



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

της

ΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΤΟΥΡΑΜΑΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Σπυρίδων Αβδημιώτης

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

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2018



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 28 Νοεμβρίου, 2018

Η Δηλούσα: Αγγελική Τουραμάνη

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Καθώς ολοκληρώνεται η διπλωματική μου εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος “Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων” στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου και μου πρόσφεραν αμέριστα τη βοήθεια και την υποστήριξή τους από την αρχή των σπουδών μου μέχρι σήμερα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σπύρο Αβδημιώτη, για την ουσιαστική συμβολή του στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Για την έγκυρη επιστημονική του καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθεια, την πίστη που έδειξε σε μένα και την ενθάρρυνσή του. Αποτέλεσε παράδειγμα μεγάλου δασκάλου, που θα κρατήσω για όλη τη μετέπειτα πορεία μου με σκοπό τη βελτίωσή μου ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου, αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μου με ιδιαίτερη χαρά και στήριξαν με θέρμη την προσπάθειά μου.

Τέλος, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένεια και τους φίλους μου, που συμμερίστηκαν τον ενθουσιασμό μου και με στήριξαν ουσιαστικά και με κάθε τρόπο, καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, με την ειλικρινή υπόσχεση να μη σταματήσω ποτέ να προσπαθώ για το καλύτερο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασιακή ικανοποίηση αλλά και η εξουθένωση που παρατηρείται σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα έχουν απασχολήσει τους ερευνητές για περισσότερες από 3 δεκαετίες, ως κύρια θέματα ή μεταβλητές. Κύριος λόγος για την πληθώρα ερευνών σ' αυτά τα αντικείμενα, αποτελεί η ευθεία σύνδεσή τους με την απόδοση στο χώρο εργασίας και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα του έργου.

Η διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στηρίζεται κυρίως στο έμφυχο δυναμικό. Στο χώρο της εκπαίδευσης και στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα με μεγάλη συναισθηματική εμπλοκή εν γένει (υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες), η εξουθένωση εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα. Η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση σ' αυτά τα αντικείμενα, μεταδίδονται στους άμεσα εμπλεκόμενους, και στην παιδεία ειδικότερα, επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και κατ' επέκταση το αυριανό εργατικό δυναμικό. Στις πολυάριθμες έρευνες που έχουν προηγηθεί σε εκπαιδευτικούς των ελληνικών σχολείων, οι αναπληρωτές περιλαμβάνονται ως μια μικρή μερίδα των εργαζομένων (ή και καθόλου) και δεν έχουν εξεταστεί σε βάθος τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από την επαγγελματική τους πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί, και κατά πόσο οι αναπληρωτές βιώνουν την εργασιακή εξουθένωση, δεδομένων των συνθηκών και του καθεστώτος εργασίας τους, σε μια εποχή που το ποσοστό τους στα σχολεία δεν είναι πλέον αμελητέο, λόγω της απουσίας μόνιμων διορισμών για χρόνια.

Η έρευνα διεξήχθη το Μάρτιο του σχολικού έτους 2017-18. Με σκοπό να διερευνήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου με 18 ερωτήσεις, των οποίων τα υποερωτήματα ανέρχονται σε 61. Το δείγμα αποτελείται από 418 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες όλης της χώρας. Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κοινές ειδικότητες των δύο βαθμίδων, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, γενικής και ειδικής αγωγής, όλου του ηλικιακού φάσματος, ερωτήθηκαν και κατέθεσαν τις απόψεις τους online, μέσω του Google Forms.

Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν περιλαμβάνουν το εργασιακό άγχος, την έλλειψη μονιμότητας ή έστω σταθερότητας, την άνιση μεταχείριση στο χώρο εργασίας, την πρόθεση παραμονής τους στο επάγγελμα και τέλος, την πρόθεση εγκατάλειψής του με σημαντική αναφορά στους λόγους που θα οδηγούσαν σε μια τέτοια απόφαση.

Κύρια ερευνητικά ευρήματα μεταξύ άλλων, είναι: α) Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επηρεάζονται αρνητικά από τις διακρίσεις και την άνιση μεταχείριση στο χώρο του σχολείου σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους, β) αναφερόμαστε σε ένα εργατικό δυναμικό με ζήλο που τελικά σε μεγάλο ποσοστό σκέφτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμα γιατί δεν εκπληρώνονται οι στόχοι του, γ) οι συνεχείς μετακινήσεις και η συχνή ανεργία που προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας είναι οι βασικότεροι λόγοι που θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος, δ) το άγχος των αναπληρωτών εστιάζεται στο μακροσκοπικό κι όχι στο καθημερινό, καθώς δεν προκαλείται από τη φύση της εργασίας, αλλά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η ανασφάλεια που συνεπάγονται οι συνθήκες και το καθεστώς εργασίας όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, λόγω της έλλειψης μόνιμων διορισμών.

Λέξεις - κλειδιά: Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακή δυσαρέσκεια

ABSTRACT

Job satisfaction and the Burnout Syndrome perceived in a variety of working environments have been the focus of researchers for more than 3 decades as key issues or variables. The main reason for the plethora of research on these issues is their direct link to the performance of the employees and consequently the effectiveness of their work.

Ensuring the quality of the education provided is mainly based on the human resources. In the field of education and social care professions, which contain a greater emotional involvement in general (health, social services), burnout is a more frequent phenomenon. As far as these professions are concerned, job satisfaction and Burnout is passed on to those directly involved. In the educational environment in particular, these factors affect the function of the school as an institution and consequently tomorrow's workforce. In previous surveys, substitute teachers were included as a small portion of the sample and the particular problems they encountered had not been thoroughly examined.

The purpose of this research was to investigate whether the substitute teachers are satisfied with the quality of their working life and whether they are experiencing work-related burnout, given the conditions and the working status at a time when their percentage in schools is no longer negligible, due to the absence of permanent appointments.

The survey was conducted during the school year 2017-18. In order to explore the factors which lead to Burnout or job satisfaction of substitute teachers today, we used primary data collected through a questionnaire of 18 questions that include 61 sub-questions. The sample consisted of 418 substitute teachers serving in school units across the country. This included secondary school teachers, primary and pre-school teachers of all ages, both working in general and special education units, that were questioned. They submitted their views online through Google Forms.

The variables examined include work-related stress, lack of access to permanent posts or even some stability, unequal treatment in the workplace, the intention to continue

working as teachers in public schools, and the intention to quit the educational profession, with an important reference to the reasons for such a decision.

The main research findings are: a) Substitute teachers are negatively affected by discrimination and unequal treatment at school in relation to their permanent colleagues; b) we refer to a large percentage of a dynamic workforce with zeal that, in fact, is thinking of quitting the profession because their goals are not fulfilled; c) constant relocations and frequent periods of unemployment cause feelings of insecurity constitute the main reasons that could lead them to quit the profession; d) substitute teachers' overall anxiety focuses on the bigger picture, rather than the day-to-day, as it is not caused by the nature of work but by external factors, such as the insecurity that the work status and working conditions have created in recent years, due to the lack of permanent appointments.

Key words: Substitute teachers, education, job satisfaction, Burnout Syndrome, professional dissatisfaction

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος – Ευχαριστίες.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ικανοποίηση στην εργασία.....	18
Ιστορική αναδρομή.....	18
Ορισμοί.....	20
1.1. Θεωρίες παρακίνησης - επαγγελματικής ικανοποίησης.....	22
1.1.1. Η θεωρία του Mayo.....	22
1.1.2. Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow.....	23
1.1.3. Η θεωρία της κάλυψης των αναγκών του McClelland (1961).....	25
1.1.4. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966).....	26
1.1.5. Η θεωρία του Alderfer (ERG).....	28
1.1.6. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας.....	29
1.1.7. Η θεωρία της κοινωνικής επιρροής.....	30
1.1.8. Η θεωρία της επιρροής του Locke (1976).....	30
1.1.9. Η θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους) – εξόδου (κέρδους) ή η θεωρία της δικαιοσύνης του Adams (1963).....	30
1.1.10. Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964).....	31
1.1.11. Η διπολική θεωρία X και Y του Douglas McGregor (1960).....	32
1.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη και ανεξάρτητη μεταβλητή...33	
1.2.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή: Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου. 33	
1.2.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή: παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	38
1.3. Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού.....	46
1.4. Επαγγελματική Ικανοποίηση και εκπαιδευτικοί.....	48
1.4.1. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στους μαθητές50	
1.4.2. Παράγοντες που συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ή προκαλούν επαγγελματική δυσαρέσκεια.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout Syndrome).....	60

2.1. Ιστορική αναδρομή.....	61
2.2 Ορισμοί.....	62
2.2.1. Άγχος.....	63
2.2.2. Επαγγελματική εξουθένωση.....	64
2.3. Ερμηνείες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	67
2.4. Μοντέλα και θεωρίες.....	68
2.4.1. Μοντέλο απαιτήσεων ελέγχου της Εργασίας (JDC- Job Demands Control model) Karasek (1979).....	68
2.4.2. Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων – πόρων (JD-R The Job Demands – Resources Model).....	70
2.4.3. Το διαδραστικό μοντέλο του C. Cherniss (1980).....	72
2.4.4. Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980).....	72
2.4.5. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων Maslach & Jackson (1982).....	73
2.4.6. Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988).....	74
2.4.7. Το μοντέλο των Shirom-Melamed (2003).....	75
2.4.8. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen, Boritz, Villadsen & Christensen (2005))	76
2.4.9. Μοντέλο κανονιστικού ελέγχου του Hockey(2000).....	77
2.4.10. Το Συναλλακτικό μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισης. (Lazarus & Folkman, 1984).....	77
2.4.11. Το μοντέλο του Blase (1982).....	78
2.5. Διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης.....	80
2.6. Αίτια και παράγοντες που συνεισφέρουν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης.....	81
2.7. Συνέπειες και συμπτωματολογία του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	88
2.8. Αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	91
2.9. Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικοί.....	94
2.9.1. Παράγοντες.....	95
2.9.2. Συνέπειες εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών και συμπτωματολογία.....	97
2.9.3. Στρατηγικές αντιμετώπισης.....	98
2.10. Επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συγκυριών.....	99
2.10.1. Εκπαιδευτικοί και οικονομική κρίση.....	100
2.10.2. Διερεύνηση εργασιακού άγχους αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αναπληρωτές.....	104
3.1. Επιλογή προσωπικού δημόσιας εκπαίδευσης και ιστορική αναδρομή.....	104
3.2. Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία έρευνας.....	113
4.1. Οι έννοιες ως κατασκευές.....	113
4.2. Εννοιολόγηση.....	113
4.3. Λειτουργικοποίηση- Αξιοπιστία.....	115
4.4. Ποσοτική έρευνα.....	116
4.5. Εγκυρότητα.....	116
4.6. Κατασκευή δεικτών.....	118
4.7. Σχεδιασμός Επιλογής και Μέγεθος Δείγματος.....	119
4.8. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου.....	120
4.9. Περιορισμοί/αδυναμίες έρευνας.....	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανάλυση Δεδομένων.....	121
5.1. Περιγραφική Στατιστική – Πίνακες Συχνότητας.....	121
5.2. Παραγοντική ανάλυση.....	187
5.3. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	190
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα.....	200
6.1. Γενικές διαπιστώσεις.....	200
6.2. Λόγοι επιλογής επαγγέλματος.....	204
6.3. Μονιμότητα - Σταθερότητα.....	207
6.3.1. Επιπτώσεις έλλειψης μονιμότητας στις σχέσεις με τους μαθητές και το έργο	207
6.3.2. Επιπτώσεις έλλειψης μονιμότητας στις σχέσεις με συναδέλφους και διοίκηση.....	209
6.4. Πρόθεση εγκατάλειψης επαγγέλματος.....	210
6.5. Πρόθεση παραμονής.....	214
6.6. Διακρίσεις στο χώρο εργασίας – Άνιση μεταχείριση αναπληρωτών και μονίμων εκπαιδευτικών.....	217
6.7. Άγχος.....	221
6.8. Επιβεβαίωση Ερευνητικών Υποθέσεων.....	224
6.9. Επίλογος - Προτάσεις.....	226
Βιβλιογραφία.....	228
Παράρτημα.....	246

I. Ερευνητικό εργαλείο – Ερωτηματολόγιο.....	246
--	-----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα καίριας σημασίας για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το δημόσιο σχολείο επηρεάζεται σημαντικά από τη στάση των εκπαιδευτικών. Με τη σειρά της επηρεάζει το εργατικό δυναμικό του αύριο και άρα την οικονομία της χώρας. Αυτό την κάνει ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον η οικονομία είναι πεδίο που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τις κυβερνήσεις σε όλον τον κόσμο.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μεγάλο κομμάτι της σχολικής ζωής των παιδιών κι έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στην τωρινή και τη μετέπειτα ζωή τους, καθώς ο ρόλος τους είναι πρωταγωνιστικός και με δύο διαστάσεις. Καλούνται να μεταδώσουν γνώση αλλά και αξίες, να διαμορφώσουν χαρακτήρες και μελλοντικές συμπεριφορές (Δαניהλίδου, 2013). Ο δρόμος προς αυτή την κατεύθυνση είναι η επαρκής κατάρτισή τους και η αφοσίωση που συνεπάγεται αποτελεσματικότητα και συνέπεια όσον αφορά τους διδακτικούς τους στόχους.

Υπάρχουν πολλές έρευνες παγκοσμίως με αντικείμενο την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εργαζομένων και ειδικότερα, των εργαζομένων στην εκπαίδευση, δημόσια και ιδιωτική. Είναι θέματα που έχουν απασχολήσει πολύ τους ερευνητές μέσα από το πρίσμα της διδακτικής, της διοίκησης, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ψυχολογίας.

Έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο και λαμβάνοντας υπ' όψη τις εργασιακές συνθήκες, παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς πιο ικανοποιημένους από εργαζομένους άλλων κλάδων. Στην Ελλάδα, τα στοιχεία δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια έως υψηλά επίπεδα και αντίστοιχα, η επαγγελματική εξουθένωση σε χαμηλότερα (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007· Platsidou & Agaliotis, 2008· Δαניהλίδου, 2013). Υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς διαπίστωσε και ο Κουστέλιος (Koustelios, 2001), η Σακελλαρίου (2014), αλλά και η Πετρίδου (2014) η οποία εξέτασε την επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών γυμνασίου, στη γενική και ειδική αγωγή, διερευνώντας πολλούς παράγοντες, όπως οι σχέσεις στη σχολική μονάδα αλλά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα διευθυντικά στελέχη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δήλωσαν πολύ υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση καθώς, η

συμμετοχή στις αποφάσεις, η αυτονομία και ο μικρότερος βαθμός ελέγχου που βιώνουν, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί γενικά, δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τη δουλειά τους, τη διοίκηση, τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον. Εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, όμως και χαμηλή ικανοποίηση στα πεδία των αποδοχών και του ενδεχόμενου προαγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008, Koustelios, 2001). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Saiti & Papadopoulos (2015), διαπιστώνοντας ότι τα πεδία που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, είναι ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης, πράγμα που συμβαίνει σε πρόσφατες έρευνες, άρα η ικανοποίηση φθίνει και προφανώς οφείλεται στην οικονομική συγκυρία.

Η Massari (2015) μιλώντας για ικανοποίηση εκπαιδευτικών διεθνώς, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα, είναι πιο ικανοποιημένοι. Δεδομένου ότι στα ελληνικά σχολεία, οι περισσότερες έρευνες αφορούν το δημόσιο τομέα, κι εκεί σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους, συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων είναι μακράν πιο ικανοποιημένοι από των ιδιωτικών σχολείων και οργανισμών, αυτό συμβαίνει σε συνάρτηση με το γενικότερο οικονομικό κλίμα και την γενικότερη εργασιακή αστάθεια. Ο δημόσιος τομέας στη χώρα, προσφέρει σταθερότητα και ασφάλεια, κι έτσι η πλάστιγγα βαραίνει προς θετικές απαντήσεις σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Saiti & Papadopoulos, 2015).

Όλο και συχνότερα, τις τελευταίες δεκαετίες, οι εργαζόμενοι διαφόρων κλάδων εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης που προκαλείται από συνεχή έκθεση σε αγχογόνες καταστάσεις (Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος, 2007· Πετρίδου, 2014· Γιάννου, 2016). Παγκοσμίου βεληγεκούς έρευνες, όπως αυτή του Ο.Ο.Σ.Α. (Διεθνής Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη Ο.Ε.С.Д.) το 2013, αποδεικνύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο αγχογόνα επαγγέλματα και εξαρτάται από τη συναισθηματική εμπλοκή, τις ευθύνες και άλλους παράγοντες. Πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι κύρια πηγή άγχους στην ζωή του αποτελεί το επάγγελμά του. Ειδικότερα για την Ελλάδα, πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ταλαιπωρείται από εργασιακό άγχος (European Agency For Safety and Health at Work, 2009).

Όλες οι παραπάνω έρευνες ικανοποίησης και εξουθένωσης, που αφορούν την Ελλάδα, μιλούν για μόνιμους εκπαιδευτικούς δημοσίου τομέα, με μικρά ποσοστά αναπληρωτών στο δείγμα τους, εκτός από τη Γιάννου (2016), που εκπόνησε ποιοτική έρευνα για την εξουθένωση που παρατηρείται σε αναπληρωτές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ενοχλούνται ιδιαίτερος από τις συνθήκες εργασίας τους, και τη Λέκκου (2018) που επίσης προσέγγισε το θέμα με ποιοτική μέθοδο για αναπληρωτές πρωτοβάθμιας της Δυτικής Ελλάδας.

Ενώ ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, έχει γίνει παγιωμένη πραγματικότητα, κι έχει περάσει ακόμα τις 20.000 προσλήψεις ανά έτος, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία ή έρευνες για την εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών, σε συνθήκες εργασίας που διαφέρουν μακράν από αυτές του μόνιμου προσωπικού.

Κύριος στόχος αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση και ο βαθμός της εξουθένωσης που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σε μια συγκυρία που οι αλλαγές κυρίως στην αποκατάσταση, είναι ραγδαίες και το καθεστώς ελαστικής εργασίας διαιωνίζεται.

Ειδικοί στόχοι:

- Να διερευνηθούν οι απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που είναι εν ενεργεία, και που έχουν εργαστεί στο παρελθόν, σύμφωνα με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Να διερευνηθούν τα ποσοστά εργασιακής δέσμευσης και πρόθεσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος και οι λόγοι που οδηγούν εκεί.

Στο κεφάλαιο 1, παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων γενικά, τις θεωρίες παρακίνησης, την ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή και πώς μπορεί να επηρεάσει τον εργαζόμενο και τους παράγοντες που συντελούν σε ένα ικανοποιημένο εργατικό δυναμικό. Ακολουθεί η ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πώς αυτή επηρεάζει τους μαθητές. Το κεφάλαιο κλείνει με την εκτενή αναφορά των παραγόντων που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς, από διεθνείς έρευνες,

από έρευνες στην Ελλάδα, από ελληνική, ελληνική αγγλόφωνη αλλά και ξένη βιβλιογραφία.

Στο κεφάλαιο 2, αναλύεται το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης, η ιστορική αναδρομή και οι ερμηνείες του. Παρουσιάζονται μοντέλα και θεωρίες που επεξηγούν το σύνδρομο. Οι διαστάσεις, οι αιτίες εμφάνισης, οι συνέπειες και οι τρόποι αντιμετώπισής του παρατίθενται μέσα από ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, η μελέτη εστιάζεται στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, στους παράγοντες που την προκαλούν και τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Έπειτα, εξετάζεται η σχέση της εξουθένωσης με την οικονομική συγκυρία της κρίσης των τελευταίων ετών.

Στο κεφάλαιο 3, παρουσιάζεται η αναλυτική περιγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιλογή του προσωπικού στην εκπαίδευση διαχρονικά, καθώς και η εργασιακή πραγματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Στο 4^ο κεφάλαιο, αναπτύσσεται η μεθοδολογία έρευνας. Η μέθοδος είναι ποσοτική, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, βασισμένο στη βιβλιογραφία, που διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου και συλλόγων αναπληρωτών. Εξετάστηκε η άποψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, σχετικά με τους λόγους που επιλέγουν αυτό το επάγγελμα, τη συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, την πρόθεση παραμονής και εγκατάλειψης και τους πιθανούς λόγους που θα οδηγούσαν εκεί. Έπειτα, διερευνάται η άποψή τους σχετικά με τους παράγοντες ικανοποίησης, με τη μεταχείριση της οποίας τυγχάνουν μέσα στο χώρο εργασίας σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους, και το άγχος που βιώνουν μέσα από την καθημερινή τριβή στο σχολικό χώρο. Τέλος, μελετήθηκε κατά πόσον τα παραπάνω επηρεάζουν τη δέσμευση στο επάγγελμα και τα ποσοστά αυτών που βιώνουν μεγάλο άγχος και τείνουν να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία.

Στο 5^ο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση και οι πίνακες συχνοτήτων. Πραγματοποιήθηκε επίσης, επαγωγική στατιστική ανάλυση που αποτελείτο από διερευνητική παραγοντική ανάλυση (εξήχθησαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση άγχους και εξουθένωσης) και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων περιλαμβάνονται επίσης στο κεφάλαιο 5.

Στο 6^ο κεφάλαιο, γίνεται εκτενής σχολιασμός και εξάγονται συμπεράσματα σύμφωνα με τους παράγοντες που αναδεικνύονται από την παραπάνω ανάλυση. Παρατίθενται προτάσεις για την αποκατάσταση της ικανοποίησης των αναπληρωτών, και την αποφυγή των αγχωτικών καταστάσεων που οδηγούν στην εξουθένωση, προς την κεντρική διοίκηση και το προσωπικό των ελληνικών σχολικών μονάδων. Κάποιες κατευθύνσεις για μελλοντική διερεύνηση, αναφέρονται στην τελευταία παράγραφο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ικανοποίηση στην εργασία

Η εργασία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία στη ζωή ενός ατόμου, κι αυτό γιατί καταρχάς, καταλαμβάνει ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του χρόνου και της καθημερινότητάς του. Η εργασία ενός ανθρώπου τον ολοκληρώνει, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά του, τον βοηθά να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, να επιτύχει στόχους, τον χαρακτηρίζει μέσα στα κοινωνικά σύνολα, είναι μεγάλο κομμάτι της ταυτότητάς του και τον κατατάσσει οικονομικά και κοινωνικά. (Crites, 1963).

Η επαγγελματική ικανοποίηση απαντάται σε πολλές έρευνες, ως κύριο θέμα ή ακόμα και ως μεταβλητή για τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της δέσμευσης στο επάγγελμα και κατ' επέκταση και της εγκατάλειψης αυτού και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα παραπάνω. Πιστεύεται ότι η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση είναι δικαίως συνυφασμένη με την υψηλή αποδοτικότητα και παραγωγικότητα των εργαζομένων κι αυτό την καθιστά αντικείμενο πολλών και σημαντικών ερευνών, καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον οργανισμών και επιχειρήσεων ανά τον κόσμο. (Κάντας 1998, Koustelios, Theodorakis & Goulimaris 2004, Δημητρόπουλος, 1998). Ο Κάντας (1998) μάλιστα τονίζει το ενδιαφέρον της μελέτης στο πεδίο της επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού αυτή επηρεάζει σημαντικά την οικογενειακή και κοινωνική του κατάσταση, πράγμα που καθορίζει με τη σειρά του, την ψυχική ισορροπία του ίδιου αλλά και του περιβάλλοντός του. (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1998).

Ιστορική αναδρομή

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης ξεκινά περίπου στις αρχές του 20^ο αιώνα με εφελτήριο την ανάγκη διερεύνησης του αντικειμένου στα εδάφη των επιχειρήσεων και των οργανισμών (Δημητρόπουλος, 1998), για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για την επαγγελματική ικανοποίηση οδηγεί σε εκτενείς έρευνες διεθνώς και το 1976, ο Locke υποστηρίζει ότι οι μελέτες αγγίζουν τις 3.500, ενώ οι Granny, Smith και Stone (1992) εντοπίζουν σημαντική αύξηση που υπερβαίνει τις 5.000 έρευνες, όπως αναφέρουν οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001).

Ο Locke (1976) απέδειξε ότι ο πολύ μεγάλος αριθμός μελετών πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση οφείλεται, πρώτον, στο ότι η ικανοποίηση στην εργασία οδηγεί στην ευημερία του ατόμου, πράγμα που αποτελεί και τον τελικό στόχο, και δεύτερον στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση (ή η έλλειψη της) μεταβάλλει προς το καλύτερο ή το χειρότερο αντίστοιχα, τις λειτουργίες της καθημερινής ζωής.

Προς τα μέσα του 20ου αιώνα, και μετά το Β΄ΠΠ, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την ύπαρξη κινήτρων (παρακίνηση). Η Ερωτοκρίτου (1996) διαπιστώνει ότι η παρακίνηση είναι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του ατόμου στον εργασιακό χώρο, και ότι επηρεάζει σημαντικά τη στάση του απέναντι στην εργασία.

Το 1980 και τη δεκαετία που ακολούθησε, παρατηρήθηκε μείωση της συχνότητας των εκπονήσεων επιστημονικών ερευνών πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι αρχικές υποθέσεις όσον αφορά τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επίδοση, δεν αποδείχθηκαν (Κάντας 1998). Η Οργανωτική/Βιομηχανική ψυχολογία ασχολήθηκε με εργασιακά θέματα, τα οποία απασχολούσαν τις εταιρείες και τους οργανισμούς γιατί είχαν άμεση εφαρμογή. Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν ήταν ένα από αυτά, καθώς δεν συνδεόταν με την απόδοση των εργαζομένων που ήταν και το πρωταρχικό ζήτημα που απασχολούσε τις επιχειρήσεις. Σε αυτή τη συγκυρία, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρήθηκε πολυτέλεια, καθώς η ανεργία ήταν σε υψηλά επίπεδα και ως εκ τούτου, το βασικό μέλημα ήταν η κατοχή μιας θέσης εργασίας και όχι η ικανοποίηση (Κάντας 1998).

Προς το τέλος του 20ού αιώνα, ο Κάντας (1998) διαπιστώνει μία άνοδο της έρευνας της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς εκείνη την εποχή έχει πλέον αποδειχτεί ότι η ικανοποίηση συνδέεται με την αποδοτικότητα, τη δέσμευση, την αφοσίωση, την καλή συνεργασία και τελικά την αποτελεσματικότητα του εργαζόμενου. Το ενδιαφέρον των ερευνητών για την εκπόνηση μελετών στην επαγγελματική ικανοποίηση συνεχώς αυξανόταν, αφού αυτό πια απασχολούσε τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότητα και άρα το κέρδος.

Στην αυγή της νέας χιλιετίας, η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα και δίνεται ολοένα και μεγαλύτερο βάρος στη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό συμβαίνει καθώς τα τελευταία χρόνια η

απασχόληση καταλαμβάνει μεγαλύτερο ακόμα μέρος της ανθρώπινης ζωής. Παρατεταμένα ωράρια και εργασιακό άγχος είναι οι έννοιες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική συναισθηματική και κοινωνική ζωή των εργαζομένων (Cherniss, 1993, Alexander & Hegarty, 2000).

Ορισμοί

Αναζητώντας τους ορισμούς της Επαγγελματικής Ικανοποίησης, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις δίστανται και ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός (Δημητρόπουλος, 1998; Μπούζος, 2004). Το μόνο στο οποίο οι απόψεις συγκλίνουν είναι το γεγονός ότι μιλάμε για μια πολυδιάστατη έννοια που διαμορφώνεται από πολλές παραμέτρους (Κουστέλιος, 2001; Μπούζος, 2004), αλλά σίγουρα δεν απορρίπτεται η σφαιρική της φύση. (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Allport (1954) δίνει τον κλασικό ορισμό και όπως αναφέρεται στον Κάντα (1998) μιλά για τη «στάση του εργαζομένου απέναντι στην εργασία». Το 1959, ο Herzberg αντιστοιχίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με τα κίνητρα.

Ο Locke (1969) παρουσιάζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια θετική, ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση, που οφείλεται στην αποτίμηση των εμπειριών ενός ανθρώπου, όσον αφορά την εργασία του, θετική αν πληροί τις εργασιακές του αξίες, ή αρνητική αν όχι. Το ίδιο ισχύει και για την εκπλήρωση των αναγκών του και των προσδοκιών του μέσα από την εργασία.

