έρευνες για τη συμβολή του διευθυντή και το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζει στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Τα διάφορα στυλ διοίκησης και ηγεσίας τα οποία αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, συσχετίζονται σημαντικά με το εργασιακό άγχος που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί. Για τη σωστή διαχείριση και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, στην έρευνα του Τσιγάνη (2020) σημειώνεται ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το μετασχηματικό στυλ ηγεσίας φαίνεται ότι επιδρά θετικά στη μείωση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας, ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη του τις επιθυμίες και τις ανάγκες των εργαζομένων του. Επιπλέον, στο σχολείο κυριαρχεί μια κουλτούρα που προτάσσει το «εμείς» έναντι του «εγώ». Σύμφωνα με τους Russell, Cole και Jones (2014) οι εργαζόμενοι με ηγέτες που επιδεικνύουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας κάνουν περισσότερα από όσα απαιτεί η δουλειά τους με λιγότερο στρες. Παρόμοια, οι Robbins και Judge (2015) δήλωσαν ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης είναι πιο δημιουργικός και ενθαρρύνει τους υφισταμένους να είναι δημιουργικοί.

Τα χαρακτηριστικά αυτά λειτουργούν ευεργετικά για τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλουν στα χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα αυτή προκύπτει, ακόμη, ότι τόσο το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας όσο και το παθητικό μοντέλο είτε δε συσχετίζονται με το εργασιακό άγχος, είτε συσχετίζονται θετικά, προκαλώντας αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τον Abbasi (2018), ο οποίος σημειώνει ότι το στυλ ηγεσίας επηρεάζει τα επίπεδα στρες του υφισταμένου και έχει συνέπειες στην υγεία του και διαπιστώνει ότι το παθητικό στυλ ηγεσίας επηρέαζε αρνητικά το στρες του υφισταμένου, ενώ ένας ηγέτης που είχε μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είχε το αντίθετο αποτέλεσμα. Την ενίσχυση του εργασιακού στρες, λόγω της παθητικής ηγεσίας, αναφέρει και η Brown (2019) στα πλαίσια της διατριβής της.

Το στυλ ηγεσίας μπορεί να βλάψει έναν εργαζόμενο, οδηγώντας στην αντιμετώπιση χρόνιου στρες. Για αυτόν τον λόγο αναδεικνύεται ως σημαντική η συνεχής εκπαίδευση των ηγετών σχετικά με τις τακτικές ηγεσίας για την καλύτερη διαχείριση και τη μείωση του στρες των εργαζομένων.

Η σημαντικότερη συμβολή του διευθυντή στην πρόκληση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών σημειώνεται και στην έρευνα της Λέκκου (2017). Οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύνουσα σημασία στον ρόλο του διευθυντή και για αυτό χαρακτηριστικά

αναφέρουν «*Το άλφα και το ωμέγα... είναι ο αρχηγός του σχολείου*». Η έλλειψη οργάνωσης από την πλευρά του διευθυντή συμβάλλει στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Όταν αυτός δεν επιτελεί τις αρμοδιότητες του και απουσιάζει από τον σχολικό χώρο, τότε επικρατεί το χάος, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους.

Η έρευνα χαρακτηριστικά, επίσης, ανέδειξε ότι όταν ο διευθυντής εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τους εκπαιδευτικούς και συνυπολογίζει τις απόψεις τους, αυτό δρα ενισχυτικά στην ανάληψη ευθυνών, στη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και, κατά συνέπεια, στη μείωση του εργασιακού τους άγχους. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της έρευνας δήλωσαν ότι προτιμούν έναν διευθυντή συνοδοιπόρο στο εκπαιδευτικό τους έργο που να κατανοεί τις δυσκολίες και να λειτουργεί υποστηρικτικά. Επιπλέον, ο διευθυντής που επιδεικνύει συναδελφικότητα και είναι δίκαιος με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως δηλώνεται από το δείγμα της έρευνας αμβλύνει το εργασιακό τους άγχος (Λέκκου, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν το άγχος τους, συνήθως προσπαθούν από μόνοι τους να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια μέσω επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης ή να καταφύγουν στην καθοδήγηση κάποιου ειδικού συμβούλου. Στην έρευνα του Καμακάρη (2021) υπογραμμίζονται τα εξής ζητήματα: Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής σε ένα ελληνικό σχολείο μπορεί να έχει ταυτόχρονα τον ρόλο του διοικητή αλλά και τον ρόλο του ειδικού Συμβούλου; Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή-Συμβούλου που βοηθούν στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών;

Στην έρευνα της Αλεξίου (2017) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας καταγράφεται ότι, ενώ οι περισσότεροι Διευθυντές προσπαθούν να στηρίξουν τους συναδέλφους τους στην ομαλή ένταξη τους στην σχολική κοινότητα και να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό κλίμα, δεν μπορούν να επιτελέσουν εξ ολοκλήρου τον ρόλο του ειδικού συμβούλου (Καμακάρης, 2017). Αυτό είναι φυσικό, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόλυτα συγκεντρωτικό και θα πρέπει ο Διευθυντής από τη μία πλευρά να εφαρμόζει τους νόμους, τις διατάξεις και τις εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ, να λειτουργεί δηλαδή ως διοικητικός υπάλληλος, και από την άλλη να λειτουργεί υποστηρικτικά για το προσωπικό του. Σύμφωνα με την έρευνα του Καμακάρη (2017), οι περισσότεροι διευθυντές του νομού Πειραιά διαθέτουν τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες, για να λειτουργήσουν ως Σύμβουλοι και, συνεπώς, να συντελέσουν στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Υπάρχει, όμως, και μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που δε διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Σε αυτό το σημείο, με την ολοκλήρωση του παρόντος κεφαλαίου και την παρουσίαση ερευνών σχετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (και αναπληρωτών εκπαιδευτικών), καθώς και ερευνών σχετικά με τα στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής στη σχολική μονάδα, ολοκληρώνεται και το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

5.1 Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και αντιλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το εργασιακό άγχος που οι ίδιοι βιώνουν και τη συμβολή του διευθυντή στην αντιμετώπισή του. Αρχικά, επιχειρείται μέσω της έρευνας να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε ποιον βαθμό εμφανίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εργασιακό άγχος;
- 2) Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς;
- 3) Ποιους τρόπους επιλέγουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του εργασιακού τους άγχους;
- 4) Ποιες στρατηγικές των διευθυντών συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών;
- 5) Σχετίζονται το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα και τα χρόνια προϋπηρεσίας στο πώς αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί το εργασιακό τους άγχος και πώς συμβάλλει ο διευθυντής στην αντιμετώπισή του;

5.2 Δειγματοληψία

Στην ποσοτική προσέγγιση η δειγματοληψία αποσκοπεί στη συγκρότηση ενός δείγματος, το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008).

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι ποσοτικοί ερευνητές επιλέγουν συνήθως δείγματα πιθανοτήτων, στα οποία είναι γνωστή η πιθανότητα κάθε μέλους του πληθυσμού να επιλεγεί. Η πιο συχνά εφαρμοσμένη στρατηγική είναι αυτή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, στην οποία κάθε μέλος έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα (Robson, 2007). Η μέθοδος της απλής τυχαία δειγματοληψίας εφαρμόστηκε και στην συγκεκριμένη έρευνα.

Ως δείγμα της έρευνας ορίστηκαν 10 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά

το σχολικό έτος 2022-2023 που υπηρετούν σε διάφορα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Από το σύνολο των 10 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 3 εκπαιδευτικοί εργάστηκαν το σχολικό έτος 2022-2023 ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Επιπρόσθετα, οι 9 στους 10 συμμετέχοντες ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ70 Δασκάλων, ενώ μόλις ένας συμμετέχοντας είναι στην κατηγορία ΠΕ11 Γυμναστών. Το δείγμα της έρευνας υπηρετεί σε διάφορα σχολεία της Ελλάδας και δεν αποτελεί δείγμα συμμετεχόντων από έναν νομό.

Από τους συμμετέχοντες οι 8 ήταν γυναίκες και μόλις 2 άντρες. Η επιλογή αυτή δεν έγινε εκούσια, αλλά αντιπροσωπεύει την υπερεκπροσώπηση των γυναικών στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων της έρευνας είναι τα 28,9 έτη, με 26 έτη ο μικρότερος συμμετέχων και 34 έτη ο μεγαλύτερος. Οι αναπληρωτές του δείγματος έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στο επάγγελμά τους (από 1-4 έτη).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους καλοκαιρινούς μήνες Ιούλιο-Αύγουστο. Καθώς η φυσική παρουσία και η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων δια ζώσης ήταν αδύνατη, διότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε περίοδο διακοπών και μετακινούνταν συνεχώς, προτιμήθηκε οι συνεντεύξεις να γίνουν διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής zoom. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 30' η καθεμία.

5.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία θα υλοποιηθεί, χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας. Η ποιοτική έρευνα διαφέρει από την ποσοτική, διότι η δεύτερη χρησιμοποιεί αριθμούς, ενώ η πρώτη όχι. Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε, διότι ταιριάζει με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, με την ποιοτική μέθοδο έρευνας δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσωπικές εμπειρίες σε μικρό δείγμα υποκειμένων, με στόχο να αναδειχθεί το θέμα από τη δική τους οπτική. Η πρόθεση στην ποιοτική έρευνα δεν είναι γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά ο τρόπος που θα εξελιχθεί η διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος. Επομένως, επιλέγονται σκόπιμα ή με πρόθεση άτομα και τοποθεσίες, με στόχο οι ερευνητές να μάθουν ή να κατανοήσουν το κεντρικό φαινόμενο. Το κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ή τοποθεσιών είναι το αν εξασφαλίζουν «πλούτο πληροφοριών» (Creswell, 2011). Επίσης, για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που τα ερευνητικά στοιχεία είναι περιορισμένα, επιλέγεται στην παρούσα έρευνα η ποιοτική προσέγγιση, καθώς αυτή η μέθοδος συλλογής στοιχείων θα αναδείξει νέα στοιχεία και πληροφορίες σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα που

περιορίζει σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα όρια τη μελέτη. Η ποιοτική μελέτη αποτελεί μια διαδικασία δυναμική, καθώς επιδέχεται τροποποίηση του αρχικού σχεδίου μελέτης, προκειμένου να αντληθούν οι πληροφορίες που χρειάζεται η ερευνήτρια. Η διαδικασία, επομένως, χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία, ενώ η ερευνήτρια μένει ανοιχτή σε νέες ιδέες (Πουρκός, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας είναι δύσκολο να υπάρχει παρέμβαση στο αποτέλεσμα του ίδιου του ερευνητή, γιατί το δείγμα τις περισσότερες φορές είναι τυχαίο. Αντίθετα, στην ποιοτική έρευνα το δείγμα της έρευνας επιλέγεται από τον ίδιο τον ερευνητή και ο ίδιος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να υπάρχει το ενδεχόμενο οι προσωπικές του αντιλήψεις να έχουν επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας (Μετοχιανάκη, 2017).

5.4 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των πληροφοριών, στην συγκεκριμένη έρευνα, επιλέγεται η συνέντευξη, καθώς η μελέτη εστιάζει στο νόημα που αποδίδουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σχετικά με το εργασιακό άγχος, που βιώνουν. Η συνέντευξη, ως εργαλείο, μπορεί να φανεί πιο αποτελεσματική συγκριτικά με μια γραπτή απάντηση, καθώς οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής, οι κινήσεις του συνεντευξιζόμενου αλλά και όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που συνοδεύουν την απάντηση, δίνουν επιπρόσθετες σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις σκέψεις, ιδέες, κίνητρα και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων στην έρευνα (Bell, 1997).

Σύμφωνα με τον Φίλια (2003), «η συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Σε μια ποιοτική συνέντευξη (interview), οι ερευνητές θέτουν σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις, και καταγράφουν τις απαντήσεις τους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις (open-ended questions) αξιοποιούνται έτσι, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα. Ο ερευνητής έπειτα μεταγράφει και περνάει τα δεδομένα σε ένα αρχείο υπολογιστή για ανάλυση (Creswell, 2011). Εκτός των ανοιχτών ερωτήσεων, στην παρούσα ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν και βολιδοσκοπήσεις, προκειμένου να εξασφαλιστούν επιπλέον πληροφορίες. Οι βολιδοσκοπήσεις (probes) είναι υποερωτήματα κάτω από κάθε ερώτηση, τα οποία θέτει ο ερευνητής, για να αντλήσει πληροφορίες. Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα μέσω

των βολιδοσκοπήσεων έχει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσει διάφορα σημεία και να κάνει τον συνεντευξιαζόμενο να επεκταθεί πάνω σε ιδέες (Creswell, 2011).

Η επιλογή της συνέντευξης έγινε λόγω των παρακάτω πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει ως εργαλείο συλλογής δεδομένων:

- Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στον ερευνητή, όταν δεν μπορεί να παρατηρήσει άμεσα τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Creswell, 2011).
- Παρέχει στον συμμετέχοντα τον απαραίτητο χρόνο να εκφράσει τις ιδέες και τις αντιλήψεις του.
- Επειδή είναι ατομική, επιτρέπει να καταγραφούν καλύτερα οι απόψεις των συμμετεχόντων και να αποσαφηνιστούν όπου χρειάζεται.
- Παρέχει άνεση και ασφάλεια στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις (Malhotra et al. 2003· Wilson, 2003).

Επιπρόσθετα, αξίζει να τονιστεί ότι η ειλικρίνεια και ο αυθορμητισμός που επιδιώκεται για τη συλλογή των δεδομένων της μελέτης μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της συνέντευξης. Αντίθετα, στο γραπτό ερωτηματολόγιο που αποστέλλεται δεν μπορεί να εξασφαλιστεί ότι θα συμπληρωθεί από το άτομο στο οποίο, αποστέλλεται ούτε ότι δε θα λάβει βοήθεια κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του από ένα τρίτο πρόσωπο. Επίσης, η επιλογή του ερωτηματολογίου μειώνει τον αυθορμητισμό, διότι οι συμμετέχοντες έχουν περισσότερο χρόνο να σκεφτούν και να δώσουν την απάντησή τους (Φίλιας, 1998).

Όσον αφορά στον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, στην παρούσα έρευνα, η συνέντευξη είναι ημιδομημένη. Σε αυτό το πλαίσιο, επομένως, μπορεί να αλλάξει τόσο η διατύπωση όσο και η σειρά των ερωτήσεων. Μπορούν, επίσης, να παραληφθούν κάποιες ερωτήσεις ή να προκύψουν νέες (Robson, 2010). Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν τη δυνατότητα να δώσουν τις απαντήσεις που θέλουν, χωρίς περιορισμούς. Ο ερευνητής δίνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση και δεν παρεμβαίνει με κανένα άλλο τρόπο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η επιλογή των ερωτήσεων της συνέντευξης προέκυψε από το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας και ήταν επιθυμία της ερευνήτριας να εμβαθύνει σε ορισμένα ζητήματα. Οι ερωτήσεις καταγράφηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και οργανώθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες: (1. Ερωτήσεις για το εργασιακό άγχος, 2. Ερωτήσεις για τις πηγές του εργασιακού άγχους, 3. Ερωτήσεις για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους, 4. Ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του εργασιακού άγχους. Κάθε άξονας απαντούσε σε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Αρχικά, κατά τη

διεξαγωγή της συνέντευξης, στόχος ήταν η ερευνήτρια να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα, φύλο). Στη συνέχεια, η συνέντευξη περιλάμβανε μια εναρκτήρια ερώτηση για να εισάγει τους συνεντευξιαζόμενους στο θέμα. Έπειτα, ακολούθησαν δεκαπέντε ερωτήσεις, βασισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ο πρώτος και δεύτερος άξονας των ερωτήσεων της συνέντευξης περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις, ο τρίτος άξονας περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις και ο τέταρτος πέντε ερωτήσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν την έναρξη της συνέντευξης, η ερευνήτρια έδωσε τις απαραίτητες επεξηγήσεις στις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης, στην οποία οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μετασχηματιστικού, του συμμετοχικού, του αυταρχικού, του συναλλακτικού και του παθητικού στυλ διοίκησης και ηγεσίας, η ερευνήτρια χρειάστηκε να δώσει διευκρινιστικές πληροφορίες στους περισσότερους από τους συμμετέχοντες, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του κάθε στυλ διοίκησης και ηγεσίας, καθώς παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία αυτών δεν γνώριζε ένα ή περισσότερα από τα στυλ διοίκησης και ηγεσίας που αναφέρονταν. Στο πλαίσιο αυτό, προκειμένου να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη ερώτηση, προηγήθηκε μια σύντομη περιγραφή των στυλ διοίκησης και ηγεσίας. Έπειτα, αφού βεβαιώθηκε από την ερευνήτρια ότι κατανοήθηκαν όσα ειπώθηκαν και δεν υπήρχαν περαιτέρω ερωτήσεις και ασάφειες, οι αναπληρωτές του δείγματος εξέφρασαν τις σκέψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στυλ διοίκησης και ηγεσίας στην αντιμετώπιση του εργασιακού τους άγχους.

Τέλος, οι συνεντεύξεις που επιλέχθηκαν να πραγματοποιηθούν είναι προσωπικές συνεντεύξεις (one – to – one interview). Η προσωπική συνέντευξη είναι μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, στην οποία ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά. Οι προσωπικές συνεντεύξεις ενδείκνυνται για συμμετέχοντες που δε διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση (Creswell, 2011).

5.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Πρωτίστως, με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και, στη συνέχεια, η καταγραφή τους σε κείμενο. Εν συνεχεία, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση για την αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού που είναι ευρέως

διαδομένη στις ποιοτικές έρευνες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τη θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία, όπως περιγράφεται παρακάτω:

Αρχικά, ο ερευνητής προβαίνει σε ανάγνωση των συνεντεύξεων, προκειμένου να εξοικειωθεί με τα δεδομένα της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων που έγινε με το χέρι και έπειτα η κωδικοποίηση του κειμένου. Δίνονται κωδικοί σε τμήματα κειμένου, από τους οποίους στη συνέχεια προκύπτουν ευρύτερες θεματικές ενότητες (Creswell, 2011). Ακολούθως, ο ερευνητής εξετάζει τις θεματικές ενότητες και προβαίνει σε πιθανές συγχωνεύσεις επαναλαμβανόμενων θεμάτων. Με την οριοθέτηση των θεματικών ενότητων, ο ερευνητής προβαίνει στην καταγραφή των αποτελεσμάτων κάθε θεματικής ενότητας.

5.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Τα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας εφαρμόζονται με συγκεκριμένο τρόπο στις ποσοτικές μεθόδους. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και στις ποιοτικές μεθόδους, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολο να εκμηδενιστούν κίνδυνοι που σχετίζονται με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Μετοχιανάκη, 2017).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, οι ανοιχτές ερωτήσεις, που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκαν πιλοτικά πρώτα σε δύο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον έλεγχο της κατανόησης και της σαφήνειας των ερωτήσεων. Το υλικό αυτών των απαντήσεων, δεν συνυπολογίστηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας (Κυριαζή, 2006).

Η «αξιοπιστία» μιας έρευνας αναφέρεται στον βαθμό, στον οποίο τα αποτελέσματά της είναι ανεξάρτητα από τυχαία γεγονότα. Η αξιοπιστία της έρευνας συνίσταται στην επανάληψη της ίδιας έρευνας, από την οποία προκύπτουν τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα. Στις ποιοτικές έρευνες είναι δύσκολο να επιτευχθεί αυτό, καθώς κάθε ποιοτική έρευνα είναι μοναδική και οι απαντήσεις των ερωτώμενων μπορούν να διαφέρουν, λόγω μιας εμπειρίας που μπορεί να βίωσε ο ερωτώμενος και να του προκάλεσε χαρά ή αγανάκτηση (Bell, 1997).

Παρά της δυσκολίας, όμως, η αξιοπιστία μπορεί να επιτευχθεί με την πλήρη καταγραφή των δραστηριοτήτων, την τιμιότητα και την προσοχή προς τους συμμετέχοντες (Robson, 2010). Για αυτόν τον λόγο, οι μαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας έγιναν με το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας, ώστε να είναι ακριβή τα δεδομένα της έρευνας. Επίσης, οι απογνητοφωνήσεις

ακούστηκαν αρκετές φορές από την ερευνήτρια, ώστε να υπάρξει ακρίβεια κατά τη διαδικασία καταγραφής τους και παρατέθηκαν αποσπάσματα από τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων, ώστε να εξασφαλιστεί αξιοπιστία και εγκυρότητα στα αποτελέσματα της έρευνας (Creswell, 2011). Τέλος, η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε μέσα από ελέγχους των συμμετεχόντων (member checks). Κατά αυτόν τον τρόπο, τόσο οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις όσο και η ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, τα οποία σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, επιστράφηκαν σε αυτούς/ές, με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Συνεπώς, επιτεύχθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation) (Συμεού,2007).

Κεφάλαιο 6 : Αποτελέσματα

Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους άγχος, προέκυψαν αρκετά ευρήματα, εκ των οποίων άλλα συναινούν με ανάλογες έρευνες και άλλα έρχονται σε αντίθεση. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε η ανάλυση περιεχομένου. Αποδόθηκαν κωδικοί στα τμήματα κειμένου των συνεντεύξεων, από τους οποίους προέκυψαν οι θεματικές ενότητες της εν λόγω έρευνας. Οι θεματικές ενότητες είναι οι εξής:

- 1) Το άγχος του αναπληρωτή
- 2) Οι πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών
- 3) Διαχείριση εργασιακού άγχους από το άτομο, το σχολείο, το κράτος
- 4) Η συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του άγχους
- 5) Στυλ διοίκησης και ηγεσίας και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών
- 6) Διερεύνηση εργασιακού άγχους σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία

Για την καταγραφή των ευρημάτων, επιλέχθηκε η αφηγηματική συζήτηση, με την οποία παρουσιάζονται, λεπτομερώς, τα ευρήματα από τη θεματική ανάλυση, περιλαμβάνοντας και αποσπάσματα των συνεντεύξεων για την πληρέστερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρακάτω, αναλύονται, εκτενώς, οι θεματικές ενότητες της έρευνας.

Θεματική Ενότητα 1: Το άγχος του αναπληρωτή

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο πρώτος άξονας της θεματικής ανάλυσης που επιλέχθηκε σχετίζεται με το εργασιακό άγχος του αναπληρωτή εκπαιδευτικού καθώς 8 στους 10 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε στον συγκεκριμένο άξονα κατά τη διαδικασία της συνέντευξης αφιερώνοντας μεγάλο μέρος της συζήτησης στο άγχος του αναπληρωτή.

Από τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύεται λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν θεωρούν στην πλειοψηφία τους το επάγγελμά τους ιδιαίτερα στρεσογόνο. Για το άγχος του επαγγέλματος ευθύνονται, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, κυρίως οι αυξημένες ευθύνες που έχουν, οι δυσκολίες που απορρέουν από τον θεσμό της αναπλήρωσης, οι σχέσεις με μαθητές, γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς και διευθυνση, η πίεση για κάλυψη κάποιων αρμοδιοτήτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καθώς και η διαχείριση απρόοπτων γεγονότων που μπορούν να συμβούν στην καθημερινή σχολική ζωή και να σε βρουν τους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους.

Ωστόσο, πολλοί από τους συμμετέχοντες της έρευνας, αν και θεωρούν το επάγγελμά τους στρεσογόνο, δεν το κατατάσσουν στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Αποδέχονται

ότι υπάρχουν άλλα επαγγέλματα που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες. Η Σ9 χαρακτηριστικά αναφέρει: «Σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα, δεν το θεωρώ τόσο στρεσογόνο, δηλαδή όπως τον γιατρό που έχει να κάνει με την ανθρώπινη ζωή, με έναν αστυνομικό που έχει να κάνει με την ασφάλεια». Αντίθετα, ο Σ7, αν και αποδέχεται ότι το να είσαι εκπαιδευτικός συνεπάγεται με ευθύνες και στρες, χαρακτηρίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που κάνει εξαιρετικά μη στρεσογόνο σε σχέση με τα επαγγέλματα του ιδιωτικού τομέα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Έχω δουλέψει στο παρελθόν ως πωλητής σε πολυεθνική και σούπερ μάρκετ, σε πολυεθνική με φάρμακα και έχω δουλέψει και ως barista. Ήμουν στον ιδιωτικό τομέα και ξέρω τι θα πει άγχος. Αυτή η δουλειά για εμένα ήταν μια δουλειά που πήγαινες και σου έδινε μόνο χαρά». Ο συγκεκριμένος συμμετέχων προσθέτει λέγοντας ότι «ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει άγχος, αλλά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στρεσογόνο αλλά από μια διαφορετική οπτική από έναν ιδιωτικό υπάλληλο, ο οποίος μπορεί και να απολυθεί, αν δεν πετύχει τους στόχους του. Το να έχεις ένα παιδί ή να έχει πολλά παιδιά και, ταυτόχρονα, να είσαι υπεύθυνος για αυτά, αυτό αυτόματα είναι εξαιρετικά στρεσογόνο». Αντίστοιχη άποψη για την ύπαρξη εντονότερου στρες στα επαγγέλματα του ιδιωτικού τομέα διατυπώθηκε και από τον Σ8. Πιο συγκεκριμένα, ο συμμετέχων 8 δεν κατατάσσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα, αφού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «δεν μπορεί ο διευθυντής ή ο ανώτερός σου να σου πει από τη μία μέρα στην άλλη, σε διώχνω. Δεν είναι όπως τον ιδιωτικό τομέα». Επομένως, σύμφωνα με τα λεγόμενα αυτών των συμμετεχόντων, το γεγονός ότι εργάζονται στον δημόσιο τομέα και δεν υπάρχει ο φόβος της απόλυσης μειώνει αρκετά τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών.

Η συχνότητα εμφάνισης και εκδήλωσης του άγχους φυσικά διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Μια μεγάλη μερίδα αναφέρει ότι εμφανίζει άγχος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και γενικώς εντός σχολικού πλαισίου στην αρχή της χρονιάς. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο το άγχος βρίσκεται σε μεγαλύτερα επίπεδα. Ο Σ5 αναφέρθηκε στο άγχος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που σχετίζεται με την ασφάλειά τους στη γυμναστική αλλά και το άγχος των καιρικών συνθηκών, αφού κλειστά γυμναστήρια δεν υπάρχουν πολλά. Επίσης, οι Σ7-8, αν και δεν αγχώνονται ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, το άγχος εμφανίζεται ορισμένες στιγμές, όταν τα παιδιά εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, όταν συμβαίνει κάτι που σχετίζεται με την ασφάλειά τους και όταν συμπεριφέρονται με αγένεια.

Επίσης, από την έρευνα φαίνεται ότι η πλειοψηφία (9 στους 10) των εκπαιδευτικών εμφανίζει μέτρια επίπεδα άγχους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, τα επίπεδα

άγχους, όπως αναφέρουν, μπορούν να κυμανθούν σε υψηλά επίπεδα. Υψηλά επίπεδα άγχους, σύμφωνα με τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, υπάρχουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στη διαχείριση καταστάσεων που είτε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί αρκετά είτε δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Επίσης, στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, μια κρίση θυμού του παιδιού μπορεί να ευθύνεται για τα υψηλά επίπεδα άγχους του εκπαιδευτικού. Χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους αναφέρθηκαν μόνο από έναν συμμετέχοντα, ενώ ένας ακόμη χαρακτήρισε τα επίπεδα άγχους του μέτρια προς χαμηλά όσον αφορά αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αναφέρθηκε ότι το σχολικό κλίμα, το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και η διαχείριση καταστάσεων με συναδέλφους προκαλούν αυξημένα επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τα επίπεδα του εργασιακού τους άγχους συγκριτικά με τους μόνιμους. Οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι σαφώς τα επίπεδα εργασιακού άγχους των αναπληρωτών είναι υψηλότερα σε σχέση με τους μόνιμους. Η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα που συνοδεύει τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό ευθύνεται στον μεγαλύτερο βαθμό για τα αυξημένα επίπεδα άγχους τους, σύμφωνα με τις απόψεις των αναπληρωτών του δείγματος. Χαρακτηριστικά, ο Σ2 αναφέρει: *«ο αναπληρωτής είναι πιο ανασφαλής γιατί δεν ξέρει τι μέλλει γενέσθαι την επόμενη χρονιά. Ο μόνιμος ξέρει σίγουρα ότι θα δουλέψει. Ο αναπληρωτής δεν ξέρει ούτε που θα δουλέψει, ούτε πότε θα δουλέψει, ούτε αν θα τον πάρουν παράλληλη στήριξη ή να έχει τη δική του τάξη ή στο ολόημερο ή τα ΖΕΠ, που είναι τα παιδιά από άλλες χώρες. Ο Σ2 υπογραμμίζει σχετικά με αυτό ότι «δεν υπάρχει αυτή η μονιμότητα και ότι, ξέροντας ότι θα αρχίσει η χρονιά, θα είσαι σε ένα συγκεκριμένο σχολείο με συγκεκριμένους ανθρώπους και παιδιά», ενώ ο Σ1 συμπληρώνει ότι, «υπάρχει έντονο άγχος, γιατί πρέπει να προλάβεις να βγάλεις τα χαρτιά από τον γιατρό, να προλάβεις να συμπληρώσεις τις περιοχές, τα σχολεία, να ελέγξεις πιο βολεύει περισσότερο, ποιο θα είναι καλύτερο». Όλη αυτή η διαδικασία προκαλεί έντονο άγχος, το οποίο εκφράζεται ιδιαίτερα από τον Σ1 που αναφέρει την εξής φράση: *«Μια μέρα πριν παρουσιαστώ, μπορεί να πάθω και κρίση άγχους».**

Φυσικά, για τα αυξημένα επίπεδα άγχους έναντι των μόνιμων ευθύνεται και το περιορισμένο χρονικό διάστημα από την ανακοίνωσης της πρόληψης μέχρι την ανάληψη υπηρεσίας στα σχολεία. Ο συμμετέχων 4 αναφέρει: *«Το μήνυμα ήρθε ξαφνικά και έπρεπε μέσα σε πέντε ημέρες να μαζέψω όλα μου τα πράγματα και από τα βόρεια να πάω στα νότια που τοποθετήθηκα, στην Κρήτη. Εκεί έπρεπε να βρω σπίτι, να*

τακτοποιηθώ». Η προσαρμογή ακόμη στο νέο μέρος που θα βρίσκεσαι φαίνεται πως αγχώνει ιδιαίτερα τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ο Σ8 σημειώνει σχετικά με αυτή τη διαδικασία το εξής: *«Όταν πηγαίνω σε ένα καινούργιο μέρος, προσπαθώ να ψάξω να βρω σπίτι, να συμμαζέψω το σπίτι, να καθαρίσω το σπίτι, να βρεις καινούργιες παρέες, καινούργιες δραστηριότητες να κάνεις, να μη σε πιάσει κατάθλιψη που φεύγεις από τους δικούς σου, από την πόλη σου δηλαδή... οπότε μόνο και μόνο αυτή τη διαδικασία που γλιτώνεις, όταν είσαι μόνιμος, πιστεύω είναι πολύ καλύτερα»*. Εντύπωση προκαλεί και η άποψη του Σ9, ο οποίος θεωρεί ότι οι αναπληρωτές έναντι των μόνιμων έχουν και το άγχος ότι αποτελούν τη νέα γενιά εκπαιδευτικών, οπότε οι προσδοκίες των μόνιμων από αυτούς είναι περισσότερες (*«Συνήθως λένε η νέα γενιά είναι πιο εξελιγμένη, οπότε είναι σαν να μας μεταδίδουν εμάς το άγχος της δικής τους ανεπάρκειας»*).

Όλη η δυσαρέσκεια για τις δυσκολίες των αναπληρωτών σε σύγκριση με τους μόνιμους εκφράζεται πολύ χαρακτηριστικά από τον συμμετέχοντα 9, ο οποίος δηλώνει ότι *«καμία σχέση τα προνόμια που απολαμβάνουν οι μόνιμοι σε σχέση με τους αναπληρωτές. Οι αναπληρωτές είναι, δυστυχώς, παιδιά ενός κατώτερου θεού. Μας συμπεριφέρονται οι μόνιμοι σαν να είμαστε όντως παιδιά ενός κατώτερου θεού και παιδιά για όλα τα θελήματα»*.

Ωστόσο, δύο από τους συμμετέχοντες της έρευνας υποστήριξαν ότι το γεγονός ότι είναι αναπληρωτές δεν συνεπάγεται και αυξημένα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους μόνιμους. Σύμφωνα με τον συμμετέχοντα 6, το άγχος καθορίζεται από τον ίδιο τον άνθρωπο και την κατανομή εργασιών. *«Όση εργασία μπορεί να έχει ένας αναπληρωτής μπορεί να έχει και ένας μόνιμος»*, αναφέρει χαρακτηριστικά. Παρόμοια άποψη αναφέρεται και από έναν ακόμη συμμετέχοντα της έρευνας, ο οποίος θεωρεί ότι τα επίπεδα άγχους μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, καθώς ο καθένας από αυτούς έχει διαφορετικές πηγές που μπορεί να του προκαλέσουν άγχος (*«Ξέρω ότι και αυτοί έχουν τα δικά τους άγχη και τα δικά τους προβλήματα στη δουλειά που τους προκαλούν άγχος. Είναι δύσκολη η ερώτηση, δεν μπορώ να πω ότι είναι περισσότερο το άγχος για εμάς. Περίπου το ίδιο, δηλαδή και εμείς έχουμε και αυτοί για τους δικούς τους λόγους»*). Σχετικά με αυτό, ο Σ2 συμπληρώνει: *«Στους μόνιμους υπάρχουν άλλα άγχη όπως η αξιολόγηση, τα προσόντα που ενδεχομένως δεν έχουν οι μεγαλύτερες ηλικίες»*.

Θεματική Ενότητα 2: Οι πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο δεύτερος άξονας της θεματικής ανάλυσης που επιλέχθηκε σχετίζεται με τις πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών καθώς οι

συμμετέχοντες της έρευνας εξέφρασαν ενδελεχώς τις σκέψεις τους σχετικά με τους λόγους που οι ίδιοι βιώνουν άγχος στην καθημερινή τους εργασία.

Από την ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε φάνηκε ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που συντελούν στην αύξηση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με την εμπειρία του και τα βιώματά του, έχει διαφορετικές πηγές επαγγελματικού άγχους. Ωστόσο, από την έρευνα αποδεικνύεται ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό τους άγχος με τον θεσμό της αναπλήρωσης.

Ο θεσμός της αναπλήρωσης για αυτούς προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Η αβεβαιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, η άγνοια δηλαδή για το που θα βρισκεσαι κάθε χρόνο και πως θα είναι το περιβάλλον που θα εργάζεσαι φαίνεται πως τους απασχολεί και τους αγχώνει ιδιαίτερα. Η Σ1 υπογραμμίζει: *«Θέλω σταθερότητα στην εργασία μου. Δηλαδή, αν ήξερα φέτος ότι του χρόνου θα είμαι στο ίδιο σχολείο, είτε μου άρεζε είτε όχι, δεν θα είχα τόσο άγχος, γιατί θα ήξερα ότι είναι αυτό το μέρος, αυτά τα παιδιά, η διευθύντρια προφανώς ή ο διευθυντής ο ίδιος, οι συνάδελφοι. Τώρα, αυτό το άγχος που κάθε χρόνο έχουμε να αντιμετωπίσουμε, πιστεύω είναι το χειρότερο»*. Ο Σ5 εξέφρασε επίσης την ανησυχία του σχετικά με την αβεβαιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, δηλώνοντας το εξής: *«Αν βάλεις τη ζωή σου σε μια σειρά και ξέρεις ότι τώρα εσύ είσαι εκεί και έχεις να αντιμετωπίσεις κάποιες καταστάσεις, πολύ πιο εύκολα θεωρώ ότι μπορείς να διαχειριστείς το άγχος σου από ότι το άγχος που έχεις πριν μάθεις που θα είσαι.»*

Εκτός από την αβεβαιότητα, έντονο άγχος προκαλεί και η ανασφάλεια που πηγάζει από το επάγγελμα του αναπληρωτή εκπαιδευτικού και που είναι ιδιαίτερα έντονη κατά τους θερινούς μήνες αλλά και κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς. Οι αναπληρωτές εκφράζουν έντονη ανησυχία, γιατί δεν γνωρίζουν αν θα δουλέψουν και πότε θα δουλέψουν. Σχετικά με αυτό, η Σ4 υπογραμμίζει *«δεν μπορώ να προβλέψω και να προγραμματίσω τίποτα, αφού δεν ξέρω αν θα δουλέψω, αν θα πρέπει τώρα τέλη Αυγούστου εγώ να φύγω από το σπίτι μου και να πάω, όπου με καλέσουν... Δεν το ξέρω αυτό, δυστυχώς, με σιγουριά, ότι θα είμαι κάπου ως δασκάλα και θα δουλέψω ξανά»*. Αντίστοιχα και ο Σ2 αναφέρει *«δεν υπάρχει σιγουριά ότι θα δουλεύεις κάθε χρονιά. Αυτό είναι το χειρότερο πιστεύω»*.

Πέρα όμως από την ανασφάλεια του αναπληρωτή για το αν θα κληθεί να δουλέψει μια σχολική χρονιά, άγχος και ανασφάλεια υπάρχει και κατά τη δήλωση περιοχών στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η διαδικασία αυτή από τα λεγόμενα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται πως τους αγχώνει ιδιαίτερα και εκφράζεται από

τον Σ4: «θεωρώ το περισσότερο άγχος έρχεται πριν ακόμη μάθεις ότι τελικά είσαι κάπου. Εκεί που πρέπει να κάνεις τις επιλογές των πόλεων, των νησιών που πρέπει να διαλέξεις». Ο ίδιος προβληματισμός διατυπώθηκε με παρεμφερή τρόπο και από τον Σ9 «κάθε καλοκαίρι να πρέπει να δηλώσω περιοχές, να είμαι με το άγχος αν μπήκα στην πρώτη μου επιλογή ή δεν μπήκα; Όλο αυτό σου δημιουργεί και άγχος και νεύρα και γκρίνια και μετά να σκέφτομαι τι σχολείο θα έχω; Θα πάω στο σχολείο που θέλω ή δεν θα πάω; Όλη αυτή η διαδικασία μέχρι να φτάσουμε να πάμε στο σχολείο, όλη αυτή η ρουτίνα που για μας είναι η μια συνήθεια πλέον, δημιουργεί άγχος». Τη δυσχερή κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εντείνει περισσότερο η έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσης μετά την ανακοίνωση των προσληφθέντων, καθώς το χρονικό διάστημα από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μέχρι την εμφάνισή τους στα σχολεία είναι ιδιαίτερα μικρό. Η Σ2 εξέφρασε το παράπονό της σχετικά με αυτό, λέγοντας: «Έχεις 5 μέρες να μαζέψεις όλη σου τη ζωή και να πας οπουδήποτε». Αντίστοιχα, και ο Σ6 σημειώνει : «Με αγχώνει ότι σε αυτή τη χώρα γίνονται όλα τελευταία στιγμή. Για παράδειγμα, έχει τύχει ως αναπληρωτής να πρέπει να ετοιμάσω τα χαρτιά μου και να βγάζουν ανακοίνωση 4-5 μέρες πριν...». Με ιδιαίτερη έμφαση αποτυπώνει και τη δυσχερή αυτή κατάσταση της έλλειψης έγκαιρης ενημέρωσης και της ξαφνικής τοποθέτησής τους στα σχολεία και η Σ9: «Πριν τον κόβιντ δεν υπήρχαν καν 3 μέρες για την παρουσία σου στο σχολείο. Εγώ είχε τύχει στην Αθήνα την πρώτη χρονιά που πήγα να δουλέψω να βγει η τοποθέτηση μου 8:30 το βράδυ, 12 η ώρα έφυγα με το βραδινό τρένο, 6 το πρωί παρουσιάστηκα στη διεύθυνση. Ποιος θα μου το έλεγε ότι θα το έκανα αυτό; Πίστευα ότι ούτε στα πιο τρελά μου όνειρα δεν θα το ζούσα αυτό. Με μια απλή τσαντούλα έφυγα... ».