Οι Granny, Smith & Stone (1992) στηριζόμενοι στον ορισμό του Locke (1969), πιστεύουν ότι η ικανοποίηση (ως στάση απέναντι στην εργασία) εξαρτάται από τα οφέλη που το άτομο προσδοκά και που τελικά αποκομίζει από αυτήν αλλά πλέον δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην πρακτική διάστασή της που εξωτερικεύεται με τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο εργασίας, χωρίς να αποκλείουν τη συναισθηματική της διάσταση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Για τον Κάντα (1998), που αναπτύσσει τον κλασικό ορισμό του Allport (1954), η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται ως μία ενιαία στάση του εργαζόμενου απέναντι στην εργασία του σαν σύνολο που όμως μπορεί και πρέπει να διαχωρίζεται σε επιμέρους διαφορετικά μέρη (εξωγενείς και εξωγενείς παράγοντες). Σύμφωνα με

αυτόν εάν θέλουμε να προσδιορίσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζόμενου θα πρέπει να εξετάσουμε αυτά τα διαφορετικά μέρη ξεχωριστά.

Κατά τους Warr (1987) και Landy (1989), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια ασταθής κατάσταση και όχι μόνιμη, ούτε απόλυτη. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία και οι δύο πιστεύουν ότι η έννοια δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτα σε κανέναν εργαζόμενο, αλλά ακόμα κι αν αυτό κάποτε συμβεί, θα αποτελέσει μια ιδιαίτερα εύθραυστη κατάσταση, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο αλλαγής των παραγόντων που την διαμορφώνουν (Κάντας, 1998).

Η Σακελλαρίου στα πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «International and European Trends in Education and their impact on the Greek Educational System» (EduPolicies 2014), αναφέρει αυτούσιες πηγές που εξηγούν τον όρο ως «τη στάση που κρατά κάποιος απέναντι στη δουλειά του» (Brief, 1998) και ως «την θετική ή αρνητική κρίση κάποιου ως προς την εργασία του» (Weiss, 2002).

Ο Spector (2000) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια έχουν δυνατή συσχέτιση με τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονται απέναντι στην εργασία.

Ο πλέον αποδεκτός ορισμός δίνεται από τους Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), οι οποίοι διατυπώνουν την άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται «ως οι θετικές και αρνητικές στάσεις για την εργασία ή για ορισμένες όψεις αυτής».

Μια πιο σύγχρονη προσέγγιση, αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η πραγμάτωση της προσωπικής και εργασιακής ευημερίας, της επίτευξης και της επαγγελματικής επιτυχίας, στα πλαίσια της παραγωγικότητας, του ενθουσιασμού και της ευτυχίας όσον αφορά την εργασία (Massari, 2015).

Συμπερασματικά, οι διάφορες εκφάνσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης πρέπει να μελετώνται ξεχωριστά, ώστε να μπορούμε να εξακριβώσουμε κατά πόσον αυτές συμβάλλουν στη γενική ικανοποίηση του ατόμου. Συνολικά, η εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν μπορεί να είναι ακριβής (Spector, 2000).

1.1. Θεωρίες παρακίνησης - επαγγελματικής ικανοποίησης

Προσπαθώντας να μελετήσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση μέσα από θεωρητικά μοντέλα, θα πρέπει αρχικά να τη συνδέσουμε με την παρακίνηση. Συγκρίνοντας την με άλλες μεταβλητές στη μελέτη της εργασιακής πραγματικότητας, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτή με την οποία έχουν ασχοληθεί οι περισσότεροι ερευνητές. Εφόσον το ζητούμενο στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, είναι η μελέτη της απόδοσης των εργαζομένων, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις θεωρίες των κινήτρων για το σχηματισμό ερμηνευτικών μοντέλων που βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η απόδοση μεγιστοποιείται αλλά και των παραγόντων που συνεισφέρουν σ' αυτό.

Οι θεωρίες παρακίνησης διακρίνονται σε οντολογικές και μηχανιστικές/διαδικαστικές. Οι οντολογικές (Maslow, Herzberg, McGregor, Alderfer κ.ά.) εξηγούν τη φύση των κινήτρων, ενώ οι μηχανιστικές ή διαδικαστικές (Locke, Vroom κ.ά.) εξηγούν τις συμπεριφορές και τις συνθήκες που διαμορφώνουν την απόδοση των εργαζομένων (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

1.1.1. Η θεωρία του Mayo

Σύμφωνα με τον Mayo, η παρακίνηση και έπειτα η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτώνται κυρίως από τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων με τους συναδέλφους και τη διοίκηση.

Ο Mayo παρακολούθησε τις επιπτώσεις ενός πειράματος, που έλαβε χώρα από τη Western Company του Σικάγο, και αφορούσε έξι εργαζόμενες που απομονώθηκαν από τους υπόλοιπους εργαζόμενους. Οι συνθήκες εργασίας τους τη συγκεκριμένη περίοδο άλλαξαν προς το καλύτερο (αμοιβές, διαλείμματα, ξεκούραση κλπ.). Οι εργαζόμενες έγιναν πολύ πιο παραγωγικές. Αργότερα όμως, και ενώ ο Mayo πίστευε ότι τα συμπεράσματά του ήταν αρκετά, οι έξι εργαζόμενες επέστρεψαν στις αρχικές συνθήκες εργασίας και παρόλα αυτά η παραγωγικότητά τους ανέβηκε κατακόρυφα. Οι γυναίκες είχαν αναπτύξει μεταξύ τους πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις, πιστεύοντας ότι τις ένωνε ο διαχωρισμός τους από τους υπόλοιπους. Αποτέλεσμα της συμπεριφοράς όλων, ήταν ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον. (Mayo, 1945).

1.1.2. Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow

Τη δεκαετία του '50 ο Maslow εισήγαγε τη θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες που αφορούν τα κίνητρα και συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου. Ο Maslow απεικόνισε τις ανάγκες του ανθρώπου σε μία πυραμίδα. οι βασικές ανάγκες βρίσκονται στο κάτω μέρος ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι πιο σύνθετες.

Σύμφωνα με τον Maslow, οι ανάγκες έχουν σειρά προτεραιότητας κάλυψης. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετεί τις φυσιολογικές ή βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου (τροφή, νερό, ύπνος). Οι φυσιολογικές ανάγκες και η κάλυψή τους αποτελούν προϋπόθεση για να μπορέσει το άτομο να κινηθεί στο επόμενο επίπεδο της ιεραρχίας. Στο ακριβώς ανώτερο επίπεδο, βρίσκονται οι ανάγκες ασφάλειας και προστασίας. Όταν και οι ανάγκες ασφάλειας έχουν πλέον καλυφθεί, το άτομο μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο όπου βρίσκουμε τις κοινωνικές ανάγκες δηλαδή τις ανάγκες του ατόμου για αγάπη, φιλία και συναισθηματική πλήρωση. Σ' αυτό το επίπεδο, οι διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και το άτομο επιτυγχάνει να γίνεται μέρος ενός κοινωνικού συνόλου.

Στο τέταρτο επίπεδο της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow, βρίσκουμε τις ανάγκες αναγνώρισης. Ο άνθρωπος χρειάζεται την εκτίμηση και την αναγνώριση των άλλων αλλά και του εαυτού του. Όπως προαναφέρθηκε, για την αναγνώριση το άτομο πρέπει πρώτα να καλύψει τις τρεις προηγούμενες κατηγορίες αναγκών.

Στο τελευταίο επίπεδο ιεράρχησης, δηλαδή στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες ολοκλήρωσης. Ανώτερος στόχος της κάλυψης όλων των προηγούμενων αναγκών είναι η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοπροσδιορισμός.

Για την ανάλυση της ανθρώπινης παρακίνησης, ο Maslow στηρίχτηκε στην πυραμίδα των αναγκών και συμπέρανε ότι:

1. Ο άνθρωπος προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του σε μία αέναη διαδικασία που κρατά όσο εκείνος ζει. Όσο ικανοποιεί τις ανάγκες του, τόσο περισσότερα επιθυμεί.
2. Η παρακίνηση που προσφέρουν οι ανάγκες του ανθρώπου είναι αντιστρόφως ανάλογη με το βαθμό ικανοποίησής τους. Όταν μία ανάγκη καλυφθεί, παύει

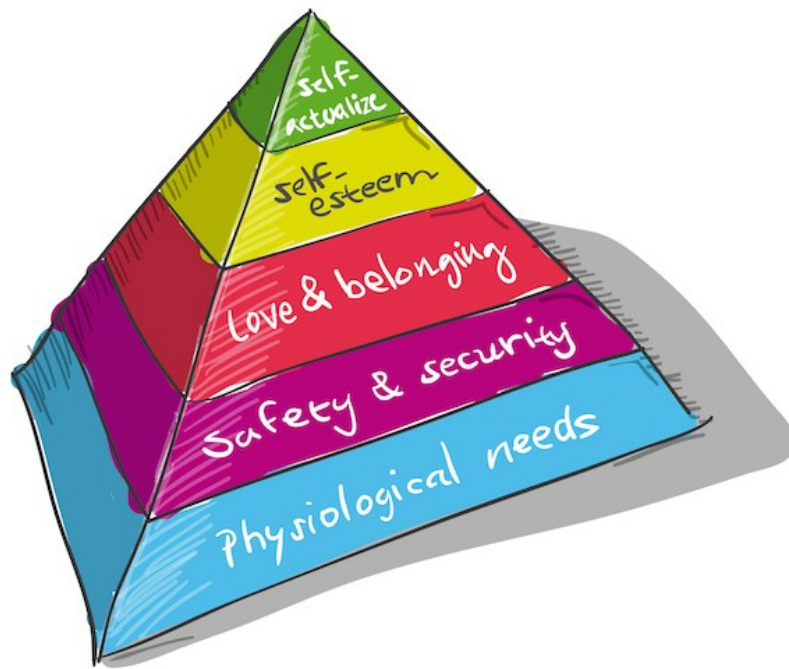
να τροφοδοτεί τον άνθρωπο με κίνητρα. Έτσι, εάν οι ανάγκες του πρώτου επιπέδου έχουν καλυφθεί, τη θέση τους για την παρακίνηση του ατόμου παραχωρούν στις ανάγκες του δεύτερου επιπέδου. Όταν μία ανάγκη ικανοποιείται αρχικά, αλλά κάποια στιγμή σταματήσει να καλύπτεται συνεχίζει να προσφέρει παρακίνηση.

3. Οι ανάγκες του ατόμου βρίσκονται στο αντίστοιχο ύψος της πυραμίδας σύμφωνα με την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην κάλυψη τους. Πρώτα οι φυσιολογικές ανάγκες και έπειτα οι υπόλοιπες. Σε οποιαδήποτε φάση, μία από τις ομάδες αναγκών είναι κυρίαρχη στην παρακίνηση του ατόμου.

Ο Maslow υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση των αναγκών που αναφέρονται στην πυραμίδα του, είναι ο τρόπος για να εξασφαλίζεται η ψυχική υγεία ενός ανθρώπου. Η ικανοποίηση εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κάλυψη των αναγκών που βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο της πυραμίδας. Αυτοπραγμάτωση, αυτογνωσία και ανάπτυξη του ατόμου, είναι έννοιες που ταύτισε με την ευτυχία και την ευημερία.



Σχήμα 1: Πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών σύμφωνα με τον Maslow.



Εικόνα 1: Πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών σύμφωνα με τον Maslow.

1.1.3. Η θεωρία της κάλυψης των αναγκών του McClelland (1961)

Για τον McClelland, οι ανάγκες του ανθρώπου περιορίζονται στις εξής τρεις:

1. Η ανάγκη για επίτευξη. Το άτομο επιθυμεί την υψηλή επίδοση και την επιτυχία.
2. Η ανάγκη για δύναμη. Το άτομο επιθυμεί τη δυνατότητα επιρροής και τη διάκριση.
3. Η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις και κοινωνική ένταξη. Το άτομο έχει την ανάγκη φιλικών σχέσεων, καλού κλίματος συνεργασίας και κάλυψης της αίσθησης του ανήκειν.

Αυτές οι ανάγκες εμφανίζονται, όσο ο άνθρωπος εξελίσσεται στο κοινωνικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001), η ανάγκη για επιτεύγματα είναι αυτή που μπορεί να διδαχθεί εάν κάποιος δεν παρακινείται αρκετά. Ο Borowski (2005) σημειώνει ότι οι εργαζόμενοι έχουν και τις τρεις ανάγκες, αλλά αυτές κινητοποιούν τον καθένα σε διαφορετική ένταση.

1.1.4. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966)

Εισηγητής της θεωρίας υγιεινής- παρακίνησης, όπως ονομάζεται διαφορετικά η θεωρία των δύο παραγόντων, είναι ο Frederick Herzberg (1966). Η θεωρία αυτή, όπως και η θεωρία ανθρώπινων αναγκών του Maslow, μπορεί να υποστηριχθεί μόνο εάν το άτομο έχει ήδη ικανοποιήσει τις χαμηλότερες ανάγκες του. Σύμφωνα με τον Herzberg, η ικανοποίηση μπορεί να έρθει μόνο με την κάλυψη των αναγκών ανώτερου επιπέδου.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, έχουμε δύο κατηγορίες παραγόντων, που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη κατηγορία είναι τα κίνητρα και η δεύτερη κατηγορία είναι οι παράγοντες υγιεινής.

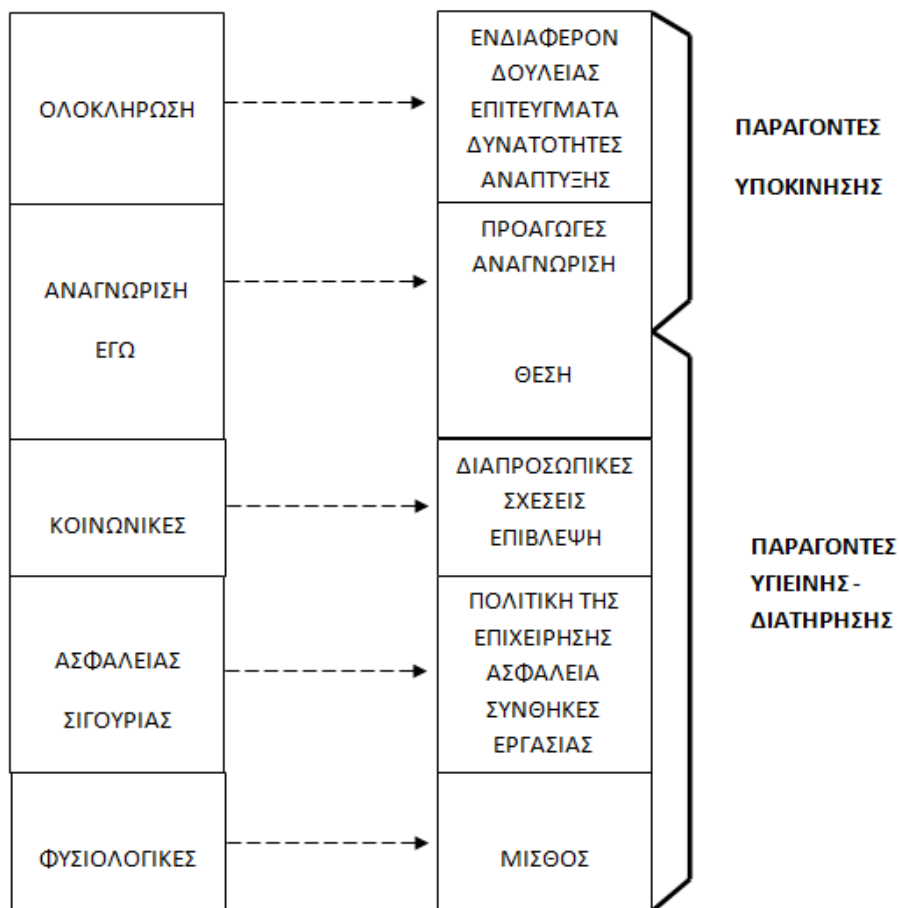
Αναλυτικότερα, τα δύο είδη αναγκών είναι τα εξής:

1. Παράγοντες παρακίνησης ή κίνητρα. Εσωτερικοί παράγοντες (στον έλεγχο του ατόμου), που προκαλούν την ικανοποίηση στον εργασιακό χώρο όταν εκπληρώνονται και
2. παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης. Εξωτερικοί παράγοντες (στον έλεγχο τρίτων), που προκαλούν δυσαρέσκεια όταν δεν εκπληρώνονται.

Η θεωρία του Herzberg αντιστοιχίστηκε με τη θεωρία του Maslow και τελικά βλέπουμε ότι τα κίνητρα αντιστοιχούν στις ανάγκες αναγνώρισης και ολοκλήρωσης. Οι παράγοντες υγιεινής αντιστοιχούν στα χαμηλότερα στρώματα της πυραμίδας (φυσιολογικές ανάγκες, ασφάλειας, κοινωνικές και εν μέρει ανάγκες αναγνώρισης). Όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό κοινό σημείο των δύο θεωριών είναι το γεγονός ότι μπορούμε να τις υποστηρίξουμε μόνο εφόσον έχουμε καλύψει τις βασικές ανάγκες.

Να σημειωθεί ότι ο Herzberg δέχτηκε μεγάλη κριτική για τον ισχυρισμό του ότι επαγγελματική ικανοποίηση μπορούν να προσφέρουν μόνο οι παράγοντες παρακίνησης, καθώς πολλές φορές κάποιοι παράγοντες υγιεινής μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα (π.χ. μισθός). Η θεωρία του Herzberg δέχτηκε κριτική επίσης, γιατί δεν έλαβε υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου ή της κάθε ομάδας. Είναι λογικό, άνθρωποι που εργάζονται σε διαφορετικές θέσεις να έχουν διαφορετικά κίνητρα.

Επιπροσθέτως, δεν λαμβάνει υπ' όψιν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί η επιχείρηση, η εταιρεία ή οργανισμός, όπου κάποιος εργάζεται (Μπουραντάς, 2001; Locke, 1976). Οι Dinham & Scott (2000) κριτικάρουν τη θεωρία του Herzberg και προτείνουν να εισαχθεί τρίτη κατηγορία παραγόντων που να αναφέρεται στο ευρύτερο περιβάλλον. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, αυτή η κατηγορία θα μπορούσε να αποτελείται από μεταβλητές όπως η κριτική στάση της πολιτείας και της κυβέρνησης (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).



Σχήμα 2: Αντιστοίχιση θεωριών Maslow και Herzberg.

1.1.5. Η θεωρία του Alderfer (ERG)

Ο Alderfer χωρίζει τις ανάγκες σε τρεις κατηγορίες. Ανάγκες ύπαρξης, σχέσης και ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το γεγονός ότι οι ανώτερες ανάγκες μπορεί να μην έχουν επιτευχθεί, επηρεάζει την ικανοποίησή στις ανάγκες κατώτερου επιπέδου. Αυτό σημαίνει ότι μία βασική ανάγκη που έχει ήδη ικανοποιηθεί, μπορεί να εμφανίσει οπισθοδρόμηση ακριβώς επειδή δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες ανώτερου επιπέδου. Όπως προαναφέρθηκε, ο Maslow υποστηρίζει ότι αν μία βασική ανάγκη ικανοποιηθεί, τότε το άτομο εστιάζει στις ανώτερες ανάγκες. Σύμφωνα με τον Alderfer μία ήδη ικανοποιημένη ανάγκη δεν παύει να αποτελεί κίνητρο και έχει δυνατότητες αύξησης της έντασης στην οποία ικανοποιείται.

Οι ανάγκες ύπαρξης μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω των απολαβών, των extra παροχών, και ενός εργασιακού περιβάλλοντος που προσφέρει ασφάλεια. Οι ανάγκες σχέσης μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον. Οι ανάγκες ανάπτυξης ικανοποιούνται όταν το άτομο νιώθει δημιουργικό και έχει τη δυνατότητα να είναι αυτόνομο και να αντιμετωπίζει καθημερινές προκλήσεις. (Κάντας, 1998; Μπουραντάς, 2001)

Σχετίζοντας τις θεωρίες του Maslow και του Alderfer, βλέπουμε ότι οι ανάγκες ύπαρξης αντιστοιχούν στις φυσιολογικές και τις ανάγκες ασφάλειας, οι ανάγκες για σχέσεις αντιστοιχούν στις κοινωνικές ανάγκες πρωτίστως, αλλά και στην ανάγκη για αναγνώριση, ενώ οι ανάγκες ανάπτυξης αντιστοιχούν εν μέρει στην αναγνώριση και εξ ολοκλήρου στην ολοκλήρωση. Στο παραπάνω σχήμα, βλέπουμε το συσχετισμό ανάμεσα στις θεωρίες του Alderfer, του Maslow και του Herzberg.



Σχήμα 3: Συσχετισμός μεταξύ των θεωριών Maslow – Herzberg – Alderfer

1.1.6. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας

Εισηγητές αυτής της θεωρίας ήταν οι Hackman & Oldham (1976). Σύμφωνα με τη θεωρία, η κάθε εργασία έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να διαφοροποιήσουν τη στάση των εργαζομένων απέναντι στο έργο τους, αφού πρώτα επηρεάζουν τον ψυχισμό του ατόμου. Η συμπεριφορά των εργαζομένων ορίζεται στα όρια των κινήτρων, της αποτελεσματικότητας, των απουσιών, της ικανοποίησης, της εγκατάλειψης ή της επίδοσης.

Σε αυτή τη θεωρία, ορίζεται το κατά πόσον ο εργαζόμενος βρίσκει αξία και νόημα στην εργασία του. Κάποια από τα χαρακτηριστικά που εξετάζονται είναι:

- ποικιλία δεξιοτήτων,
- ταυτότητα έργου,
- σπουδαιότητα έργου,
- αυτονομία,
- ανατροφοδότηση.

Ο βαθμός ύπαρξης των χαρακτηριστικών στην εργασία είναι ανάλογος με τα υψηλά κίνητρα και τα θετικά συναισθήματα των εργαζομένων. Οποιαδήποτε αλλαγή δεν αλλάζει απαραίτητα και τη συμπεριφορά, επηρεάζει όμως τον τρόπο που τα άτομα αντιδρούν στις αλλαγές, κι έπειτα επηρεάζει τα κίνητρά τους. (Hackman & Oldham, 1976).

1.1.7. Η θεωρία της κοινωνικής επιρροής

Η θεωρία κοινωνικής επιρροής των Salancik και Pfeffer (1977), στηρίζεται την άποψη των ίδιων των εργαζομένων για το πώς νιώθουν απέναντι στην εργασία τους. Ο βαθμός ικανοποίησης εξαρτάται από την ικανοποίηση των ατόμων που βρίσκονται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο γενικά, ακόμα και σε άλλα περιβάλλοντα. Βασιζόμενοι στην εκτίμησή τους, όσον αφορά την ικανοποίηση των ανθρώπων που ασκούν το ίδιο επάγγελμα, συμπεραίνουν εάν είναι ικανοποιημένοι οι ίδιοι, ή όχι (McCormick & Ilgen, 1985).

1.1.8. Η θεωρία της επιρροής του Locke (1976)

Ο Locke διατυπώνοντας αυτήν τη θεωρία, εισάγει τη σχέση του “τι θέλει ο καθένας από τη δουλειά του” και του “τι έχει στη δουλειά του”.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κάποιιοι εργαζόμενοι επηρεάζονται θετικά και εμφανίζονται ικανοποιημένοι, λαμβάνοντας υπόψη και δίνοντας αξία σε κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της εργασίας τους, για παράδειγμα για κάποιον εργαζόμενο, η αίσθηση αυτονομίας και λήψης πρωτοβουλιών μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική σε σημείο να νιώθει ευτυχής. Για κάποιον άλλο εργαζόμενο αυτή η πλευρά της δουλειάς μπορεί να μην είναι τόσο σημαντική και έτσι να μην τον επηρεάζει (υποκειμενικότητα).

1.1.9. Η θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους) – εξόδου (κέρδους) ή η θεωρία της δικαιοσύνης του Adams (1963)

Αρχικά, η θεωρία πρεσβεύει ότι η ικανοποίηση εξαρτάται από τη σχέση που προκύπτει ανάμεσα αφ’ ενός στις προσδοκίες του ατόμου από την εργασία του και το πόσα επενδύει σ’ αυτήν (χρόνο, προσπάθεια) και αφ’ ετέρου σ’ αυτά που τελικά η εργασία του επιστρέφει ως οφέλη (Γραμματικού, 2010). Έπειτα, σύμφωνα με τον Adams (1963), που εισήγαγε αυτή τη θεωρία, οι εργαζόμενοι επιθυμούν δικαιοσύνη γενικά, και ειδικά ίση μεταχείριση στο χώρο εργασίας με τους υπόλοιπους

συναδέλφους τους. Παρατηρούν και συγκρίνουν πόσα προσφέρουν οι ίδιοι αλλά και οι άλλοι στην επιχείρηση και ποιες είναι οι απολαβές τους (υλικές και ηθικές). Εάν ένας εργαζόμενος αντιληφθεί ότι υπάρχει ασυμφωνία προσφοράς και αμοιβής, ειδικά σε σχέση με την προσφορά και την αμοιβή που απολαμβάνει κάποιος συνάδελφος, είτε η πλάστιγγα γέρνει υπέρ είτε κατά του ιδίου, προσπαθεί να εξισώσει αυτή τη δυσαναλογία. Εάν η προσπάθειά του δεν στεφθεί με επιτυχία, ο εργαζόμενος θα εγκαταλείψει την αρνητική κατάσταση. Η αδικία δημιουργεί δυσαρέσκεια και το αποτέλεσμα, προφανώς, δεν μπορεί να είναι η παρακίνηση (Adams, 1963; Δημητρόπουλος, 1998).

1.1.10. Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964)

Ο Vroom είναι αυτός που συνέδεσε τα κίνητρα με την επαγγελματική ικανοποίηση. Διατύπωσε μία θεωρία προσδοκίας, σύμφωνα με την οποία η προσπάθεια του ατόμου για επιτυχία ή η αποφυγή κάποιων καταστάσεων, είναι αυτή που οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα. Σε αυτή τη θεωρία, η ελκυστικότητα της εργασίας και άρα η ικανοποίηση, είναι το σύνολο των θετικών πραγμάτων που πιστεύει ότι αποκομίζει ένα άτομο από την εργασία του και ο βαθμός στον οποίο το άτομο θεωρεί θετικά τα αποτελέσματα. (Koontz & Weihrich, 2009)

Τα τρία στοιχεία που οδηγούν στην παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τον Vroom, είναι:

1. Η ελκυστικότητα (σθένος). Η επιθυμία του ατόμου για αποτελεσματικότητα της εργασίας του.
2. Η λειτουργικότητα (συντελεστικότητα). Η αντίληψη του ότι θα υπάρξει ανταμοιβή για την απόδοσή του.
3. Η προσδοκία. Η προσπάθεια του ατόμου σε σύγκριση με το αποτέλεσμα.

Το γινόμενο των τριών στοιχείων οδηγεί στην παρακίνηση σύμφωνα με τον Vroom. Οι Παπάνης και Ρόντος (2005) εξηγούν ότι εάν ένα από τα στοιχεία είναι μηδέν, το γινόμενο ισούται με μηδέν και άρα δεν υπάρχει παρακίνηση.

Ο Vroom βλέπει την παρακίνηση ως μία διαπραγμάτευση του εργαζόμενου με την επιχείρηση. Η παρακίνηση μεταβάλλεται σύμφωνα με τις προσδοκίες για αυτά που θα προσφέρει στην επιχείρηση ή για αυτά που η επιχείρηση θα του προσφέρει. Η Γραμματικού (2010) αναφέρει στη διπλωματική της εργασία, ότι η θεωρία του

Υποδοχή δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμη, καθώς οι προσδοκίες του κάθε εργαζομένου δεν μπορούν να είναι απόλυτα σαφείς στη διοίκηση του οργανισμού ή της επιχείρησης.

Η θεωρία του Υποδοχή δέχτηκε μεγάλη κριτική γιατί ενώ μελέτησε τους λόγους για τους οποίους ένας εργαζόμενος υποκινείται και πράττει ανάλογα, δεν ασχολήθηκε με τα αποτελέσματα των τελικών πράξεών του (Μπουραντάς, 2001). Η εγκυρότητά της επίσης αμφισβητείται. (Δράκου, Καμπίτσης, Χαραχούσου & Γλυνιά, 2004).