Με ιδιαίτερη βαρύτητα αναδείχθηκε, επίσης, η διαδικασία της προσαρμογής των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο νέο τόπο πρόσληψης, όπως δηλώνεται από τη Σ4 «Έχεις να χτίσεις μια νέα ζωή στην ουσία για όσους μήνες είναι η χρονιά, ανάλογα με τη φάση που θα σε πάρουν». Η διαδικασία της προσαρμογής γίνεται δυσκολότερη λόγω των οικονομικών δυσκολιών (Σ1:«Το οικονομικό, επίσης σε αγχώνει, μέχρι να βρεις τα πατήματα σου, να μπει ο πρώτος μισθός, να βρεις το σπίτι που θα νοικιάσεις», Σ4: Αν σκεφτούμε ότι τα ενοίκια έχουν αυξηθεί πάρα πολύ, ειδικά αν είσαι ένα άτομο...είναι πολύ δύσκολη η κατάσταση. Πολλές φορές οι δυσκολίες αυτές, προκειμένου να αντιμετωπιστούν, ωθούν μερικούς εξ αυτών στην αναζήτηση μιας δεύτερης πηγής εσόδων, ώστε να αντεπεξέλθουν στα έξοδά τους (Σ7:«Όταν έχεις να νοικιάσεις ένα σπίτι και έχεις κάποια συγκεκριμένα οικονομικά, δυστυχώς, πρέπει να κάνεις και μια δεύτερη δουλειά αργότερα, να ασχοληθείς με κάτι άλλο. Δεν μπορείς να τα βγάλεις πέρα απλώς με έναν μισθό ενός αναπληρωτή δασκάλου»). Επιπρόσθετα, η προσαρμογή τους

παρεμποδίζεται από τις δυσκολίες στην εύρεση στέγης, όπως περιγράφει emphaticά η Σ4 ως εξής: *«Κάποιους μπορεί να τους καλέσουν μετά τα Χριστούγεννα. Εκείνοι θα πρέπει να βρουν σπίτι για τρεις μήνες, το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο. Φέτος αντιμετωπίσαμε πολύ μεγάλο θέμα με την εύρεση σπιτιού, γιατί δεν θέλουν κιάλας να νοικιάσουν σε εκπαιδευτικούς. Προτιμούν φοιτητές που ξέρουν ότι θα μείνουν σίγουρα 4 χρόνια. Επίσης, η εύρεση σπιτιού είναι δύσκολη, γιατί πάρα πολλά σπίτια γίνονται αirtbh, οπότε ο ιδιοκτήτης απαιτεί Μάιο να φύγεις. Εγώ που θα πάω όλο το Μάιο και τον μισό Ιούνιο που είναι τα σχολεία ανοιχτά;»*). Το ίδιο στοιχείο τονίστηκε και από την Σ9: *«Έτυχε να περάσει και μήνας και να μην βρίσκω σπίτι και έψαχνα σπίτι και δεν έβρισκα. Δηλαδή... τρελές καταστάσεις!»*.

Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι στις απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του δείγματος σημαντική αναφορά γίνεται στην ασφάλεια των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, εκτός όλων των άλλων, το πρώτο μέλημα και το πρώτο τους άγχος είναι να μην κινδυνέψουν τα παιδιά εντός του σχολικού χώρου. Η σημασία της ασφάλειας των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς αποτυπώνεται από τη Σ5 με τη φράση *«Πάνω από όλα η ασφάλεια των παιδιών και μετά όλα τα υπόλοιπα»* αλλά και από την Σ8 *«Με αγχώνει η ασφάλεια των παιδιών, γιατί, αν γίνει κάτι, δεν είμαστε καλυμμένοι από πουθενά, νομικά»*. Από αυτούς τους δύο εκπαιδευτικούς η ασφάλεια των παιδιών αναφέρθηκε ως πρωτεύουσα πηγή του εργασιακού τους άγχους.

Όσον αφορά, όμως, τα παιδιά απρόβλεπτος παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς είναι και η συμπεριφορά των παιδιών τόσο στους υπόλοιπους συμμαθητές τους όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για προβλήματα πειθαρχίας στα σχολεία, γεγονός που τους αγχώνει ιδιαίτερα, καθώς κρίνουν δύσκολη τη διαχείριση αυτών των καταστάσεων. Την κατάσταση ανέδειξε η Σ8 σύμφωνα με τις δικές της εμπειρίες: *«Έχουν ξεφύγει, είμαι πολύ απαισιόδοξη για τη συνέχεια αυτών των παιδιών. Δεν έχουν όρια από το σπίτι, μιλάνε άσχημα σε συναδέλφους. Δεν είναι μόνο πώς φέρονται σε σένα, αλλά σε όλους. Μπορεί να έχεις εσύ μια καλή σχέση με τα παιδιά, αλλά στις ειδικότητες μιλάνε άσχημα. Δεν μπορούν να τους βάλουν σε τάξη»*.

Η Σ9 μάλιστα προσθέτει ότι τα παιδιά της σύγχρονης εποχής δεν έχουν καμία σχέση με τα παιδιά παλαιότερα *«Τα παιδιά τώρα έχουν αλλάξει. Δεν είναι ότι θα πεις μια κουβέντα και θα καθίσουν στην καρέκλα τους, θα πεις 10 για να καθίσουν στην καρέκλα τους»*).

Στους ανωτέρω αγχογόνους παράγοντες, προστίθενται και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Συνεπώς, από την έρευνα αναδεικνύονται ως σημαντική πηγή άγχους οι σχέσεις που αναπτύσσει ένας

εκπαιδευτικός με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Συνήθως, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αγχώνονται περισσότερο στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Σ1: «Μόλις πας και βρίσκεις κατευθείαν μόνιμους, σκέφτεσαι τι αντιμετώπιση θα έχεις»). Όπως δηλώνουν μάλιστα, τις περισσότερες φορές προσπαθούν να συνδεθούν με τους υπόλοιπους αναπληρωτές του σχολείου (Σ1: «Πάντα, πηγαίνοντας σε ένα σχολείο πας και προσελκύεις εσύ κάποια άτομα που πιστεύεις ότι ταιριάζεις περισσότερο. Κυρίως, εμείς οι αναπληρωτές προσπαθούμε να κάνουμε κλίκες μεταξύ μας για αυτόν και μόνο τον λόγο»). Σε γενικό πλαίσιο φαίνεται πως αγχώνονται για το αν θα καταφέρουν να συνεργαστούν, χωρίς προβλήματα, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και για τη διατήρηση μιας καλής επικοινωνίας (Σ5: «Είναι σημαντικό με τους συναδέλφους μου να έχω μια καλή επικοινωνία να μην πηγαίνω δηλαδή στο σχολείο και δεν μιλάμε»). Αν και στις απαντήσεις των Σ1, Σ3 οι σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες για το εργασιακό τους άγχος, η Σ9 δεν εκφράζει την ανησυχία της προς αυτόν τον παράγοντα (Σ9: «Όσο αφορά την επικοινωνία με τους συναδέλφους, θεωρώ ότι, αν υπάρχει καλή διάθεση, θα επέλθει και η συνεργασία και όλα») ενώ, η Σ8 σχετικά με τους συναδέλφους της δηλώνει: «Στην αρχή της χρονιάς είσαι λίγο διστακτικός, γιατί δεν ξέρεις τι θα συναντήσεις, αλλά πλέον όχι. Ξέρω ότι θα συναντήσω και καλούς και κακούς ανθρώπους».

Ωστόσο, το άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Η επικοινωνία με τους γονείς ως αγχογόνος παράγοντας αναφέρθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ενδεικτικά, σχετικά με τις σχέσεις με τους γονείς, η Σ9 αναφέρει: «Με αγχώνει μόνο η επικοινωνία με τους γονείς, γιατί οι γονείς δεν δέχονται αν τους πεις κάτι αρνητικό για το παιδί τους». Αντίστοιχα, και η Σ8 μοιράζεται τις δικές τις σκέψεις σχετικά με την επικοινωνία της με τους γονείς: («Πριν κάνεις τη πρώτη συνέλευση με τους γονείς, σκέφτεσαι τι θα μου πουν και τι θα κάνω εγώ και τι θα μου απαντήσουν. Ακολουθώ, όμως, μια συμβουλή που μου είχε δώσει μια παλιά μου δασκάλα, η οποία έλεγε το εξής: Πρώτα να λες ένα θετικό για κάθε παιδί, ακόμη και αν είναι το πιο ζωντανό. Αν είναι ζωντανό δηλαδή να πεις: «Είναι πολύ ζωντανό παιδί, έχει ενέργεια». Έτσι λειτούργησα φέτος και είχαμε καλές σχέσεις με τους γονείς»). Αντιθέτως, η Σ1 αναφέρεται στην επικοινωνία με τους γονείς ως αγχογόνο παράγοντα που, όμως, με το πέρασμα των χρόνων τείνει να ταλανίζει όλο και λιγότερο τον εκπαιδευτικό (Σ1: «Η επικοινωνία με τους γονείς μπορώ να πω κάθε χρόνο και λιγότερο. Στην αρχή που δεν ήξερα πως να τους αντιμετωπίσω, με άγχωνε. Είσαι και μικρότερος σε ηλικία στην αρχή

και οι ίδιοι δεν σε αντιμετωπίζουν το ίδιο με τους μεγάλους. Πιστεύουν ότι όσο μεγαλύτερος, τόσο μεγαλύτερη εμπειρία έχεις και είναι λογικό αυτό. Δηλαδή, δεν τους κατηγορώ. Σίγουρα, όμως, και αυτό σε αγχώνει».)

Επιπρόσθετα, για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών βαρύνουσα σημασία έχει σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η διεύθυνση του σχολείου. Η συνεργατική διάθεση και η στήριξη που προσφέρει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών («Με αγχώνει περισσότερο ο διευθυντής, η σχέση και η στήριξη που θα μου δώσει ο διευθυντής»). Επιπρόσθετα, ο τρόπος διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων από τον διευθυντή, ανησυχεί ιδιαίτερα μια μερίδα εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στα λόγια της Σ9: «Είναι σημαντικό αν ο διευθυντής μπορεί να διαχειριστεί καταστάσεις κρίσεων και συγκρούσεων... Σε όλα τα επαγγέλματα δεν είναι όλα πάντα ρόδινα. Πάντα θα συγκρουστούν οι εργαζόμενοι, θα διαφωνήσουν, θα υπάρξει έντονος διάλογος. Σημασία έχει ο διευθυντής πώς τα διαχειρίζεται και τι όρια θέτει!». Η Σ9, επίσης, με τη φράση «ο διευθυντής είναι το άλφα και το ωμέγα σχετικά και με τον τρόπο αντιμετώπισής μας από τους παλαιότερους» αναδεικνύει και την σημασία που έχει ο διευθυντής στην αντιμετώπισή τους από το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Ο διευθυντής καθορίζει αν θα επιτρέψει να υποστούν αδικίες οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Εκτός των ανωτέρω παραγόντων που συμβάλλουν στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν και οι εξής παράγοντες: το άγχος της παράλληλης στήριξης («Αντιμέτωπισα αυτό το άγχος. Η αλήθεια είναι ότι και τα δύο μου παιδιά ήταν δύσκολες περιπτώσεις. Το ένα το αγόρι στην αρχή χτυπούσε, έβριζε, φώναζε, δεν άκουγε. Ζορίστηκα εκεί αρκετά....») και πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, όπως για παράδειγμα το άγχος της κάλυψης της διδακτέας ύλης (Σ8: «Δεν προλάβαινα να βγάλω την ύλη και έτσι κόβεις πράγματα. Ενώ θα μπορούσες να κάνεις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με τα παιδιά, κάνεις τα τυπικά, γιατί δεν προλαβαίνεις»), η προετοιμασία της επόμενης μέρας, η αξιολόγηση κ.ά.

Θεματική ενότητα 3: Διαχείριση εργασιακού άγχους από το άτομο, το σχολείο, το κράτος

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο τρίτος άξονας της θεματικής ανάλυσης που επιλέχθηκε σχετίζεται με τη διαχείριση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στον συγκεκριμένο άξονα κατά τη διαδικασία της συνέντευξης αφιερώνοντας μεγάλο μέρος της συζήτησης

στις στρατηγικές του ίδιου του ατόμου, αλλά και σε ενέργειες της σχολικής μονάδας και του κράτους μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράζει.

Από τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε διαπιστώθηκε ότι η διαχείριση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών εξαρτάται πρωτίστως από τις δικές τους προσπάθειες. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, για να διαχειριστούν οι ίδιοι το άγχος τους. Η φυσική άσκηση και ειδικά το περπάτημα αναδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμα για τη διαχείριση του προσωπικού άγχους των εκπαιδευτικών. Εκτός όμως από τη φυσική άσκηση που, όπως αναφέρθηκε, είναι υψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, για να αποφορτιστούν από το καθημερινό τους άγχος, ευεργετική για αυτούς είναι και η συζήτηση με φίλους, με την οικογένεια και γενικώς κοντινά τους πρόσωπα (Σ4: «*Με τους γονείς μου αλλά και με τις φίλες μου μου αρέσει να συζητάω πολύ. Έχοντας κιόλας φίλες που είναι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, μπορούμε να μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας και αυτό είναι πολύ βοηθητικό*», Σ9: «*Με την οικογένειά μου μιλάμε όλη την ώρα καλώς ή κακώς για σχολείο. Είναι το πρώτο θέμα συζήτησης για εμάς. Επειδή είμαστε όλοι εκπαιδευτικοί, κυριαρχεί*».) Πολλοί εκπαιδευτικοί, όμως, βοηθούνται ιδιαίτερα και όταν συζητούν με τους άλλους συναδέλφους τους. Νιώθουν ότι, επειδή βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο, μπορούν να τους καταλάβουν καλύτερα και να τους βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά να διαχειριστούν αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις που τους αγχώνουν. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν άτομα στον εργασιακό χώρο που εμπιστεύονται γιατί, όπως αναφέρουν, η συζήτηση με κάποιους άλλους συναδέλφους μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, αυξάνοντας τα επίπεδα άγχους τους. (Σ3: «*Κάποιες φορές δεν υπάρχει επικοινωνία με κάποιους. Όσο και να μιλήσεις, δεν θα καταφέρεις να συνεννοηθείς, γιατί έχετε διαφορετικές απόψεις. Ειδικά όταν είσαι νέος και είναι κάποιοι πιο παλιοί, είναι τελείως διαφορετικός ο τρόπος σκέψης και η παιδαγωγική που ακολουθείς*»). Για αυτόν τον λόγο, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά το άγχος τους καταφεύγουν και στην αποφυγή ορισμένων συναδέλφων τους (Σ5: «*Αποφεύγω να είμαι στον χώρο των διδασκόντων. Προσπαθώ να απομακρυνθώ από τους δασκάλους και γενικά από ανθρώπους που καταλαβαίνω ότι δημιουργούν μια τοξικότητα και νεύρα*»). Αξιοσημείωτη είναι η εμπειρία της Σ8 που αναφέρεται στη σημασία της συζήτησης με τον διευθυντή του σχολείου: «*Πάνω από όλα είναι ο διευθυντής. Είχαμε φέτος μια γυναίκα διευθύντρια που με μία κουβέντα σου απέβαλλε όλο το άγχος, γιατί είχε εμπειρία. Έβλεπε την προσωπικότητά σου και ήξερε τι θα σου πει*».

Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να μειώσουν τα επίπεδα του άγχους τους επιλέγουν να ασχοληθούν και να περάσουν χρόνο με τα ίδια τα παιδιά (Σ5:

«Προσπαθώ να είμαι περισσότερο με τα παιδιά, να είμαι έξω στον προαύλιο χώρο», Σ7: «Ο μόνος τρόπος να ξεπεράσω το άγχος είναι να ασχοληθώ με τα παιδιά. Όσο πιο πολύ ασχολούμαι με τα παιδιά τόσο πιο πολύ ξεχνάω όλα τα υπόλοιπα».)

Εκτός των άλλων οι βόλτες με φίλους, τα βιβλία, οι ταινίες, ο καλός ύπνος και η ξεκούραση βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν το καθημερινό τους εργασιακό άγχος. Τα χόμπι επίσης και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς για τον ίδιο ακριβώς σκοπό. Ενδοσχολικά, η καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών τους βοηθά να αποφορτιστούν από το άγχος τους σε μεγάλο βαθμό, όπως δηλώνει και η Σ1: *«Προσπαθώ να είμαι καλά προετοιμασμένη, για παράδειγμα να έχω ετοιμάσει το υλικό που θα κάνω τις επόμενες ημέρες, να έχω βγάλει τις φωτοτυπίες μου έγκαιρα και να μην τρέχω τελευταία στιγμή»).*

Η έρευνα σε αυτό το σημείο επικεντρώθηκε και στη συμβολή του ψυχολόγου για τη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών. Σχετικά με αυτό, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει συμβουλευτεί ψυχολόγο μέχρι στιγμής στην εργασιακή της πορεία για τη διαχείριση του άγχους της. Παρόλα αυτά, δηλώνεται ότι δεν αποκλείεται τα επόμενα χρόνια να χρειαστεί να συμβουλευτούν ψυχολόγο, καθώς το άγχος τους είναι υπαρκτό και κάποιες φορές έντονο. Μία μόνο από τους συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσε ότι τη περσινή χρόνια, το σχολικό έτος 2022-2023, χρειάστηκε τη βοήθεια ψυχολόγου, για αυτό τον επισκέφτηκε, για να διαχειριστεί το άγχος της εργασίας της σε συνδυασμό με τη προσωπική της ζωή.