1.1.11. Η διπολική θεωρία X και Y του Douglas McGregor (1960)

Ο McGregor (1960) ήταν κοινωνικός ψυχολόγος που εισήγαγε τη διπολική θεωρία X και Y. Οι δύο διακριτές αντιλήψεις για τον άνθρωπο είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Σύμφωνα με τη θεωρία X οι άνθρωποι από τη φύση τους δεν αγαπούν την εργασία, δεν θέλουν να επωμίζονται ευθύνες και δεν διακρίνονται ως φιλόδοξοι. Ως εκ τούτου, για να πετύχουν τη μέγιστη απόδοση στην εργασία, έχουν ανάγκη τον εξωτερικό έλεγχο, ακόμα και τιμωρητικές πρακτικές. Η γενική θεώρηση προς τον άνθρωπο-εργαζόμενο καταδεικνύεται ως αρνητική.

Αντίθετα, η θεωρία Y υποδεικνύει ότι ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από έντονη διάθεση για ανάληψη ευθυνών, αυτό-καθοδήγηση και διάθεση για λήψη πρωτοβουλίας. Σε αυτή την περίπτωση ένα καλό εργασιακό κλίμα στο οποίο θα μπορούσαν να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων και θα είχαν καλές σχέσεις με το περιβάλλον, θα τους έκανε ιδιαίτερα αποδοτικούς, καθώς θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν όλες τις ικανότητές τους. Οι στόχοι του εργαζόμενου θα μπορούσαν να εναρμονιστούν με τους στόχους της επιχείρησης ή του οργανισμού.

Η θεωρία X πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι υποκινούνται κυρίως από τις ανάγκες κατώτερου επιπέδου (π.χ. φυσιολογικές), ενώ η θεωρία Y ότι υποκινούνται από ανάγκες ανώτερου επιπέδου, όπως η αυτοπραγμάτωση. Ο McGregor πίστευε στις θέσεις και τη χρησιμότητα της θεωρίας Y κι ότι αυτή θα μπορούσε να καλλιεργήσει μεγαλύτερα και περισσότερα κίνητρα στους εργαζόμενους.

Ο Crites (1963) επιχείρησε να ταξινομήσει τις θεωρίες που ερμηνεύουν τις συνθήκες που ευνοούν την ικανοποίηση στην εργασία, κι έτσι προέκυψαν 3 κατηγορίες.

- Θεωρίες αναγκών - η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών.

- Θεωρίες προσδοκιών - η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει όταν υλοποιούνται στόχοι και οι προσδοκίες του ατόμου.
- Θεωρίες ρόλων - η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει όταν οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί ρόλοι συμφωνούν με την αντίληψη του ατόμου για αυτούς.
- Θεωρίες αυτοαντίληψης - η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει όταν συμφωνούν τα επαγγελματικά αποτελέσματα με την αντίληψη του ατόμου για αυτά.
- Γνωστική θεωρία - η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει όταν το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του (Δημητρόπουλος, 1998).

Συμπερασματικά και μελετώντας τις θεωρίες παρακίνησης και ικανοποίησης, θα αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002), η επαγγελματική πραγματικότητα των εργαζομένων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ικανοποίηση κι ότι κυρίαρχη τάση στο χώρο της έρευνας για την απασχόληση αποτελεί το γεγονός ότι τα κίνητρα αποτελούν τη σημαντικότερη μεταβλητή για βελτίωση της απόδοσης στην εργασία (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

1.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη και ανεξάρτητη μεταβλητή

1.2.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή: Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου

Εδώ και πολλά χρόνια, οι ερευνητές μελετούν την επαγγελματική ικανοποίηση με σκοπό να κατανοήσουν πλήρως τη φύση της, τις διαστάσεις αλλά και την επιρροή της στους εργαζόμενους διαφόρων χώρων και αντικειμένων (Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001; Koustelios, 1991)

Προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουν την εργασιακή συμπεριφορά, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή ως τη στάση που οδηγεί σε άλλες συμπεριφορές ή στάσεις, ως αιτία αυτών ή ως σημαντικό παράγοντα για την εμφάνισή τους.

Η συμπεριφορά του ατόμου στο περιβάλλον εργασίας είναι αυτή που εξετάζεται στην περίπτωση της μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως ανεξάρτητης μεταβλητής, μαζί με την παραγωγικότητα, την αποφυγή εργασίας (απουσίες) και την επιθυμία για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος (κινητικότητα) (Κάντας 1998, Κουστέλιος και Κουστέλιου 2001).

Αποδοτικότητα και παραγωγικότητα

Η αποδοτικότητα είναι οικονομικός όρος και αναφέρεται στο κέρδος και τις τιμές. Η παραγωγικότητα έχει σχέση με τη βελτίωση της παραγωγής ποσοτικά και ποιοτικά (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008).

Το όσο δυνατόν μεγαλύτερο κέρδος, αλλά και η βελτίωση της παραγωγής απασχολούν τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, και έτσι η μελέτη της σχέσης και της επιρροής της ικανοποίησης στην παραγωγικότητα ή αποδοτικότητα, πυροδοτεί ένα πλήθος ερευνών (Jewell & Siegall, 1990).

Η παραγωγικότητα δεν εξαρτάται μόνο από την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά πολλές φορές επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι δεν διαμορφώνονται αποκλειστικά και μόνο από το άτομο (συνθήκες εργασίας, απολαβές, αναγνώριση) (Κάντας, 1998). Ο Robbins (2001) παραθέτει διάφορα παραδείγματα για να γίνει όσο το δυνατόν πιο κατανοητή αυτή η σχέση. Ενδεικτικά, αναφέρει τη γραμμή παραγωγής ενός εργοστασίου, στην οποία η παραγωγικότητα εξαρτάται από την ταχύτητα των μηχανών και όχι από την ικανοποίηση των εργατών.

Ο Locke (1984), όπως αναφέρεται στον Κάντας (1998), επιχειρώντας να διασαφηνίσει τη σχέση ικανοποίησης και παραγωγικότητας, διατυπώνει τη θέση ότι «η σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και στην παραγωγικότητα είναι αντίστροφη από αυτή που οι περισσότεροι υποθέτουν ότι υπάρχει. Είναι πολύ πιθανό, να μην είναι η ικανοποίηση που οδηγεί στην παραγωγικότητα, αλλά η παραγωγικότητα να οδηγεί στην ικανοποίηση, κάτι που είναι περισσότερο σύμφωνο με την αντίληψη που έχουμε για την ανθρώπινη φύση». Ο Κάντας (1998) θέλοντας να αναπτύξει αυτή τη θέση του Locke, υποστηρίζει ότι η επίδραση της ικανοποίησης στην παραγωγικότητα είναι έμμεση.

Μετά από πολυετή έρευνα, κύρια πεποίθηση παραμένει το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση -και άρα η υψηλότερη παραγωγικότητα- εξαρτάται από την

ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών (ανάγκη για αναγνώριση, προσωπική εξέλιξη και άλλες εσωτερικές αμοιβές). Σύμφωνα με τον Robbins (2001), τα χαμηλότερα σε ιεραρχία στελέχη δεν απολαμβάνουν την πλήρωση αυτού του είδους των αναγκών. Άρα μιλάμε για ευκαιρίες για επαγγελματική ικανοποίηση οι οποίες δίνονται κυρίως σε στελέχη με υψηλές θέσεις (διευθυντικές), σε ελεύθερους επαγγελματίες ή σε επαγγελματίες αντικειμένων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. (Warr, 2005).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις έρευνες που έχουν προηγηθεί, η συνάφεια ανάμεσα στην ικανοποίηση και την παραγωγικότητα είναι θετική, αλλά πάρα πολύ μικρή (Spector, 2000), αν όχι ανύπαρκτη (Jewell & Siegall, 1990). Παρ' όλα αυτά, τη σημερινή εποχή, η Ευρωπαϊκή Ένωση κατευθύνει τα κράτη-μέλη της προς τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της ποιότητας στην εργασία, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην ασφάλεια των εργαζομένων, την καλύτερη οργάνωση και την διασφάλιση του προσωπικού χρόνου έναντι στον επαγγελματικό (Ζουρνατζή κ.ά., 2006).

Απουσίες από την εργασία

Οι απουσίες στην εργασία (αποφυγή) και η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζονται αρνητικά. Όσο πιο ικανοποιημένος εμφανίζεται ο εργαζόμενος, τόσο λιγότερες οι απουσίες του. Η δυσαρέσκεια αντίθετα οδηγεί σε αποφυγή του περιβάλλοντος και της ενασχόλησης με το αντικείμενο της εργασίας.

Ο Κάντας (1998) υποστηρίζει ότι οι απουσίες χωρίς σοβαρό λόγο δεν έχουν ως αίτιο την ψυχολογία του ίδιου του ατόμου, αλλά τα κανονιστικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας και την αντιμετώπιση της απουσίας από τη διοίκηση και τους εργαζόμενους. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιους χώρους εργασίας έχει αναπτυχθεί μια κουλτούρα όσον αφορά τις απουσίες και τηρείται από τους εργαζόμενους, εν είδει «παράδοσης» (αναφέρει τον Krumm, 2001). Το άγραφο κατεστημένο στην εκάστοτε εταιρία/ επιχείρηση/ οργανισμό μπορεί να οδηγήσει σε αυθαίρετες απουσίες περισσότερο από την χαμηλή ικανοποίηση του ατόμου ή την έλλειψή της (Κάντας, 1998; Robbins, 2001).

Οι ερευνητές έχουν αποδείξει τη συσχέτιση ανάμεσα στις συχνές απουσίες που αποσκοπούν στην αποφυγή της εργασίας και του περιβάλλοντος και στην τάση για εγκατάλειψή τους. Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία σημαίνουν και

αποφυγή των απουσιών χωρίς σοβαρό λόγο (Krumm, 2001 όπως αναφέρεται στον Κάντας, 1998).

Κινητικότητα προσωπικού

Η συνάφεια της εργασιακής ικανοποίησης και της κινητικότητας του προσωπικού εμφανίζεται μικρή στις έρευνες. Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσής της είναι η οικονομική συγκυρία. Γενικά, πιστεύεται ότι όταν η οικονομία ανακάμπτει ή η ανεργία παύει να αποτελεί τόσο μεγάλο πρόβλημα σε μια κοινωνία, η συσχέτιση ικανοποίησης κινητικότητας ενδυναμώνεται (Κάντας, 1998). Το αντίθετο συμβαίνει σε περιόδους ύφεσης και μεγάλης ανεργίας, όπου η συνάφεια αποδυναμώνεται. (Greenberg & Baron, 2000). Γι αυτούς, η ικανοποίηση και η κινητικότητα αλληλοεπηρεάζονται και εξηγούν ότι όσο πιο δυσαρεστημένος εμφανίζεται ο εργαζόμενος, τόσο πιο πιθανό είναι να παραιτηθεί με σκοπό την αλλαγή εργασίας. Οι οικονομικές συνθήκες που επικρατούν όμως, είναι οι πρώτες που επηρεάζουν την απόφαση του εργαζομένου να μείνει ή να φύγει από ένα εργασιακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, σε περιόδους κρίσης, κατά τις οποίες η ανεργία ανεβαίνει κατακόρυφα, ο εργαζόμενος μπορεί να είναι δυσαρεστημένος, αλλά να παραμένει στην εργασία του -είτε αυτό αφορά το αντικείμενο, τον εργοδότη, ή το περιβάλλον (Krumm, 2001). Αντίστοιχα, αν ένας εργαζόμενος παρατηρεί πληθώρα θέσεων εργασίας προς πλήρωση και διαβλέπει ότι σε ένα άλλο περιβάλλον μπορεί να έχει προτιμότερη περιγραφή θέσης, καλύτερες συνθήκες ή υψηλότερες απολαβές, πάλι μπορεί να σκέφτεται το ενδεχόμενο εγκατάλειψης της τρέχουσας θέσης του (Κάντας, 1998).

Η κινητικότητα του προσωπικού εκτός από την οικονομική συγκυρία επηρεάζεται και από την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Ένας εργαζόμενος που μετράει πολλά χρόνια στον οργανισμό ή την επιχείρηση, είναι δυσκολότερο να εγκαταλείψει τη θέση του είτε είναι ικανοποιημένος είτε όχι. Γι αυτό υπάρχουν διάφορες εξηγήσεις, μία εκ των οποίων είναι η εξής: Ένας εργαζόμενος, μετά από πολλά χρόνια σε κάποια εταιρεία νιώθει τη δέσμευση αλλά και το φόβο ότι λόγω της ηλικίας του οι ευκαιρίες για ανεύρεση εργασίας με καλύτερες συνθήκες και μεγαλύτερες απολαβές είναι περιορισμένες και ότι θα καταλήξει σε μία νέα δουλειά με ίδια θέση και ίδιο μισθό. Η συνήθεια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, κι έτσι ένας εργαζόμενος μετά από πολλά χρόνια σε μία δουλειά λειτουργεί ευκολότερα και πιέζεται λιγότερο, σε σημείο να μην

μπορεί καν να φανταστεί τον εαυτό του σε άλλο εργασιακό αντικείμενο (McKenna, 2000).

Ακόμη και ο χαρακτήρας του εργαζόμενου μπορεί να επηρεάσει τη συσχέτιση της ικανοποίησης με την εγκατάλειψη ή την παραμονή σε μία θέση εργασίας. Ένας εργαζόμενος που θεωρείται αισιόδοξος σαν άνθρωπος και βλέπει θετικά τη ζωή, είναι πιο πιθανό να αποχωρήσει από την εργασία του όταν δεν βιώνει συναισθήματα ικανοποίησης, σε αντίθεση με κάποιον που εμφανίζεται πιο απαισιόδοξος, ο οποίος παραμένει στην εργασία του ακόμη και αν βιώνει συναισθήματα δυσαρέσκειας (McKenna, 2000).

Ένα άλλο ζήτημα που υπεισέρχεται στη συσχέτιση της ικανοποίησης και της κινητικότητας είναι η απόδοση του εργαζόμενου σύμφωνα με τον Robbins (2001). Εάν ένας εργαζόμενος είναι ιδιαίτερα αποδοτικός, η επιχείρηση ή ο οργανισμός τον επιβραβεύει σε αντίθεση με κάποιον μη αποδοτικό υπάλληλο. Η μειωμένη ικανοποίηση θα μπορούσε να επηρεάσει την απόφαση του δεύτερου για κινητικότητα αντίθετα με τον πρώτο.

Συνεπώς η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να επηρεαστεί από όλες τις παραπάνω πλευρές της εργασίας (Κάντας, 1998).

Ο Robbins (2001) απαριθμεί τους λόγους για τους οποίους ο υψηλός δείκτης ικανοποίησης είναι σημαντικός για έναν εργοδότη.

- Ένας εργαζόμενος που εμφανίζεται επαγγελματικά δυσαρεστημένος αποφεύγει τη δουλειά και είναι πολύ πιθανό να σκέφτεται την παραίτηση.
- Η συμπεριφορά ενός δυσαρεστημένου υπαλλήλου μπορεί να αποτελέσει αιτία ζημιάς για την επιχείρηση.
- Ένας ικανοποιημένος υπάλληλος πιθανώς είναι περισσότερο παραγωγικός.
- Ένας ικανοποιημένος υπάλληλος αποφεύγει τις συχνές απουσίες και την κινητικότητα.

1.2.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή: παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Οι επιστήμονες μελετούν την επαγγελματική ικανοποίηση, ως εξαρτημένη μεταβλητή, και εξετάζουν τη συσχέτισή της, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις σχέσεις στο χώρο εργασίας και τις εργασιακές συνθήκες.

Μεταβλητές επαγγελματικής ικανοποίησης

Έχει αποδειχθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ευημερία του ατόμου. Η εργασία καταλαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής του ανθρώπου και συνεπώς η ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια που λαμβάνει από την εργασιακή του πραγματικότητα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα, την αντίληψη του για την ποιότητα της ζωής του γενικότερα. Τα στοιχεία του χαρακτήρα ενός ατόμου και οι συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον, διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του στο χώρο εργασίας.

Σε ατομικό επίπεδο, η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως:

- Απολαβές τακτικές και έκτακτες (μπόνους)
- Κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις με συναδέλφους και διοίκηση
- Ο τρόπος που ο εργαζόμενος ελέγχεται από τους ανωτέρους
- Η δυνατότητα για ανέλιξη στην ιεραρχία
- Το περιβάλλον εργασίας
- Η φύση εργασίας (ποικιλία αρμοδιοτήτων, προκλήσεις, ενδιαφέροντα).

Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα ενός εργαζόμενου, παίζουν τα αντικειμενικά κριτήρια για την επιλογή του ατόμου για κάποια θέση εργασίας (προσόντα), η επαρκής γνώση του αντικειμένου εργασίας αλλά και η παροχή κινήτρων από τη διοίκηση. (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992).

Τα κίνητρα προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, εσωτερικεύονται και λειτουργούν υποκινητικά προς μία κατεύθυνση συμπεριφοράς, που αποσκοπεί τελικά στην επίτευξη των στόχων. Οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί οφείλουν να δημιουργούν κίνητρα τους εργαζόμενους, έτσι ώστε αυτοί να παρακινούνται, να

προσπαθούν και τελικά να πετυχαίνουν θετικά αποτελέσματα. Οι οργανισμοί τότε στοχεύουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, επιβραβεύοντας τους. Τα κίνητρα που παρέχει μία επιχείρηση ή οργανισμός πρέπει πρωτίστως να ικανοποιούν τις ανάγκες των ίδιων των εργαζομένων (εσωτερικά), έτσι ώστε εκείνοι να γίνονται πιο αποδοτικοί τελικά για την επιχείρηση/οργανισμό (Χυτήρης, 2001).

Οι παράγοντες-μεταβλητές που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες.

- **Ενδογενείς**, ατομικές ή δημογραφικές. Αυτές οι μεταβλητές αναφέρονται στα εσωτερικά κίνητρα, στο χαρακτήρα τις αντιλήψεις και τα βιώματα του εργαζόμενου.
- **Εξωγενείς** ή περιβαλλοντικές μεταβλητές είναι αυτές που αναφέρονται όχι στο άτομο, αλλά στο περιβάλλον εργασίας και πόσο αυτό επηρεάζει τον εργαζόμενο (Δελήχας 2010).

Ενδογενείς μεταβλητές

Σε αυτή την κατηγορία μεταβλητών εξετάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Φύλο: οι Jewell & Siegall (1990) υποστηρίζουν ότι δεν είναι το φύλο που καθορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά άλλοι παράγοντες που καθορίζονται οι ίδιοι από το φύλο. Στηριζόμενοι στην άποψη ότι ανάμεσα στα δύο φύλα δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, υπάρχει η παραδοχή ότι τα δύο φύλα επικεντρώνονται σε διαφορετικές πτυχές της εργασίας.

Ωστόσο κάποιες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες είναι οι εξής: Οι διευθυντικές θέσεις με υψηλές απολαβές καταλαμβάνονται στην πλειοψηφία τους από άνδρες. Οι προσδοκίες των δύο φύλων για την εργασία είναι διαφορετικές και έτσι οι γυναίκες εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες αφού έχουν χαμηλότερες προσδοκίες. Ο Spector (1997) αναφέρει ότι οι εργασιακές στάσεις που εμφανίζουν οι γυναίκες ποικίλουν περισσότερο από αυτές των ανδρών, κι αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες πολλές φορές επιλέγουν αν θα εργαστούν ή όχι, σε αντίθεση με τους άνδρες που θεωρούν ότι είναι υποχρέωσή τους να εργάζονται πάντα.

Ηλικία: Σύμφωνα με τους ερευνητές η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από την ηλικία του εργαζόμενου. Ένα νεαρό άτομο, εισερχόμενο στο στίβο της εργασίας εμφανίζει αύξουσα ικανοποίηση, η οποία αργότερα φθίνει λόγω της ασυμφωνίας προσδοκιών και πραγματικότητας. Όταν το άτομο προσαρμόσσει στην πραγματικότητα, η ικανοποίηση του αρχίζει πάλι να αυξάνεται με μία κορύφωση γύρω στα 30 με 40 έτη ηλικίας. Περίπου στη μέση της εργασιακής του πορείας εμφανίζεται η «κρίση στο μέσο της καριέρας», η οποία επιλύεται και η ικανοποίηση ξεκινά να αυξάνεται ξανά. Προς το τέλος της καριέρας η επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζει ύφεση. (Jewell & Siegall, 1990).

Φυλή: Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν προηγηθεί, τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όσον αφορά την εθνικότητα τους, εμφανίζουν λίγο χαμηλότερη ικανοποίηση. Αρκετά χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης εμφανίζουν άτομα που έχουν πέσει θύματα φυλετικών διακρίσεων (Herzberg et al., 1957). Τα τελευταία χρόνια το εργατικό δυναμικό έχει διαφοροποιηθεί και διακρίνεται από πολυπολιτισμικότητα. Οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί συνεπώς, πρέπει να ασχοληθούν και να κατανοήσουν την αντίληψη των ανθρώπων διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας όσον αφορά την εργασία τους (Herzberg et al., 1957).

Προσωπικότητα: Η προσωπικότητα ενός ατόμου μπορεί να προδιαθέτει το άτομο για την εμφάνιση επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Οι ανάγκες του ατόμου αντανακλώνται στην αντίληψη που έχει για διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι οι ανάγκες μπορεί να αλλάξουν και μαζί τους να αλλάξει και η αντίληψη για κάποιο θέμα (Κόντης, 1994).

Η γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται, αθροίζοντας την προσωπικότητα και τις διάφορες εξωτερικές επιρροές. Αυτό σημαίνει ότι σε ένα εργασιακό περιβάλλον, κάποιοι παράγοντες που τη διαμορφώνουν προϋπάρχουν και σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (1989), προσδιορίζουν και την ικανοποίηση από την εργασία. Κατά τους περισσότερους ερευνητές, η προσωπικότητα επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση. Για κάποιους από αυτούς, μελετάται το ενδεχόμενο ακόμα και της γενετικής προδιάθεσης που δημιουργεί θετικά συναισθήματα στο άτομο απέναντι στην εργασία (Vroom, 1964).

Η ικανοποίηση φαίνεται ότι καθορίζεται κυρίως από δύο βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την έδρα ελέγχου και την αρνητική επιρροή. Η *έδρα ελέγχου* αναφέρεται στην πίστη του ατόμου στον εαυτό του και κατά πόσον πιστεύει ότι μπορεί να ελέγχει τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις διαφόρων καταστάσεων στη ζωή του. Όταν η έδρα ελέγχου είναι “ εξωτερική”, το άτομο πιστεύει ότι ο έλεγχος βρίσκεται σε άλλους ανθρώπους. Όταν είναι εσωτερική το άτομο πιστεύει ότι ο έλεγχος βρίσκεται στα χέρια του και επηρεάζει τις εξωτερικές δυνάμεις. Υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να επιτυγχάνουν τα εσωτερικά άτομα, γιατί τείνουν να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους πιο αποτελεσματικά. Η υψηλότερη απόδοση φέρνει μεγαλύτερες αμοιβές κι έτσι είναι πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους (Vroom, 1964).

Η *αρνητική επιρροή* αντιπροσωπεύει την τάση του ατόμου για αρνητικά συναισθήματα, κυρίως άγχος, σε διάφορες καταστάσεις. Αυτά τα άτομα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που προέρχονται από την εργασία τους και αυτό προκαλεί εργασιακή δυσαρέσκεια. Οι εργαζόμενοι που εκδηλώνουν χαμηλή αρνητική επιρροή και αντιμετωπίζουν την εργασία τους με πιο θετικό τρόπο κάνουν καλύτερες επιλογές και έτσι καταλήγουν με καλύτερες δουλειές, πράγμα που ευνοεί την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τέλος, ο Κάντας (1998) παρατηρεί ότι οι διαφορετικές προσωπικότητες εκλαμβάνουν παρόμοια χαρακτηριστικά της εργασίας ή εργασιακά περιβάλλοντα με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Αυτό κυρίως επηρεάζεται από τις διαφορετικές αξίες και ανάγκες του καθενός.

Κοινωνική τάξη: Όλες οι ανθρώπινες κοινωνίες διαχωρίζονται σε κάποια ομοιογενή τμήματα (κοινωνική διαστρωμάτωση). Όλοι οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτές τις υποδιαρέσεις έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, αξίες και ενδιαφέροντα που οδηγούν σε παρόμοιες συμπεριφορές. Τα μέλη κάποιας τάξης μοιάζουν να προορίζονται για να κατέχουν συγκεκριμένους ρόλους στην κοινωνία. Στην πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να διαφοροποιηθεί ο ρόλος τους αυτός. Οι κοινωνικές τάξεις κατέχουν θέση σε μια ιεραρχία, αντανακλούν το εισόδημα, τη μόρφωση, το επάγγελμα κ.ά. και τα μέλη τους έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Επιπροσθέτως, οι κοινωνικές τάξεις συχνά διαφέρουν ακόμα και στον τρόπο που φέρονται, μιλούν, ντύνονται, διασκεδάζουν τα μέλη τους.

Μορφωτικό επίπεδο: Το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να είναι ένας ακόμα ενδογενής παράγοντας, που οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση ή στη δυσαρέσκεια. Έρευνες δείχνουν ότι δύο άτομα με την ίδια θέση εργασίας, τις ίδιες απολαβές, τα ίδια καθήκοντα, αλλά διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, θα διαφέρουν στην ικανοποίηση τους από την εργασία. Το άτομο με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο πιθανώς να είναι πιο δυσαρεστημένο, καθώς βιώνει την αδικία, αφού πιστεύει ότι προσφέρει περισσότερα στον οργανισμό, λόγω της κατάρτισής του, από το συνάδελφό του αλλά αμείβεται το ίδιο. Καμιά φορά και οι προσδοκίες διαφέρουν σε άτομα με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο. Ένα άτομο με υψηλότερες προσδοκίες και απαιτήσεις νιώθει δυσαρεστημένο, όταν καλείται να φέρει εις πέρας εργασίες με μικρή σημασία ή εργασίες ρουτίνας και δεν ικανοποιούνται οι απαιτήσεις του.

Εξωγενείς μεταβλητές

Οι εξωγενείς μεταβλητές είναι αυτές που επηρεάζουν την ικανοποίηση και πηγάζουν από το περιβάλλον εργασίας. Μερικές από αυτές είναι: οι απολαβές, οι σχέσεις στο χώρο εργασίας, οι δυνατότητες ανέλιξης, το ωράριο και το μικροπεριβάλλον της εργασίας.

Απολαβές: οι ικανοποιητικές απολαβές αποτελούν ένα κύριο παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης. Καταρχάς προσελκύει ικανούς υποψήφιους και ευνοεί την παραμονή τους στην επιχείρηση ή τον οργανισμό. Σε μία δουλειά με ικανοποιητικές απολαβές ανεβαίνει το ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο της απόδοσης των εργαζομένων και επηρεάζεται η συμπεριφορά. Ο κύριος και καθοριστικός λόγος για να αποφασίσει ένα άτομο να εργαστεί, είναι οι οικονομικοί πόροι, αλλά και οι κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου.

Κάποιοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η αμοιβή δρα υποκινητικά και ικανοποιεί τόσο τις χαμηλότερου επιπέδου ανάγκες (βιολογικές), όσο και τις ανώτερου επιπέδου όπως η ασφάλεια και η αναγνώριση. Σε κάποια πλαίσια εργασίας, όπου η υψηλότερη απόδοση πριμοδοτείται, τα άτομα αλλά και η ομάδα εμφανίζονται πιο αποδοτικά (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς 2002).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, οι υψηλές απολαβές δεν φτάνουν για να βιώσει το άτομο συναισθήματα απόλυτης εργασιακής ικανοποίησης καθώς η συσχέτιση είναι ασθενής. Παρ' όλα αυτά, εάν οι αποδοχές είναι εξαιρετικά χαμηλές, η επαγγελματική

ικανοποίηση του ατόμου μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά και αυτός ο λόγος από μόνος του να προκαλέσει δυσαρέσκεια (Bustamam et al, 2014).

Το συμπέρασμα που βγάζουμε για την αμοιβή ως παράγοντα ικανοποίησης, είναι ότι ο μισθός ως απόλυτο μέγεθος, δεν μπορεί να προκαλέσει ικανοποίηση, αλλά μπορεί η σχέση του με κάποια μέτρα σύγκρισης που θέτει ο ίδιος ο εργαζόμενος (δικαιοσύνη και ισότητα μεταξύ εργαζομένων στην ίδια δουλειά) (Χυτήρης 2001). σύμφωνα με τον Vroom και τη θεωρία της προσδοκίας, η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από το μισθό που λαμβάνει ένας εργαζόμενος, σε σχέση με τις απολαβές που θεωρεί ότι θα έπρεπε να έχει.

Διαπροσωπικές σχέσεις: οι διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας ικανοποιούν ανάγκες για ασφάλεια και αναγνώριση. Το άτομο, δουλεύοντας σε μία ομάδα, ικανοποιεί την ανάγκη του να ανήκει κάπου, φτάνει πιο κοντά στον κοινό στόχο με βοήθεια και υποστήριξη μεταξύ των μελών και επιδιώκει την καταξίωση κρατώντας ένα ρόλο. Ο Mayo (1945) υποστηρίζει ότι η ομάδα, όποιος κι αν είναι ο λόγος που συστάθηκε αρχικά, εξελίσσεται σε κοινωνικό σύνολο, όπου τα μέλη θέλουν να συμμετέχουν και θέτουν κοινούς στόχους. Οι εργαζόμενοι που λειτουργούν σε ομάδες οδηγούνται σε υψηλότερες επιτεύξεις. Μέσα στην ομάδα, υπάρχει συνεργασία, αλληλεγγύη και υπευθυνότητα και αυτό τονώνει το ηθικό των μελών.

Δυνατότητα ανέλιξης: Δυνατότητα ανέλιξης: Η δυνατότητα ανέλιξης στην ιεραρχία του οργανισμού ή της επιχείρησης από μόνη της αποτελεί λόγο για να αυξηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς μία προαγωγή, υλική ή κοινωνική, αποτελεί ένδειξη για την καλύτερη αυτοεκτίμηση του ατόμου. Έχει αποδειχθεί ότι οι δυνατότητες ανέλιξης στο χώρο εργασίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως και η αυτονομία ή η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων. (Johns 1996).

Εργασιακό μικροπεριβάλλον: Στο εργασιακό μικροπεριβάλλον ανήκουν παράγοντες όπως ο φωτισμός, ο αερισμός, ο κλιματισμός και η θέρμανση, οι θόρυβοι και τα χρώματα. Τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας επιδρούν στην υγεία των εργαζομένων με θετικό ή αρνητικό τρόπο. π.χ. η ασφάλεια στο χώρο εργασίας είναι

εξαιρετικά σημαντική καθώς ένα επικίνδυνο περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει άγχος, ενώ ένα ασφαλές περιβάλλον αποτελεί πηγή προσωπικής βελτίωσης και βελτίωσης των δεξιοτήτων. Ο φωτισμός πρέπει να είναι επαρκής και μελετημένος, ο αερισμός συντελεί σε ένα καθαρό περιβάλλον εργασίας, η θερμοκρασία στο χώρο εργασίας μπορεί να διευκολύνει η να δυσχεράνει την απόδοση και να επηρεάσει την υγεία. Ο θόρυβος μπορεί να προκαλέσει νευρικότητα και κούραση καθώς και σωματικές βλάβες. Η επιλογή των χρωμάτων στο χώρο εργασίας είναι σημαντική στη διαμόρφωση ενός ήρεμου περιβάλλοντος εργασίας.

Ωράριο: Το ωράριο αποτελεί επίσης έναν εξωγενή παράγοντα για την εργασιακή ικανοποίηση των ατόμων. Το ανθρώπινο σώμα λειτουργεί “με συγκεκριμένη περιοδικότητα” και επιτελεί άλλες λειτουργίες την ημέρα και άλλες τη νύχτα (Ιωάννου, 2005) ενώ η κοινωνία αλλά και οι οικονομικές συγκυρίες επιτάσσουν εξαντλητικά ωράρια για τον ανθρώπινο οργανισμό. Σε πολλές εργασίες απαιτείται ακόμα και εναλλαγή της βάρδιας η οποία οδηγεί σε ενοχλήσεις που επηρεάζουν την απόδοση αλλά και την υγεία μακροπρόθεσμα.

Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τον Locke.

Ο Locke (1976) έχει προτείνει ένα διαφορετικό σύνολο παραγόντων, που είναι σημαντικοί για την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων γενικά, χωρίς να τους διαχωρίζει. Είναι ωστόσο, έκδηλο ότι μιλά κυρίως για παράγοντες που πρέπει να διασφαλίζει η επιχείρηση ή ο οργανισμός. Επιγραμματικά, αναφέρονται:

- η εργασία να έχει ενδιαφέρον για το άτομο και να μην είναι ανιαρή η κουραστική,
- να υπάρχει ανάλογη αμοιβή με την προσφερόμενη απόδοση,
- να υπάρχει αναγνώριση και θετική ενίσχυση,
- ευνοϊκές συνθήκες εργασίας όσον αφορά το χώρο,
- η εποπτεία που ασκείται στον εργαζόμενο να είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος για αυτόν και το έργο του,
- καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον εργασίας,

- να υπάρχει υποστήριξη των εργαζομένων στο έργο τους,
- να υπάρχει διασφάλιση έτσι ώστε ο εργαζόμενος να μην νιώθει ότι κινδυνεύει να χάσει τη δουλειά του,
- συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,
- σαφήνεια ρόλων,
- να δίνεται η ευκαιρία για αυτονομία και υπευθυνότητα στον εργαζόμενο,
- να υπάρχει δικαιοσύνη στις αμοιβές

(Κάντας, 1998; Δημητρόπουλος, 1998).

1.3. Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι αλλαγές σημειώνονται ραγδαία και κοινό αίτημα είναι η ποιότητα στην εκπαίδευση για όλους και διά βίου, το σχολείο καλείται να ακολουθήσει τις εξελίξεις και να παρέχει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές για τη μετέπειτα ζωή τους σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικό και τεχνολογικά ανεπτυγμένο. Το βάρος για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, εκτός από την πολιτεία, πέφτει στους ώμους των εκπαιδευτικών των οποίων ο ρόλος είναι καταλυτικός (Ματσαγγούρας, 1998; Παπαναούμ, 2003). Γύρω στα μέσα του 20ου αιώνα η θέση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίστηκε κι έτσι μετά το 1970, οι έρευνες που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική εστιάζουν στο έμφυχο δυναμικό.

Προς το τέλος του 20ού αιώνα η εκπαίδευση μαζικοποιήθηκε και άρχισε να απασχολεί η ποιότητα της. Την ίδια περίπου περίοδο, η διδασκαλία άρχισε να αναγνωρίζεται ως επάγγελμα, δηλαδή μία διακριτή απασχόληση που απαιτεί συγκεκριμένα τυπικά προσόντα (Παπαναούμ 2003). Με κύριο στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το δημόσιο σχολείο, δόθηκε βάρος στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και αναδύθηκε η ανάγκη για βελτίωση των συνθηκών και αύξηση των απολαβών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έχει δύο όψεις. Αυτή του εργαζόμενου στη βάση μιας διοικητικής δομής, που καλείται να φέρει εις πέρας το αντικειμενικό του έργο σε γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά συστήματα, και αυτή του παιδαγωγού, που καλείται να αντιμετωπίσει ένα προκλητικό εργασιακό περιβάλλον με σύνθετες αρμοδιότητες. Η αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο όψεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, προκαλεί συγκρουσιακές καταστάσεις και διαμορφώνει το πλαίσιο στο οποίο καλείται να εργαστεί (Παπαναούμ 2003).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως άτομο μέσα στην κοινωνία, επηρεάζεται από τις συνθήκες κι έπειτα, επηρεάζει τους μαθητές του σε σημαντικό βαθμό (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007). Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές είναι μεγάλο κομμάτι της σχολικής ζωής των παιδιών και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά και τη ζωή τους εκτός σχολείου, καθώς ο ρόλος τους δεν είναι μόνο να μεταδώσουν γνώση. Δεδομένου του έμφυχου υλικού και των συνθηκών, καλούνται να διαμορφώσουν χαρακτήρες, να μεταδώσουν αξίες ζωής, να συμπαρασταθούν και να

εμπνεύσουν (Δανιηλίδου, 2013). Στο άρθρο 1, παρ. 1 του νόμου 1566/85 αναφέρεται ρητά ότι ο εκπαιδευτικός καλείται “ να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη... των μαθητών, ώστε... να έχουν δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες”. Ο τρόπος να γίνει αυτό σωστά, είναι να καθίστανται ικανοί όσον αφορά τις γνώσεις και την κατάρτισή τους, αλλά να είναι και αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, με αποτέλεσμα τη συνέπεια και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα απέναντι στους διδακτικούς τους στόχους. Η κοινωνική και προσωπική ευτυχία των εργαζομένων στην εκπαίδευση μεταδίδονται τόσο στους άμεσα εμπλεκόμενους (μαθητές, συναδέλφους, γονείς, διοίκηση) όσο και σε άτομα του άμεσου περιβάλλοντος τους (οικογένεια, φίλοι) και είναι αποτελέσματα της εργασιακής τους ευημερίας (Γραμματικού, 2010).

Όταν αναφερόμαστε στο ρόλο του εκπαιδευτικού, μιλάμε για τα καθήκοντα που του ανατίθενται από την περιγραφή της εργασίας και το νόμο, αλλά και τις συμπεριφορές που αναμένεται να έχει σύμφωνα με την αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας (Πολυζωάκης 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συνείδηση της κοινωνίας δεν είναι σαφής, καθώς εκείνη δεν λαμβάνει υπόψη την αυτοαντίληψή του. Το νομικό πλαίσιο και η περιορισμένη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από την πολιτεία, βάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού σε στενά πλαίσια, αλλά ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που συχνά τον υπερβαίνει στην προσπάθεια να επιτύχει τους στόχους του συστήματος. Στο σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του συμβούλου, του υποστηρικτή, του συντονιστή και αντανακλάται στη διαχείριση, στη συνεργασία και την υποβοήθηση για σωστή ένταξη του ανθρώπου στην κοινωνία. (Γραμματικού, 2010).

1.4. Επαγγελματική Ικανοποίηση και εκπαιδευτικοί

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που το στελεχώνουν (Δημητρόπουλος, 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στην εκπαίδευση επηρεάζει την ποιότητα της, κατ' επέκταση αυτού, την ποιότητα του αυριανού εργατικού δυναμικού, και κατά συνέπεια, την ανάπτυξη της οικονομίας κάθε χώρας που είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τις κυβερνήσεις παγκοσμίως. Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα που εκτός από οικονομικές, έχει κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία, που καταλαμβάνει κεντρική θέση στην κοινωνική μας εξέλιξη και υπόσταση (Γραμματικού, 2010).

Η διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το κράτος, σε συνάρτηση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών. Η εκτενής ενασχόληση των ερευνητών με την ποιότητα και την ικανοποίηση, κυρίως συμβαίνει για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι πολλοί αριθμητικά, σε σύγκριση με άλλους κλάδους και δεύτερον, γιατί ο ρόλος τους είναι διττός. Η αποστολή τους δεν είναι μόνο να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση αλλά και τις ανθρώπινες αξίες. (Δανιηλίδου, 2013).

Η μελέτη της απασχόλησης μέσα από το πρίσμα της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής, φέρνει στην επιφάνεια ευρήματα που συνδέουν άρρηκτα την απασχόληση με την ψυχική υγεία. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η ψυχολογική κατάσταση που απορρέει από την εργασία έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αντανακλάται στους δέκτες της υπηρεσίας δηλαδή τους μαθητές (Κάντας, 1998; Δημητρόπουλος, 1998). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δηλαδή, μέσα από την επαγγελματική τους δραστηριότητα επιστρέφει στο έργο τους επηρεάζοντας την παραγωγικότητά τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2003) και κατά συνέπεια την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου ως θεσμού (Ziggareli, 1996).

Οι Hoy & Miskel (1996), ορίζοντας την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναφέρονται στη συναισθηματική κατάσταση που αντιπροσωπεύει τη σχέση τους με τον επαγγελματικό τους ρόλο. Όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογήσει την εργασία του,

προκύπτουν συναισθήματα ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Η Παπαναούμ (2003) κάνει λόγο για την ταύτιση ή την απόκλιση ανάμεσα στους στόχους του εκπαιδευτικού για την εργασία του και στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζει. Η ίδια υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συμπίπτει με την ικανοποίηση των αναγκών που έχουν σχέση με την εργασία.

Η Evans (1998) διαχωρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση σε δύο συνιστώσες. Η πρώτη έχει σχέση με την αξιολόγηση του εργαζόμενου, όσον αφορά το πόσο καλά εκτελείται η εργασία του και αναφέρεται στις υψηλές επιτεύξεις, που οδηγούν στην ικανοποίηση. Αυτή ορίζεται ως επαγγελματική ολοκλήρωση. Η δεύτερη συνιστώσα ορίζεται ως επαγγελματική απόλαυση και σχετίζεται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας. Αυτός ο διαχωρισμός έγινε λόγω της άποψης της ότι η έννοια «ικανοποίηση» είναι διφορούμενη και ασαφής και δημιουργεί προβλήματα εγκυρότητας, αφού όπως ισχυρίστηκε, κάτι που είναι ικανοποιητικό δεν ταυτίζεται απαραίτητα με κάτι που ικανοποιεί.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρέπει να στηρίζεται στο έμπυχο δυναμικό, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Η Saiti (2007) συμφωνεί και υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σ' ένα ποιοτικό σύστημα εκπαίδευσης κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ένα σταθερό και συνεχή τρόπο. Έτσι, η εκπαιδευτική νομοθεσία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους εκπαιδευτικούς, τις ανάγκες τους, αλλά και τους παράγοντες που τους καθιστούν πιο ικανοποιημένους και άρα πιο αποδοτικούς, στην προσπάθεια για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτοί οι παράγοντες είναι πολλοί και αλληλοσυνδέονται (Δημητρόπουλος, 1998). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι κυβερνήσεις πρέπει να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην επίδραση των συνθηκών κάτω από τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ικανοποιημένος και αποδοτικός (Γραμματικού, 2010).

1.4.1. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στους μαθητές

Σύμφωνα με τον Locke (1984) η παραγωγικότητα φέρνει ικανοποίηση και η ικανοποίηση την παραγωγικότητα. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθορίζει και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο έργο τους, στη διοίκηση, στους συναδέλφους, στους γονείς αλλά κυρίως είναι απείρως σημαντική για τη σχέση τους με τους άμεσα ενδιαφερόμενους που είναι οι μαθητές τους.

Οι Wright & Custer διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση των διδασκόντων επηρεάζει τους μαθητές. Σύμφωνα με τις Spear, Gould και Lee (2000) υπάρχουν ενδείξεις ότι ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται καλά επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών. Υπάρχουν πολλές έρευνες που υποστηρίζουν ότι η αφοσίωση των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι Harbour et al. (2015), αναφέροντας το Finn (1993) σημειώνουν ότι η μαθητική ταύτιση στο σχολείο είναι αυτή που καθορίζει την επίδοση του μαθητή, όντας μια κυκλική διαδικασία που οδηγεί από την ψυχολογική αίσθηση ότι αυτός ανήκει στο σύνολο, στην ενεργό συμμετοχή και αντίστροφα. Οι ίδιοι αναφέρουν και ότι η καλή επίδοση στο σχολείο επηρεάζει με τη σειρά της, την περαιτέρω πρόοδο των μαθητών ως ενηλίκων, σχετικά με τη συνέχιση των σπουδών τους σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη μετέπειτα θέση και ισχύ τους στην αγορά εργασίας. (Harakievich et al., 2002) Η σχέση όμως φυσικά είναι αμφίδρομη. Οι Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) μιλώντας για επαγγελματική δέσμευση, υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, δηλαδή η διδασκαλία και η επικοινωνία μαζί τους, καθώς και η ανάγκη τους να τους βοηθούν είναι ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος αρχικά, αλλά και για την εξέλιξή τους. Εκπαιδευτικοί μέσης ή και μεγαλύτερης ηλικίας, με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, έχουν απαντήσει σε σχετική έρευνα, ότι η σχέση με τους μαθητές τους, ήταν σημαντική για αυτήν, και τελικά για την παραμονή τους στο επάγγελμα. Άλλοι, που δήλωσαν δυσαρεστημένοι από την εργασία τους με κρούσματα άγχους και προβλημάτων υγείας, ανέφεραν ότι η σχέση με τους μαθητές τους δεν ήταν αυτή που θα ήθελαν να έχουν (Veldman et al. 2016).

1.4.2. Παράγοντες που συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ή προκαλούν επαγγελματική δυσαρέσκεια

Η επαγγελματική ικανοποίηση κι εδώ, εξαρτάται, όπως συμβαίνει σε όλους τους κλάδους από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Saiti, 2007· Weller Jr et al. 2000). Όπως προαναφέρθηκε, ενδογενείς είναι αυτοί που έχουν σχέση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο ίδιος την εργασία του, τη φύση της, τις σπουδές του, τις δεξιότητές του. Οι εξωγενείς έχουν να κάνουν με τις αποδοχές, την αναγνώριση, τις σχέσεις, το κλίμα στο σχολείο, τη διοίκηση.

Το 1998 η Evans, έχοντας διαχωρίσει τους παράγοντες σε “ικανοποιητικούς” και “που ικανοποιούν”, τους ονομάζει “παράγοντες άνεσης” και “παράγοντες εκπλήρωσης στόχων” αντίστοιχα. Στους πρώτους μπορεί να περιλαμβάνονται π.χ. οι αποδοχές με τις οποίες το άτομο μπορεί να είναι ικανοποιημένο και στους δεύτερους η αναγνώριση που δίνει τους εργαζόμενους ικανοποίηση.

Οι Hoy & Miskel (1996) όπως αναφέρεται από τους Weller Jr & Weller (2000), διαπίστωσαν ότι «οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, παραπονιούνται για τη γραφειοκρατία, τις δύσκαμπτες πολιτικές, τις φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους και τη διοίκηση και την έλλειψη ευκαιριών εξέλιξης» κι ότι τα χρήματα ως επιβράβευση δεν είναι πάντα η λύση στο πρόβλημα, καθώς κάποιοι διευθυντές προσπάθησαν να τα χρησιμοποιήσουν ως κίνητρο για την τόνωση του θετικού συναισθήματος και κατά συνέπεια την καλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών. Παρ’ όλα αυτά, σε ένα υποθετικό σενάριο όπου θα εξέλειπαν οι παράγοντες αυτοί ως πηγές δυσάρεστων συναισθημάτων, δεν είναι απαραίτητο ότι το άτομο θα έφτανε σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003) υποστηρίζουν ότι αυτό μπορούν να το πετύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες.

Σύμφωνα με τους Zempylas & Papanastasiou (2006), κάποιοι από τους παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η καλή σχέση με τους μαθητές, οι κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων η δυνατότητα για καινοτομία, η αυτονομία και πρωτοβουλία, η δυνατότητα για ατομική ανάπτυξη.

Κάποιοι ερευνητές, έχουν διατυπώσει στα ευρήματά τους ότι εξαρτάται από δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, ή και τα χρόνια υπηρεσίας. (Saiti & Papadopoulos, 2015· Veldman et al, 2016· Massari, 2013· Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014)

Έρευνες στο διεθνή χώρο

Έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί τα εργασιακά δεδομένα, οι έρευνες στο διεθνή χώρο που ασχολούνται με την επαγγελματική ικανοποίηση και εστιάζουν στους παράγοντες που την ευνοούν και αυτούς που την υπονομεύουν όσον αφορά το διεθνή χώρο, είναι συστηματικές και πολυάριθμες. (Papanastasiou & Zempylas, 2008), όπως αναφέρεται στη Δανιηλίδου (2013).

Οι περισσότερες από αυτές συσχετίζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με εσωτερικά κίνητρα, τα οποία αρχικά τους ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος, όπως η αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά, ή η διάθεση για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Η δυσαρέσκειά τους πηγάζει κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι απολαβές, ο φόρτος εργασίας, ή το χαμένο κύρος του επαγγέλματος στο κοινωνικό σύνολο.

Οι Nias (1996) και Hargreaves (1994) προσπαθώντας να απαριθμήσουν τους παράγοντες που υποσκάπτουν την ικανοποίηση στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι αυτοί περιλαμβάνουν αισθήματα απώλειας και χαμηλή εκτίμηση της αυτό-αξίας, που οφείλονται σε κακή συμπεριφορά των μαθητών, στη ρουτίνα και την έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους διευθυντές. (Zempylas & Papanastasiou, 2006).

Οι McMillan & Ma στην έρευνά τους το 2000 σχετικά με τις εργασιακές συνθήκες και το βαθμό στον οποίο αυτές επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, απέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση, και ανέδειξαν ως σημαντικότερη την εποπτεία της διοίκησης. Επιπροσθέτως, η έρευνα αυτή έδειξε ότι το θετικό σχολικό κλίμα και η καλύτερη διδακτική ικανότητα συνεισφέρουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2010).

Σε έρευνα του Ερωτοκρίτου (1996), η οποία διεξήχθη για τους δασκάλους της Κύπρου, ως σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης αναδείχθηκε η θέση την οποία

κατέχει ο εργαζόμενος μέσα στον οργανισμό καθώς και η ηλικία. Το φύλο του εργαζόμενου δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τα αποτελέσματα. Η έρευνα έγινε για να συγκρίνει τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου με τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους και οι πρώτοι αποδείχθηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι.

Οι Dinham & Scott (1998) στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία και κατάρτισαν ένα μοντέλο που χωρίζεται σε τρεις άξονες:

1. παράγοντες σχετικοί με τον πυρήνα της διδασκαλίας «Core Business of teaching – Factors» (επίδοση μαθητών, προσωπική ανάπτυξη)
2. παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο του σχολείου (ηγεσία, υποδομή, κλίμα, φήμη)
3. ένα σύστημα παραγόντων που σχετίζονται με τη βαθμίδα, την αξιοκρατία, το κύρος του επαγγέλματος στην κοινωνία (φόρτος εργασίας, κύρος εκπαιδευτικών, αξιοκρατικές προαγωγές)

Στον πρώτο άξονα παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ικανοποίηση. Ανάμεσα σε άλλα συμπεράσματα, ανέδειξαν ως σημαντικούς παράγοντες την ηγεσία την επικοινωνία και τον τρόπο της λήψης αποφάσεων

Οι Spear, Gould & Lee (2000) ανέδειξαν την πνευματική πρόκληση, την αυτονομία, τις καλές σχέσεις και την αίσθηση ότι κάποιος επιτελεί κοινωνικό έργο σε σημαντικούς παράγοντες ικανοποίησης. Παράλληλα, ανέφεραν και κάποιους παράγοντες που μειώνουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια, αλλά δεν είναι απαραίτητο ότι ανεβάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης (αύξηση μισθού, καλύτερο κύρος, λιγότερος φόρτος εργασίας, λιγότερα διοικητικά καθήκοντα).

Οι Eliophotou-Menon et al. (2008) αναφέροντας μία μελέτη από την NEA (National Education Association) διαπίστωσαν ότι οι κυριότεροι παράγοντες που θα οδηγούσαν σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος είναι ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας.

Οι Rhodes, Nevill & Allan (2004) ανέφεραν τους σημαντικότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίοι είναι:

Οι σχέσεις με τους συνεργάτες, η συνεργασία απέναντι σε κοινούς στόχους, η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με τους συναδέλφους, το κλίμα επιτυχίας στο σχολείο και η συνολική προσπάθεια για καλά αποτελέσματα όσον

αφορά τη γνώση. Σύμφωνα με τους ίδιους, μεγάλη δυσαρέσκεια προκαλούν ο φόρτος εργασίας, τα αυξημένα διοικητικά καθήκοντα, η αδυναμία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, η αυξανόμενη εποπτεία, η άποψη του κοινωνικού συνόλου για τους εκπαιδευτικούς και οι συνεχόμενες αλλαγές.

Η διοίκηση και η αντίληψη του εργαζομένων για αυτήν, καθώς και οι καλές τους σχέσεις μαζί της, μπορούν να μειώσουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια που μπορεί να οφείλεται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής εμπειρίας στον ίδιο εργασιακό χώρο. Ένας εκπαιδευτικός με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, πολλές φορές θεωρεί ότι περιθωριοποιείται, ανησυχεί για την προοπτική του μέλλοντος και δυσκολεύεται να ενσωματωθεί. (Γραμματικού, 2010).

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα των Eliophotou-Menon, Παπαναστασίου και Ζεμπύλα (2008), που διεξήχθη στην Κύπρο, οι κύριοι παράγοντες που φαίνεται να έχουν σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση είναι το φύλο, η σχολική βαθμίδα, το σχολικό κλίμα και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Όπως παρατηρούμε, τα τυπικά προσόντα δεν παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή την έρευνα. Σύμφωνα με τους ίδιους, λιγότερο σημαντική επίδραση έχουν οι ευκαιρίες για ηγετικό ρόλο και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Έρευνες σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Σε έρευνα του Biergi (2006) διαπιστώθηκε ότι το 80% των εκπαιδευτικών στην Ελβετία δηλώνει ικανοποίηση ή μεγάλη ικανοποίηση, όσον αφορά τη δυνατότητα άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, την ενασχόληση με τα παιδιά και τις δραστηριότητες που ποικίλουν και δημιουργούν ενδιαφέρον. Το πεδίο στο οποίο οι Ελβετοί εμφανίστηκαν λιγότερο ή και καθόλου ικανοποιημένοι είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και οι ευκαιρίες για περαιτέρω σταδιοδρομία (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Στους Άγγλους εκπαιδευτικούς, γενική ικανοποίηση εκφράζει το 37%. Όπως αναφέρεται στους Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010), έρευνα που διεξήχθη με δείγμα 2013 εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και σε χώρες όπως η Ολλανδία, το Βέλγιο, η Πορτογαλία, η Γερμανία, η Μεγάλη Βρετανία και η Ισπανία, οι Αυστριακοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι από όλους. Χαμηλότερο σκορ στην

ικανοποίηση εμφανίζουν οι Πορτογάλοι εκπαιδευτικοί. (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010)

Τα αποτελέσματα έδειξαν όπως και σε παλαιότερες έρευνες ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, κυμαίνεται σε μέτρια έως υψηλά επίπεδα (Kyriakou & Sutcliffe, 1979; Chaplain, 1995; Κάντας, 1992; Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Έρευνες στην Ελλάδα

Υπάρχουν έρευνες και για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και κατά πόσον η δουλειά τους, ανταμείβει σε ηθικό και υλικό επίπεδο την προσπάθειά τους και τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα. Η γενική εικόνα που ωστόσο αναφέρεται στις προηγούμενες δεκαετίες, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, έχουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά, σε σχέση με συναδέλφους τους στο εξωτερικό και τα ποσοστά πρόθεσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος είναι χαμηλά, με μόνο σημείο διαφοροποίησης τις συνθήκες εργασίας –όπως αυτές αναπτύσσονται σε έλλειψη υποδομών, σχολεία διπλής βάρδιας, μεγάλο διάστημα αναμονής στην επετηρίδα με ξεκίνημα από απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές (Kantas & Vassilaki, 1997)- και το ύψος των οικονομικών απολαβών (Koustelios 2001· Koustelios & Kousteliou 1998· Platsidou & Agaliotis, 2008· Δανηλίδου, 2013)

Αυτό συμβαίνει σε δημοσίους υπαλλήλους και ιδιωτικούς, ενώ κάποιος θα περίμενε ενδεχομένως να υπάρχει μεγάλο άνοιγμα ψαλίδας ανάμεσα στους εργαζομένους, καθώς ο ιδιωτικός τομέας στη δεκαετία του 90 ήταν πιο καλά εξοπλισμένος (πιο απαιτητικές διδασκαλίες) και με αυστηρότερο έλεγχο από τους προϊσταμένους, ενώ οι αποδοχές, είναι ίδιες στους δύο τομείς. Το 2003 αλλά και μεταγενέστερα το 2011, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ικανοποιημένοι από την αναγνώριση από τους γονείς, τους προϊσταμένους και τους μαθητές, αλλά δυσαρεστημένοι από τις υλικές απολαβές, την αξιοκρατία και τις συνθήκες εργασίας (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Ο Κυριακίδης το 1976 σε έρευνα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε ποσοστό 74,7%. Δυσανεστημένοι

εμφανίστηκαν όσον αφορά τις ελλείψεις στα σχολεία και τις συνθήκες εργασίας (Δανηλίδου, 2013).