Εκτός από τις στρατηγικές του ατόμου για τη διαχείριση του άγχους τους, κάποια μέτρα της σχολικής μονάδας μπορούν να αποβούν θετικά για το προσωπικό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονται κυρίως στη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου (Σ2: *«Πιστεύω ότι θα έπρεπε σε κάθε σχολείο να υπάρχει ένας ψυχολόγος και για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθάει στις σχέσεις μεταξύ τους, στα προβλήματα που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός, αφού δεν αντιμετωπίζουμε όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο κάποιες καταστάσεις»).* Σημαντική εξίσου κρίνεται και η συμβολή των σχολικών συμβούλων, των οποίων ο ρόλος θα είναι συμβουλευτικός και όχι επικριτικός (*«Θα ήταν καλό να υπάρχουν σύμβουλοι εκπαίδευσης, όχι με τη μορφή του αξιολογητή που μπαίνει στη τάξη και σε κρίνει, αλλά που παρατηρεί και θέλει να σε βοηθήσει, να σου προτείνει άλλους τρόπους, να σου πει κάτι που παρατηρεί ότι δεν κάνεις καλά ή που κάνεις καλά και αποδίδει, οπότε να δώσεις περισσότερη έμφαση»).*) Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε η ύπαρξη του συντονιστή του σχολείου, ο οποίος χρήζεται από τον διευθυντή και αποτελεί άτομο κοινής αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του συντονιστή είναι πολύ σημαντικός, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο

διευθυντής μπορούν να απευθυνθούν σε αυτό το άτομο και να μοιραστούν τις σκέψεις και τα προβλήματα τους. Η διαδικασία αυτή αναμφίβολα αποβάλλει σε σημαντικό βαθμό το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η Σ3 δήλωσε σχετικά τον συντονιστή του σχολείου: *«Ως συντονιστής του σχολείου, επίσης, πρέπει να ορίζεται κάποιος που να τον εμπιστεύεσαι και να μπορείς να του μιλάς για όλα τα θέματα. Και ο διευθυντής μπορεί να έχει κάποια θέματα με εμάς. Να έχει τη δυνατότητα να μιλήσει στον συντονιστή. Φέτος η διευθύντρια είχε ορίσει από το τμήμα ένταξης την ειδική παιδαγωγό και ήταν η συντονίστρια του σχολείου. Της λέγαμε τα παράπονα μας και εκείνη προσπαθούσε να βρει λύσεις. Ήταν πολύ καλή, βοήθησε, αλλά αυτό θα έπρεπε να είναι κάτι μόνιμο».*

Ιδιαίτερα όμως για τη αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου, που επιφέρουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικές οι συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων. Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων διαφαίνεται στα λεγόμενα του Σ7: *«Χρειάζεται ένας καλός σύλλογος διδασκόντων που θα ακούει τα προβλήματα του εκπαιδευτικού και θα δίνει βάση, για να λυθούν»*, Σ9: *«Οι συνεδριάσεις θα πρέπει να γίνονται οπωσδήποτε σε μηνιαία βάση, προκειμένου να συζητούνται τα θέματα και να λύνονται, γιατί, αν αφήνεις κάτι, διογκώνεται».* Την αμφισβήτησή της, όμως, ως προς ωφελιμότητα αυτών των συναντήσεων εκφράζει η Σ2: *«Δεν ξέρω αν λύνει τα προβλήματα ή τα κάνει χειρότερα».* Αντίστοιχα, τάση αμφισβήτησης έχει και η Σ8, καθώς η συζήτηση με όλους τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να βοηθήσει, διότι ο καθένας έχει τη προσωπικότητά του. Χρειάζεται να επικοινωνείς τα προβλήματά σου με λίγους εκπαιδευτικούς που ταιριάζετε περισσότερο υποστηρίζει η Σ8 (*«Τυπικά όχι, δεν βοηθάν αυτές οι συναντήσεις, γιατί δεν έχεις την ίδια σχέση με όλους. Με 2-3 συναδέλφους, που θα έχεις καλή σχέση, βοηθά περισσότερο»*). Αντίστοιχη γνώμη έχει η Σ4, η οποία τονίζει εξίσου τη σημασία επικοινωνίας και συζήτησης με κάποιους συναδέλφους που έχετε καλύτερη σχέση, παρά με το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων (*«Σίγουρα με κάποιους ανθρώπους μπορείς και επικοινωνείς καλύτερα και η γνώμη τους μπορεί να σε βοηθήσει. Υπάρχει όμως και η άλλη κατηγορία ανθρώπων που μπορεί να μην σε ακούνε, να είναι πιο αδιάφοροι ή, ακόμη χειρότερα, να εντείνουν το δικό σου άγχος. Άρα, δεν είναι καλή στρατηγική οι συναντήσεις με όλο τον σύλλογο διδασκόντων. Μπορεί να είναι ωφέλιμες οι συναντήσεις, μόνο με 2-3 συναδέλφους που επικοινωνείς σωστά και κάνετε όμορφες συζητήσεις, εμπιστεύεσαι την γνώμη τους, την πείρα τους»*).

Επιπλέον, η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία σχετίζεται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη εξοπλισμού αγχώνει τους

εκπαιδευτικούς, διότι δεν διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία που θα καταστήσουν πιο εύκολη και περισσότερο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους. Τα σχολεία έχουν σημαντικές ελλείψεις όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή επισημαίνει η Σ5: *(«Νιώθω ότι κάποια σχολεία και κάποια μέρη της Ελλάδας είναι πίσω στον Μεσαίωνα. Δεν έχεις υπολογιστές, δεν έχεις ίντερνετ, δεν έχεις εκτυπωτή, γραφική ύλη»)*.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δαπανούν τα προσωπικά τους χρήματα, για να εξασφαλίσουν απαραίτητα υλικά για τη καθημερινή τους εργασία, τα οποία το σχολείο δεν διαθέτει (Σ5: *«Οι περισσότεροι δάσκαλοι, αν και δεν το λένε, δίνουν ένα σωρό χρήματα στη γραφική ύλη. Εγώ από την άλλη επειδή πολλές φορές οι μπάλες, τα σχοινάκια είναι σκισμένα, είχα πάει σε ένα μαγαζί και πήρα 5 πράγματα και τα άφησα εκεί στο σχολείο»*).

Τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του εργασιακού τους άγχους, τονίζουν σε μεγάλο βαθμό οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ6 υποστηρίζει ότι θα ήταν χρήσιμο να επισκέπτονται τα σχολεία κάποιοι πανεπιστημιακοί και να πραγματοποιούν επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση καταστάσεων στο σχολείο. Μια τέτοια πρακτική θα βοηθούσε στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται και από τη Σ8. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα αναφέρεται στα διάφορα διαδικτυακά σεμινάρια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθήσουν και να βοηθηθούν. Τονίζει, ωστόσο, την ανάγκη για την διεξαγωγή περισσότερων σεμιναρίων που να εστιάζουν στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, καθώς τα περισσότερα σεμινάρια που υπάρχουν εστιάζουν στα παιδιά.

Τέλος, είναι σημαντικό για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών να υπάρξει και περιορισμός του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών. Στο γεγονός αυτό αναφέρεται η Σ10, η οποία, αναφερόμενη στον φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, κάνει λόγο για την αξιολόγηση αλλά και τα διάφορα εργαστήρια δεξιοτήτων που περιέχουν μεγάλη γραφειοκρατική εργασία, η οποία εξουθενώνει και παράλληλα αγχώνει τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα επίσης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, σημαντικές αλλαγές κρίνονται απαραίτητες και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους σχετικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Πρώτα από όλα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι πλέον αποτελεί επιτακτική ανάγκη να γίνουν περισσότεροι μόνιμοι διορισμοί (Σ1: *«Να γίνουν μόνιμοι διορισμοί, ώστε να φύγει και αυτό το άγχος της αβεβαιότητας της κάθε χρονιάς σχετικά με το που θα είμαστε. Σ2: να υπήρχαν μόνιμοι διορισμοί, ώστε να μην μαζεύομαστε τόσα άτομα σε έναν πίνακα»*). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το παράπονό

τους σχετικά με τον θεσμό της αναπλήρωσης, καθώς, όπως αναφέρει ο Σ5, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναπληρώνουν κάθε χρόνο τον εαυτό τους. Αντίστοιχα, την ίδια άποψη έχει και η Σ9 («Να γίνουν και μόνιμοι διορισμοί είναι το άλφα και το ωμέγα, γιατί υπάρχουν άπειρα κενά στην εκπαίδευση, οπότε αναπληρώνουμε στην ουσία τους εαυτούς μας. Δεν αναπληρώνουμε κάποιον άλλον, τους εαυτούς μας αναπληρώνουμε»). Συνεπώς, δεν υπάρχει λόγος να υφίσταται ο θεσμός της αναπλήρωσης με τόσο ευρεία έκταση υποστηρίζει ο Σ10: «Δεν θα έπρεπε ο θεσμός αυτός να χρησιμοποιείται τόσο ευρέως. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει ως θεσμός, μόνο όταν υπάρχει κάποια ανάγκη. Έτσι ξεκίνησε εξάλλου ως θεσμός...Θα ήταν προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια μόνιμη θέση σε σχολείο για τη διαχείριση του εργασιακού τους άγχους»). Την κατάργηση του θεσμού του αναπληρωτή και την ύπαρξη μόνιμων διορισμών τονίζει εμφανώς και ο Σ7: «Οι αναπληρωτές δεν θα έπρεπε να υπάρχουν. Ο θεσμός της αναπλήρωσης πρέπει να τελειώσει».

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ζητούν μεταρρυθμίσεις που θα τους εξασφαλίσουν μεγαλύτερη σταθερότητα στην επιλογή του σχολείου. Η δήλωση περιοχών και η αλλαγή σχολείου κάθε χρονιά είναι μια διαδικασία που επιφέρει άγχος. Γι' αυτόν τον λόγο, ο Σ1 προτείνει να παραμένουν οι εκπαιδευτικοί παραπάνω από ένα χρόνο σε ένα σχολείο. Ιδανικά για αυτόν, αυτό θα ήταν καλό να γίνεται ανά τριετία, ενώ ο Σ2 αναφέρεται στην ίδια επιθυμία παραμονής στο ίδιο σχολείο για μια διετία. Έτσι, γλιτώνεις το άγχος της προσαρμογής, αφού γνωρίζεις που και με ποιους συναδέλφους θα είσαι, υποστηρίζει ο Σ1 όμως αποδέχεται ότι υπάρχει και ο κίνδυνος η επιλογή σχολείου που έχεις κάνει τη μία χρονιά να μην σε ικανοποιεί και να θέλεις να αλλάξεις σχολικό περιβάλλον την επόμενη χρονιά. Επομένως, θα ήταν καλό να υπάρχει ευελιξία και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μείνουν σε ένα σχολείο και την επόμενη χρονιά μόνο στην περίπτωση που το επιθυμούν.

Αναλογιζόμενο το κράτος επίσης τις τεράστιες δυσκολίες εύρεσης σπιτιού για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ειδικά στις δυσπρόσιτες περιοχές, σε συνδυασμό μάλιστα με το πολύ μικρό χρονικό διάστημα μεταξύ της ανακοίνωσης των προσλήψεων και ανάληψης υπηρεσίας, θα πρέπει να βοηθήσει τους αναπληρωτές στη διαδικασία της εύρεσης σπιτιού. Η βοήθεια αυτή θα είναι πολύτιμη για τους αναπληρωτές και θα αποβάλλει σε σημαντικό βαθμό το άγχος της προσαρμογής τους. Την ανάγκη να παρέχεται από το κράτος με κάποιον τρόπο στέγη για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για ένα χρονικό διάστημα, στην αρχή της χρονιάς μέχρι να βρουν σπίτι επισημαίνει η Σ1: «Μέχρι να πας, να δεις το σχολείο, να σε βοηθήσουν οι υπόλοιποι, κάπου πρέπει να μένεις. Εμείς νοικιάζουμε ξενοδοχεία, airbnb και ζοδεύουμε δικά μας

χρήματα μέχρι να βρούμε που θα μείνουμε. Θα έπρεπε να είχες στην αρχή ένα μέρος να μείνεις ...έστω τις πρώτες μέρες!». Εκτός όμως από την εύρεση στέγης για το αρχικό διάστημα μετά την ανακοίνωση της πρόσληψής τους, το κράτος θα ήταν καλό να κάνει πιο μεθοδευμένες κινήσεις ώστε να βρουν με ευκολία το σπίτι που θα μείνουν οι αναπληρωτές όλη τη χρονιά. Προς αυτή την κατεύθυνση, επομένως, η Σ5 προτείνει: *«Για το σπίτι στα νησιά όπως Μύκονο, Σαντορίνη, Πάρο, Κρήτη θέσπισε ως κράτος ότι, αν καλείς 10 αναπληρωτές, για παράδειγμα, επιτάσσεις και αντίστοιχα 10 σπίτια, για να μείνουν. Να το πληρώσει ο αναπληρωτής το σπίτι του, αλλά το κράτος να του το βρει».* Η βοήθεια του κράτους αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αφού η απαίτηση πολλών σπιτονοικοκύρηδων να αφήσουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τα σπίτια τους κατά την τουριστική περίοδο καθιστά ακόμη πιο δύσκολη τη διαδικασία εύρεσης σπιτιού (Σ5: *«Πηγαίνουν οι αναπληρωτές τον Σεπτέμβριο και τους λένε θα μείνετε στο σπίτι τον Οκτώβριο, για να τελειώσει η τουριστική σεζόν και θα φύγετε ξανά τον Μάιο. Δεν μπορεί να πηγαίνει σε airbnb ή ξενοδοχεία και να του φεύγει όλος ο μισθός ή να μένει σε cambing ή στο αμάξι του»).*

Ένα σημαντικό ζήτημα που θα πρέπει να λάβει, επίσης, υπόψη του το κράτος είναι η έγκαιρη ενημέρωση τους σχετικά με τον τόπο πρόσληψής τους. Οι αναπληρωτές ζητούν μεγαλύτερη οργάνωση από το κράτος, προκειμένου να μην μαθαίνουν νωρίτερα τον τόπο τοποθέτησής τους. Επίσης, είναι σημαντικό να ξέρουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς σε ποια φάση θα τους καλέσουν να εμφανιστούν στα σχολεία, για να οργανώσουν καλύτερα τη ζωή τους (Σ1: *«Να ενημερωνόμαστε από την αρχή της χρονιάς σε ποια φάση θα μας πάρουν όχι μόνο πέντε μέρες πριν και να τρέχουμε να προλάβουμε»).* Η ξαφνική ενημέρωση τους και η διεκπεραίωση όλων των διαδικαστικών λεπτομερειών μέχρι να φτάσουν στον τόπο πρόσληψής τους, σίγουρα τους προκαλεί άγχος, όπως φαίνεται από τα παραπάνω λεγόμενα της Σ1. Η παροχή επομένως περισσότερου χρόνου, για να προετοιμαστούν, είναι απαραίτητη για αυτούς. Όσο αφορά τη χρονική περίοδο που θα πρέπει να ενημερώνονται οι αναπληρωτές για την πρόσληψη τους, η Σ1 κρίνει απαραίτητο αυτό να γίνεται τέλη Αυγούστου και να αφορά τις προσλήψεις όλων των φάσεων της χρονιάς και όχι μόνο της πρώτης φάσης. Αντίστοιχη άποψη έχει και η Σ3, που θεωρεί απαραίτητη την ενημέρωση τουλάχιστον 2-3 εβδομάδες πριν, για να έχεις χρόνο να βρεις σπίτι και να κάνεις διασυνδέσεις που μπορεί να σε βοηθήσουν, αλλιώς δεν προλαβαίνεις. Λίγο μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς, τέλος Ιουνίου-αρχές Ιουλίου, κρίνει σκόπιμο ο Σ4 να λαμβάνουν ενημέρωση οι αναπληρωτές για τη σχολική χρονιά που τους περιμένει. Όπως σχολιάζει μάλιστα ο Σ4: *«Το ότι λαμβάνουμε ενημέρωση τέλος Αυγούστου είναι ανεπίτρεπτο».* Παράλληλα, η Σ9

τονίζει ότι η ενημέρωση των αναπληρωτών σχετικά με τον τόπο πρόσληψής τους, θα πρέπει να γίνεται νωρίς (ένα μήνα πριν), διότι οι αναπληρωτές συγκρούονται με τους φοιτητές στο θέμα διαμονής. Οι φοιτητές, επειδή κάνουν συμβόλαιο τετραετές, όπως υποστηρίζει, είναι πιο εύκολο να βρουν σπίτι από τους αναπληρωτές που ζητούν ενοικίαση για 9 μήνες. Το γεγονός αυτό τους δυσκολεύει ακόμη περισσότερο στην εύρεση σπιτιού. Για αυτόν τον λόγο η Σ9 προτείνει: *«Τότε που ανακοινώνονται οι φοιτητές, πρέπει να βγαίνουν και οι αναπληρωτές, για να έχουμε τουλάχιστον ένα μήνα να βρούμε σπίτι, να προσαρμοστούμε, να τακτοποιηθούμε. Όχι μέσα σε 3 μέρες βρίσκω σπίτι, βρίσκω σχολείο, ξεκινάει η σχολική χρονιά».*

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν τις απόψεις τους και για την οικονομική βοήθεια του κράτους στους αναπληρωτές. Τα μεταφορικά έξοδα, το νοίκι του σπιτιού κ.λπ. επιβαρύνουν ιδιαίτερα έναν αναπληρωτή εκπαιδευτικό και καθιστά επιτακτική ανάγκη να δράσει το κράτος για την οικονομική ελάφρυνση τους. Σύμφωνα με την Σ4, *αν και το κράτος βοηθάει οικονομικά για τη μεταφορά των αναπληρωτών, παρέχοντας έκπτωση στα ακτοπλοϊκά και δίνοντας κάποια χρήματα σε όσους κάνουν μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις, θα πρέπει να υπάρχει αύξηση του μισθού, διότι τα ενοίκια των σπιτιών έχουν ανέβει πάρα πολύ.* Την επιθυμία της για περαιτέρω οικονομική ενίσχυση των αναπληρωτών εκφράζει και η Σ10: *«Θα ήθελα να υπάρχει μια οικονομική ενίσχυση για όσους βρίσκονται μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους».*

Επιπλέον, η μετακίνηση πολλές φορές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην άλλη άκρη της Ελλάδας είναι πολύ δύσκολη και δημιουργεί διάφορα προβλήματα στην προσωπική τους ζωή. Το παράπονό της σχετικά με αυτό το γεγονός διατυπώνει η Σ4: *«Δεν γίνεται ένας αναπληρωτής από τη βόρεια Ελλάδα να αναγκάζεται να πάει στη νότια Ελλάδα, ούτε το αντίστροφο, δηλαδή κάποιος από το νότο να πάει στο Βορρά».* Για αυτόν τον λόγο προτείνει: *«Να υπάρχει κάποιο σύστημα που να προβλέπει ότι αν υπάρχουν κενά στο Βορρά, να μπορούν να πηγαίνουν εκεί πρώτα οι άνθρωποι που είναι από τον Βορρά. Υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι που είναι με οικογένειες, με παιδιά και δυστυχώς φτάνουν σε σημείο να αρνούνται τη θέση, γιατί πώς να τα αφήσουν όλα και να πάνε στην άλλη άκρη της Ελλάδας;».* Η Σ5, επομένως, για την επίλυση του ζητήματος ζητά από το κράτος να υπάρχουν μόρια εντοπιότητας, ώστε να έχουν οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα να διεκδικήσουν την πρόσληψή τους κοντά στον τόπο διαμονής τους.

Ακόμη, είναι σημαντικό το κράτος να ελέγχει με κάποιον τρόπο ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν τα καθήκοντα που ορίζονται από το ΦΕΚ, έτσι ώστε ο διευθυντής του σχολείου να μην έχει την δυνατότητα να αναθέσει περαιτέρω αρμοδιότητες σε έναν εκπαιδευτικό.

Η Σ3, αναφερόμενη σε αυτό το γεγονός, θεωρεί ότι δεν είναι σωστό μια δασκάλα παράλληλης στήριξης να αναλαμβάνει τμήμα τυπικής εκπαίδευσης έπειτα από εντολή του διευθυντή, επειδή η δασκάλα του τμήματος είναι άρρωστη και λείπει. Συνεχίζει προσθέτοντας: *«Έχεις κάποια συγκεκριμένα καθήκοντα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, δεν μπορεί να σου αναθέτει και άλλες αρμοδιότητες. Χρειάζεται να κάνεις μόνο όσα ορίζονται στο ΦΕΚ»*. Πρέπει, επομένως, να υπάρχει σαφήνεια καθηκόντων μιας θέσης και τήρηση αυτών.

Επίσης, η μετακίνηση πολλές φορές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην άλλη άκρη της Ελλάδας είναι πολύ δύσκολη και δημιουργεί διάφορα προβλήματα στην προσωπική τους ζωή. Το παράπονό της σχετικά με αυτό το γεγονός διατυπώνει η Σ4: *«Δεν γίνεται ένας αναπληρωτής από τη βόρεια Ελλάδα να αναγκάζεται να πάει στη νότια Ελλάδα, ούτε το αντίστροφο, δηλαδή κάποιος από το νότο να πάει στο Βορρά»*. Για αυτόν τον λόγο προτείνει: *« Να υπάρχει κάποιο σύστημα που να προβλέπει ότι αν υπάρχουν κενά στο Βορρά, να μπορούν να πηγαίνουν εκεί πρώτα οι άνθρωποι που είναι από τον Βορρά. Υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι που είναι με οικογένειες, με παιδιά και δυστυχώς φτάνουν σε σημείο να αρνούνται τη θέση γιατί πώς να τα αφήσουν όλα και να πάνε στην άλλη άκρη της Ελλάδας»*; Η Σ5 λοιπόν για την επίλυση του ζητήματος ζητά από το κράτος να υπάρχουν μόρια εντοπιότητας έτσι ώστε να έχουν οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα να διεκδικήσουν την πρόσληψή τους κοντά στον τόπο διαμονής τους.