Οι Koustelios & Kousteliou (1998) διεξήγαγαν έρευνα για το βαθμό στον οποίο η ασάφεια ρόλου επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στα αποτελέσματά τους βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους και την εποπτεία που τους ασκείται και δυσαρεστημένοι από τις απολαβές και τις ευκαιρίες εξέλιξης στην εργασία. Επίσης αναφέρει ως σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας τις συνεχόμενες και πολύ συχνές αλλαγές στο σύστημα, οι οποίες δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς και προκαλούν ασάφεια και σύγκρουση ρόλων.

Σε έρευνα των Λεοντάρη, Κυρίδη κ.ά. (1996), εξαιρετικά ικανοποιημένοι εμφανίζονται το 13%, ενώ περίπου το 25% δηλώνουν ότι δεν είναι καθόλου ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους.

Ο Δημητρόπουλος (1998), μέσα από την έρευνα του για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας αναδεικνύει τους παράγοντες που την επηρεάζουν και υποστηρίζει ότι το 74% εμφανίζονται ευχαριστημένοι. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ικανοποίηση έρχεται κυρίως από την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, έπειτα από την αναγνώριση της αξίας του έργου, την αίσθηση ανεξαρτησίας και το κύρος του εκπαιδευτικού στην κοινωνία.

Ο Koustelios (2001) διεξήγαγε έρευνα, εξετάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά αλλά και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και τη σχέση με τη διοίκηση και δυσαρεστημένοι από τις αποδοχές και τις δυνατότητες ανέλιξης.

Σε έρευνα των Φρειδερίκου και Τσερούλη- Φολερού (1991), οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους και δυσαρεστημένοι από τις υποδομές, τις πολυπληθείς τάξεις και την έλλειψη ενημέρωσης. Την εποχή εκείνη, τα σχολεία σε μεγάλο τους ποσοστό λειτουργούσαν σε διπλές βάρδιες με εναλλασσόμενο ωράριο λόγω συστέγασης. Αυτός ήταν ακόμη ένας παράγοντας που προκαλούσε δυσαρέσκεια (Δανηλίδου, 2013).

Σε έρευνα του Πυργιωτάκη (1992), με δείγμα εκπαιδευτικούς της Κρήτης, αναδείχθηκαν ως παράγοντες δυσαρέσκειας, οι κτιριακές υποδομές των σχολείων, η

διδασκαλία σε πολλές διαφορετικές τάξεις, η πίεση των εκπαιδευτικών να ολοκληρώσουν την ύλη με λίγες ώρες διδασκαλίας, το κοινωνικό περιβάλλον (μορφωτικά αλλά και πολιτιστικά), οι περιορισμένες ευκαιρίες για επιμόρφωση και περαιτέρω κατάρτιση, η αδιαφορία των γονέων και οι αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας στους μαθητές.

Η Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003) διεξήγαγαν έρευνα, η οποία υποδεικνύει τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Ως τέτοιοι αναφέρονται οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση του έργου από γονείς και μαθητές, η αναγνώριση της αξίας από τη διοίκηση και τους συναδέλφους και τέλος η αξιοκρατία. Χαμηλότερο σκορ ικανοποίησης σημειώθηκε στους παράγοντες «συνθήκες εργασίας» και «αξιοκρατία του συστήματος», πράγμα που δείχνει την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στο κράτος όσον αφορά την παιδεία.

Ο Μπρούζος (2002) ερευνά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εξετάζοντας τις 5 διαστάσεις του επαγγέλματος (ικανοποίηση από μαθητές, ικανοποίηση από συναδέλφους και διοίκηση, ικανοποίηση από συνεργασία με γονείς, ικανοποίηση από τη θεσμική οργάνωση, ικανοποίηση από αποδοχές και ανέλιξη), διαπιστώνει ότι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας, την αποτελεσματικότητα του έργου, τις σχέσεις με γονείς και μαθητές, την υποδομή των σχολείων και τη διεύθυνση. Το 2004 επαναλαμβάνει την έρευνα και διευρύνει το δείγμα αλλά και τις διαστάσεις και προσθέτει ανάμεσα σε άλλες την ικανοποίηση από τη διαχείριση δύσκολων περιπτώσεων μαθητών, την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, από το ίδιο το έργο, από την καθημερινή διδακτική δραστηριότητα. Στους παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια περιλαμβάνονται: το κύρος του επαγγέλματος στην κοινωνία, οι δυνατότητες ανέλιξης, οι αποδοχές και η συνδικαλιστική πραγματικότητα. Εδώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ευχαριστημένοι με τους ενδογενείς παράγοντες και ακόμα και αν δηλώνουν δυσαρεστημένοι με τους εξωγενείς αυτό δεν επηρεάζει σημαντικά τη γενική τους ικανοποίηση.

Οι Platsidou και Agaliotis (2008), διερεύνησαν την ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ανακάλυψαν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών και μάλιστα ότι ήταν πιο ικανοποιημένοι και από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι παράγοντες που συνεισέφεραν πολύ στην ικανοποίησή τους είναι η διεύθυνση που ασκείται στο χώρο

του σχολείου και η οργάνωσή του, μέτρια συνεισέφεραν οι συνθήκες εργασίας, και λίγο οι απολαβές και η ευκαιρία ανέλιξης.

Οι Saiti & Papadopoulos (2015), σε μια πιο σύγχρονη προσέγγιση του ζητήματος, παραθέτουν αναλυτικά όλες τις αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία τα τελευταία χρόνια, και υποθέτουν ότι οι εργαζόμενοι στην Ελλάδα, άρα και οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης, είναι δυσαρεστημένοι από τις ραγδαίες αλλαγές και τα μέτρα των εκάστοτε κυβερνήσεων. Αναφέρουν τους νόμους 4152/2013, 3848/2010 για να δικαιολογήσουν αυτή την υπόθεση. Μιλούν για την πίεση από τη διοίκηση και το ότι είναι δύσκολο γι αυτήν, να μπορέσει να προωθήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της μονάδας. Αναφέρουν το αυξανόμενο εργασιακό στρες ως τροχοπέδη. Κατά την έρευνά τους ανακαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι ακόμα και μετά απ' όλα αυτά, σφαιρικά ικανοποιημένοι και όσον αφορά συγκεκριμένους παράγοντες όπως είναι οι σχέσεις με διοίκηση και συναδέλφους, η φύση της δουλειάς, η επικοινωνία, η οργάνωση, η προαγωγή και ο μισθός, οι απαντήσεις ποικίλλουν με τη ζυγαριά να γέρνει αρνητικά μόνο στα δύο τελευταία πεδία. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι τα προβλήματα δε σταματούν εδώ καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η εμπιστοσύνη στους θεσμούς έχει κλονιστεί, άρα και η αναγνώριση από την κοινωνία για την προσφορά τους είναι πολύ μικρή, πράγματα που σημαίνουν ότι τα κίνητρα λιγοστεύουν. (Saiti & Papadopoulos, 2015).

Στην έρευνα των Πατσαλή & Παπουτσάκη (2010) εξετάστηκαν 12 μεταβλητές συνολικά. Οι πτυχές του επαγγέλματος που προσέφεραν τη χαμηλότερη ικανοποίηση ήταν ο τρόπος αξιολόγησης, οι απολαβές, οι συνθήκες που ελαττώνουν το εργασιακό άγχος, Η κοινωνική θέση, οι επαγγελματικές απαιτήσεις, οι απαιτήσεις και οι στάσεις των γονέων των μαθητών. Οι πτυχές του επαγγέλματος που προσέφεραν στο δείγμα τη μεγαλύτερη ικανοποίηση σύμφωνα με τους Πατσαλή & Παπουτσάκη (2010) ήταν οι διαπροσωπικές σχέσεις, η παροχή κινήτρων, ο τρόπος εποπτείας, το ενδιαφέρον που προκαλούσε η εργασία, οι συνθήκες εργασίας και οι συχνές μεταρρυθμίσεις που εξέτασε μετά τους Saiti & Papadopoulos (2015).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα μέσα από τις έρευνες που έχουν προηγηθεί, εμφανίζονται σφαιρικά ικανοποιημένοι σε μέτριο ή υψηλό βαθμό (Koustelios, 2001; Μόττη – Στεφανίδη, 2000).

Σύμφωνα με τη Γραμματικού (2010), η οποία αναφέρεται στους Herzberg et al., οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους όσον αφορά κάποιες πτυχές της, αλλά δυσαρεστημένοι από το επάγγελμα και τη ζωή τους γενικά. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εξωγενείς παράγοντες μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Οι Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος (2007) σε έρευνα τους για την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρει τον Bakker et al. (2000) λέγοντας ότι τα όποια αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν πηγάζουν από τη δουλειά τους αλλά από άλλες πηγές, όπως η οικογένεια, ή η προσωπική ζωή.

Ακόμα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση, ως εξαρτημένη και ανεξάρτητη μεταβλητή. Πολλές έρευνες μελετούν τις δύο έννοιες παράλληλα και σε συνάρτηση μεταξύ τους (Koustelios & Kousteliou, 1998). Οι Maslach και Schaufelli (1993) έχουν αναφέρει πως υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις για τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση. Πρώτον, ότι η εξουθένωση μειώνει αισθητά την ικανοποίηση, δεύτερον, ότι η έλλειψη ικανοποίησης φέρνει την εξουθένωση και τρίτον, και οι δυο είναι μεταβλητές που αυξομειώνονται υπό την επίδραση του κάθε εργασιακού περιβάλλοντος στον εργαζόμενο. Είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε αν η εξουθένωση λειτουργεί εις βάρος της ικανοποίησης, αν η χαμηλή ικανοποίηση εξουθενώνει τον εργαζόμενο ή αν συμβαίνουν και τα δύο ταυτόχρονα. (αναφορά από Δανιηλίδου, 2013). Το σύνδρομο και η σχέση του με την επαγγελματική ικανοποίηση, εξετάζεται ενδελεχώς στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout Syndrome)

Όλο και συχνότερα, τις τελευταίες δεκαετίες, οι εργαζόμενοι διαφόρων κλάδων εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με τον όρο «επαγγελματική εξουθένωση» περιγράφουμε την ψυχοσωματική κατάσταση στην οποία περιέρχεται ο εργαζόμενος υπό συγκεκριμένες συνθήκες στο χώρο εργασίας, η οποία επηρεάζει πρώτιστα την υγεία του ατόμου, την προσωπική του υπόσταση και δεύτερον την επαγγελματική του πραγματικότητα, και κατά συνέπεια την εργασιακή του απόδοση. Σύμφωνα με πλήθος ερευνών, η επαγγελματική εξουθένωση είναι πιο συχνό φαινόμενο σε επαγγέλματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα (υγεία, παιδεία κλπ.), λόγω της αυξημένης ευθύνης και της συναισθηματικής εμπλοκής.

Οι αυξημένες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος βαραίνουν τους εργαζόμενους όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έξαρση του φαινομένου. Οι συνθήκες εργασίας αλλάζουν λόγω της απαίτησης της νέας εποχής για μεγαλύτερο κέρδος με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος. Η αβεβαιότητα, η πίεση για μεγαλύτερη παραγωγή έργου από τους εργαζόμενους, καθώς και η αλλαγή των συνθηκών προς το χειρότερο (έλλειψη προστασίας για τον εργαζόμενο, περιορισμένα εργασιακά δικαιώματα, υψηλός ανταγωνισμός, ανασφάλεια, ανεργία, φόρτος εργασίας, απαιτήσεις απόδοσης), αλλά και των αμοιβών οδηγούν όλο και περισσότερους εργαζόμενους στη μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση και άρα στη μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση.

Στην κατάσταση που περιγράψαμε, οι εργαζόμενοι βιώνουν μεγάλο άγχος και στρες για παρατεταμένα χρονικά διαστήματα. Η κούραση που επέρχεται (συναισθηματική, σωματική, ή πνευματική) λόγω αυτών των συνθηκών, οδηγεί σε ανασφάλεια σχετικά με την αξία του ατόμου για την εργασία, σε συναισθήματα ματαίωσης και κατά συνέπεια σε απώλεια ενδιαφέροντος. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται όταν ο εργαζόμενος βιώνει την προαναφερθείσα κατάσταση, η οποία συνοδεύεται από προβλήματα υγείας σχετιζόμενα με το άγχος, όπως κατάθλιψη, ψυχοσωματικές παθήσεις, καρδιαγγειακά νοσήματα κ.λ.π. (Burke et al., 1996).

2.1. Ιστορική αναδρομή

Γύρω στη δεκαετία 60 και 70 εμφανίζεται ο όρος επαγγελματική εξουθένωση καθώς κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά είναι περίοδος μεγάλων αλλαγών. Ο κόσμος περνά από τη Βιομηχανική εποχή στην εποχή προσφοράς υπηρεσιών. Η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με επαγγέλματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα, που εστιάζουν στην παροχή υπηρεσιών στον άνθρωπο και έτσι η έξαρση είναι εμφανής. Την ίδια εποχή επαγγέλματα μεγάλο κύρος και συναφή με την ενασχόληση με τον άνθρωπο, αποδυναμώνονται στη συνείδηση της κοινωνίας. Ο γιατρός, ο δάσκαλος, ο αστυνόμος, πρέπει πια να κοπιάσουν διπλά για να αποδείξουν την αξία τους. Το αρχικό τους κύρος δεν είναι αρκετό κι αυτό φορτώνει με πολλαπλάσιο άγχος τους ώμους των εν λόγω εργαζομένων για αναγνώριση από τους δέκτες των υπηρεσιών που προσέφεραν (μαθητές, ασθενείς, κοινωνία).

Τη δεκαετία του 1960 απαντάται πρώτη φορά ο όρος “Burn Out”. Αρχικά, για τον Patridge (1961), το “burn oneself out” χαρακτήριζε την ψυχική και σωματική κατάσταση κάποιου που δουλεύει πολύ και πεθαίνει νέος. Στα πρώιμα στάδια της ενασχόλησης με την εξουθένωση, ο Bradley (1969) σημειώνει ότι το burnout έχει να κάνει με την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους (επαγγέλματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα). Ο όρος έπειτα χρησιμοποιήθηκε από τους επιστήμονες για να ορίσει την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν εξαρτημένα από ναρκωτικές ουσίες άτομα. Στην κλινική αποτοξίνωσης “ο Άγιος Μάρκος της Νέας Υόρκης” εργάζονταν αμισθί εθελοντές. Ο ψυχολόγος Freudenberger (1974) δανείστηκε και χρησιμοποίησε μ’ αυτό τον τρόπο, δηλαδή ως επαγγελματική εξουθένωση τον όρο, στη μελέτη «Staff Burn Out» για να περιγράψει την εργασιακή κατάσταση στην οποία είχαν περιέλθει οι εν λόγω εργαζόμενοι. Συναισθηματική κούραση και απώλεια παρακίνησης σταδιακά παρατηρήθηκε στους συγκεκριμένους εθελοντές λόγω των απαιτήσεων και των δυσάρεστων συνθηκών στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ο ίδιος αντιμετώπισε το σύνδρομο δύο φορές στην επαγγελματική του πορεία, με συνέπεια το να εντατικοποιήσει την έρευνά του για το φαινόμενο κυρίως λόγω της προσωπικής του εμπλοκής, ώστε να βοηθήσει να αντιμετωπιστεί από όσους βιώνουν την ίδια με αυτόν κατάσταση. Ερωτήματα όπως: ποια είναι τα συμπτώματα, οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης, οι ευπαθείς ομάδες, τέθηκαν αρχικά από τον συγκεκριμένο στην μελέτη που προαναφέραμε, κι έπειτα απασχόλησαν και απασχολούν τους ερευνητές ακόμα και σήμερα.

Σύμφωνα με τον Freudenberger (1980), το σύνδρομο επηρεάζει ψυχή και σώμα κι έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (ενδείξεις/ συμπτώματα):

1. συναισθηματική κόπωση,
2. αποπροσωποποίηση/ κυνισμός,
3. μειωμένη απόδοση/ νοητική εξάντληση.

Το άγχος που πηγάζει από την εργασία, ολοένα και αυξάνεται λόγω κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικών συγκυριών. Ο ανταγωνισμός και η πίεση για μεγαλύτερη απόδοση, η καταπάτηση εργασιακών δικαιωμάτων και ωραρίου, καθώς και η εισαγωγή εναλλακτικών μορφών εργασίας (π.χ. ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα, νέες τεχνολογίες), συχνά οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση τους εργαζόμενους, και κυρίως αυτούς που είναι στην πιο παραγωγική ηλικία, έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες. Το Burn out προκαλείται ως αντίδραση του οργανισμού στο καθημερινό στρες. Αγχωτικές καταστάσεις που ο εργαζόμενος καλείται να διαχειριστεί, συχνά τον δυσκολεύουν. Η αποτυχία στη διαχείριση τους, συχνά επαναλαμβανόμενη οδηγεί σε ακόμα μεγαλύτερο άγχος. Η αντοχή στο άγχος εξαντλείται και τότε επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993), η οποία ουσιαστικά αποτελεί μια προειδοποίηση του οργανισμού για αλλαγή τρόπου ζωής και υιοθέτηση λιγότερο κοπιαστικών και στρεσογόνων δραστηριοτήτων που θα βοηθούσαν στην αποφυγή της μεγάλης πνευματικής και σωματικής κούρασης.

Στη δεκαετία του '80 εμφανίστηκαν τα πρώτα μοντέλα ανάλυσης των παραγόντων που συντελούν στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Μετρήσιμες συμπεριφορές μελετώνται από το χρονικό σημείο, όπου κατασκευάστηκαν αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης.

2.2 Ορισμοί

Η εργασία ενός ανθρώπου κατέχει σημαντικότερο ρόλο στη ζωή του, όχι μόνο γιατί εξασφαλίζει τους οικονομικούς πόρους για μια αξιοπρεπή ζωή, αλλά κυρίως γιατί είναι μια αξία που τον οδηγεί μέσω της κοινωνικοποίησης, της προσφοράς στο σύνολο, της ανάπτυξης της έμφυτης δημιουργικότητάς του, της πνευματικής καλλιέργειας, της αίσθησης της πλήρωσης του εγώ και της ηθικής ικανοποίησης, στην προσωπική και ψυχική του ολοκλήρωση. Νέες εμπειρίες και βιώματα βοηθούν το άτομο να φτάσει στην αυτογνωσία και την ευημερία. Η εργασία όμως, αποτελεί και την κύρια πηγή στρες, ιδίως σε εποχές σαν αυτή που διανύουμε, με τον σύγχρονο

τρόπο ζωής, με εξαντλητικούς ρυθμούς, με πολύ κακές οικονομικές συνθήκες, πίεση από τις αυξανόμενες απαιτήσεις και όλο και λιγότερα εργασιακά δικαιώματα και απολαβές.

Όταν οι εργασιακές απαιτήσεις αυξάνονται και προκαλούν έντονο και συνεχόμενο στρες, πολλοί εργαζόμενοι, φτάνουν στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα σύνδρομο –δεν έχει χαρακτηριστεί ασθένεια- που διαφέρει σημαντικά από την απλή κόπωση ή ακόμα και από τη μεγέθυνσή της. Η υπερβολική προσπάθεια σε συνδυασμό με φτωχή επιβράβευση στα πλαίσια της εργασιακής ικανοποίησης, οδηγεί στην απογοήτευση και την παραίτηση.

2.2.1. Άγχος

Υπάρχουν άτομα που χαρακτηρίζουν το στρες δημιουργικό (Seyle, 1974) και άλλα καταστροφικό. Το άγχος, μεταφρασμένο σε φόβο και απογοήτευση, είναι το αποτέλεσμα της ελλιπούς διαχείρισης του εργασιακού στρες. (Smail, 2015). Σύμφωνα με τους Fontana & Abouserie (1993), ως άγχος ορίζεται η «φυσική, νοητική ή συναισθηματική αντίδραση του ατόμου, που προκύπτει από την ανταπόκριση του σε εντάσεις, συγκρούσεις και πιέσεις του περιβάλλοντός του». Ο Κάντας (1995) πάει ένα βήμα πιο κάτω, γράφοντας ότι η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αποτελεί άγχος όταν το άτομο αισθάνεται φόβο για τις συνέπειες που θα έχει αυτή η αδυναμία στον ίδιο. Το 1984, οι Lazarus & Folkman αναφέρθηκαν στο άγχος ως την 1) αντίδραση του ατόμου σε μια απειλή που δεν είναι στον έλεγχο του, 2) σε μια απειλητική πρόκληση που αλλάζει τη συναισθηματική κατάσταση και 3) στην αντιμετώπιση των συνθηκών που είναι εκτός ελέγχου του ίδιου του ατόμου και διαταράσσουν την ποιότητα ζωής του.

Για το εργασιακό άγχος, ο Κάντας προσαρμόζει τον ορισμό του στο επαγγελματικό περιβάλλον και συγκεκριμένα σε εργασιακές καταστάσεις που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα (1995). Μείωση του εργασιακού ζήλου, προβλήματα εκφοράς λόγου, προβλήματα ύπνου, μετάθεση ευθυνών, συχνές απουσίες και γενικότερα, η αποφυγή εμπάθυνσης στα προβλήματα της δουλειάς, είναι αποτελέσματα άγχους (Αλλαγιώτης, 2016).

2.2.2. Επαγγελματική εξουθένωση

Σύμφωνα με τους Cordes & Dougherty (1993), τα όρια ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος είναι δύσκολα διακριτά. Αυτό προϋποθέτει ότι το άγχος και η εξουθένωση δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Οι Maslach & Leiter (1999) απέδειξαν ότι συσχετίζονται άμεσα και έντονα, μιλώντας για στρες και συναισθηματική εξάντληση, η οποία αποτελεί μία από τις διαστάσεις του συνδρόμου. Το χρόνιο επαγγελματικό άγχος καταλήγει να εξαντλεί τις συναισθηματικές και σωματικές αντοχές του ατόμου, το οποίο εμφανίζει εκ νέου αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις στο χώρο εργασίας και στην προσαρμογή στα δεδομένα κι έτσι η συμπεριφορά του μεταβάλλεται καθώς λιγοστεύουν τα ψυχικά του αποθέματα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητών που έχει μελετήσει την επαγγελματική εξουθένωση, υποστηρίζει ότι είναι μία συνάρτηση των εξωτερικών συνθηκών που εμφανίζονται στρεσογόνες (π.χ. πρόγραμμα, διεύθυνση, απουσία ψυχολογικής στήριξης, έλλειψη αυτονομίας, δυσανάλογα υψηλή προσπάθεια), με κάποιους ατομικούς παράγοντες (π.χ. προσδοκίες) (Καραγιάννη, 2017).

Οι επιπτώσεις του συνδρόμου γίνονται εμφανείς, τόσο στο χώρο εργασίας, όσο και στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής του ατόμου. Στάση άρνησης στο χώρο εργασίας, που μπορεί να σημαίνει παραίτηση από την προσπάθεια ανεύρεσης λύσης στα προβλήματα, αλλά και ένταση ή παραίτηση στις οικογενειακές, προσωπικές ή φιλικές του σχέσεις. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την ανάλυση του συνδρόμου είναι πολυάριθμες καθώς επηρεάζει δραματικά την εργασιακή απόδοση (Cherniss, 1980; Freudenberger, 1980) και κατ' επέκταση το κέρδος του οργανισμού ή της επιχείρησης.

Όπως αποδεικνύεται, ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης, ταλαιπώρησε τους ερευνητές. Γι αυτό το λόγο οι ορισμοί που βρίσκουμε στη βιβλιογραφία είναι πολλοί. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο «Ιστορική αναδρομή», μετά την έρευνα «Staff Burnout» (Freudenberger, 1974) πρώτη φορά στη βιβλιογραφία, δίνεται ορισμός του συνδρόμου ως Burnout από τον ίδιο (1980), σύμφωνα με τον οποίο, η κόπωση και απογοήτευση που προκαλεί η αφοσίωση σε κάποιο σκοπό χωρίς ανταμοιβή, είναι η επαγγελματική εξουθένωση.

Άλλοι ορισμοί θέλουν την εξουθένωση να ταυτίζεται με την ανάπτυξη απόστασης ασφαλείας του ατόμου από την εργασία (Maslach, 1976; Cherniss 1980) ή ακόμα και

γενική ατονία ή προοδευτική απώλεια ξεκάθολου στόχου (Sturgess & Poulsen, 1983). Ανθυγιεινή προσκόλληση με την εργασία σε επίπεδα ασθένειας χαρακτήρισε το σύνδρομο ο Cherniss (1980), όπως αναφέρεται στους Rogers & Dodson (1988).

Οι Pines & Aronson (1981) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως την κατάσταση εξάντλησης στην οποία περιέρχεται ο εργαζόμενος μετά από μακρό χρονικό διάστημα έκθεσης σε απαιτητικές –συναισθηματικά- καταστάσεις στο χώρο εργασίας. Το 1988 αναπτύσσουν τον ορισμό και επανέρχονται λέγοντας ότι η εξάντληση είναι φυσική, συναισθηματική αλλά και πνευματική. Ατονία, αδυναμία, κούραση, αρνητικές σκέψεις και στάση απέναντι στην εργασία, τον εαυτό και τη ζωή είναι τα συμπτώματα. Αιτία και πηγή του συνδρόμου είναι η ανάγκη των εργαζομένων να γνωρίζουν ότι η δουλειά τους και άρα οι ίδιοι, είναι χρήσιμοι και σημαντικοί (Pines, 1993).

Οι έρευνες και οι ορισμοί είναι πολλοί, αλλά η Maslach συνδέει το όνομά της άρρηκτα με τη μελέτη του συνδρόμου. Μέχρι το 1980, η έρευνα μελετά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Από το 1980, η έρευνα γίνεται ποσοτική και χρησιμοποιούνται άλλες μεθοδολογίες έρευνας και ερωτηματολόγια, ενώ το δείγμα μεγαλώνει.

Σύμφωνα με τη Maslach (1976), η εργασιακή εξουθένωση είναι μια προσωπική εμπειρία με αρνητικό πρόσημο που περιγράφει τη σχέση του ατόμου με την εργασία του. «Η σωματική και φυσική εξάντληση, η οποία προκαλεί αρνητικές απόψεις για τον ίδιο τον εαυτό του εργαζόμενου, αρνητική εργασιακή συμπεριφορά και έλλειψη ενδιαφέροντος και αισθημάτων για τους πελάτες» (Pines & Maslach, 1978). Το 1982 εμπλουτίζει τον όρο και καταλήγει να ορίζει την εξουθένωση ως: «την απώλεια του ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, η οποία συνοδεύεται από σωματική και συναισθηματική εξάντληση, όπου ο εργαζόμενος δεν έχει πλέον καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τα κοινά με τα οποία συναναστρέφεται επαγγελματικά».

Οι Maslach & Jackson (1986), διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι “ένα σύνδρομο τριών διαστάσεων, α) της συναισθηματικής εξάντλησης, β) της αποπροσωποποίησης και γ) της μειωμένης αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων στον επαγγελματικό χώρο”. Τα συμπτώματα της συναισθηματικής εξάντλησης είναι: η σωματική και ψυχική κόπωση, η ατονία και η κακή διάθεση. Παρατηρούνται στις

επαφές που έχει το άτομο με τους συναδέλφους και όσους εμπλέκονται στον επαγγελματικό του χώρο.

Δεύτερη διάσταση είναι η αποπροσωποποίηση. Με αυτόν τον όρο, αναφερόμαστε στον κυνισμό και στην αδιαφορία που επιδεικνύει το άτομο προς τους αποδέκτες της υπηρεσίας που προσφέρει, που κάποιες φορές αγγίζει ακόμα και την επιθετικότητα.

Τρίτη διάσταση του συνδρόμου σύμφωνα με τις Maslach & Jackson (1986) είναι η έλλειψη προσωπικής επίτευξης. Το άτομο αισθάνεται ματαιώση και ανεπάρκεια. Η μείωση της αποδοτικότητας είναι αναπόφευκτη σε αυτήν την περίπτωση.