Εκτός των άλλων, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιθυμούν το κράτος να καθιερώσει ένα σταθερό σύστημα επιλογής των αναπληρωτών. Η ανάγκη αυτή εκφράζεται φανερά από τη Σ8: *«Είμαι δυσαρεστημένη με τις πρόσφατες δηλώσεις σχετικά με επαναφορά του ΑΣΕΠ. Τόσα χρόνια μας ζητούσαν να μαζέψουμε μόρια, όχι να το αλλάξουν τώρα»*. Τη δυσαρέσκεια της προς την αξιολόγηση που έχει εισαχθεί προσφάτως εξέφρασε η Σ8: *«Αυτή τη διαδικασία τη θεωρώ ανούσια, γιατί δεν λύνει κάποιο πρόβλημα. Δεν φτάνει που έχεις να προετοιμαστείς για την ύλη του σχολείου, έχεις και αυτό...»*. Ζητά, επομένως, από το κράτος την αποδέσμευσή τους από τη διαδικασία της αξιολόγησης: *«Πρέπει να φροντίσει λοιπόν η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους εμείς οι εκπαιδευτικοί να μην πρέπει να ασχολούμαστε με άσχετα πράγματα. Είναι προτιμότερο να μας ανατεθεί να κάνουμε ένα σωστό οργανόγραμμα και να μας πληρώσουν και για αυτό γιατί έτσι έκαναν παλιά»*. Τέλος, το κράτος θα πρέπει να φροντίσει οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να δικαιούνται άδειες ασθενείας, διότι μέχρι τώρα αν αρρωστήσουν μένουν εκτεθειμένοι.

Θεματική Ενότητα 4: Η συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του άγχους

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο τέταρτος άξονας της θεματικής ανάλυσης που επιλέχθηκε σχετίζεται με τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου στη διαχείριση του άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συσχετίζει το εργασιακό της άγχος με τον διευθυντή του σχολείου αφιερώνοντας μεγάλο μέρος της συζήτησης στις συντονισμένες ενέργειες και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του διευθυντή που θεωρούν αποτελεσματικά οι συμμετέχοντες της έρευνας.

Ο διευθυντής με την στάση του μέσα στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Αυτή είναι μια πεποίθηση που το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας εκφράζει στη παρούσα έρευνα (Σ7: *«Απόλυτα και ρητά ο διευθυντής είναι αυτός που επηρεάζει τη διαχείριση του εργασιακού μας άγχους»*, Σ3: *«Ο διευθυντής για εμένα είναι ο κυριότερος παράγοντας για το εργασιακό άγχος»*).

Η επιρροή του διευθυντή στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών εξαρτάται από πολλά στοιχεία. Αρχικά, η Σ1 σημειώνει ότι έχει σημασία αν ο διευθυντής είναι ήρεμος, οργανωμένος, έχει διάθεση και θέληση να σε βοηθήσει και αν αντιμετωπίζει την παρουσία σου με χαρά, δεδομένου ότι ως αναπληρωτής, πηγαίνεις να βοηθήσεις. Η στήριξη και η συνεργασία του, επίσης, είναι πολύ σημαντική, γιατί διαφορετικά, όπως δηλώνει η Σ3, όλα καταρρέουν. Παράλληλα, η Σ4 μοιράζεται τη δική της εμπειρία και αναφέρει ότι ο διευθυντής που είχε στο ένα σχολείο τη φετινή χρονιά (1η χρονιά αναπληρώτρια) συντέλεσε σημαντικά στη μείωση του προσωπικού της εργασιακού άγχους, καθώς κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς την βοηθούσε και την στήριζε, καθοδηγώντας την στα πρώτα της βήματα. Αντίστοιχα, ο διευθυντής στο 2ο σχολείο που υπηρετούσε, ίσως επειδή ήταν μεγαλύτερο σχολείο, όπως αναφέρει η συμμετέχουσα, ήταν πιο αδιάφορος και δεν είχε την ίδια θέληση να βοηθήσει, θεωρώντας αυτονόητα κάποια πράγματα. Το γεγονός ότι έπρεπε οι ίδιοι οι αναπληρωτές να ψάχνουν και δεν λάμβαναν ενημέρωση από τον διευθυντή, αναμφίβολα τους προκαλούσε άγχος. Επομένως, έχει πολύ σημαντικό ρόλο ο διευθυντής σχετικά με το άγχος, γιατί, σύμφωνα με τη Σ4, *«Όχι μόνο δεν ξέρεις πώς να κάνεις κάτι μόνος σου, αλλά δεν ξέρεις καν ότι θα έπρεπε να κάνεις αυτήν τη συγκεκριμένη ενέργεια»*.

Επιπρόσθετα, η Σ9 αποδέχεται την τεράστια επιρροή του διευθυντή στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, διότι *«ο διευθυντής είναι εκείνος που αναλαμβάνει να συντονίσει το σχολείο. Είναι εκείνος ο οποίος θα έχει τον τελικό λόγο, εκείνος που θα μοιράσει κάποιες αρμοδιότητες όταν έρθει η ώρα. Θα πρέπει, επομένως, να είναι δίκαιος, ανεπηρέαστος»*. Αντίστοιχα, και η Σ2 θεωρεί τον ρόλο του σημαντικό, γιατί όπως

αναφέρει, είναι αυτός που πρέπει να κρατάει όλη την ομάδα εκπαιδευτικών σε εγρήγορση και να βοηθάει στο να μπορούν να συνεργάζονται.

Επιπλέον, κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του διευθυντή μπορούν να ευθύνονται για τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Η Σ5 θεωρεί ότι ένας πολύ απαιτητικός και αυστηρός διευθυντής σίγουρα προκαλεί άγχος στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα και η Σ8 προσθέτει για τον απαιτητικό διευθυντή το εξής: *«Μπορεί να είναι πάρα πολύ απαιτητικός για πράγματα που δεν σχετίζονται με το αν είσαι καλός στη δουλειά σου. Για ένα ζήτημα που απλά γίνεται για να φανεί το σχολείο στην υπόλοιπη κοινωνία, να σε αγχώνει και να σε πιέζει»*. Σε αντιδιαστολή με αυτούς τους διευθυντές, σημειώνει η ίδια συμμετέχουσα: *«Υπάρχουν όμως και διευθυντές που σου αποβάλλουν αυτό το άγχος! Με μια κουβέντα τους μπορεί να ηρεμήσεις»*. Επομένως, είναι ξεκάθαρο πόσο σημαντική είναι η συμβολή του διευθυντή για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Σε εξίσου σημαντικό βαθμό ο διευθυντής επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο που δρα σε στιγμές κρίσης και στις συγκρούσεις εντός του σχολείου. Όταν υπάρχει μια διένεξη ή ένα πρόβλημα, υποστηρίζει ο Σ7 ότι «αν ο διευθυντής δεν είναι εκεί να λύσει το πρόβλημα, αν ο διευθυντής πάρει το μέρος του ενός και κυρίως παίρνει το μέρος του μόνιμου, αν ο διευθυντής/ντρια πει ότι δεν τον νοιάζει, να τα βρείτε μόνοι σας, επηρεάζει το άγχος μας». Αντίστοιχα, και η Σ9 φαίνεται πως προβληματίζεται για τον τρόπο που θα λειτουργήσει ο διευθυντής, αν η ίδια, όντας αναπληρώτρια, εμπλακεί σε μια διένεξη. Αυτό που αγχώνει την ίδια είναι μήπως ο διευθυντής πάρει το μέρος του μόνιμου και όχι το δικό της, επειδή είναι αναπληρώτρια. Φαίνεται, επομένως, ξεκάθαρα ότι για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς έχει πολύ μεγάλη σημασία ο τρόπος σκέψης και δράσης του διευθυντή, καθορίζοντας εν τέλει το προσωπικό τους εργασιακό άγχος.

Εφόσον κρίνεται λοιπόν καταλυτική η επίδραση του διευθυντή στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι ίδιοι προτείνουν κάποιους τρόπους με τους οποίους, σύμφωνα με τα δικά τους βιώματα στο σχολείο, ο διευθυντής μπορεί συντελέσει στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, είναι σημαντική η έγκαιρη και σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα που πρέπει να υλοποιηθούν στο σχολείο. Όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σωστή ενημέρωση και μαθαίνουν νωρίς όσα χρειάζεται να γίνουν στο μέλλον, έχουν περισσότερο χρόνο να προετοιμαστούν και, επομένως, οποιαδήποτε διαδικασία μοιάζει να τους αγχώνει λιγότερο. Σχετικά με αυτό, η Σ4 σημειώνει ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να θεωρεί κάποια πράγματα δεδομένα, αλλά αντίθετα θα πρέπει

να ενημερώνει εξ αρχής, ειδικά τους νέους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να δείξει την σημασία της έγκαιρης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, η Σ1 αναφέρει το παράδειγμα ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού που προσλαμβάνεται πρώτη χρονιά ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Η συμμετέχουσα τονίζει ότι βοηθάει αρκετά να την ενημερώσει ο διευθυντής για διαδικασίες, όπως την συμπλήρωση του ημερολογίου. Είναι η πρώτη χρονιά και ίσως κάποιος εκπαιδευτικός να μην γνωρίζει αυτές τις διαδικασίες. Υποστηρίζει, επομένως, ότι η ενημέρωση από τον διευθυντή πρέπει να γίνεται στην αρχή της χρονιάς, για να αποβάλλεται το άγχος.

Φυσικά, απαραίτητο για τη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών είναι η στήριξη του διευθυντή. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι υπάρχει κάποιος, στον οποίο μπορούν να απευθυνθούν και να τους βοηθήσει σε ό,τι χρειαστούν. Η στήριξη που αναζητούν οι εκπαιδευτικοί φανερώνεται στα λόγια της Σ1: *«Θέλω ο διευθυντής να είναι κοντά μου, να μην φοβάμαι να πάω να τον ρωτήσω οτιδήποτε»*, Σ4: *«Είναι σημαντικό ο διευθυντής να είναι δίπλα σου, να έχεις την άνεση αν κάτι χρειαστείς να πας και να ρωτήσεις και να ξέρεις ότι θα σε ακούσει και θα σε βοηθήσει»*. Η στήριξη του διευθυντή πρέπει να είναι φανερή και στα προβλήματα που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, καθώς, όπως αναφέρει η Σ5, *«είναι συχνό φαινόμενο να υπάρχουν διευθυντές που θέλουν να έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς και παίρνουν το μέρος των γονιών, ακόμη και αν έχουν άδικο και να μην στηρίζουν τον εκπαιδευτικό»*. Όμως, στήριξη του διευθυντή χρειάζεται να είναι έκδηλη και στη διαχείριση καταστάσεων που αφορούν τα παιδιά. Ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη Σ8, μπορεί να έχει δύσκολες μέρες, να μην ακούν τα παιδιά, να μην πειθαρχούν... Οι μέρες αυτές δημιουργούν άγχος. Η ίδια σημειώνει ότι σε μια τέτοια κατάσταση, όταν μίλησε με τη διευθύντρια, μπόρεσε να αποβάλλει το άγχος της (*«Πήγα μία μέρα να μιλήσω στη διευθύντρια και μου μίλησε τόσο ήρεμα. Μου είπε ότι εντάξει θα λυθούν όλα, μου είπε ότι είσαι καλή και θα τα καταφέρεις, ξέρω ότι μπορείς και ότι παιδιά είναι θα τους περάσει»*). Από τα παραπάνω είναι ξεκάθαρο, ότι ένας διευθυντής υποστηρικτικός, συνεργατικός, πρόθυμος να σε ακούσει και να σε βοηθήσει είναι απαραίτητος για τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ακόμη ότι ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό, που πρέπει να έχουν οι διευθυντές, είναι να είναι σταθεροί στις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Η Σ3 αναφέρει σχετικά με αυτό ότι δεν μπορεί ο διευθυντής να δίνει σε αυτήν μια συγκεκριμένη οδηγία και σε άλλον εκπαιδευτικό να λέει κάτι άλλο. Η κατάσταση αυτή αναμφίβολα τους δημιουργεί σύγχυση και άγχος. Φυσικά, είναι απαραίτητο οι διευθυντές να μην είναι αυταρχικοί, κυνικοί και απόλυτοι, ενώ ένας διευθυντής που

είναι επικοινωνιακός και ανοιχτός σε νέες ιδέες και στην υλοποίηση νέων προγραμμάτων στο σχολείο φαίνεται πως επηρεάζει όλο και λιγότερα αρνητικά τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς καθοριστικός είναι ο ρόλος του οργανωτή του διευθυντή στο πλαίσιο του σχολείου. Στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών ο διευθυντής θα πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο, να καθορίζει τι θα συζητηθεί και με ποια συχνότητα. Θα πρέπει, επίσης, να εξασφαλίζει ότι θα ακουστούν όλες οι απόψεις. Οργάνωση, όμως, από τον διευθυντή θα πρέπει να υπάρχει και στην απόδοση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι έχουν να κάνουν και να προετοιμαστούν για αυτό από την αρχή της χρονιάς. Ουσιαστικά, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ο ηγέτης του σχολείου, να μπορεί να διαχειρίζεται το προσωπικό του σχολείου, καθώς αυτό αποτελείται από πολλά άτομα με διαφορετικές απόψεις, όπως επισημαίνει ο Σ2. Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό που οφείλει να επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός είναι να είναι δίκαιος και αμερόληπτος, να μην επηρεάζεται δηλαδή από τις διαπροσωπικές του σχέσεις αλλά να έχει ίση αντιμετώπιση σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αναζητούν ένα διευθυντή που είναι ήρεμος, δεν αγχώνεται και, συνεπώς, δεν τους μεταφέρει το δικό τους άγχος. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι ο διευθυντής χρειάζεται να είναι φιλικός, να μην είναι απόμακρος, να δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και να τους δίνει ελευθερία να δράσουν, να είναι δυναμικός, επικοινωνιακός, ενθαρρυντικός, να μην ασκεί επικριτική κριτική και, πρωτίστως, να είναι ψύχραιμος στα προβλήματα που υπάρχουν.

Θεματική ενότητα 5: Στυλ διοίκησης και ηγεσίας και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο πέμπτος άξονας της θεματικής ανάλυσης που επιλέχθηκε σχετίζεται με τα διάφορα στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζονται από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς οι συμμετέχοντες της έρευνας στην προσπάθεια τους να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας για τη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν στον συγκεκριμένο άξονα.

Η συζήτηση περιορίστηκε σε πέντε στυλ διοίκησης και ηγεσίας που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον και τα οποία αναφέρονται και απασχολούν και άλλες ανάλογες έρευνες. Οι συμμετέχοντες, επομένως, της έρευνας σχολίασαν την αποτελεσματικότητα του αυταρχικού, του συμμετοχικού, του παθητικού, του συναλλακτικού και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας.

Σύμφωνα, επομένως, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, το αυταρχικό στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να φανεί αποτελεσματικό και συντελεί στην αύξηση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η άρνηση των εκπαιδευτικών σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας είναι ξεκάθαρη στις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου αυτού: Σ7: «Όχι δεν μπορεί σε καμία των περιπτώσεων να φανεί αποτελεσματικό. Νομίζω είναι κοινή απάντηση όλων»!, Σ10: «Δεν θεωρώ ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Ίσως σε παλαιότερα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δεν μπορεί να έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο», Σ1: «Ο αυταρχικός θα με τρώμαζε, θα με άγχωνε...», Σ2: «Όχι, νομίζω θα κάνει ακόμη χειρότερη την κατάσταση». Ωστόσο, η Σ9, η οποία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που θα πρέπει να εφαρμοστεί από τον διευθυντή, θεωρεί ότι και στοιχεία του αυταρχικού στυλ ηγεσίας είναι χρήσιμα στην καθημερινή σχολική ζωή («Για μένα δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας που πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Για μένα θα πρέπει να είναι συνδυασμός πολλών. Και το αυταρχικό, δηλαδή, το να μπορεί να πάρει αποφάσεις είναι μέρος της ταυτότητας του διευθυντή. Απλά είναι ο τρόπος που θα το προβάλλει στους συναδέλφους, γιατί, στην ουσία, μέσα στη σχολική κοινότητα είμαστε όλοι συνάδελφοι»), ενώ και σε άλλο σημείο, αναφερόμενη στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας, δήλωσε ότι «Μπορεί να λειτουργήσει πολύ πιο αποτελεσματικά από έναν συμμετοχικό ή έναν πολύ διαλλακτικό διευθυντή που αφήνει τον έντονο διάλογο».

Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος τείνει να απορρίπτει και το παθητικό στυλ ηγεσίας. Από τους 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 9 δηλώνουν emphaticά την περιορισμένη αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου ηγεσίας (Σ2: «Όταν είσαι παθητικός σε μια κατάσταση, δεν νομίζω ότι βοηθάει», Σ9: «Το παθητικό στυλ είναι αυτό που θα απορρίψω στο 100%»). Όπως τονίζουν οι συνεντευξιζόμενοι, ένας παθητικός ηγέτης επιφέρει σύγχυση στον οργανισμό και δημιουργεί προβλήματα, αντί να τα λύνει. Η ενεργητική στάση του διευθυντή καθίσταται απαραίτητη, όπως δηλώνει η Σ9: «Το παθητικό στυλ είναι αυτό που θα απορρίψω στο 100%. Ο παθητικός διευθυντής μόνο προβλήματα δημιουργεί. Ο διευθυντής πρέπει να έχει καθαρά ενεργητικό ρόλο μέσα σε μια σχολική μονάδα». Την ενεργητική στάση του διευθυντή στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων στο σχολείο επισημαίνει και ο Σ7: «Δεν θα ήθελα να κάνει κάτι τέτοιο ο διευθυντής. Για παράδειγμα, δεν θα ήθελα να πει σε μια σύγχυση βρείτε τα μόνοι σας, κάντε ότι θέλετε, εγώ δεν ανακατεύομαι...»). Όμως, ο Σ6 αναφέρει ότι έχει συναντήσει στην εργασιακή του πορεία έναν παθητικό διευθυντή και η «χαλαρότητα» που είχε τον βοήθησε στη διαχείριση του προσωπικού του άγχους («Εγώ

προσωπικά, επειδή έτυχα σε τέτοιον διευθυντή, θα πω ότι με βοήθησε»). Ωστόσο, δήλωσε ότι σε στιγμές κρίσεων στον οργανισμό, παρενέβαινε και έθετε όρια («Μόλις πήγαινε να ξεφύγει η κατάσταση, έμπαιναν όρια»).

Ένα επιπρόσθετο στυλ ηγεσίας, για το οποίο εξέφρασαν τις απόψεις τους οι αναπληρωτές, είναι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας. Και σε αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Οι περισσότεροι διατείνονται ότι η ισχύς αυτού του μοντέλου επιφέρει αδικίες, αφού κάποιιοι που έχουν καλές σχέσεις με τη διεύθυνση, μπορεί να ευεργετηθούν περισσότερο από κάποιους άλλους. Η κριτική στάση τους απέναντι στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας είναι φανερή στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων: (Σ1: «Αρέσει σε πολλούς. Εγώ δεν το θεωρώ δίκαιο. Πιστεύω σίγουρα θα υπάρχει κάποια αδικία, κάποια συμπάθεια, δεν είναι ωραίο», Σ4: «Νομίζω ότι αυτό το μοντέλο μετά μπορεί να δημιουργήσει και παρερμηνείες», Σ3: «Το στυλ αυτό σε όλους φαίνεται καλό. Το έχουμε συνηθίσει γενικά στην Ελλάδα, αλλά δεν είναι σωστό να γίνεται. Και από παιδαγωγικής άποψης αν το εξετάσεις, δεν είναι καθόλου σωστό»). Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση της Σ2 ότι στο συναλλακτικό μοντέλο κάποιος μπορεί να πράξει αντίθετα από αυτό που θεωρεί προσωπικά σωστό, επειδή θέλει να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του ανωτέρου και να κερδίσει μελλοντικά κάτι από αυτό. Δηλώνει, μάλιστα, ότι η διαδικασία αυτή, όχι μόνο δεν εξαλείφει το άγχος των εκπαιδευτικών αλλά αντιθέτως δημιουργεί περισσότερο (Σ2: «Μπορεί να μην θεωρώ σωστό αυτό που κάνω, αλλά να το κάνω, για να ανταμείψω απλά κάποιον άλλο. Σίγουρα αυτό σου προκαλεί μεγάλο άγχος, να προσπαθείς να ικανοποιήσεις τις επιθυμίες κάποιου άλλου»). Αντίστοιχα, την πρόκληση άγχους μέσω αυτού του μοντέλου τονίζει και η Σ8 («Δεν θα το προτιμούσα, γιατί νομίζω ότι απλώς σου προκαλεί άγχος να κάνεις αυτά που θέλει ο διευθυντής, για να κερδίσεις κάτι»), ενώ παράλληλα ισχυρίζεται ότι δεν συμβαδίζει με τη νοοτροπία που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως το δημόσιο σχολείο («Είμαστε σχολείο, θέλουμε να μάθουμε τρόπους στα παιδιά, όχι να τους επιβραβεύουμε ή να τους απειλούμε μονίμως»). Αντίθετα, η Σ9 αναφέρεται στο συναλλακτικό μοντέλο, δηλώνοντας την ανάγκη να εφαρμόζεται σε συνδυασμό με κάποιο άλλο μοντέλο, καθώς από μόνο του δεν μπορεί να φανεί αποτελεσματικό («Το γνωρίζω ως έννοια, αλλά δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο 100% από μόνο του. Πρέπει να συνδυαστεί με κάποιο άλλο, για να είναι αποτελεσματικό»).

Εξετάζοντας, το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πιο αισιόδοξοι σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Η καταλληλότητα του εκφράστηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Για πολλούς μάλιστα, αποτελεί

την πρώτη επιλογή σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στυλ ηγεσίας που εξετάστηκαν (Σ7: «*Το συμμετοχικό νομίζω είναι αυτό που μου ταιριάζει περισσότερο*»). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εκτιμούν ιδιαίτερα από την εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας το γεγονός ότι τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, δεν είναι παθητικοί δέκτες των αποφάσεων του διευθυντή και έχουν τη δυνατότητα να εκφέρουν την γνώμη τους για θέματα που τους αφορούν (Σ2: «*Σου δίνει μια ευκαιρία να πεις και την άποψή σου, να τη συζητήσετε και ίσως να την υιοθετήσετε. Δεν νιώθεις ότι υπάρχει μια διαταγή που πρέπει να ακολουθείς*», Σ5: «*Σε μας η διευθύντρια μας οργάνωνε, μας έλεγε ότι δεν θα πάρω εγώ την απόφαση, θα ακούσω όλες τις γνώμες και ύστερα θα βγάλουμε τη δική σας απόφαση*», Σ10: «*Είναι πολύ σημαντικό να τους δίνεται αυτή η ευκαιρία να ακουστούν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι πολύ περιορισμένη η δυνατότητα τους να εκφέρουν την άποψη τους*»). Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι αυτή η ελευθερία δράσης που τους παρέχεται, οι πρωτοβουλίες, τις οποίες μπορούν να αναπτύξουν, βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο το άγχος του (Σ1: «*Είναι ωραίο ο διευθυντής να σε αφήνει να παίρνεις τις πρωτοβουλίες που θέλεις, να κάνεις τις δράσεις που θέλεις*», Σ7: «*Εγώ όντας μια ηγετική προσωπικότητα θα ήθελα να έχω τον έλεγχο της τάξης μου. Δεν θα ήθελα έναν διευθυντή που να παρεμβαίνει στο δικό μου διδακτικό έργο*»). Παράλληλα, γνωρίζουν ότι σε όλη αυτή τη διαδικασία έχουν τη στήριξη του διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά και όχι αυταρχικά, όταν χρειαστεί (Σ1: «*Είναι ωραίο τον διευθυντή να τον συμβουλεύεσαι, να σε καθοδηγεί, να σου λέει και εκείνος τη γνώμη του και να βρίσκετε τη λύση κάπου στη μέση*»). Τις επιφυλάξεις της, όμως, ως προς την εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας εκφράζει η Σ8, η οποία δηλώνει ότι, λόγω του νεαρού της ηλικίας της και της μικρής ταυτοχρόνως εμπειρίας της ως αναπληρώτρια, μπορεί να μην ευεργετηθεί από αυτό το στυλ ηγεσίας, αγχώνοντάς την περισσότερο. Δηλώνει, δηλαδή, ότι «*Αυτό το στυλ δεν ξέρω αν βοηθάει σε εμάς τους αναπληρωτές που είμαστε μικροί σε ηλικία. Εγώ προτιμώ να έχω έναν άνθρωπο που ξέρει τι του γίνεται, να παίρνει τις αποφάσεις απλά να μην το κάνει με αυταρχικό τρόπο*». Αποδέχεται, παρόλα αυτά, ότι είναι σημαντικό να υπάρχει η συζήτηση των ιδεών και ο διάλογος πριν παρθεί μία απόφαση («*Χρειάζεται να συζητάμε ένα ζήτημα πρώτα, να διατυπώνει ο διευθυντής τη γνώμη του και το τι θεωρεί καλύτερο με βάση την εμπειρία του. Έπειτα να ρωτάει αν συμφωνούν ή διαφωνούν τα υπόλοιπα μέλη και να το συζητάνε*»).

Τέλος, ιδιαίτερα ψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (Σ7: «*Βοηθάει πιστεύω πάρα πολύ. Νομίζω αυτό μου*

ακούγεται καλύτερο», Σ8: «Συγκριτικά με τα υπόλοιπα, θα έλεγα αυτό το στυλ ότι είναι πιο αποτελεσματικό»). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και δεν γνώριζαν το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας- μάλιστα πολλοί δεν το είχαν ακούσει ποτέ ξανά-, αναγνωρίζουν ότι έχει θετικές προοπτικές για τη λειτουργία του σχολείου και μπορεί να συντελέσει στη μείωση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το γεγονός ότι υπάρχει όραμα στο σχολείο και στόχος είναι να επιτευχθεί μια αλλαγή προς το καλύτερο (Σ1: «Είναι ωραίο να υπάρχει και μια αλλαγή και να δουλεύουν όλοι για ένα κοινό καλό»). Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, είναι να αποδέχονται και να εργάζονται όλοι για αυτήν την αλλαγή (Σ1: «Χρειάζεται να την θέλουν όλοι, να μην είναι απλά το όραμα του διευθυντή και να το ακολουθούμε»). Την ξεκάθαρη προτίμησή της στην υιοθέτηση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας εκφράζει και η Σ4, στηριζόμενη κυρίως στα χαρακτηριστικά του διευθυντή αυτού του τύπου, ο οποίος μπορεί να επιφέρει πρόοδο στον οργανισμό («Σίγουρα θεωρώ ότι το μετασχηματιστικό είναι το καλύτερο. Πρέπει ο διευθυντής να είναι εμπνευστής, να είναι ηγέτης, να μπορεί να αξιοποιήσει το δυναμικό του σχολείου, για να δημιουργήσουν κάτι καλύτερο και το σχολείο να πάει ένα βήμα μπροστά και, γιατί όχι, να αποτελέσει και πρότυπο για άλλα σχολεία»). Η Σ2, ωστόσο, αν και αποδέχεται την αποτελεσματικότητα του μοντέλου για τη μείωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, θεωρεί το συγκεκριμένο στυλ «ουτοπικό» για μια χώρα, όπως την Ελλάδα (Σ2: «Θα μπορούσε να λειτουργήσει, αν και πιστεύω είναι ουτοπικό ακόμη στην Ελλάδα»). Αντίστοιχη άποψη εκφράζει στα λεγόμενά της και η Σ5 «Αυτή η αλλαγή και αυτό που έχει ως έμπνευση ο διευθυντής, τελικώς μπορεί να είναι μια «φούσκα». Εννοώ να μην μπορεί να γίνει ποτέ, να είναι λάθος». Την δυσκολία εφαρμογής του μοντέλου υποστηρίζει και η Σ8 ως εξής: «Είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί, γιατί, για να συμφωνήσουμε εμείς με το όραμα ενός ανθρώπου, πρέπει να συμβαδίζουν και οι χαρακτήρες μας, να θέλουμε και εμείς να το προσπαθήσουμε»).

Σε γενικά πλαίσια φαίνεται ότι το μετασχηματιστικό και το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας θεωρούνται πιο κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση του προσωπικού τους άγχους. Μικρότερη απήχηση έχει για αυτούς το συναλλακτικό μοντέλο, αν και πολλοί αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απορρίπτει το αυταρχικό και το παθητικό στυλ ηγεσίας, θεωρώντας τα ακατάλληλα, σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες. Το άγχος τους θεωρούν ότι θα αυξηθεί σημαντικά με την ύπαρξη ενός αυταρχικού ή παθητικού ηγέτη στα σχολεία.

Θεματική Ενότητα 6: Διερεύνηση εργασιακού άγχους σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει και ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και το εργασιακό άγχος που διερευνάται. Αρχικά, αν και υπάρχει ανισορροπία μεταξύ γυναικών και αντρών στο δείγμα της έρευνας, καθώς οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος έναντι των ανδρών (8 γυναίκες και 2 άνδρες εκπαιδευτικοί), μπορούν να εξαχθούν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το φύλο και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και εργασιακού άγχους των συμμετεχόντων, από την έρευνα αναδεικνύεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν το επάγγελμά τους πιο στρεσογόνο σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Ενώ οι γυναίκες του δείγματος, δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα άγχους και σε κάποιες φορές υψηλά, οι 2 άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν χαμηλά επίπεδα άγχους. Ωστόσο, και οι γυναίκες και οι άντρες εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν κατατάσσουν το επάγγελμά τους στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα.

Σχετικά με τις πηγές επαγγελματικών άγχους, δεν υπάρχει κάποια διαφορά ανάμεσα στους συμμετέχοντες με βάση το φύλο τους. Αντίστοιχα, δεν εμφανίζεται και κάποια ουσιαστική διαφορά με βάση το φύλο, στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση του εργασιακού τους άγχους αλλά ούτε και σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αφού και οι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος καταγγέλλουν την άμεση σχέση του διευθυντή με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη συσχέτιση του εργασιακού άγχους με τα χρόνια προϋπηρεσίας, από την παρούσα έρευνα δεν εντοπίζεται κάποια σημαντική διαφορά. Οι αναπληρωτές του δείγματος έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στο επάγγελμά τους (από 1-4 έτη). Συνεπώς, δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο βασίμο συμπέρασμα για τη σχέση εργασιακού άγχους και χρόνων προϋπηρεσίας.

Εξετάστηκε επίσης, η σχέση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με την ηλικία των συμμετεχόντων. Μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων της έρευνας είναι τα 28,9 έτη, με 26 έτη ο μικρότερος συμμετέχων και 34 έτη ο μεγαλύτερος. Από την παρούσα έρευνα, δεν φάνηκε να επηρεάζεται το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς και όλοι οι άλλοι παράγοντες που εξετάζονται στην έρευνα, από την ηλικία των συμμετεχόντων.

Τέλος, από την παρούσα έρευνα δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο βασίμο συμπέρασμα σχετικά με το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με γνώμονα την

ειδικότητά τους, καθώς η πλειοψηφία αυτών (9/10) είναι δάσκαλοι (ειδικότητα ΠΕ70) και μόνο ένας συμμετέχων είναι της ειδικότητας ΠΕ11 γυμναστών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, στις πηγές του εργασιακού τους άγχους επικεντρώθηκαν περισσότερο στο άγχος που έχουν σχετικά με το παιδί που αναλαμβάνουν, παρά σε γενικώς στρεσογόνες καταστάσεις που μπορούν να προκύψουν στο σχολείο και που σχετίζονται με τη σχολική τάξη, τους συναδέλφους και γενικώς το σχολικό κλίμα.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση- Ερμηνεία

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα επίπεδα εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, εξετάστηκε η σύνδεση των δημογραφικών των εκπαιδευτικών με το εργασιακό άγχος και η σχέση των επιπέδων εργασιακού άγχους μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι πηγές του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με έμφαση στον θεσμό της αναπλήρωσης, αφιερώνοντας μεγάλο μέρος της συζήτησης και στις στρατηγικές των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του άγχους τους, καθώς και στις συντονισμένες ενέργειες της σχολικής μονάδας και του κράτους, που μπορούν να φανούν αποτελεσματικές, σύμφωνα με τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του δείγματος. Τέλος, η συζήτηση επικεντρώθηκε στη συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, προσδιορίζοντας, παράλληλα, το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ωφελιμότερο για τη μείωση του καθημερινού τους άγχους στο σχολείο.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα της θεματικής ανάλυσης, αναδεικνύεται, ότι σύμφωνα με τις απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν το επάγγελμά τους στρεσογόνο (9 στους 10 απάντησαν ότι το θεωρούν στρεσογόνο). Ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών δεν συγκαταλέγει το επάγγελμά τους ανάμεσα στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Σχετικά με αυτό, ίσως, οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι δεν κινδυνεύει η ζωή τους, μέσω του επαγγέλματος που επιτελούν, για αυτό δεν το συγκαταλέγουν στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Επίσης, ενδέχεται να νιώθουν ότι το επάγγελμά τους δεν έχει υψηλό ρίσκο, όπως, για παράδειγμα, ένας επιχειρηματίας που μπορεί να χρεοκοπήσει η επιχείρησή του. Επομένως, με συστηματική δουλειά και καλή οργάνωση να νιώθουν ότι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν. Επίσης, από την έρευνα φάνηκε ότι εμφανίζουν μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους. Το στοιχείο αυτό συναινεί με τις έρευνες των (Γιαννακίδου, 2014· Γιαννακοπούλου, 2017· Eres & Atanasoska, 2011· Λεοντάρη κ. συν., 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008· Tashi, 2014) και διαφοροποιείται από έρευνες στις οποίες αναφέρονται υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Hassan, 2014· Λέκκου, 2017· Τζούβα, 2017). Τα μέτρια επίπεδα άγχους, ίσως, να σχετίζονται και με τη χρονική περίοδο που έγινε η

έρευνα. Οι συνεντεύξεις, έγιναν κατά τους μήνες Ιούλιο-Αύγουστο που οι εκπαιδευτικοί είναι σε περίοδο διακοπών. Η συγκεκριμένη έρευνα, αν γινόταν αρχές Σεπτεμβρίου, που το άγχος των αναπληρωτών για την πρόσληψή τους είναι πιο έντονο, ίσως να αποτύπωνε υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι σαφώς οι ίδιοι, ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιθανότατα να νιώθουν ότι το εργασιακό τους άγχος είναι μεγαλύτερο, λόγω των δυσκολιών που πηγάζουν από τον θεσμό της αναπλήρωσης. Δεν έχουν τόπο μόνιμης κατοικίας, αναγκάζονται να μετακινούνται κάθε χρόνο, ενώ, παράλληλα, δεν είναι βέβαιο ότι θα προσληφθούν κάθε σχολική χρονιά. Η ανασφάλεια που χαρακτηρίζει το επάγγελμα του αναπληρωτή εκπαιδευτικού σε σχέση με τον μόνιμο εκπαιδευτικό, πιθανότατα οφείλεται για τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους. Υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αποτυπώνονται και στην έρευνα του Τσίγανη (2020). Η σύμβαση εργασίας για ορισμένο χρόνο που συνάπτουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανώς ευθύνεται για τα αυξημένα επίπεδα άγχους τους σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται ιδιαίτερα στην έρευνα της Γιάννου (2016), όπου αναφέρεται ότι οι συμβάσεις εργασίας και η αδιοριστία, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, αποτελούν κύρια πηγή του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, και η έρευνα της Τζιαμουράνη, (2019), η οποία διερευνά τις απόψεις και αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών σχετικά με το εργασιακό τους άγχος, εξάγει το συμπέρασμα ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους μόνιμους, οι οποίοι παραδέχονται την ευνοϊκότερη θέση, στην οποία βρίσκονται, έναντι των συναδέλφων τους αναπληρωτών.

Επιπλέον, με βάση τον 2ο θεματικό άξονα που αφορά τις πηγές του εργασιακού άγχους, εξήχθησαν πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο θεσμός της αναπλήρωσης και η συνακόλουθη ανασφάλεια και αβεβαιότητα του επαγγέλματος του αναπληρωτή εκπαιδευτικού φαίνεται ότι αποτελούν κύρια αιτία εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών του δείγματος αλλά και άλλων εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε από αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Γιαννακίδου, 2014· Πετρομελίδου, 2016· Μετοχιανάκη 2017· Λέκκου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αγχώνονται σημαντικά, καθώς δεν είναι βέβαιο ότι θα προσληφθούν, ούτε και σε ποια φάση των προσλήψεων θα τους καλέσουν. Η δήλωση των περιοχών πριν την αρχής της σχολικής χρονιάς και η αναμονή μέχρι την τελική τοποθέτηση τους στο σχολείο, αυξάνει τα επίπεδα άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Το άγχος της πρόσληψης και κυρίως

η ανησυχία για την περιοχή τοποθέτησης εμφανίζεται και στην έρευνα της Μετοχιανάκη (2017), που αναφέρεται στο άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι αναπληρωτές της παρούσας έρευνας έχουν πολύ έντονο άγχος σχετικά με την εύρεση σπιτιού. Οι δυσκολίες είναι εμφανείς, γιατί πρέπει να βρουν σπίτι σε σύντομο χρονικό διάστημα με πολύ λίγα διαθέσιμα σπίτια και ταυτόχρονα σε πολύ υψηλές τιμές. Το στοιχείο αυτό αναφέρεται και στην έρευνα της Μετοχιανάκη (2017), όπου τονίζονται οι δυσκολίες στην εύρεση καταλύματος μέχρι την τελική εύρεση σπιτιού, γεγονός που επηρεάζει και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Οι δυσκολίες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών όσο αφορά την μετεγκατάσταση σε νέο μέρος και το συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον αποτυπώνονται και στην έρευνα της Μπακαγιάννη (2022), ενώ αντίστοιχα την επίδραση του θεσμού της αναπλήρωσης στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αποδεικνύει και η έρευνα της Λέκκου (2017).

Επίσης, η έρευνα αναδεικνύει ως εξίσου σημαντικές πηγές του εργασιακού άγχους την ασφάλεια των παιδιών και προβλήματα συμπεριφοράς από τη μεριά τους, με σημαντικότερη την έλλειψη πειθαρχίας και την αγένεια. Η ασφάλεια των παιδιών αναφέρεται και στην έρευνα της Κουτσιανού (2013) ως μια από τις πιο σημαντικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των παιδιών, τους υπόλοιπους συναδέλφους στο σχολείο και ειδικά με το μόνιμο προσωπικό αποτελούν σημαντικές πηγές του εργασιακού τους άγχους, όπως αποδεικνύει η παρούσα έρευνα. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς ως αγγογόνο παράγοντα επαληθεύεται ερευνητικά (Λέκκου, 2017· Kyriacou & Chien, 2004· Reddy & Anuradha, 2013). Σε αντίθεση, όμως, με αυτό το πόρισμα είναι η έρευνα της Κουτσιανού (2013). Επίσης, η εμφάνιση άγχους, λόγω των συναδελφικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο, αν και επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα, έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Λέκκου, (2017) και Κουτσιανού (2013), στις οποίες σημειώνεται ότι οι συναδελφικές σχέσεις δεν αποτελούν πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό, πιθανώς, να οφείλεται στο δείγμα των συμμετεχόντων, οι οποίοι μπορεί να έχουν καλύτερες διαπροσωπικές δεξιότητες, όποτε να καταφέρνουν να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους. Επίσης, ενδεχομένως να βρίσκονται σε σχολικές μονάδες, στις οποίες το κλίμα είναι πολύ καλό και ο διευθυντής επιτελεί με τέτοιο τρόπο τον ρόλο του, ώστε να επιτυγχάνει να πετύχει τη συνοχή της ομάδας, όποτε είναι καλύτερη η συνεργασία και δεν επιφέρει άγχος στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, σημαντική πηγή άγχους είναι και η συνεργασία με τον

διευθυντή του σχολείου. Οι σχέσεις με τους γονείς, σχέσεις με συναδέλφους ή τον διευθυντή αναφέρονται και στην έρευνα των Τσιάκκιρρος και Πασιαρδής, (2002).