Μιλώντας ακόμα για ανθρωπιστικά επαγγέλματα, συμπληρώνει ότι οι άνθρωποι που εργάζονται προσφέροντας υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο ή σε ανθρώπους γενικά και αναγκάζονται να βρίσκονται συνεχώς σε επαφή με άλλους και τα προβλήματά τους (νοσηλευτές, δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κλπ.), βιώνουν όχι μόνο τη σωματική αλλά και τη νοητική και ψυχική κόπωση.

Σύμφωνα με το Hedrickson (1979) οι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι σαν εργαζόμενοι απέναντι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και η σωματική ή ψυχολογική και συναισθηματική εξάντληση, αρχίζει στο σημείο που χάνεται το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της δουλειάς, δηλαδή τη διδασκαλία. Ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός αντιτίθεται στις παραμέτρους της εργασίας που του προκαλούν διαταραχή στη διάθεση και άγχος. Ο ενθουσιασμός μειώνεται, ο ίδιος δεν αναγνωρίζει την αξία του (έλλειψη αυτοπεποίθησης), εμφανίζονται εντάσεις και συγκρούσεις με τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν στον εργασιακό χώρο (γονείς, μαθητές, συνάδελφοι, διοίκηση), βιώνει την αδιαφορία και τον κυνισμό όσον αφορά το έργο και τους αποδέκτες, καθώς και τη σωματική κόπωση, την ατονία και την έλλειψη ενέργειας.

Η Maslach αργότερα γενίκευσε τη μελέτη και διαπίστωσε ότι η κρίση στη σχέση με ανθρώπους γίνεται κρίση σε σχέση με τη φύση της εργασίας. Οι Maslach & Leiter (1996), μεταβάλλουν τα εργαλεία διάγνωσης και γενικεύουν την έρευνα σε όλα τα επαγγέλματα, αφού παρατηρείται ότι η εξουθένωση είναι ζήτημα που απασχολεί διάφορες επαγγελματικές ομάδες με διαφορετικά αντικείμενα εργασίας. (Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000).

2.3. Ερμηνείες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Μετά από πολυάριθμες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερμηνείες του συνδρόμου burnout και των αιτιών που το προκαλούν, έχουν ταξινομηθεί σε τέσσερις κατηγορίες για καλύτερη ανάλυσή του.

A) Ατομικές ερμηνείες:

Σε αυτή την κατηγορία ο άνθρωπος είναι το κέντρο και μελετάται κάθε διεργασία που γίνεται στο εσωτερικό του. Τα αίτια του συνδρόμου αναζητώνται στα κίνητρα, στις προσδοκίες του ατόμου, στο χειρισμό του άγχους και τελικά στην επίτευξη στόχων. Οι Pines & Aronson (1988) αναφέρουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ουσιαστικά ο συνεχής, αλλά άκαρπος κόπος του ατόμου να βρει το νόημα της ύπαρξής του μέσα από την εργασία του.

B) Διαπροσωπικές ερμηνείες:

Σε αυτή την κατηγορία το φαινόμενο αναλύεται μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον εργαζόμενο και το δέκτη της υπηρεσίας που προσφέρει (δάσκαλος και μαθητής, νοσηλευτής και ασθενής). Η αντίληψη και η διαχείριση της συμπεριφοράς όλων των άλλων στο χώρο εργασίας, υπόκειται στην κατηγορία αυτή (Buunk & Schaufeli, 1993).

Γ) Κοινωνικές ερμηνείες:

Σε αυτή την κατηγορία εξετάζονται οι συνιστώσες που είναι υπεύθυνες για το σύνδρομο burnout και οφείλονται στο κοινωνικό κατεστημένο, στις κοινωνικές επιταγές. κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο αποξένωση για την επαγγελματική εξουθένωση (Karger, 1981).

Δ) Οργανωτικές ερμηνείες:

Σε αυτή την κατηγορία ερμηνειών το ενδιαφέρον εστιάζεται στα αποτελέσματα της εξουθένωσης των εργαζομένων στην επιχείρηση ή τον οργανισμό. Εδώ, η επαγγελματική εξουθένωση αντιμετωπίζεται σαν λανθασμένη επιλογή εργασίας ή επαγγέλματος από την πλευρά του ατόμου (Maslach & Leiter, 1997).

2.4. Μοντέλα και θεωρίες

Με απώτερο στόχο να ερευνηθεί όσο το δυνατόν βαθύτερα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι λόγοι που οδηγούν σε αυτό, έχουν καταρτιστεί αρκετά θεωρητικά μοντέλα που εστιάζουν στους παράγοντες που αποκλειστικά ή συνδυαστικά, ευθύνονται για την εμφάνιση του συνδρόμου.

Οι ερευνητές εξετάζουν το άτομο και θέματα που το αφορούν όπως:

- α) τα κίνητρα και οι προσδοκίες που έχει το άτομο μπαίνοντας στον εργασιακό στίβο,
- β) η προσωπικότητα,
- γ) οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία και το ευρύτερο περιβάλλον.

Οι ερευνητές δεν εξετάζουν μόνο την ατομική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσα από μοντέλα, αλλά και την οργανωτική. Θέματα που εξετάζονται σε αυτή τη διάσταση είναι:

- α) εργασιακό άγχος λόγω φόρτου εργασίας,
- β) έλλειψη κινήτρων,
- γ) μη ικανοποιητικές απολαβές,
- δ) φτωχή ανατροφοδότηση κλπ.

Τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρονται παρακάτω:

2.4.1. Μοντέλο απαιτήσεων ελέγχου της Εργασίας (JDC- Job Demands Control model) Karasek (1979)

Ο Robert Karasek το 1979 εισήγαγε ένα από τα πλέον σημαντικά μοντέλα που αφορούν το επαγγελματικό άγχος. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εργασιακές απαιτήσεις και ο εργασιακός έλεγχος είναι τα δύο χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την υγεία και την εργασιακή ευημερία των εργαζομένων.

Εργασιακές απαιτήσεις (Job Demands) είναι μεταξύ άλλων, ο φόρτος εργασίας, οι συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, οι προθεσμίες κλπ. Όλα αναφέρονται σε

ψυχολογικές απαιτήσεις που δημιουργεί η εργασία. Εργασιακός έλεγχος (Job Control) είναι οι αποφάσεις, η αυτονομία, η δυνατότητα πρωτοβουλίας, οι δεξιότητες του εργαζόμενου που χρησιμοποιούνται για να έρχονται εις πέρας οι εργασιακές απαιτήσεις. (Karasek & Theorell, 1990).

Έχουμε λοιπόν δύο διαστάσεις, ο συνδυασμός των οποίων μας δίνει τέσσερις διαφορετικές εργασιακές καταστάσεις (Εικόνα 1)

A. Σύμφωνα με το μοντέλο, οι υψηλές απαιτήσεις σε συνδυασμό με χαμηλό εργασιακό έλεγχο οδηγούν σε υψηλό εργασιακό άγχος (εργασίες υψηλής πίεσης).

B. Υψηλές εργασιακές απαιτήσεις σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα ελέγχου σημαίνουν χαμηλά επίπεδα άγχους, κυρίως λόγω σιγουριάς και γνώσης του αντικειμένου (ενεργητικές εργασίες).

Γ. Χαμηλές εργασιακές απαιτήσεις σε συνδυασμό με χαμηλό εργασιακό έλεγχο οδηγούν σε μέτρια επίπεδα άγχους, αλλά με περιορισμένες προοπτικές για προσωπική ανάπτυξη του εργαζόμενου (παθητικές εργασίες).

Δ. Χαμηλές εργασιακές απαιτήσεις και υψηλός εργασιακός έλεγχος οδηγούν σε χαμηλό εργασιακό άγχος, αφού οι εργαζόμενοι μπορούν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις εύκολα αλλά έχουν και τη δυνατότητα να κατακτήσουν νέα γνώση διερευνώντας τους τρόπους και παίρνοντας πρωτοβουλίες.

Το μοντέλο απαιτήσεων ελέγχου της εργασίας αναπτύχθηκε από τους Johnson & Hall (1988), οι οποίοι πρόσθεσαν ως συνιστώσα του εργασιακού άγχους την κοινωνική υποστήριξη, με απώτερο σκοπό να μελετηθεί κατά πόσον περιορίζονται οι επιπτώσεις των εργασιακών απαιτήσεων προσθέτοντας αυτή την παράμετρο. Το νέο μοντέλο των Johnson Hall ονομάστηκε μοντέλο απαιτήσεων - ελέγχου της εργασίας με υποστήριξη (Support) JDCS.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ
JOB DEMANDS

		Χαμηλές	Υψηλές
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ JOB CONTROL	Υψηλός	Χαμηλά Επίπεδα Άγχους	Μέτρια Επίπεδα Άγχους Ενεργητικές εργασίες
	Χαμηλός	Μέτρια Επίπεδα Άγχους Παθητικές εργασίες	Υψηλά Επίπεδα Άγχους

Κarasek (1979) Μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων ελέγχου (JDC- Job Demands Control model)

Σχήμα 4: Το μοντέλο Απαιτήσεων ελέγχου της εργασίας (Karasek, 1979) Πηγή: Schnall, Schwartz, Landbergis, Warren, & Pickering (1992)

2.4.2. Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων - πόρων (JD-R The Job Demands - Resources Model)

Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων πόρων, εμπνευσμένο από την Demerouti και τους συνεργάτες της (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2000, 2001), στάθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο για τις έρευνες που μελέτησαν το εργασιακό άγχος. Σύμφωνα με το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων πόρων οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνισή του, χωρίζονται σε δύο ομάδες, εργασιακές απαιτήσεις και εργασιακοί πόροι (Demands & resources).

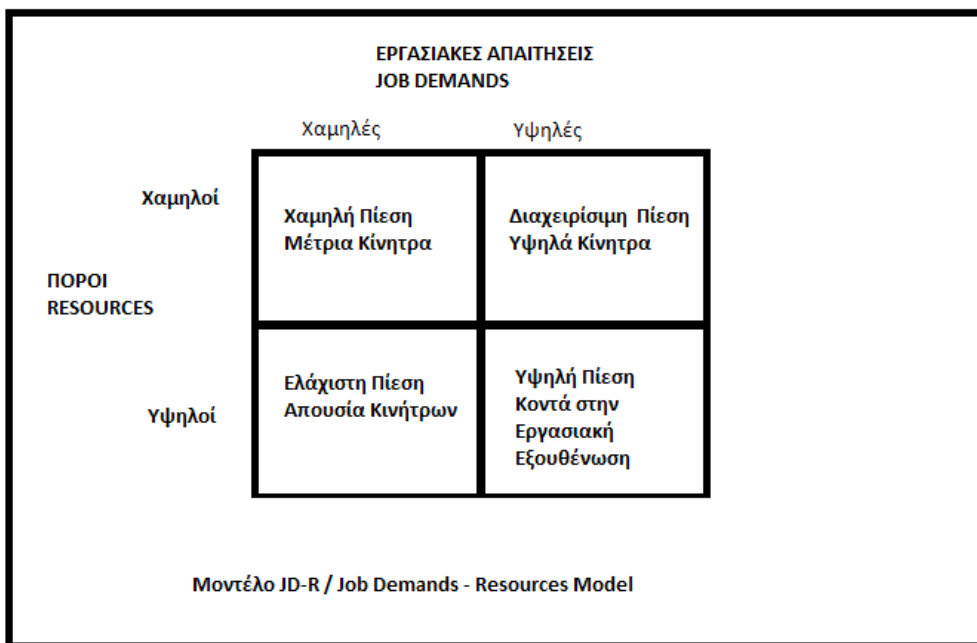
Σύμφωνα με τη Demerouti, το εργασιακό άγχος προκαλείται από συγκεκριμένους παράγοντες. Οι πόροι σύμφωνα με το μοντέλο, έχουν μόνο θετικό πρόσημο και ουσιαστικά μιλάμε για την αυτονομία, την ανατροφοδότηση, τη συνεχή εκπαίδευση, την καλή οργάνωση και οτιδήποτε μπορεί να φέρει τον εργαζόμενο και την επιχείρηση πιο κοντά στους στόχους τους και να βοηθήσει στον καλύτερο χειρισμό όσον αφορά τις εργασιακές απαιτήσεις.

Το μοντέλο απαιτήσεων - πόρων ουσιαστικά αναφέρεται σε μία συνάρτηση των απαιτήσεων και των πόρων που εργαζόμενοι έχουν στη διάθεσή τους. Εάν η ισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων διαταραχθεί, ή εάν οι απαιτήσεις αυξάνονται και οι πόροι δεν ακολουθούν ο εργαζόμενος βιώνει καταστάσεις άγχους.

Συμπερασματικά, εάν υπάρχουν οι απαραίτητοι πόροι ο εργαζόμενος μπορεί να είναι αποτελεσματικός απέναντι στις απαιτήσεις της δουλειάς. Το εργασιακό άγχος λοιπόν, μπορεί να μειωθεί εφόσον εξασφαλίζονται όσο το δυνατόν περισσότεροι εργασιακοί πόροι (Demerouti et al. 2001).

Περιγράφοντας την εικόνα 2 μπορούμε να πούμε ότι: Τα εργασιακά περιβάλλοντα με χαμηλούς πόρους και χαμηλές εργασιακές απαιτήσεις δεν ασκούν μεγάλη πίεση στους εργαζόμενους και άρα το εργασιακό άγχος είναι σε χαμηλά επίπεδα, αλλά τα κίνητρα για αποτελεσματικότητα και βελτίωση δεν είναι υψηλά. Υψηλοί πόροι και χαμηλές εργασιακές απαιτήσεις σημαίνουν ελάχιστη πίεση αλλά και πλήρη απουσία κινήτρων, χαμηλοί πόροι και υψηλές εργασιακές απαιτήσεις σημαίνουν διαχειρίσιμη

πίεση στον εργαζόμενο αλλά και υψηλά κίνητρα ενώ, υψηλοί πόροι και υψηλές απαιτήσεις σημαίνουν μεγάλη πίεση που φέρνει τον εργαζόμενο κοντά στο burnout.



Σχήμα 5: Το μοντέλο JD-R / Job Demands – Resources Model (Demerouti et al., 2000)

2.4.3. Το διαδραστικό μοντέλο του C. Cherniss (1980)

Σύμφωνα με τον C. Cherniss, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να διατηρηθεί σε τρεις φάσεις – στάδια. Σύμφωνα με το μοντέλο, η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στη δυσαναλογία μεταξύ της ανταπόδοσης και της προσφοράς. Κύριο σημείο του μοντέλου, είναι οι προσδοκίες που έχουν οι εργαζόμενοι στην αρχή της καριέρας τους και οι αιτίες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση.

1η φάση - εργασιακό στρες: Το εργασιακό στρες οφείλεται στην ασυμφωνία των απαιτούμενων και των διαθέσιμων πόρων, δηλαδή εμφανίζεται εάν οι διαθέσιμοι πόροι είναι ανεπαρκείς για τις απαιτήσεις της εργασίας. Η πρώτη φάση είναι κάτι το σύνηθες, συμβαίνει σε πολλούς εργαζόμενους, πράγμα που σημαίνει ότι δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε επαγγελματική εξουθένωση.

2η φάση – εξάντλησης: Εάν το εργασιακό στρες που έχει δημιουργηθεί λόγω της διατάραξης της ισορροπίας ανάμεσα τους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους (1^η φάση) εκδηλωθεί με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, κόπωσης, απάθειας και έλλειψης ενδιαφέροντος, σε αυτή τη φάση ο εργαζόμενος βλέπει το χώρο εργασίας σαν πηγή έντασης, πράγμα που διαρκεί όσο εκείνος παραμένει στο χώρο εργασίας. Αυτή η φάση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για το αν ο εργαζόμενος θα καταφέρει να επανέλθει ή θα απογοητευτεί και θα παραιτηθεί σταδιακά, οδηγούμενος στην επαγγελματική εξουθένωση.

3η φάση - αμυντικής κατάληξης: Ο εργαζόμενος που έχει φτάσει στην τρίτη φάση επαγγελματικής εξουθένωσης, λειτουργεί με σκοπό να επιβιώσει επαγγελματικά και έχουμε αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του. Συναισθηματικά απομακρύνεται από την εργασία του και εμφανίζει αρνητική και αδιάφορη στάση προς τους άλλους που εκφράζεται με άσχημες συμπεριφορές, βασισμένες στην καχυποψία και την οργή. Οι συγκρούσεις γίνονται καθημερινή πραγματικότητα.

2.4.4. Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980)

Το μοντέλο των Edelwich & Bronsky (1980) αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση, ως μία διαδικασία που ολοκληρώνεται μέσα από τέσσερα στάδια ανάπτυξης από τα οποία ο εργαζόμενος περνά σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Σε αυτό το μοντέλο ο εργαζόμενος παύει να βλέπει την

εργασιακή του πραγματικότητα ως ιδανική γιατί αυτή δεν ανταποκρίνεται στους στόχους που έχει θέσει μπαίνοντας στον εργασιακό στίβο.

1ο Στάδιο - Ενθουσιασμός: Συχνά οι εργαζόμενοι ξεκινούν την καριέρα τους θέτοντας υψηλούς στόχους και με προσδοκίες που συχνά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα σε αυτή τη φάση που ο εργαζόμενος Επενδύει πολύ χρόνο στην εργασία του προσπαθώντας να βρει την ικανοποίηση σε αυτήν και αναπτύσσει σχέσεις με τους αποδέκτες των υπηρεσιών. Με την πάροδο του χρόνου συνειδητοποιεί ότι το έργο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και περνάει στο δεύτερο στάδιο.

2ο Στάδιο - Αμφιβολία και αδράνεια: Ο εργαζόμενος διαπιστώνει ότι ενώ επενδύει στην εργασία του αυτή δεν ικανοποιεί τις προσδοκίες. Συνήθως κατηγορεί τον εαυτό του και συνεχίζει να επενδύει ακόμη περισσότερο χωρίς ορατά αποτελέσματα. Έπειτα αναζητά τις αιτίες σε εξωτερικούς παράγοντες. Οι προσδοκίες παραμένουν υψηλές και έτσι εμφανίζεται μη ικανοποιημένος από την αναγνώριση της αξίας του, τις απολαβές, το ωράριο, τις σχέσεις κλπ.

3ο Στάδιο - Απογοήτευση και ματαίωση: Ο εργαζόμενος νιώθει ότι κάθε προσπάθεια να πραγματοποιηθεί μέσα από την εργασία του δεν έχει αποτέλεσμα κι έτσι νιώθει απογοήτευση και ματαίωση. Σ' αυτή τη φάση πρέπει να διαλέξει εάν θα αναθεωρήσει τις προσδοκίες ή αν θα απομακρυνθεί από το χώρο εργασίας.

4ο Στάδιο - Απάθεια: Προσπαθώντας να ξεφύγει από την απογοήτευση και τη ματαίωση που του προκαλεί η εργασία, περνά στο στάδιο της απάθειας και επενδύει τον ελάχιστο δυνατό χρόνο στην εργασία του, νιώθοντας κατά βάθος ότι δεν είναι αρκετά άξιος ώστε να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις της.

2.4.5. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων Maslach & Jackson (1982)

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, σύμφωνα με τους Maslach & Jackson, η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται σε αγχογόνες καταστάσεις και είναι αποτέλεσμα της έκθεσής του σε αυτές για μεγάλο χρονικό διάστημα μέσα από την εργασία του. Το άτομο προσπαθεί να αντιμετωπίσει το άγχος και αν δεν τα καταφέρνει επαρκώς, αυτό αυξάνεται και κατ'επέκταση μειώνει την αντοχή του ατόμου στη διαχείρισή του.

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής Εξουθένωσης κατηγοριοποιούνται από το συγκεκριμένο μοντέλο σε τρεις διαστάσεις:

1η διάσταση - συναισθηματική εξάντληση: Το άτομο διακατέχεται από αισθήματα ψυχικής και σωματικής κούρασης, ατονίας και απώλεια κάθε είδους διάθεσης για εργασία. Όσο συμβαίνει αυτό, το άτομο νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Οι αρχικές του προσδοκίες διαψεύδονται. Για τους εκπαιδευτικούς, η συναισθηματική εξάντληση έχει ως σύμπτωμα την αίσθηση ότι δεν μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές (Maslach & Leiter, 1997).

2η διάσταση – αποπροσωποποίηση: Πρόκειται για ένα είδος έκφρασης της αυτοσυντήρησης του ατόμου, όταν η συναισθηματική εξάντληση δημιουργεί την ανάγκη απεμπλοκής από το άγχος και την κούραση. Σ' αυτή τη φάση, το άτομο παίρνει απόσταση από τους αποδέκτες της υπηρεσίας (μαθητές, κλπ.) και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται είναι από ουδέτερα έως αρνητικά, όπως και η στάση απέναντί τους (αγένεια, ελλειψη ευαισθησίας κλπ.).

3η διάσταση - μειωμένη προσωπική επίτευξη: Σε αυτή τη φάση, τα άτομα βλέπουν αρνητικά τον εαυτό τους και εμφανίζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης όσον αφορά την εργασία τους και το πόσο αποτελεσματικοί είναι σ' αυτήν. Το άτομο οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση, καθώς μειώνεται η ικανότητα προσαρμογής στο αυξανόμενο άγχος (Maslach & Schaufeli, 1993). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν αυξημένες προσδοκίες τα πρώτα χρόνια της εξάσκησης του επαγγέλματος, η απογοήτευση έρχεται όταν διαπιστώνουν ότι οι προσδοκίες τους δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης το μοντέλο της Maslach χρησιμοποιεί το Maslach Burnout Measure – MBI, το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως και είναι το πλέον διαδεδομένο σε έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση.

2.4.6. Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988)

Η σωματική, συναισθηματική και πνευματική κόπωση που συσσωρεύονται μετά από μεγάλη διάρκεια έκθεση σε δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις, συμπυκνώνονται σε έναν όρο ως επαγγελματική εξουθένωση (Pines & Aronson, 1988). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το εργασιακό περιβάλλον ευθύνεται κυρίως, και η προσωπικότητα έπεται, καθώς απλά καθορίζει το βαθμό σοβαρότητας

στην εμφάνιση του συνδρόμου. Ωστόσο, συμπληρώνουν ότι η υπέρμετρη αφοσίωση στην εργασία χειροτερεύει τα πράγματα, καθώς ο άνθρωπος προσπαθεί να πραγματοποιεί μέσα από την εργασία, κι εάν αυτό δεν επιτυγχάνεται, εμφανίζεται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μετά το MBI της Maslach, το Burnout Measure των Pines και Aronson (1988), είναι το δεύτερο δημοφιλέστερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στις έρευνες για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξάντληση ορίζονται μετρώντας ένα συνολικό σκορ των ερωτηθέντων και για τις τρεις πλευρές του συνδρόμου.

2.4.7. Το μοντέλο των Shirom-Melamed (2003)

Αντίθετα με το μοντέλο των Pines & Aronson (1988), ο Shirom (2003) εκφράζει την άποψη ότι η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να γίνεται για κάθε πλευρά της ξεχωριστά και όχι με συνολικό σκορ, καθώς πρόκειται για ένα πολυσύνθετο σύνδρομο, η διάγνωση του οποίου βασίζεται σε τρεις διαφορετικές κλίμακες, που αλληλεπιδρούν. (Shirom & Ezrachi, 2003). Η επιρροή του μοντέλου της Maslach και της Pines στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι έκδηλη.

Οι τρεις κλίμακες είναι οι εξής:

- A. Σωματική κόπωση που μεταφράζεται σε γενική ατονία και έλλειψη ενέργειας,
- B. συναισθηματική κόπωση που μεταφράζεται σε μειωμένα συναισθήματα συμπάθειας για τους άλλους, και
- Γ. γνωστική κόπωση (φθορά) που μεταφράζεται σε δυσκίνητη διανοητική λειτουργία (Shirom, 2005). Αυτή είναι και η πρώτη φορά που εισάγεται η έννοια της γνωστικής φθοράς.

Αρχικά το Shirom - Melamed Burnout Measure (SMBM,2003), αποτελείτο από 14 ερωτήσεις και μετρούσε την επαγγελματική εξουθένωση με ένα ενιαίο σκορ. Αργότερα οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες και ανήλθαν στις 22, έτσι ώστε να ικανοποιούν τη θεωρία που ήθελε η μέτρηση να γίνεται σε διαφορετικές υποκλίμακες. Έτσι μετρήθηκε ξεχωριστά η σωματική κόπωση η συναισθηματική αλλά και η γνωστική.

2.4.8. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen, Boritz, Villadsen & Christensen (2005))

Οι δημιουργοί του μοντέλου της Κοπεγχάγης άσκησαν δριμεία κριτική στο μοντέλο αλλά και το εργαλείο μέτρησης της Maslach. Αποτέλεσμα της κριτικής αυτής, ήταν η δική τους πρόταση, που ήρθε το 2005 και είναι το τελευταίο χρονικά μοντέλο για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Kristensen, Boritz, Villadsen & Christensen παρατήρησαν ότι το MBI χρησιμοποιήθηκε στις περισσότερες έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση, σε σημείο να θεωρείται ταυτόσημο μ' αυτήν, αλλά και ότι είναι σχεδιασμένο κυρίως για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εργαζόμενους ανθρωπιστικών επαγγελμάτων (εκπαιδευτικοί, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.ά.). Παρ' όλα αυτά, κύρια διαφωνία των δημιουργών του μοντέλου της Κοπεγχάγης με το MBI ως εργαλείο μέτρησης, θεωρείται το ότι τα κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης για τη Maslach, για αυτούς αποτελούν συνέπειες του συνδρόμου. (προσωπική επίτευξη, αποπροσωποποίηση, συναισθηματική κόπωση) (Kristensen et al., 2005).

Στην εξέλιξή της η μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, με το πιο πρόσφατο μοντέλο, αυτό της Κοπεγχάγης, στοχεύει στη μελέτη της, όσον αφορά όλα τα επαγγέλματα, ανθρωπιστικά και μη. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε, χωρίστηκε σε τρεις υποκλίμακες (προσωπική, επαγγελματική και εξουθένωση που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των εργαζομένων με τους δέκτες της υπηρεσίας.)

Εκκίνηση του μοντέλου θεωρείται ο ορισμός των Schaufeli & Greenglass (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνει τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική κόπωση που επέρχεται όταν ο εργαζόμενος βιώνει μακροχρόνιες περιόδους με υψηλά επίπεδα στρες και συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία του. Η βαρύνουσα σημασία του μοντέλου της Κοπεγχάγης έγκειται και στην πρόθεση των δημιουργών του να προβλέψουν πιθανές συνέπειες στην υγεία των εργαζομένων (διαταραχές ύπνου, ανάγκη λήψης φαρμακευτικής αγωγής, τάσεων φυγής από την εργασία) με απώτερο στόχο την πρόληψη.

2.4.9. Μοντέλο κανονιστικού ελέγχου του Hockey(2000)

Σύμφωνα με το μοντέλο κανονιστικού ελέγχου του Hockey (2000), όταν οι εργασιακές απαιτήσεις αυξάνονται, ο εργαζόμενος καταναλώνει, ή ακόμα και σπαταλά μεγάλη ενέργεια στην προσπάθειά του να τις καλύψει. Η επαγγελματική εξουθένωση που επέρχεται, επιδρά αρνητικά στην υγεία του ατόμου.

Όταν οι εργασιακές απαιτήσεις φτάνουν σε υψηλά επίπεδα, ένα άτομο που βιώνει υπέρμετρο εργασιακό στρες, καλείται να αντιμετωπίσει την κατάσταση, ώστε να μην μειώνεται η απόδοση του και σε αυτή την περίπτωση η ψυχική προσπάθεια από την πλευρά του είναι υπερβολικά μεγάλη, με σοβαρές συνέπειες για την υγεία του.

Η αυξημένη κούραση και η ελλιπής παρακίνηση είναι αποτελέσματα της συνάρτησης των παροχών και του κόστους, δηλαδή της αμείωτης απόδοσής του που είναι το ζητούμενο για αυτόν στη συγκεκριμένη περίπτωση και της ψυχικής προσπάθειας που πρέπει να καταβάλλει για αυτό το σκοπό, η οποία εξαντλεί την ενέργειά του και τον οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Όπως προαναφέρθηκε, σε πάμπολλες περιπτώσεις η υγεία των εργαζομένων κλονίζεται σοβαρά.