Οικονομικοί παράγοντες, επίσης, φάνηκαν να ευθύνονται σε σημαντικό βαθμό για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς τα έξοδα ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού που χρειάζεται να μετακινείται και να εγκαθίστανται σε διαφορετικό τόπο από τον τόπο μόνιμης κατοικίας του είναι αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να έχουν το άγχος των οικονομικών τους, καθώς ορισμένοι από αυτούς εκτός από τα έξοδα που έχουν οι ίδιοι, χρειάζεται να στηρίζουν οικονομικά και τις οικογένειες τους που βρίσκονται πολύ μακριά. Ο ανεπαρκής μισθός και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές ως σημαντική πηγή εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών εντοπίζονται και σε πλήθος άλλων ερευνών (Χαραλάμπους, 2012· Γιαννακίδου, 2014· Κουτσιάνου, 2013· Πετρίδου, 2014· Πετρομελίδου, 2016).

Τις απόψεις των αναπληρωτών του δείγματος που ανέδειξαν τις πηγές του εργασιακού τους άγχους, ακολούθησαν οι απόψεις των ίδιων για τους τρόπους διαχείρισης του εργασιακού τους άγχους. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη μείωση του άγχους τους τη φυσική άσκηση. Η ευεργετική επίδραση της φυσικής άσκησης για τη μείωση του άγχους αξιοποιείται από μεγάλο πληθυσμό εργαζομένων που επιθυμούν να περιορίσουν το άγχος τους. Κατά τη διάρκεια της φυσικής άσκησης, απελευθερώνονται ενδορφίνες και ορμόνες που σε κάνουν να αισθάνεσαι καλά. Η φυσική άσκηση μπορεί να βοηθήσει στον μετριασμό τουλάχιστον ορισμένων αρνητικών συναισθημάτων, βοηθώντας στη διαχείριση του άγχους. Για αυτούς τους λόγους, πιθανότητα επιλέγεται ως τρόπος διαχείρισης άγχους και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Οι βόλτες επίσης, ο ύπνος, η ανάγνωση βιβλίων και η ξεκούραση είναι ευεργετικά για αυτούς. Τα στοιχεία αυτά ως συνήθεις τρόποι αντιμετώπισης του άγχους από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται και από τη Παππά (2006), ενώ και η Τζιαμουράνη (2019) τόνισε, μεταξύ άλλων, τη σημασία της φυσικής άσκησης για τη μείωση του άγχους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η επικοινωνία με φίλους και την οικογένεια είναι ευεργετική για τους ίδιους, στοιχείο που επιβεβαιώνεται ερευνητικά (Kyriacou & Chien, 2004· Tashi, 2014).

Επιπρόσθετα, η συζήτηση με τους συναδέλφους για την επίλυση των προβλημάτων εντός σχολείου είναι συχνή επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αντιμετώπιση του άγχους τους, που συμφωνεί με ερευνητικά ευρήματα (Yang et al., 2009· Τζιαμουράνη, 2019). Η επίλυση των προβλημάτων και η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους εντός σχολικής μονάδας διατυπώθηκε και στην έρευνα των

Παπαδόπουλου & Σταματόπουλου (2011), ενώ η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση του εργασιακού άγχους αποτυπώνεται έντονα στην παρούσα έρευνα αλλά και στην έρευνα της Κουτσιανού, (2013). Ίσως, αυτή η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον ρόλο του διευθυντή οφείλεται στο γεγονός ότι ο διευθυντής είναι αυτός που ορίζει τις αρμοδιότητες στην σχολική μονάδα, όποτε είναι λογικό να αγχώνονται οι εκπαιδευτικοί από τις αρμοδιότητες που θα τους ανατεθούν. Ίσως, να φοβούνται οι αναπληρωτές ότι, επειδή βρίσκονται στη θέση του αναπληρωτή, θα αποκτήσουν αυτομάτως τον τίτλο του κατώτερου. Συνεπώς, λόγω έλλειψης εκτίμησης στο πρόσωπό τους, δεν θα έχουν τόσο ευνοϊκή μεταχείριση τόσο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους αλλά κυρίως από τον διευθυντή.

Επίσης, η ενασχόληση με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στον προαύλιο χώρο, βοηθά πλήθος αναπληρωτών εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας να αποφορτιστεί από το καθημερινό εργασιακό άγχος. Η άποψη αυτή των αναπληρωτών επιβεβαιώνεται και στην εστιασμένη σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς έρευνα της Γιάννου (2016). Η επίσκεψη του ψυχολόγου για τη διαχείριση του άγχους φαίνεται ότι δεν είναι συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών της έρευνας. Ίσως για αυτό, να ευθύνεται το στερεότυπο που υπάρχει σχετικά με την επίσκεψη του ψυχολόγου. Οι εκπαιδευτικοί είτε μπορεί να δυσκολεύονται να ανοιχτούν σε κάποιον άλλο άνθρωπο είτε να νιώθουν ότι θα στιγματιστούν. Οι περισσότεροι, επομένως, πιθανώς να αποφεύγουν την επίσκεψη ψυχολόγου λόγω πρόκλησης αισθημάτων ντροπής. Υπάρχει, ωστόσο, η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν ή να δυσκολεύονται οικονομικά να επισκεφτούν ψυχολόγο, επομένως να το αποφεύγουν. Υπάρχει, επίσης, και η περίπτωση να νιώθουν ότι μπορούν να αποφύγουν την επίσκεψη ψυχολόγου, επιλέγοντας άλλες δραστηριότητες και στρατηγικές που τους βοηθούν αποτελεσματικά να διαχειριστούν το άγχος τους.

Παρόλα αυτά, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας κρίνουν πολύ σημαντική την παρουσία ενός ψυχολόγου στα σχολεία για τους εκπαιδευτικούς. Οι δυσκολίες και οι πηγές άγχους όπως αναδείχθηκε από την έρευνα είναι μεγάλες. Συνεπώς, οι αναπληρωτές χρειάζονται υποστήριξη για να γίνει διαχειρίσιμο το καθημερινό τους άγχος, όπως υποστηρίζεται σε άλλες έρευνες (Λέκκου, 2017· Παππά, 2006). Εκτός των σχολικών ψυχολόγων, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτείνουν και την ύπαρξη των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι θα έχουν συμβουλευτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη του συντονιστή του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των συναδέλφων. Προβληματισμός φάνηκε να υπάρχει σχετικά με την αποτελεσματικότητα των

συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράστηκαν θετικά σχετικά με τις συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων, άποψη με την οποία συναινεί και η έρευνα της Τζιαμουράνη, (2019). Κάποιοι άλλοι, όμως, κράτησαν στάση αμφισβήτησης, διότι θεώρησαν ότι οι συναντήσεις αυτές πολλές φορές επιφέρουν ένταση και αυξάνουν το άγχος. Η αμφισβήτηση αυτή ίσως σχετίζεται με συγκεκριμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όπου στις σχολικές μονάδες που βρίσκονταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων, υπήρχαν διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, έλλειψη σωστής επικοινωνίας και αναποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, επίσης, υποστηρίζουν ότι βοηθά τους ίδιους να αποβάλλουν το άγχος τους, ενώ, παράλληλα, τονίστηκε η σημασία της επιμόρφωσής τους, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα καθημερινές καταστάσεις στο σχολείο, να νιώθουν πιο σίγουροι και να μην τους προκαλείται άγχος. Οι εκπαιδευτικοί, πιθανότατα, να αναφέρονται στη σημασία της επιμόρφωσης, διότι κατανοούν ότι, ως εκπαιδευτικοί, χρειάζεται συνεχώς να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους, ώστε να φανούν αποτελεσματικοί στο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, μπορεί να νιώθουν ότι στην καθημερινή τους εργασία στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις, για τις οποίες δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς και, για αυτόν τον λόγο, να έχουν ανάγκη από μεγαλύτερη επιμόρφωση.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι αναπληρωτές της παρούσας έρευνας τονίζουν τη σημασία των μόνιμων προσλήψεων, στοιχείο που αποτυπώνεται και στην έρευνα της Λέκκου (2017) και βρίσκει σύμφωνους και τους Ανδρέου και Κουτούζη (2002). Εκτός αυτού, οι αναπληρωτές ζητούν σταθερότητα στην επιλογή σχολείου, έχοντας την επιλογή να δηλώσουν για 2η συνεχόμενη χρονιά το ίδιο σχολείο, προκειμένου να αποφύγουν το άγχος της διαδικασίας δήλωσης περιοχών και σχολείων που μέχρι στιγμής γίνεται κάθε χρόνο. Πιθανώς, ωστόσο, αυτό το στοιχείο να σχετίζεται και με την προσωπική τους ικανοποίηση στο σχολείο που ήδη βρίσκονταν. Συνεπώς, όντας ευχαριστημένοι σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, να μην θέλουν την επόμενη χρονιά να αλλάξουν σχολική μονάδα. Σημαντικότερη, όμως, από τα λόγια των αναπληρωτών, αναδεικνύεται η έγκαιρη ενημέρωσή τους για τον τόπο πρόσληψής τους. Αν γνωρίζουν πιο νωρίς τον τόπο πρόσληψής και την ημερομηνία πρόσληψής τους, αυτό θα μειώσει το προσωπικό τους άγχος, καθώς ο χρόνος προσαρμογής τους θα είναι μεγαλύτερος. Η επιθυμία των αναπληρωτών να ενημερώνονται πιο άμεσα για την τοποθέτησή τους εκφράζεται στην αντίστοιχη έρευνα της Λέκκου, (2017) που αφορά αποκλειστικά αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η σημαντικότητα των μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο

εκπαιδευτικής πολιτικής αναδείχθηκε και στην έρευνα της Μετοχιανάκη (2017), όπου αναφέρεται και αυτή στην αναγκαιότητα για προγραμματισμό της τοποθέτησης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, πριν την έναρξη του σχολικού έτους αλλά και στην ύπαρξη εντοπιότητας, προκείμενου να μην χρειάζεται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να μετακινηθούν πολύ μακριά από τον τόπο εντοπιότητάς τους. Η παροχή μορίων εντοπιότητας προτάθηκε και από κάποιους αναπληρωτές της παρούσας έρευνας.

Από την έρευνα αναδείχθηκε, επίσης, ότι καταλυτικός για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους είναι ο ρόλος του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα. Η στάση του διευθυντή και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του μπορεί να αυξήσουν ή να μειώσουν αντίστοιχα το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η στήριξη, η συνεργασία του διευθυντή και η διάθεση του να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Επίσης, απαραίτητο κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας ο διευθυντής να είναι δίκαιος, δείχνοντας κατανόηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους, να βοηθάει στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και να είναι ήρεμος. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται ως απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή για να μειωθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και στην έρευνα της Κουτσιανού (2013). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τονίζουν ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής να είναι οργανωτικός και να ενημερώνει εγκαίρως τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αρμοδιότητες που καλούνται να επιτελέσουν, για να μην τους δημιουργείται πρόσθετο άγχος. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν και στη σημασία ύπαρξης ενός διευθυντή που είναι επικοινωνιακός, ψύχραιμος αλλά και φιλικός. Η έρευνα, επίσης, ανέδειξε και προς αποφυγή χαρακτηριστικά του διευθυντή. Ένας αυταρχικός και πολύ απαιτητικός ηγέτης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν μπορεί να αποβεί αποτελεσματικός για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Η αυταρχικότητα ως χαρακτηριστικό στοιχείο της ηγεσίας ενός διευθυντή καταλογίζεται ως αναποτελεσματική και στην έρευνα του Καλτσουδή (2015). Οι εκπαιδευτικοί ίσως απορρίπτουν στοιχεία αυταρχικότητας, διότι διαπνέονται από δημοκρατικά ιδεώδη. Επομένως, στοιχεία αυταρχικότητας αντιτίθενται στις προσωπικές τους πεποιθήσεις και αξίες.

Οι εκπαιδευτικοί, τελικώς, διατύπωσαν τις σκέψεις τους σχετικά με το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που θεωρούν αποτελεσματικό για τη διαχείριση του προσωπικού τους άγχους στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι αναπληρωτές θεωρούν το συμμετοχικό και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ως τα πιο κατάλληλα

για τη διαχείριση του εργασιακού τους άγχους, ενώ η πλειοψηφία αυτών απορρίπτει κατηγορηματικά το παθητικό και το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι οδηγούν στα αντίθετα αποτελέσματα, δηλαδή στην αύξηση των επιπέδων εργασιακού άγχους. Ανάλογες έρευνες, επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα του Τσίγανη (2020) αναφέρεται ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας επιδρά θετικά στη μείωση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τα μοντέλα της συναλλακτικής και παθητικής ηγεσίας. Η θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο εργασιακό άγχος των εργαζομένων επισημαίνεται και στην έρευνα της Πούλιου (2022). Αντίστοιχα, σε έρευνα της Νταβέλου, (2018) που αφορά, όμως, νοσηλευτικό προσωπικό και όχι εκπαιδευτικό, αναδείχτηκε ότι η παθητική ηγεσία συνδέεται με αυξημένα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών. Την αρνητική επίδραση του παθητικού στυλ ηγεσίας για το στρες του υφισταμένου διαπίστωσε και ο Abbasi, (2018), ενώ ένας ηγέτης που είχε μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας είχε το αντίθετο αποτέλεσμα. Αυξημένα επίπεδα άγχους, λόγω της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων με την εφαρμογή του αυταρχικού στυλ ηγεσίας αποτυπώνονται στην έρευνα του Καλτσουδή (2015). Οι εκπαιδευτικοί ίσως να απορρίπτουν με τόσο μεγάλη ευκολία το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, λόγω των σπουδών τους. Έχοντας γαλουγηθεί ως εκπαιδευτικοί με την ανθρωπιστική παιδεία, δεν μπορούν να δεχτούν οποιοδήποτε στυλ ηγεσίας που δεν διαπνέεται από τις δημοκρατικές αξίες και δεν προβάλλει τη συλλογικότητα και την από κοινού λήψη αποφάσεων. Αντίστοιχα, ίσως απορρίπτουν το παθητικό στυλ, γιατί η αδράνεια και η απραξία δεν συμβαδίζουν με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τέλος, η έρευνα ανέδειξε και ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους από τους άντρες, γεγονός που συναινεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που μελετούν τη σχέση του εργασιακού άγχους με το φύλο (Λεονταρή κ. συν., 2000· Πετρίδου, 2014· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Αυτό το στοιχείο ίσως σχετίζεται με τη γυναικεία φύση, όπου οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο συναισθηματικές. Αντίθετα, άλλες έρευνες διαπίστωσαν πως το εργασιακό άγχος δεν επηρεάζεται από το φύλο των εκπαιδευτικών (Hasan, 2014· Kyriacou & Chien, 2004· Πετρομελίδου, 2016), ενώ στην έρευνά τους οι Borg & Riding (1991) διαπίστωσαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο άγχος από ότι οι γυναίκες. Σε αυτήν την περίπτωση, ίσως, οι άνδρες να νιώθουν ότι έχουν μεγαλύτερο βάρος, ότι πρέπει να προσφέρουν περισσότερα στο επάγγελμά τους και, επομένως, να συγκεντρώνουν στο πρόσωπό τους

περισσότερες αρμοδιότητες, με αποτέλεσμα να αγχώνονται περισσότερο. Από την παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να εντοπίζεται κάποια σχέση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και του εργασιακού άγχους. Στην παρούσα έρευνα, όμως, συμμετείχαν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, οπότε δεν ήταν εφικτό να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά τη συσχέτιση των χρόνων προϋπηρεσίας με το εργασιακό άγχος. Αντίστοιχα, δεν μπορούν να βγουν χρήσιμα συμπεράσματα και ως προς τη σχέση του εργασιακού άγχους με την ηλικία των συμμετεχόντων, καθώς η έρευνα απευθύνεται σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από πολύ νέους εκπαιδευτικούς. Επομένως, οποιαδήποτε παρατήρηση δεν θα ήταν ερευνητικά βάσιμη. Άλλες πάντως έρευνες που εξετάζουν τη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων με την ηλικία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο άγχος από ό,τι οι συνάδελφοί τους (Laughlin, 1984· Byrne, 1991· Antoniou et al, 2006). Επίσης, από άλλες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν μεγαλύτερο άγχος (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1996). Πιθανώς, οι νέοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας να εμφανίζουν περισσότερο άγχος λόγω της έλλειψης εμπειρίας τους.

7.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να προσεγγίσει το εργασιακό άγχος, μιας ιδιαίτερης μερίδας εκπαιδευτικών, αυτών που διατελούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Παρά τους όποιους περιορισμούς και αδυναμίες, εξήχθησαν χρήσιμα ευρήματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό σχετικά με την έννοια του εργασιακού άγχους.

Η συγκεκριμένη έρευνα, αρχικά, ανέδειξε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φάνηκε να εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους, θεωρώντας το επάγγελμά τους στρεσογόνο, χωρίς να συγκαταλέγεται, όμως, στα πιο αγχογόνα επαγγέλματα. Επίσης, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εμφανίζουν περισσότερο άγχος από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, εξαιτίας των δυσκολιών που πηγάζουν από τον θεσμό της αναπλήρωσης.

Όσον αφορά τις πηγές του επαγγελματικού τους άγχους, αποδεικνύεται από την έρευνα ότι οι αναπληρωτές συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό τους άγχος με τον θεσμό της αναπλήρωσης. Η διαδικασία της δήλωσης περιοχών, η προσαρμογή και η εύρεση σπιτιού ακολούθως, η εργασιακή ανασφάλεια που αντιμετωπίζουν λόγω της φύσης του επαγγέλματος καθώς και πολλοί άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τον

θεσμό της αναπλήρωσης, αγχώνουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι εξίσου σημαντικοί αγχογόνοι παράγοντες είναι η ασφάλεια των παιδιών, καθώς και προβλήματα που αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών. Επιπρόσθετα, παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τον διευθυντή, ευθύνονται σημαντικά για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης διατύπωσαν ότι προσπαθούν οι ίδιοι με διάφορους τρόπους να αποβάλλουν το καθημερινό τους εργασιακό άγχος. Αρχικά, η φυσική άσκηση τους βοηθά να περιορίσουν το καθημερινό τους άγχος. Η επικοινωνία και συζήτηση με γονείς, φίλους, συναδέλφους, επίσης, φάνηκαν ευεργετικοί τρόποι για τους ίδιους. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δήλωσαν σημαντική την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου και των συμβούλων εκπαίδευσης. Ο συμβουλευτικός τους ρόλος συντελεί στη μείωση του άγχους τους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Παράλληλα, οι συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων, όπου συζητούνται τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, βοηθούν στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών, καθώς και διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια που μπορούν να υλοποιηθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Καθοριστική φαίνεται, όμως, ότι είναι και η συμβολή του κράτους για την αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών. Οι αναπληρωτές, ως προς αυτό, ζητούν μόνιμους διορισμούς, σταθερότητα στην επιλογή σχολείου με δυνατότητα δήλωσης του ίδιου σχολείου για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά, οικονομική βοήθεια και βοήθεια στην εύρεση σπιτιού, έγκαιρη ενημέρωση για την πρόσληψη τους και καθιέρωση μορίων εντοπιότητας, ώστε να μην μετακινούνται πολύ μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, σημειώνουν ότι σαφώς θα μειώσουν το εργασιακό τους άγχος.

Αξίζει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής μέσα στη σχολική μονάδα έχει άμεση σχέση με το εργασιακό τους άγχος. Ένας διευθυντής που είναι δίκαιος, οργανωτικός και υποστηρικτικός φαίνεται πως είναι αποτελεσματικός για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι αναπληρωτές του δείγματος αναδεικνύουν ότι ο αυταρχικός και πολύ απαιτητικός ηγέτης συμβάλλει στην αύξηση του εργασιακού τους άγχους. Τέλος, αναφερόμενοι οι αναπληρωτές του δείγματος στα διάφορα στυλ διοίκησης και ηγεσίας, χαρακτήρισαν στη πλειοψηφία τους αποτελεσματικά για τη μείωση του άγχους το μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης και ηγεσίας και το συμμετοχικό. Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ανέδειξαν και την

αποτελεσματικότητα του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας. Ωστόσο, η πλειοψηφία του δείγματος απέρριψε το αυταρχικό και το παθητικό στυλ διοίκησης και ηγεσίας, αναφέροντας ότι πιθανότατα θα αυξηθεί το άγχος των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή των συγκεκριμένων μοντέλων.