2.4.10. Το Συναλλακτικό μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισης. (Lazarus & Folkman, 1984)

Σύμφωνα με το συναλλακτικό μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισης του Lazarus & Folkman (1984), το άτομο συναλλάσσεται με το περιβάλλον του και οι εργασιακές εμπειρίες κατά τις οποίες βιώνει άγχος και πίεση είναι αυτές οι συναλλαγές. Η επικρατούσα κατάσταση στο χώρο εργασίας αποτελείται από παραμέτρους οι οποίες αλληλεπιδρούν. Το άτομο εκτιμά την κατάσταση επιλέγει τον τρόπο αντιμετώπισης και όλα αυτά, λειτουργώντας θετικά, καταλήγουν στην προσαρμογή του σε αγχωτικές εργασιακές καταστάσεις .

Οι παράγοντες που δημιουργούν άγχος στην όλη εργασιακή εμπειρία του ατόμου χωρίζονται σε φυσικούς και ψυχολογικούς. Φυσικοί παράγοντες είναι οι πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εργαζόμενος όπως π.χ. για τους εκπαιδευτικούς, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, ή η έλλειψη σχολικής υποδομής. Ψυχολογικοί παράγοντες είναι οι κακές σχέσεις με συναδέλφους, με τους δέκτες της υπηρεσίας κλπ. Το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οφείλεται στο ότι πολλές φορές δεν

υπάρχουν οι κατάλληλοι πόροι για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα που φαντάζονται σαν απειλή.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι οι προσπάθειες του ατόμου να η ικανοποιήσει τις ανάγκες που προκύπτουν, προς την επίλυση μιας αγχογόνου κατάστασης. Συνήθως οι εσωτερικές ή και εξωτερικές ανάγκες είναι πάνω από τις δυνατότητες του. Εάν αυτές οι προσπάθειες έχουν θετικό αποτέλεσμα στην αντιμετώπιση του προβλήματος, η αυτοπεποίθηση των εργαζομένων τονώνεται και έτσι μειώνεται το άγχος. Σημαντική σημείωση όσον αφορά το μοντέλο αποτελεί το ότι η αρχική εμπιστοσύνη στον εαυτό, η υποστήριξη από οικείους και η γενική ψύχραιμη διαχείριση των προβλημάτων, βοηθούν το άτομο να αντισταθεί στο εισρέον άγχος και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το πρόβλημα, χωρίς να νιώθει την ανάγκη να το αποφύγει.

Σύμφωνα με τον Kyriacou (2001), ο οποίος βασίστηκε στο συγκεκριμένο μοντέλο για την ανάλυση του άγχους των εκπαιδευτικών, αυτό επιδρά αρνητικά στην εργασιακή πραγματικότητα του ατόμου και η επίδραση του εμφανίζεται σε διάφορες μορφές. Το κόστος της ύπαρξης του άγχους είναι ψυχολογικό (απέχθεια για την εργασία), σωματικό (αρτηριακή πίεση και διάφορα νοσήματα), αλλά και συμπεριφορικό που μεταφράζεται σε έκπτωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρει (συχνές απουσίες).

Η επαγγελματική εξουθένωση και οι άσχημες επιπτώσεις για την υγεία των εκπαιδευτικών ακολουθεί μετά από μία αρχική αμυντική στρατηγική κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί απομονώνονται προσπαθώντας να επιλύσουν τις προβληματικές καταστάσεις που προκαλούν εργασιακό στρες. Το άγχος εμφανίζεται όταν οι μηχανισμοί και οι στρατηγικές αντιμετώπισης εμφανίζονται ανεπαρκείς. (Kyriacou (2001), Kyriacou & Sutcliffe (1978)).

2.4.11. Το μοντέλο του Blase (1982)

Σύμφωνα με το μοντέλο του Blase, οι στρεσογόνοι παράγοντες που επιδρούν στο άγχος των εκπαιδευτικών, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες.

Πρώτης τάξης παράγοντες πρόκλησης άγχους είναι αυτοί οι παράγοντες που έχουν άμεση επιρροή στην εργασία (κακό εργασιακό κλίμα, συμπεριφορά μαθητών, δύσκολα διαχειρίσιμοι προϊστάμενοι).

Δεύτερης τάξης παράγοντες πρόκλησης άγχους είναι οι παράγοντες οι οποίοι δεν έχουν άμεση επιρροή στην εργασία του εκπαιδευτικού (χαμηλές απολαβές, κοινωνικό κύρος, εκπαιδευτικό σύστημα κλπ.).

Το μοντέλο του Blase είναι κυρίως βασισμένο στη θεωρία των επιδόσεων και των κινήτρων (Teacher Performance - Motivation (TP-M)). Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν όλους τους πόρους που έχουν για να προσφέρουν το καλύτερο στους δέκτες της υπηρεσίας, δηλαδή τους μαθητές τους, αλλά αυτό είναι μία υποκειμενική διαδικασία, καθώς στηρίζεται στις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι για τις ανάγκες των μαθητών. Ειδικά όταν η προσπάθεια πέφτει στο κενό, η ένταση αυξάνεται και φέρνει αρνητικά αποτελέσματα.

Η αναγκαστική και χρόνια αντιμετώπιση τέτοιων άσχημων καταστάσεων επηρεάζει την ικανοποίηση και κατ' επέκταση τη δέσμευση στην εργασία. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται η παραίτηση. Οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού για αντιμετώπιση των προβλημάτων δεν έχουν την ίδια θέρμη.

2.5. Διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τη Maslach et al. (2001), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, εμφανίζεται με 3 βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αυτά είναι που οδηγούν στην έγκυρη διάγνωση του Burnout syndrome σε έναν εργαζόμενο.

1. Κυνισμός (προς την εργασία αλλά και τους αποδέκτες – πελάτες,
2. Σωματική και συναισθηματική εξάντληση,
3. Μειωμένη αποδοτικότητα στην εργασία.

Ο κυνισμός που το άτομο εμφανίζει στη συμπεριφορά του απέναντι στους αποδέκτες της εργασίας του (μαθητές, ασθενείς, κλπ.), ουσιαστικά αποτελεί έναν τρόπο άμυνας του ατόμου προς το στρες που τον ταλαιπωρεί έντονα και συνεχώς. Ακούσια, δημιουργείται η ανάγκη για μια αποστασιοποίηση από την πηγή του άγχους, κι εφόσον το άτομο δεν μπορεί φυσιολογικά να πάρει μια ασφαλή απόσταση, απομακρύνεται συναισθηματικά από την εργασία και το αντικείμενο ή τους αποδέκτες.

Η συναισθηματική και σωματική κούραση που εμφανίζονται, αποτελούν ουσιαστικά το πρώτο από τα τρία χαρακτηριστικά του συνδρόμου που παρατηρείται ανοιχτά στη συμπεριφορά του ατόμου και στην πραγματικότητα είναι η βασική αιτία πρώιμης διάγνωσης.

Η μειωμένη απόδοση στην εργασία, έρχεται σαν αποτέλεσμα των προηγούμενων δύο. Ο κυνισμός και η συναισθηματική αλλά και φυσική εξάντληση οδηγούν αναπόφευκτα σε μειωμένη αποδοτικότητα στο χώρο εργασίας.

2.6. Αίτια και παράγοντες που συνεισφέρουν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τα μοντέλα και τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί μέσα από έρευνα πολλών ετών και αναφέρθηκαν στην παράγραφο 1.2.4., προκύπτουν οι παράγοντες που συντελούν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους, καθώς και οι παράγοντες που λειτουργούν καταλυτικά για τη μείωση ή την αποφυγή εμφάνισης του συνδρόμου.

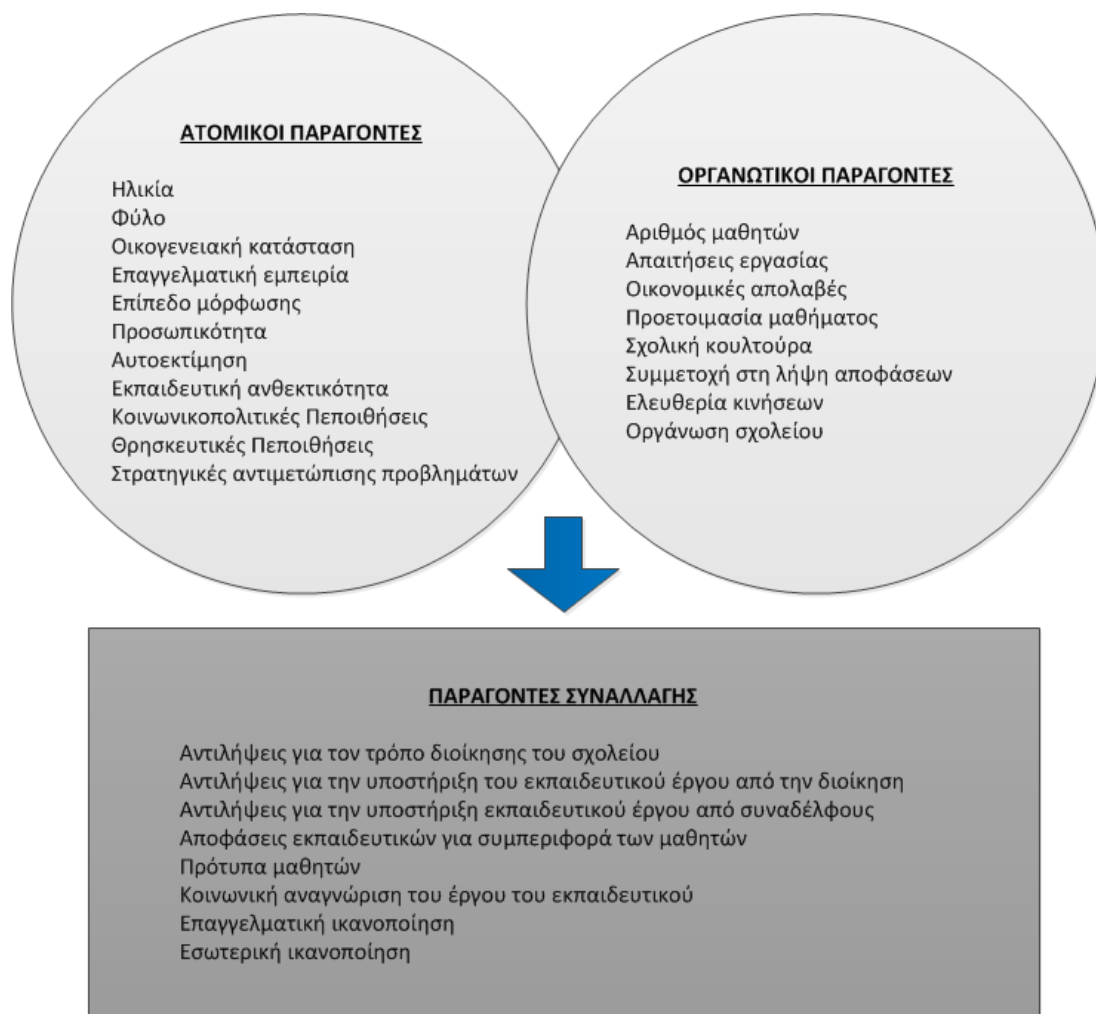
Όπως προαναφέρθηκε, κύρια αιτία της εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους αποτελεί το συνεχές και έντονο εργασιακό άγχος. Σύμφωνα με τους ερευνητές το εργασιακό άγχος οφείλεται σε: Δυσμενείς συνθήκες εργασίας, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων, ελλείψεις οικονομικούς πόρους, κακές σχέσεις στο χώρο εργασίας (διοίκηση, συνάδελφοι), συγκρούσεις με τους πελάτες- αποδέκτες υπηρεσίας, χαμηλές απολαβές, ανασφάλεια, έλλειψη κοινωνικού κύρους, σύγκρουση προσδοκιών και πραγματικότητας στο χώρο εργασίας.

Στον αντίποδα, έχουμε αυτούς τους παράγοντες που δρουν θετικά στη μείωση της εμφάνισης του συνδρόμου. Κάποιοι από αυτούς είναι: οι ικανοποιητικές απολαβές, το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας (σχέσεις με διοίκηση - συναδέλφους), εργασιακή εμπειρία, επαρκής γνώση αντικειμένου και πλαισίου. Μιλάμε για παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και άρα, προλαμβάνουν την εμφάνιση εργασιακής εξουθένωσης. (Maslach, 1982; Maslach & Jackson, 1986)

Οι αιτίες εμφάνισης το συνδρόμου, είναι αυτές που κυρίως απασχόλησαν τις δημοσιευμένες έρευνες πάνω στο αντικείμενο. Οι αιτίες που οδηγούν τους εργαζόμενους στην εξουθένωση εξετάστηκαν όσον αφορά το ειδικό βάρος τους στην εμφάνιση του συνδρόμου. Οι ερευνητές έλαβαν υπ' όψιν πολλών ειδών παράγοντες όπως δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, εμπειρία), συνθήκες εργασίας (περιβάλλον, πόρους), αλλά και παράγοντες που έχουν σχέση μόνο με το ίδιο το άτομο (ιδιοσυγκρασία, χαρακτήρας, προσωπικότητα, αντιλήψεις). Η συσχέτιση και αλληλεπίδραση των διαφορετικών ειδών παραγόντων μπορεί επίσης να συμβάλει στην εμφάνιση ή μη του συνδρόμου.

Ταξινόμηση των παραγόντων σύμφωνα με την Chang (2009):

- Ατομικοί
- Οργανωτικοί
- Παράγοντες συναλλαγής



Πηγή Chang (2009) Σελίδα 199

Εικόνα 2: Παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή εξουθένωση (Chang, 2009)

A) Ατομικοί παράγοντες

- **Ηλικία.** Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, έχουν την τάση να εμφανίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους στο ίδιο αντικείμενο (Friedman, 2006).

- Φύλο: σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981), οι γυναίκες είναι περισσότερο επιρρεπείς στη συναισθηματική κόπωση από τους άντρες συναδέλφους τους.
- οικογενειακή κατάσταση: σε όλες τις έρευνες η οικογενειακή κατάσταση αποτελεί πολύ σημαντική μεταβλητή για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο εξουθενωμένοι από τους άγαμους και αυτό το ποσοστό συρρικνώνεται ακόμα περισσότερο στις περιπτώσεις που οι εργαζόμενοι έχουν και παιδιά.
- επαγγελματική εμπειρία: Σύμφωνα με τους Antoniou et al. (2000), οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη δεύτερη δεκαετία εργασίας έχουν μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης του συνδρόμου από τους συναδέλφους με πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι πρώτοι δεν παρουσιάζουν υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης.
- μορφωτικό επίπεδο: Το επίπεδο των σπουδών, αλλά και οι κοινωνικοπολιτικές πεποιθήσεις επιδρούν σημαντικά στην εμφάνιση του συνδρόμου. Όσο υψηλότερο εμφανίζεται το επίπεδο σπουδών και μόρφωσης, αλλά και όσο πιο ενεργός κοινωνικά ή πολιτικά είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο εύκολα αντιμετωπίζει τις αιτίες εμφάνισης του συνδρόμου.

B) Οργανωτικοί παράγοντες

Αντίθετα με τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τους ατομικούς παράγοντες, οι απόψεις των οποίων δίστανται, στο πεδίο των οργανωτικών παραγόντων, οι μελέτες σχεδόν ταυτίζονται. Οι οργανωτικοί παράγοντες αποτελούν πηγή εργασιακού άγχους και όλες οι απόψεις συγκλίνουν σε αυτό. Έτσι, ο ρόλος τους στην εμφάνιση του συνδρόμου είναι αναμφίβολα σημαντικός.

Το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή άγχους και κατ'επέκταση έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εργασιακή εξουθένωση. οι εργασιακές συνθήκες, στις οποίες εντάσσεται και η πολιτική των επιχειρήσεων και οργανισμών απέναντι στον εργαζόμενο ως άνθρωπο, έχουν τεράστια επιρροή στο αν ο εργαζόμενος θα εμφανίσει το σύνδρομο (Maslach & Leiter, 1997).

Σχετικά με το σχολείο, οι εργασιακές συνθήκες που επηρεάζουν τον εργαζόμενο όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση είναι: τα αυξημένα εξωδιδασκικά

καθήκοντα, η έλλειψη σχολικών υποδομών, η αυξημένη γραφειοκρατία, οι πολυπληθείς τάξεις με ανομοιογένεια, η συνεργασία με μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές, η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία και η αδιαφορία γονέων, το κακό σχολικό κλίμα (σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, εργαζομένων και διοίκησης), η πιθανή έλλειψη κατάρτισης και η απουσία βελτίωσης των δεξιοτήτων τους με συνεχή εκπαίδευση.

Να σημειωθεί ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή ακόμα και ποσοστού αναπηρίας στους μαθητές επηρεάζουν σημαντικά τον εκπαιδευτικό, αφού οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί σε τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία έχουν μεγαλύτερα ποσοστά εργασιακής εξουθένωσης.

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1979) κατηγοριοποιούν τις αιτίες που συμβάλλουν στο άγχος και την εξουθένωση και καταλήγουν σε 4 παράγοντες:

- Άτακτη συμπεριφορά των μαθητών,
- έλλειψη διάθεσης των μαθητών για συνεργασία με τον εκπαιδευτικό,
- κακές εργασιακές συνθήκες,
- χρονική πίεση των εκπαιδευτικών για ολοκλήρωση της ύλης.

Γ) Παράγοντες συναλλαγής

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων είναι αυτό που ονομάζουμε συναλλαγή. Οι παράγοντες συναλλαγής οφείλονται ακριβώς σε αυτήν την αλληλεπίδραση. Σε αυτούς περιλαμβάνονται: το κύρος του εκπαιδευτικού στα μάτια της κοινωνίας αλλά και του ίδιου (Friedman, 2006), ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης (Maslach & Jackson, 1985), η αλληλενέργεια του εκπαιδευτικού με το μαθητή και τους γονείς του (Blasé, 1982). Σε αυτούς τους παράγοντες συναλλαγής, προσθέτουμε και τον παράγοντα ικανοποίηση αναφορικά με τις σχέσεις στο σχολείο (σχέσεις με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και διοίκηση), ο οποίος εμφανίζεται εξαιρετικά σημαντικός. Εάν η αξία του εργαζόμενου αναγνωρίζεται, τότε οι σχέσεις εξελίσσονται πολύ καλύτερα. Η μη αναγνώριση της εργασίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα εργασιακού άγχους σε όλα τα επαγγέλματα, και στους εκπαιδευτικούς.

Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις τα αίτια της εμφάνισης του συνδρόμου βρίσκονται στην αλληλενέργεια του ατόμου με το περιβάλλον εργασίας (Cox, 1978; Cooper & Rout, 1989; O'Brien & Page, 1994), αλλά και στους παράγοντες που μετατρέπουν το στρες από δημιουργικό σε ζημιογόνο. Οι παράγοντες σύμφωνα με τους ίδιους, ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: Περιβαλλοντικοί και ατομικοί.

Περιβαλλοντικοί: Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ανήκουν όσοι αναφέρονται στο περιβάλλον εργασίας, όπως η ασάφεια ρόλων, το εξαντλητικό ωράριο, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη προσωπικού, το αυταρχικό στυλ διοίκησης (Belicki & Woolcott, 1996; Cordes & Dougherty, 1993; Gabris & Ihrke, 1996).

Όταν οι ρυθμοί εργασίας γίνονται υπερβολικά υψηλοί, ο εργαζόμενος έχει ανάγκη από ψυχολογική στήριξη. Η απουσία του δεύτερου και η παρουσία του πρώτου οδηγούν σε επαγγελματικά εξουθενωμένους εργαζόμενους. Το άτομο αισθάνεται μεγάλη εξάντληση, όταν οι απαιτήσεις από την εργασία υπερβαίνουν την ικανότητά του να τις διαχειριστεί και να τις ικανοποιήσει. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας μεταφράζεται σε χρονική πίεση, μεγάλη ευθύνη, απουσία υποστήριξης, υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό και τους άλλους. Ακόμα και η ύπαρξη μιας και μόνο από τις τέσσερις διαστάσεις του φόρτου εργασίας, είναι αρκετή για την εμφάνιση του συνδρόμου.

Ατομικοί: στους ατομικούς παράγοντες κατατάσσουμε αυτούς που αναφέρονται στον εργαζόμενο ως προσωπικότητα. Σε αυτή την κατηγορία, βρίσκουμε τους τρόπους που το άτομο χρησιμοποιεί για να διαχειρίζεται το άγχος, τις προσδοκίες του για την επαγγελματική του ζωή γενικότερα η την επαγγελματική φάση που διανύει, το κατά πόσον το άτομο θεωρεί ότι οι απολαβές είναι ικανοποιητικές, αλλά και οι λόγοι και τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος.

Σε μία παρόμοια ταξινόμηση των παραγόντων που συνεισφέρουν στην εμφάνιση του συνδρόμου, οι Brewer και Clippard (2002), διαχωρίζουν τους παράγοντες σε περιβαλλοντικούς/ οργανωτικούς, ατομικούς και δημογραφικούς.

Περιβαλλοντικοί/οργανωτικοί: σε αυτήν την κατηγορία κατέταξαν: το μεγάλο φόρτο εργασίας, τη σύγκρουση ρόλων, την απουσία στήριξης από τη διοίκηση, το εχθρικό περιβάλλον εργασίας. Σύμφωνα με τους Burke & Richardsen (1996), ο

φόρτος εργασίας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες και προκαλείται όταν ο χρόνος ή οι πόροι δεν είναι αρκετοί για τον εργαζόμενο, ώστε να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του.

Η σύγκρουση ρόλων αλλά και η ασάφεια επηρεάζουν τον ψυχισμό του εργαζόμενου. Οι Koustelios & Kousteliou (1998) και οι Koustelios, Theodorakis & Goulimaris (2004), συμφωνούν ότι αποτελούν δύο από τα πιο διαδεδομένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας που οδηγούν σε επαγγελματικά μη ικανοποιημένους εργαζόμενους, οι οποίοι πολύ συχνά επιχειρούν να αποφεύγουν την εργασία και φυσικά γίνονται λιγότερο αποδοτικοί.

Η **ασάφεια ρόλου** σημαίνει ότι ο εργαζόμενος βρίσκεται σε ένα θολό τοπίο σχετικά με τα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της εργασίας του. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εργαζόμενος δεν γνωρίζει καν με ποιο τρόπο θα επιτύχει τους στόχους του στην εργασία ή ακόμα χειρότερα με ποιο τρόπο θα την εκτελέσει (Κάντας, 1995; Koustelios & Kousteliou, 1998, Koustelios, Theodorakis & Goulimaris (2004). Η ασάφεια ρόλου μπορεί να αφορά τους στόχους και τις προσδοκίες, τις προτεραιότητες, τη διαδικασία για την επίτευξη των στόχων, αλλά και την ίδια τη συμπεριφορά. Για κάποιους ερευνητές, η ασάφεια ρόλου επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση. Οι Leiter & Maslach (1988) διαπιστώνουν ότι η ασάφεια ρόλου και οι δύσκολες συνθήκες εργασίας έχουν ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική εξάντληση και την απουσία αίσθησης προσωπικής επίτευξης, δύο δηλαδή από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με τη Maslach.

Σύγκρουση ρόλων είναι η κατάσταση κατά την οποία κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα στο χώρο εργασίας, εμφανίζει διαφορετικές προσδοκίες για τη συμπεριφορά του εργαζόμενου (Koustelios & Kousteliou, 1998). Όταν δε, αυτές οι προσδοκίες για τη δική του συμπεριφορά συγκρούονται με τις προσωπικές του αξίες και αντιλήψεις έχουμε σύγκρουση ρόλων. Άλλη διάσταση της σύγκρουσης ρόλων είναι η υπερφόρτωση ρόλου, κατά την οποία πολλές διαφορετικές προσδοκίες βαραίνουν ταυτόχρονα έναν εργαζόμενο (Κάντας, 1996; 2001)

Ατομικοί: Συγκεκριμένα γνωρίσματα της ανθρώπινης ιδιοσυγκρασίας μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Laymen & Guyden (1997), οι εσωστρεφείς χαρακτήρες κινδυνεύουν πολύ περισσότερο να βιώσουν καταστάσεις εξουθένωσης στην εργασία από ότι οι εξωστρεφείς. Οι Burke &

Richardsen (1996) διαπιστώνουν ότι χαρακτήρες που εμφανίζονται ανυπόμονοι, ευαίσθητοι ή υπερβολικά ενθουσιώδεις, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες.

Δημογραφικοί: οι Δημογραφικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις μεταβλητές φύλο, ηλικία, εμπειρία, οικογενειακή κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο, όπως προαναφέρθηκε και στην ταξινόμηση της Chang (2009).

Μία άλλη σημαντική αιτία εμφάνισης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί σύμφωνα με τη Smith (1982), η **έλλειψη ελέγχου**. Ένα περιβάλλον εργασίας το οποίο εμφανίζεται χαοτικό, όπου ο έλεγχος της κατάστασης δεν είναι δεδομένος, συμβάλλει στην εμφάνιση του συνδρόμου. Ως άλλα αίτια εμφανίζονται: η έλλειψη αναγνώρισης της αξίας και της εργασίας του ατόμου, η έλλειψη επιβράβευσης, η έλλειψη αλληλοϋποστήριξης στην ομάδα των εργαζομένων, αλλά κυρίως, όταν το άτομο αισθάνεται ότι αδικείται στον εργασιακό χώρο και σε σχέση με τους άλλους εργαζόμενους. Ακόμη, η καταστρατήγηση των ηθικών αξιών θεωρείται σημαντικότερη αιτία.

Συμπερασματικά, ο Corey (1996) δημιουργεί μία λίστα με τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αναφέρονται παρακάτω:

- Το άτομο δεν βρίσκει νόημα στην εργασία του.
- Η αξία του εργαζόμενου και της δουλειάς του δεν αναγνωρίζεται.
- Δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος στόχος που να επιτυγχάνεται.
- Το άγχος που δημιουργείται από τη χρονική πίεση (προθεσμίες).
- το άτομο καλείται να συνεργαστεί με πληθυσμούς που δεν μπορεί εύκολα να διαχειριστεί.
- Κακή συνεργασία με συναδέλφους, συγκρούσεις, κριτική.
- Έλλειψη εμπιστοσύνης.
- Έλλειψη δυνατότητας αυτενέργειας, προσωπικής έκφρασης και λήψης πρωτοβουλίας.
- Απαιτήσεις πέρα από τα ρεαλιστικά πλαίσια, που καταλήγουν σε χάσιμο χρόνου, ενέργειας και καταλήγουν σε απογοήτευση.
- Απουσία επαγγελματικής ανέλιξης.
- Προσωπικά προβλήματα.

2.7. Συνέπειες και συμπτωματολογία του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η εργασιακή εξουθένωση επιδρά αρνητικά σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής. Ένας εργαζόμενος που βιώνει πολύ συχνά εργασιακό στρες, το οποίο μπορεί να οφείλεται στον ίδιο, ή στις συνθήκες της εργασίας του, καταλήγει να βιώνει την εξάντληση η οποία γίνεται εμφανής στην προσωπική/οικογενειακή ζωή του, αλλά και την επαγγελματική του πορεία. Τα συμπτώματα του συνδρόμου δεν περιορίζονται σε σωματικά, τα οποία επιδρούν αρνητικά στην υγεία του ατόμου, αλλά διαφοροποιούν και τη συμπεριφορά του σε όλα τα περιβάλλοντα όπου αλληλεπιδρά (σπίτι, εργασία). Το άτομο εμφανίζει ψυχοσωματικές διαταραχές, καθώς εξαντλούνται τα ψυχικά αποθέματα στη συνεχή διαδικασία της διαχείρισης των επαγγελματικών δυσκολιών. Τα συμπτώματα ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και δεν είναι σχεδόν ποτέ σταθερά στην εμφάνισή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ότι μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναγνωριστούν.