7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, προκύπτουν ορισμένα ζητήματα, τα οποία κρίνεται πως αξίζει να αναφερθούν ως περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Όπως είναι προφανές, το μικρό μέγεθος του δείγματος της ποιοτικής έρευνας σε σχέση με μια ποσοτική έρευνα δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις. Επομένως, προτείνεται η διενέργεια της ίδιας έρευνας σε μεταγενέστερο χρόνο, σε ένα αρκετά μεγαλύτερο δείγμα, που θα επιτρέπει γενικεύσεις.

Ο σημαντικότερος, όμως, περιορισμός προκύπτει από το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα δομείται με βάση την ποιοτική μέθοδο έρευνας, με την επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείο. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι πιθανόν να υπάρχουν στοιχεία υποκειμενικότητας και, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια να παρεμβάλλει τις προσωπικές τις σκέψεις και ιδέες, που επηρεάζουν τις σκέψεις και ιδέες των ερωτώμενων. Υπάρχει, επομένως, ο κίνδυνος η συνέντευξη να είναι καθοδηγούμενη από την ερευνήτρια, γεγονός που έχει αντίκτυπο στα αποτελέσματα της έρευνας.

Παράλληλα, στην συγκεκριμένη έρευνα υπάρχει υπερεκπροσώπηση των γυναικών, γεγονός που ενδεχομένως να επηρέασε τα ευρήματα της. Σε κάθε περίπτωση, ο μεγαλύτερος αριθμός γυναικών (8 στους 10 συμμετέχοντες) στο δείγμα των συμμετεχόντων συνδέεται με την γενικότερη υπερεκπροσώπηση των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δεν ήταν σε καμία περίπτωση σκόπιμος. Επίσης, το γεγονός ότι το σύνολο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι νέοι (κατά μέσο όρο τα 28,8 έτη) και με λίγα χρόνια υπηρεσίας (από 1-4 έτη), ενδεχομένως να επηρεάζει τα πορίσματα της έρευνας. Τέλος, σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει μόνο στο εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ότι το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελείται στην πλειονότητα τους (9/10) από την ειδικότητα ΠΕ70 Δασκάλων.

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, την περίοδο του καλοκαιριού και συγκεκριμένα τους μήνες Ιούλιο-Αύγουστο, που

πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Συνεπώς, αυτό το στοιχείο αποτελεί περιορισμό της έρευνας, διότι τους καλοκαιρινούς μήνες οι εκπαιδευτικοί είναι σε περίοδο διακοπών, οπότε ενδεχομένως να είναι μειωμένα τα επίπεδα άγχους τους. Αν η συγκεκριμένη έρευνα γίνονταν την περίοδο του Σεπτεμβρίου, κατά την οποία οι αναπληρωτές δηλώνουν περιοχές και έχουν το άγχος της τοποθέτησής τους, πιθανώς να υπήρχαν διαφορετικά πορίσματα στην συγκεκριμένη έρευνα.

7.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Από την επισκόπηση άλλων ερευνών και μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις οι οποίες θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η διερεύνηση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, καθώς είναι λίγες οι έρευνες που μελέτησαν το συγκεκριμένο ζήτημα. Η διερεύνηση, μάλιστα, του εργασιακού άγχους αυτής της ομάδας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, διότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αποτελούν μια μεγάλη μερίδα του συνόλου των εκπαιδευτικών, καλύπτοντας πάγια κενά στην εκπαίδευση. Αποτελεί, επομένως, αναγκαιότητα, να υπάρξουν περισσότερες έρευνες για το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναδειχθούν νέες πλευρές του ζητήματος.

Το γεγονός επίσης ότι η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ποιοτική έρευνα, ενδέχεται να έχει αποκρύψει πληροφορίες που θα αναδύοντουσαν μέσα από τη συμμετοχή περισσότερων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, μέσω μιας ποσοτικής έρευνας. Επιπρόσθετα, θα ήταν σημαντικό το φαινόμενο του εργασιακού άγχους να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης ερευνών που συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους έρευνας.

Σαφώς, θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν ανάλογες έρευνες με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που κάποιοι από αυτούς να είναι νέοι και με λίγα χρόνια υπηρεσίας και μερικοί άλλοι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να υπάρξουν συγκριτικές αναλύσεις, ώστε να διαφωτιστεί το εργασιακό άγχος όσων είναι νέοι στην εκπαίδευση ως αναπληρωτές, σε σχέση με αυτούς που επιτελούν το επάγγελμα του αναπληρωτή εκπαιδευτικού για πολλά χρόνια, χωρίς μονιμοποίηση. Ενδεχομένως, να υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας και μεγαλύτερων εκπαιδευτικών με πολυετή εμπειρία ως αναπληρωτές.

Επιπρόσθετα, θα ήταν μια καλή πρόταση να διερευνηθούν τα επίπεδα άγχους διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (για παράδειγμα, Εικαστικοί, Γυμναστές, Θεατρολόγοι). Σίγουρα, όμως, ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί και το εργασιακό άγχος των αναπληρωτών, σε δείγμα που αποτελείται και από αναπληρωτές Πρωτοβάθμιας αλλά και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει συγκριτική ανάλυση μεταξύ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και να ιχνηλατηθούν ομοιότητες ή διαφορές.

Σχετικά, όμως, με τη διερεύνηση του εργασιακού άγχους, ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθούν και οι απόψεις των γονέων των μαθητών σχετικά με το εργασιακό άγχος που παρατηρούν ότι εμφανίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και πώς αυτό εκδηλώνεται στη συμπεριφορά τους. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν περιπτώσεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν το επάγγελμά τους λόγω των δυσκολιών και του αυξημένου άγχους που τους προκλήθηκε από τον θεσμό της αναπλήρωσης.

Βιβλιογραφία

Abbasi, S. G. (2018). Leadership styles: Moderating impact on job stress and health.

Journal of Human Resources Management Research, 1-11.

doi:10.5171.2018.322892

Αλμπάνης, Ι. Χ. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress, and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece, *Int. J. Management in Education*, 8(1), 37-53.

Ανδρέου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). *Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Επαγγελματική εξέλιξη και εργασιακή κατάσταση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών (Κ.Ε.Ε.).

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

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

Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη της άμεσης παρέμβασης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 106, 102.

Arnold, J. & Randall, R. (2020). *Ψυχολογία της Εργασίας και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Λευκωσία: Broken Hill Publishers.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*, 2η Έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Βάρβογλη, Λ. (2006). *Η νευροψυχολογία του στρες στην καθημερινή ζωή*, 2η Έκδ. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire* (3rd ed.). Redwood City, CA: MindGarden.

Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Beehr, T.A., & Newman, J.E. (1998). Research on occupational stress: An unfinished enterprise. *Personnel Psychology*, 51(4), 835-844.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (μτφ.: Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

Bentz, W.K., Holister, W. G. and Edgerton, J. W. (1971). An assessment of the mental health of teacher. A comparative analysis. *Psychology in the Schools*, 8, 27-76.

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.

Brown, C. P. (2019). *The employee perspective: A phenomenological approach to the after-effects of toxic leadership* (Order No. 13810500). Available in 20/6/2023 from ProQuest One Academic. (2203399500).

Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and teacher education*, 7(2), 197-209.

Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Chan A. H. S., Chen K., Chong E. Y. L. (2010). Work stress from primary and secondary schools in Hong Kong. *Proceedings of the International Multiconference of Engineers and Computer Scientists, Hong Kong , III, 17-19*. Διαθέσιμο στις 20 Ιουνίου, 2023 στο: http://www.iaeng.org/publication/IMECS2010/IMECS2010_pp1903-1906.pdf

Γιαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης Α.Ε.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική Εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Γιαννακοπούλου, Μ. (2017). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: έγγαμοι και άγαμοι εκπαιδευτικοί σε συνθήκες οικονομικής κρίσης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γιάννου, Σ. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια ποιοτική προσέγγιση (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γούναρη, Ε. (2018). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών: Απόψεις αναπληρωτών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Cox, T. (1975). The nature and management of stress. *New Behaviour*, 3, 493-495.

Cranwell-Ward, J. & Abbey, A. (2005). *Organizational stress*. London: Palgrave Macmillan.

Δαβράζος, Γ. (2006). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 2ο Συνέδριο, «Νέος Παιδαγωγός» Αθήνα. Διαθέσιμο στις 20 Μαρτίου, 2023, στο: https://www.researchgate.net/publication/277137518_Diereunese_pegon_stres_kai_syndromou_epangelmatikes_exouthenoses_se_ekpaideutikous_Deuterobathmias_ekpaideuses

Διαμαντίδης, Σ. (2008). *Έλεγχος και διαχείριση του στρες. Ιατρική βιοανάδραση για τον έλεγχο του στρες, του άγχους και του φόβου*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δούνας, Ι. (2016). *Από το καθετοποιημένο εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα στην κατανομημένη ηγεσία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

Dunham, J. (1983). Coping with stress in schools. *Special Education: Forward Trends*, 10(2), 6-9.

Eres, F. & Atanasoska, T. (2011). Occupational stress of teachers: A comparative study between Turkey and Macedonia. *International journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 59-65

Εφραιμίδου, Α. (2017). *Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Feitler, F.C. & Tocar, E.B. (1982) Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem ?. *Educational Leadership*, 39(6).

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

Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23, 231-241

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.

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

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καμακάρης, Χ. (2021). *Ο Συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή στην πρόληψη και διαχείριση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Πειραιά (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καμπούρη, Β. (2022). *Η επίδραση των αυταρχικών συμπεριφορών του ηγέτη στην ατομική απόδοση των εργαζομένων στους οργανισμούς (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Κάντας, Α. (1993.) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία Μέρος 3ο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work?

:investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 59-78.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Kloska, A. & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.

Κόκκινος, Κ., & Δαβαζόγλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου(Επιμ.). *Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης(Κ.Ο.Ε.Ε.). Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*, 1065-1074. Λευκωσία.

Κοκοβιάδου, Θ. (2021). *Το εργασιακό άγχος και η αποδοτικότητα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουτούζης, Μ. (2011). Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα: Η Ελληνική Πραγματικότητα, Στο: Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ηγεσία και σχολική πραγματικότητα: Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα.

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

Kyriacou, C., & Harriman, P. (1993). Teacher Stress and School Merger. *School Organisation*, 13(3), 297-302.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών* (1^ο έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lanre Olaitan, O., Oyerinde, O. O., Obiyemi, O. & Kayode, O. (2010). Prevalence of Job stress among primary school teachers in South-west, Nigeria. *African Journal of Microbiology Research*, 4(5), 339-342.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.

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

Λέκκου, Κ. (2017). *Διερευνώντας το επαγγελματικό άγχος αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς Β. 1977). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2-3), 139-152

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 30, 139-151.

Λιαρόπουλος, Π. (2020). "Ερευνώ, Διδάσκω, Μαθαίνω: Αναζητώντας τον μίτο στον λαβύρινθο της σύγχρονης εκπαίδευσης". (σσ. 115-122). Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κρήτη.

Malhotra, N. & Birks, D. (2003). *Marketing research: An applied Approach*. Harlow: Pearson Education.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Μετοχιανάκη, Μ. (2017). *Ο θεσμός των αναπληρωτών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και η σχέση τους με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Μπακαγιάννη, Μ. (2022). *Επαγγελματική εξουθένωση αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση της με τις δυσκολίες που διέπουν την εργασία τους* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μπάρης, Θ (2018). *Πηγές επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Μπισκανάκη, Φ. (2018). *Αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και των συνεπειών του από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του νομού Άρτας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Θεσσαλονίκη.

Ναλμπάντης, Ι, (2008). *Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συσχέτισή του με την επαγγελματική ικανοποίηση* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων arthesis του ΕΑΠ (Κωδ. 18866).

Northouse, P. G. (2012). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.

Nwimo, H. & Onwunaka, C. (2015). Stress among Secondary School Teachers in Ebonyi State, Nigeria: Suggested Interventions in the Worksite Milieu. *Journal of Education and Practice*, 6(26), 93-100.

Παπαδόπουλος, Ι. & Σταματόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 65-97

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Papastylianou, D. (1997). The stress of teachers of comprehensive schools. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianni, & V. Messini (Eds.), *Contemporary Psychology in Greece: Research and applications in the areas of health, education and clinical practice* (pp. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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

Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πετρομελίδου, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής των δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

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(1), 61- 76.

Πούλιου, Κ. (2022). *Οργανωσιακή αλλαγή και εργασιακό στρες, ο ρόλος του ηγέτη*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Πουρκός, Μ. (2010). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο: Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, (επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά και ηθικά ζητήματα*, (σελ. 132-176). Αθήνα: Τόπος.

Πτωχοπούλου, Λ. (2019). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το μέλλον των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Raj, A. E. A. & Julius, S. (2016). Effects of Perceived Stress at Job among Primary and Secondary School Teachers. *International Journal Of Advancement In Engineering Technology, Management and Applied Science*, 3(1), 97-106.

Reddy, G.L., & Anuradha, R.V. (2013). Occupational Stress of Higher Secondary Teachers Working in Vellore District. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 3(10), 9-24.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Organizational behavior* (16th ed.). Boston, MA: Pearson.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ.Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ.: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. 2007.

Ρούσσου, Μ. (2020). Το Εργασιακό Άγχος των Εκπαιδευτικών, Περιοδικό CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Vnapharm. Ανακτήθηκε στις 28 Απριλίου 2023 από: <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/occupational-stress-of-teachers-roussou-maria.htm>

Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108

Russell, L. M. & Cole, B. M., & Jones III, R. J. (2014). High-risk occupations: How leadership, stress, and ability to cope influence burnout in law enforcement. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 11(3), 49.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων* (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπυρομήτρος Α., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142–186. <https://doi.org/10.12681/jret.13781>

Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου, 2023, από: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855>

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τόμ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Tashi, K. (2014). Occupational Stress among Bhutanese Teachers. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 71-79.

Τάσκου, Σ. (2012). *Η διευρέυνση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την τελειομανία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Thomson, N. B., Rawson, J. V., Slade, C. P., & Bledsoe, M. (2016). Transformation and transformational leadership. *Academic Radiology*, 23(5), 592-599.

Τζούβα, Σ. (2017). *Το επαγγελματικό άγχος των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι ενέργειες αντιμετώπισης του* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and stress*, 7, 203-219

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Τσανάκα, Α. Σ. (2016). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών του Βόλου και των προαστίων: μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

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

Τσιγάνης, Ι. (2020). *Η σχέση της σχολικής ηγεσίας με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εποχή της οικονομικής κρίσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Λάρισα.

Τσουκαλά, Χ. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο;* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

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

Wilson, A. (2003). *Marketing Research. An integrated approach*. Essex: Pearson Education Limited.

Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτοπούλου, Β. (2019). *Επαγγελματικό άγχος και συνθήκες εργασίας: ερευνητική μελέτη σε αναπληρωτές προσχολικής εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Αττικής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Χατζάκη, Σ. (2003). *Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε. / Τμήμα Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Αθήνα.

Παράρτημα

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημερομηνία, ώρα, διάρκεια Συνέντευξης: _____

Τόπος και μέρος: _____

Συνεντευξιαζόμενος/η: _____

Φύλο: _____ Ηλικία: _____ Χρόνια προϋπηρεσίας: _____

Ειδικότητα: _____

Ερωτήσεις συνέντευξης:

Εναρκτήρια ερώτηση: Πώς αντιλαμβάνεστε γενικά το εργασιακό άγχος;

Ερωτήσεις για τον βαθμό εργασιακού άγχους

- 1) Θεωρείτε το επάγγελμά σας στρεσογόνο;
- 2) Πόσο συχνά αισθάνεστε άγχος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας; Θα χαρακτηρίζατε τα επίπεδα άγχους σας ως υψηλά, μέτρια, χαμηλά και γιατί ;
- 3) Πιστεύετε ότι εμφανίζετε ή είναι περισσότερο εφικτό να εμφανίσετε υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, πού το αποδίδετε ;

Ερωτήσεις για τις πηγές επαγγελματικού άγχους

- 1) Πού εντοπίζετε τις πηγές του επαγγελματικού σας άγχους;
- 2) Ποιος/ποιοι παράγοντες οφείλονται σε μεγαλύτερο βαθμό για τη πρόκληση του άγχους σας; Το προσωπικό σας άγχος σχετίζεται περισσότερο με ενδοσχολικούς ή εξωσχολικούς παράγοντες;
- 3) Ο θεσμός της αναπλήρωσης σχετίζεται με το εργασιακό σας άγχος;

Ερωτήσεις σχετικά με τη διαχείριση του εργασιακού άγχους

- 1) Με ποιους τρόπους διαχειρίζεστε το προσωπικό σας άγχος; Αναφέρετε κάποιες από τις στρατηγικές που ακολουθείτε κατά την παραμονή σας στη σχολική μονάδα αλλά και ενέργειες εκτός αυτής (π.χ φυσική άσκηση).
- 2) Έχετε ζητήσει εξωτερική βοήθεια για τη διαχείριση του άγχους σας, όπως τη βοήθεια κάποιου ειδικού συμβούλου ή ψυχολόγου ;

3) Πιστεύετε ότι μπορούν να ληφθούν μέτρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση του άγχους;

4) Αν είχατε τη δύναμη να αλλάξετε κάτι σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τι θα αλλάζατε για την άμβλυνση του εργασιακού άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ;

Ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση του άγχους των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

1) Πιστεύετε ότι επηρεάζει ο διευθυντής τα επίπεδα του εργασιακού σας άγχους;

2) Αν ναι, σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει ο διευθυντής την αύξηση ή τη μείωση του εργασιακού σας άγχους;

3) Με ποιους τρόπους ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση του εργασιακού σας άγχους;

4) Ποια βασικά χαρακτηριστικά οφείλει να επιδείξει ο διευθυντής προκειμένου να συντελέσει στη μείωση του εργασιακού σας άγχους;

5) Ποιο στυλ διοίκησης και ηγεσίας που εφαρμόζεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας πιστεύετε ότι μπορεί να φανεί πιο αποτελεσματικό στην μείωση του εργασιακού σας άγχους; Το αυταρχικό, το συμμετοχικό, το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό ή το παθητικό στυλ ηγεσίας ;

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Αγαπητοί συμμετέχοντες,

στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και, συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» σας καλώ να υπογράψετε το παρόν έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνά μου. Με το παρόν δηλώνω πως συμφωνώ να συμμετάσχω στην έρευνα που διεξάγει η Πεχλιβανίδου Δέσποινα, στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας. Έχω πληροφορηθεί πως σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το εργασιακό τους άγχος. Σχετικά με τη διαδικασία, έχω επίσης, ενημερωθεί πως η συνέντευξη θα διαρκέσει Περίπου 25 λεπτά, ενώ μπορώ να αποχωρήσω από αυτήν οποιαδήποτε

στιγμή το επιθυμώ. Η συνέντευξη θα ηχογραφείται και, προκειμένου, να διασφαλιστεί η ανωνυμία έναντι όλων, θα χρησιμοποιηθούν τα αρχικά του ονοματεπώνυμου κατά την παρουσίαση των ευρημάτων και θα διαφυλαχθεί η εμπιστευτικότητα όσον αφορά στις πληροφορίες. Τέλος, ενημερώθηκα πως η μελέτη αυτή δεν ενέχει κινδύνους. Επιπλέον, θα ενημερωθώ για τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

**ΑΦΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ, ΔΙΝΩ ΤΗ
ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΜΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΚΑΙ ΟΙΚΕΙΟΘΕΛΩΣ ΣΥΜΦΩΝΩ ΝΑ
ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗ ΕΡΕΥΝΑ.**

ΟΝΟΜΑ (ΟΛΟΓΡΑΦΩΣ)

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