Ο Freudenberger (1974) περιγράφει τον πάσχοντα ως ένα άτομο ισχυρογνώμον με καμία διάθεση για εποικοδομητικό διάλογο. Οποιαδήποτε αλλαγή με στόχο την πρόοδο “σαμποτάρεται” από το άτομο, επειδή δεν είναι διατεθειμένο να προσπαθήσει και έτσι μένει αγκιστρωμένο στις αρχικές του αντιλήψεις. Το άτομο εμφανίζει έναν κυνισμό, ο οποίος θεωρείται αντίδραση στην αφοσίωση ή ακόμα και την προσκόλληση στην εργασία του η οποία τον οδήγησε στην εξουθένωση.

Ένας εξουθενωμένος εργαζόμενος βιώνει συναισθήματα έλλειψης προσωπικής επίτευξης, χαμηλής αυτοεκτίμησης νιώθει ότι δεν μπορεί να εκπληρώσει ανάγκες και προσδοκίες δικές του ή των άλλων. Πολλές φορές αισθάνεται καταπιεσμένος και πηγαίνει στην εργασία του εντελώς διεκπεραιωτικά. Απουσιάζει συχνά η εμφανίζεται αργοπορημένος. Το άτομο γίνεται αδιάφορο ακόμα και επιθετικό στην προσπάθειά του να αποφύγει τη συναισθηματική εμπλοκή με τους αποδέκτες της υπηρεσίας.

Ο Don Unger (1980) και ο Freudenberger (1983) διέκριναν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε 3 κατηγορίες.

Σωματικά συμπτώματα

Τα σωματικά συμπτώματα επηρεάζουν αρνητικά την υγεία του οργανισμού και επιδρούν στην ποιότητα της ζωής του ατόμου. κάποια σωματικά συμπτώματα είναι:

- εξάντληση χωρίς ιδιαίτερη δραστηριότητα
- διαταραχές ύπνου που σημαίνουν ελλιπή ξεκούραση
- ρίγη, ασθένειες, κρυολογήματα
- έλκος και άλλες γαστρεντερικές διαταραχές
- απότομες αυξομειώσεις βάρους
- πονοκέφαλοι όλο συχνότεροι και εντονότεροι
- δυσκολία στην αναπνοή
- διαταραχές ομιλίας
- υπερένταση
- καρδιαγγειακές ασθένειες, στεφανιαία νόσος, αρτηριακή πίεση
- σεξουαλικές δυσλειτουργίες.

Ψυχολογικά συμπτώματα

Τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζουν και την ψυχολογική υγεία του ατόμου. Κάποια από αυτά είναι:

- δυσκολία προσαρμογής στην αλλαγή
- Απάθεια, κυνισμός, μείωση ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους
- τάσεις φυγής
- συναισθήματα ανικανότητας
- συναισθηματική εξάντληση
- στρεβλωμένη εικόνα του εαυτού, έλλειψη αυτοπεποίθησης
- προβλήματα μνήμης
- ανυπομονησία, αδυναμία στο να διαχειριστεί προβλήματα
- Κυκλοθυμία
- Οξυθυμία και νευρικότητα
- δυσκολία στη λήψη αποφάσεων ακόμα και για πράγματα που δεν έχουν μεγάλη σημασία

- αισθήματα ανησυχίας και φόβου για όλους τους τομείς της ζωής του, που τελικά οδηγούν στην αποξένωση και την κατάθλιψη.

Συμπεριφορικά συμπτώματα

Το άτομο εμφανίζει διαφοροποιημένη συμπεριφορά στο εργασιακό περιβάλλον και όχι μόνο. Ένα χαρακτηριστικό που παρατηρείται, είναι ότι το άτομο μεταφέρει τα προβλήματα της δουλειάς στο σπίτι. Αυτό δημιουργεί εντάσεις με τους οικείους του και μειώνει το ενδιαφέρον του για όλα. Μερικά από αυτά τα συμπτώματα είναι:

- μειωμένη απόδοση και ενθουσιασμός
- συχνά παράπονα για τις σχέσεις στο χώρο εργασίας
- συχνές απουσίες προς αποφυγή της επαφής με την πηγή του άγχους
- συχνά ατυχήματα λόγω απροσεξίας, έλλειψης συγκέντρωσης, λανθασμένων και γρήγορων αποφάσεων
- παραίτηση και φυγή
- συγκρούσεις με τους οικείους
- αδυναμία συγκέντρωσης και λήψης αποφάσεων, όσον αφορά τη στοχοθεσία και τις προτεραιότητες
- χρήση αλκοόλ.

2.8. Αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με το σύνολο των ερευνών, η καλύτερη αντιμετώπιση του συνδρόμου μπορεί να είναι όλες αυτές οι ενέργειες, που θα έχουν σκοπό τις καλύτερες συνθήκες εργασίας και την εισαγωγή ενός υποβάθρου υποστήριξης και βοήθειας, ώστε το άτομο να καταφέρνει να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες στο χώρο εργασίας. Τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του συνδρόμου έχουν ως στόχο την απαλοιφή των αιτιών, εξαιτίας των οποίων αυτό εμφανίζεται. Αυτές οι ενέργειες επικεντρώνονται σε ατομικό επίπεδο (English & Baker, 1983; Plante & Robin, 1990; Sutherland & Cooper, 2003; Travers & Cooper, 1996;) και οργανωτικό επίπεδο, στο οποίο κύριο ρόλο παίζει η διοίκηση. (Matteson & Ivancevich, 1987; Elkin & Rosch, 1990; Travers & Cooper, 1996; Cooper, Dewe, & O'Driscoll, 2001). Να σημειωθεί ότι το άλφα και το ωμέγα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του συνδρόμου, αποτελεί η έγκαιρη διάγνωσή του. (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis, & Kaprinis, 2003).

Σύμφωνα με τη Maslach et al. (2001), οι παρεμβάσεις σε οργανωτικό επίπεδο αποδεικνύονται πιο δραστικές, καθώς ίδιος ο εργαζόμενος δεν μπορεί να έχει πλήρη εικόνα της κατάστασης, ώστε να την αντιμετωπίσει αποτελεσματικά σε ατομικό επίπεδο. Οι ατομικές παρεμβάσεις είναι οι προσωπικές προσπάθειες του εργαζόμενου.

Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο

Σε πρώτη φάση, είναι πολύ σημαντικό για τον εργαζόμενο να συνειδητοποιήσει, να αποδεχτεί ότι αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα, και να καταλάβει ότι ο εαυτός του είναι εξίσου σημαντικός με τη συνέπεια και την παραγωγικότητα στην εργασία (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999). Κάποιες παρεμβάσεις που μπορεί να αποδειχθούν σωτήριες είναι αυτές που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της υγείας, της ευεξίας και της κοινωνικότητας. Σωματική άσκηση, χαλάρωση, βελτίωση κοινωνικών επαφών στο χώρο εργασίας.

Ο εργαζόμενος ίσως χρειαστεί να στραφεί σε συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα, σε συνεργάτες ή και σε ειδικούς ψυχικής υγείας που θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει ή να προλάβει την εμφάνιση του συνδρόμου (Constable & Russel, 1986).

Εφόσον η σύγκρουση προσδοκιών και πραγματικότητας στο χώρο εργασίας προκαλεί άγχος και κατά συνέπεια εξουθένωση, ο εργαζόμενος θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους προσωπικούς του στόχους αλλά και τις προσδοκίες από την εργασία, από τον εαυτό του, από τους συνεργάτες, από τη διοίκηση, αλλά και από τους δεκτές της υπηρεσίας. Αυτό θα τον βοηθήσει να αλλάξει έγκαιρα τη στάση του απέναντι στην εργασία.

Ο εργαζόμενος θα πρέπει να επανεκτιμήσει την κατανομή του χρόνου του ανάμεσα στην εργασία και την υπόλοιπη ζωή του. Η ξεκούραση και η ψυχαγωγία, ο χρόνος για τον εαυτό του και τις κοινωνικές του ή προσωπικές σχέσεις, ο ξεκάθαρος διαχωρισμός των ωρών που αφιερώνονται στη δουλειά και την υπόλοιπη ζωή κρατά τα επίπεδα εργασιακού στρες χαμηλά. (Lang, 1992). Ακόμη, η σωστή διαχείριση χρόνου βοηθά στην προσωπική στοχοθεσία και στον καλύτερο έλεγχο από το ίδιο το άτομο. Η διαχείριση του χρόνου, ακόμα και μόνο στο επίπεδο της εργασίας, σημαίνει καλύτερος έλεγχος και άρα λιγότερο άγχος. Οι Sutherland και Cooper (2003) σε μία έρευνα για επαγγελματίες υγείας, διαπιστώνουν ότι η καλύτερη διαχείριση χρόνου σημαίνει και καλύτερη εργασιακή απόδοση, καθώς ο εργαζόμενος δεν σπαταλά χρόνο για πράγματα που ίσως δεν έχουν τόσο μεγάλη σημασία.

Η τελευταία και δραστικότερη παρέμβαση αντιμετώπισης του συνδρόμου βρίσκει τη λύση του προβλήματος στην αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος ή και αντικειμένου. Αυτή είναι η έσχατη λύση, αρκεί να μην είναι απλά μία φυγή χωρίς εσωτερική αναζήτηση των αιτίων και προσωπική διεργασία, καθώς αυτό θα οδηγούσε σε εξουθένωση και στο νέο περιβάλλον σε μικρό χρονικό διάστημα. Σε ένα πείραμα, οι Wriht και Wriht (2002), παρείχαν συμβουλευτική και έδωσαν την ευκαιρία σε εξουθενωμένους εργαζόμενους να αλλάξουν εργασία. Στη δεύτερη φάση των συνεντεύξεων, οι εργαζόμενοι έδειχναν μεγάλη βελτίωση στην ικανοποίηση τους με τη νέα τους δουλειά.

Παρεμβάσεις σε οργανωτικό/ διοικητικό επίπεδο

Η αντιμετώπιση του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης σε επιχειρήσεις και οργανισμούς πρέπει να αποτελεί κορυφαίο στόχο (Riley, 2004).

Σε μία ιδανική οικονομική συγκυρία, και με τα ανεπτυγμένα κράτη να δίνουν το κατάλληλο βάρος στο σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, οι εργαζόμενοι

τοποθετούνται σε θέσεις εργασίας που ταιριάζουν στις δεξιότητες και τα ταλέντα τους. Αυτό δυστυχώς, δεν είναι ένα συχνό φαινόμενο καθώς πολλές χώρες αντιμετωπίζουν προβλήματα ανεργίας και οικονομικής κρίσης και οι περισσότεροι εργαζόμενοι ασχολούνται με οποιοδήποτε αντικείμενο στην αναζήτηση εισοδήματος.

Ο σχεδιασμός του εργασιακού χώρου όσον αφορά τις συνθήκες, την υποδομή και το κλίμα θα ήταν μία πραγματοποιήσιμη στρατηγική αντιμετώπισης του συνδρόμου σε οργανωτικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, ένας καλύτερος προγραμματισμός εργασιών με λιγότερη πίεση και ανθρώπινα ωράρια, εργασιακά δικαιώματα και συμμετοχή του εργαζομένου στη λήψη αποφάσεων, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμος από την πλευρά της επιχείρησης ή του οργανισμού.

Για καλύτερη αντιμετώπιση, θα πρέπει να χτυπηθούν τα αίτια του συνδρόμου στη ρίζα τους. Παραδείγματος χάριν, οι ρόλοι θα πρέπει να είναι σαφείς, και το καθηκοντολόγιο θα πρέπει να είναι ακριβές και ξεκάθαρο. Εκτός από την ασάφεια ρόλων, σημαντική αιτία εμφάνισης του συνδρόμου είναι η έλλειψη συνεχούς κατάρτισης των εργαζομένων. Συμπερασματικά, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία ή ακόμη και την ώθηση, να εξελίσσονται, να βελτιώνονται μέσα από πρακτικές δια βίου μάθησης, όπως σεμινάρια και εκπαιδεύσεις. Αυτό σε κάποιο ποσοστό, θα μπορούσε να βελτιώσει και την επαγγελματική ανέλιξη, που είναι σημαντικό ζητούμενο για την ανάπτυξη της εργασιακής ικανοποίησης.

2.9. Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικοί

Το ενδιαφέρον των ανθρώπων για την επαγγελματική τους ενασχόληση με την εκπαίδευση ολοένα και αυξάνεται. Πρόκειται για ένα από τα πιο διαδεδομένα επαγγέλματα παγκοσμίως. Η σημασία του είναι διττή, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός. Ο δάσκαλος καλείται να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του πάνω στο αντικείμενο του, αλλά και να διαμορφώσει ιδανικά, αξίες και κατ' επέκταση τους χαρακτήρες των μαθητών του. Να προικίσει με τα κατάλληλα εφόδια τους αυριανούς πολίτες αλλά και το αυριανό εργατικό δυναμικό. Αυτή ακριβώς η μεγάλη σημασία του συγκεκριμένου επαγγέλματος στο μέλλον των επόμενων γενεών, είναι γοητευτική και προσελκύει όλο και περισσότερους υποψηφίους.

Η επικρατούσα άποψη στην κοινωνία, σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι ότι πρόκειται για ένα προνομιούχο επάγγελμα. Τα διαφορετικά ωράρια με φυσική παρουσία στο χώρο εργασίας, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα το καθιστούν εύκολο στα μάτια των παρατηρητών. Παγκοσμίου βεληνεκούς έρευνες από ερευνητές όπως οι Johnson et al. (2005), αλλά και από τον Ο.Ο.Σ.Α. (διεθνής Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη Ο.Ε.С.Д.) το 2013, αποδεικνύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο αγχογόνα επαγγέλματα.

Μετά από μελέτη του επαγγελματικού άγχους στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς, οι Kyriacou & Sutcliffe (1977), ορίζουν το επαγγελματικό άγχος ως όλα τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός και οφείλονται σε διάφορες πλευρές της εργασίας του. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν να είναι απογοήτευση, θυμός, ακόμα και κατάθλιψη. Ως αποτέλεσμα επηρεάζεται δραματικά η καλή εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του αλλά και η ευημερία του.

Σύμφωνα με τους ερευνητές σε όλο τον κόσμο, πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι κύρια πηγή άγχους στην ζωή του αποτελεί το επάγγελμά του. Ειδικότερα για την Ελλάδα, πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ταλαιπωρείται από εργασιακό άγχος (European Agency For Safety and Health at Work, 2009).

2.9.1. Παράγοντες

Η αιτιολόγηση του μεγάλου άγχους στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τον Halling (2004) έχει ως εξής:

- Συναισθηματική εμπλοκή με τους δέκτες της υπηρεσίας γονείς μαθητές,
- απουσία δυνατότητας πρωτοβουλίας (Το σχολικό πλαίσιο και οι κανόνες που αυτό επιβάλλει, κάνει τους εκπαιδευτικούς να ασφυκτιούν και τους αφαιρεί τη δυνατότητα να προσδιορίσουν τους δικούς τους στόχους στη δουλειά, κάτι που αναζητά ο κάθε εργαζόμενος),
- ασάφεια ρόλων,
- έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης και κύρους,
- υπερβολικά υψηλές προσδοκίες των εργαζομένων κατά την είσοδό τους στον επαγγελματικό στίβο. Συνήθως αυτό που περιμένουν οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν έχει καμία σχέση με αυτό που τελικά καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Η Εκπαιδευτική Διεθνής (EI), η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση (E.T.U.C.E., 1999, 2008) και ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (E.A.S.H.W., 2008) εκπόνησαν επιστημονικές έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν τους σημαντικότερους αγχογόνους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες συμφωνούν ότι το άγχος δεν αφορά το ατομικό επίπεδο, αλλά το οργανωτικό. Αυτοί οι παράγοντες είναι παρόμοιοι μ' αυτούς που ανέφερε ο Kyriacou (2001) στις παλαιότερες έρευνες του.

- Ικανότητες του εκπαιδευτικού,
- φόρτος εργασίας,
- πολλές και τεράστιες ευθύνες,
- πολυπληθείς τάξεις με μεγάλη ανομοιομορφία,
- αδιαφορία και προβληματική συμπεριφορά μαθητών και γονέων,
- κακές σχέσεις με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων,
- φτωχή εισροή οικονομικών πόρων,
- εργασιακή ανασφάλεια,
- κακές συνθήκες εργασίας και περιβάλλον,

- συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και υλικό,
- νέες μέθοδοι και απαιτήσεις της νέας τεχνολογίας,
- μειωμένες δυνατότητες για συνεχιζόμενη δια βίου εκπαίδευση,
- φτωχά κίνητρα,
- χαμηλές απολαβές,
- αξιολόγηση,
- συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
- έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς,
- χαμηλή αναγνώριση της σημασίας του επαγγέλματος από την κοινωνία,
- ανισορροπία μεταξύ προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων,
- γραφειοκρατία,
- απομόνωση κ.ά.

Όσον αφορά ειδικότερα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η Μούζουρα (2005) προσθέτει και τους εξής παράγοντες:

- οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συχνά καλά καταρτισμένοι για τη διαχείριση οποιασδήποτε κρίσης στο σχολείο,
- πλήρης ή σχεδόν πλήρης απουσία επαγγελματικής ανέλιξης,
- οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αναγκάζονται να διδάσκουν μαθήματα β' ανάθεσης ή εκτός ειδικότητας,
- αξιολόγηση μαθητών,
- οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται οριστικά σε σχολεία ακόμα και πολύ μετά την αρχή του σχολικού έτους.

Η αδιαφορία της πολιτείας, η στάση της διοίκησης του σχολείου και οι συγκρούσεις έρχονται να προστεθούν στους παράγοντες που ευνοούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ασφάλεια των παιδιών, η ευθύνη γι αυτήν και η απειθαρχία τους εμφανίζονται ως ισχυροί παράγοντες άγχους, μαζί με την

αντίληψη της κοινωνίας ότι το σχολείο πρέπει να λύνει διάφορα κοινωνικά προβλήματα (Κουτσιάνου, 2013· Πετρίδου, 2014).

Ειδικά για τους αναπληρωτές, στους παράγοντες πρόκλησης άγχους προστίθενται οι προκαταλήψεις για το ρόλο του αναπληρωτή, οι συχνές αλλαγές σχολείου και συναδέλφων, η προσαρμοστικότητα τους, οι ικανότητες που πρέπει να αποδεικνύουν από το μηδέν σε κάθε νέο περιβάλλον, η εργασιακή ανασφάλεια που οδηγούν σε συναισθηματική και σωματική καταπόνηση αλλά και οι συχνές μετακινήσεις που επηρεάζουν ακόμα και την προσωπική και κοινωνική ζωή τους (Γιάννου, 2016).

Τελικά, μελετώντας τους παράγοντες που ισχύουν για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς μπορούμε να εξηγήσουμε το μεγάλο ποσοστό εξουθένωσης στον κλάδο στην Ελλάδα.

2.9.2. Συνέπειες εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών και συμπτωματολογία

Τα συμπτώματα του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών όπως και όλων των εργαζομένων διακρίνονται σε σωματικά (πονοκέφαλοι, έλκος, υψηλή πίεση κλπ.) ψυχολογικά (δυσφορία, ανησυχία, θυμός, κατάθλιψη κλπ.) και συμπεριφορικά (έλλειψη ενθουσιασμού, αίσθηση αμφισβήτησης αξίας, έλλειψη υπομονής, μείωση κοινωνικών επαφών, αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική ζωή, εργασιακή ανασφάλεια κλπ.) και δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από τα συμπτώματα των άλλων εργαζομένων (εκπαιδευτική διεθνής/ ευρωπαϊκή συνδικαλιστική επιτροπή για την εκπαίδευση, 1999). Σύμφωνα με την ίδια αναφορά (Education International/ European Trade Union Committee for Education Stress Report, 1999), το άγχος πρέπει να προλαμβάνεται καθώς επιβαρύνει όλο τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

2.9.3. Στρατηγικές αντιμετώπισης

Πρώτη και κύρια στρατηγική αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αποτελεί η αναγνώριση του προβλήματος για την ορθολογική αντιμετώπιση των παραγόντων που προκαλούν άγχος (Antonioni et al. 2013).

Σε ατομικό επίπεδο, στις στρατηγικές αντιμετώπισης περιλαμβάνονται:

- οι σχέσεις με ανθρώπους του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος,
- η απόσυρση από τους άλλους για κάποιες ώρες,
- η θετική αντιμετώπιση της ζωής,
- η άδεια,
- η σωματική άσκηση,
- η αναζήτηση υποστήριξης από κοινωνικές δομές,
- η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και
- η βελτίωση του ελέγχου των συναισθημάτων.

Πέραν των οργανωτικών και διοικητικών αλλαγών που πρέπει να επέλθουν από τους σχολικούς οργανισμούς και την κεντρική διοίκηση, ώστε να μειωθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, περιορίζοντας τους παράγοντες που το προκαλούν (π.χ. αύξηση μισθών, μείωση φόρτου, βελτίωση εργασιακών συνθηκών, σταθερή εκπαιδευτική πολιτική, παροχή επιμορφωτικών δυνατοτήτων, ακριβής περιγραφή καθηκόντων, τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε περιοχές των δυνατοτήτων τους κλπ.), κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμη μία συμβουλευτική με προληπτικό χαρακτήρα για να αντιμετωπίζονται οι παράγοντες πρόκλησης άγχους και να μην φτάνουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Κάμτσιος και Λώλης, 2016).

2.10. Επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συγκυριών.

Στα χρόνια που διανύουμε, έχουν συντελεστεί και συντελούνται μεγάλες αλλαγές στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν το άτομο, όπως είναι λογικό, τόσο στην προσωπική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή όσο και στην επαγγελματική. Οι δυο αυτές πτυχές της ζωής του ατόμου πρέπει να διατηρούν μία ισορροπία μεταξύ τους, ώστε το άτομο να μπορεί να προσαρμοστεί στις μεγάλες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του και την κοινωνία στην οποία ζει.

Εκτός από το άτομο έχουν επηρεαστεί έντονα επιχειρήσεις και οργανισμοί, μία αλλαγή που διαφοροποιεί τις συνθήκες εργασίας φέρνει τη δομή τους σε μία νέα πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα των εξελίξεων λόγω της παγκοσμιοποίησης αλλά και της προσπάθειας κάθε επιχείρησης ή οργανισμού για επικράτηση στα πλαίσια του ανταγωνισμού, είναι εμφανή τόσο στους εργαζόμενους που εμπλέκονται άμεσα, όσο και στον εξωτερικό παρατηρητή. Οι αλλαγές που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής του εργαζομένου και οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, εσωτερικούς και εξωτερικούς, και συμβαίνουν:

A. στην αγορά,

B. στην τεχνολογία

Γ. στην οργάνωση των επιχειρήσεων και στη στάση τους απέναντι στον εργαζόμενο.

Σε εποχές κρίσης όπως αυτή που διανύουμε, η ισορροπία ανάμεσα στην εργασιακή και την προσωπική ζωή του ατόμου διαταράσσεται και οι επιπτώσεις είναι έκδηλες στην ποιότητα ζωής του. Εργασία και η ζωή θεωρούνται έννοιες που συσχετίζονται άμεσα και έτσι οι μεταβολές στην εργασία έχουν επιπτώσεις στην υπόλοιπη ζωή και αντίστοιχα οι μεταβολές στην προσωπική, κοινωνική, οικογενειακή ζωή επηρεάζουν την εργασία. Όπως αναφέρεται στους Ρέμπελος κ.ά. (2015), ο Woodward (2007) υποστηρίζει ότι “Η φύση και η ένταση της εργασίας έχει αλλάξει και τα παραδοσιακά χωρικά και χρονικά όρια μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασίας έχουν γίνει ασαφή”.

Κύρια αιτία του προβλήματος, αποτελούν τα ζητήματα που εμφανίστηκαν μαζί με την οικονομική κρίση. Επιχειρήσεις, εταιρείες και οργανισμοί μετέτρεψαν τις συμβάσεις εργασίας και έτσι ολοένα και περισσότεροι εργαζόμενοι βιώνουν μία

εργασιακή πραγματικότητα χωρίς δικαιώματα, τα οποία θεωρούνταν κεκτημένα για πολλά χρόνια. Συγκεκριμένα για την Ελλάδα, το ποσοστό των επιχειρήσεων που ακολούθησε αυτήν την τακτική είναι συντριπτικό. Παρουσιάζοντας ως αιτία την επιβαλλόμενη ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας, διαμόρφωσαν μία διαφορετική κατάσταση εις βάρος του εργαζόμενου. Στην Ελλάδα το κράτος αποτελεί εργοδότη για ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εργαζομένων, και ακολούθησε το ρεύμα των μεγάλων αλλαγών στο εργασιακό καθεστώς. Έτσι λοιπόν στον ιδιωτικό αλλά και το δημόσιο τομέα έχουμε πια μεγάλο αριθμό συμβάσεων εργασίας περιορισμένου χρόνου σε σχέση με τις συμβάσεις αορίστου, απασχόληση μειωμένου ωραρίου, απασχόληση εκ περιτροπής και πολλές φορές απάνθρωπα ωράρια χωρίς διαφορά στη μισθοδοσία (ίδιος φόρτος, περικοπές προσωπικού). Η μείωση του προσωπικού, των απολαβών και των δικαιωμάτων αποτέλεσε πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια με πρόφαση την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα, όχι μόνο για τις επιχειρήσεις αλλά ακόμα και για το κράτος.

2.10.1. Εκπαιδευτικοί και οικονομική κρίση

Στις μεγάλες προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν γενικά, πρέπει να προσθέσουμε και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης που διανύει η Ελλάδα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι Έλληνες πολίτες, καλούνται να διαχειριστούν μία σειρά από προβλήματα, που οφείλονται στην οικονομική συγκυρία. Σύμφωνα με τους Kondilis et al. (2013), το βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών σημείωσε σημαντική πτώση και ο οικογενειακός προγραμματισμός έχει επηρεαστεί σημαντικά. Το εργασιακό άγχος υπό αυτές τις συνθήκες, είναι ακόμα μεγαλύτερο και μοιραία οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Μερικά από τα προβλήματα αυτά αναφέρονται παρακάτω:

- πολύ μεγάλες περικοπές των απολαβών,
- μεγάλα ποσοστά ανεργίας,
- μείωση των εργασιακών δικαιωμάτων που προστατεύουν τους εργαζόμενους,
- υψηλή φορολογία,
- υψηλό κόστος διαβίωσης
- σημαντική μείωση στις ασφαλιστικές παροχές (υγεία και πρόνοια).

Τα τελευταία χρόνια ο κλάδος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει δεχτεί μεγάλα πλήγματα και αυτό είναι αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης. Κεκτημένα δικαιώματα μειώνονται, το καθεστώς εργασίας αλλάζει προς το χειρότερο, οι απολαβές μειώνονται, οι ευθύνες πολλαπλασιάζονται καθώς ο ανώτατος αριθμός μαθητών αυξάνεται και πολλές σχολικές μονάδες κλείνουν δια παντός.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση και την έρευνα που εκπόνησε το 2013, μέσα σε τέσσερα χρόνια (2008-2012), οι δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν δραματικά (20%). Το 2013 νέα μείωση στις δαπάνες για την παιδεία της τάξης του 10% (Ευρυδίκη, 2013) τις φέρνει στο ελάχιστο 2,6% επί του συνολικού ΑΕΠ.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν ο κλάδος που δέχτηκε μεγάλες πιέσεις καθώς το 40% των απολαβών περικόπηκαν, και οι προσλήψεις μειώθηκαν κατά 80%, ανεξάρτητα από τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο υπολειτουργεί η στηρίζεται σε προγράμματα ΕΣΠΑ και σε προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών. Μέχρι το 2013, τα στοιχεία αποκαλύπτουν ότι 1.933 σχολικές μονάδες συγχωνεύτηκαν και 1.053 σχολικές μονάδες καταργήθηκαν.

Σημειώνεται ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών παγκοσμίως είναι αντιστρόφως ανάλογοι με το λειτούργημα που καλούνται να επιτελέσουν. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ε.С.Д., 2013b), οι εκπαιδευτικοί αμείβονται χαμηλότερα σε σχέση με οποιονδήποτε κάτοχο άλλου τίτλου ανώτατης εκπαίδευσης. Όσον αφορά την Ελλάδα, οι νόμοι που θεσπίστηκαν το 2010 και 2011 στα πλαίσια των μνημονίων (Ν. 3833/2010, Ν.3845/2010, Ν.4024/2011) και αφορούσαν την εκπαίδευση, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο βιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, εισάγοντας το Ενιαίο Μισθολόγιο, παγώνοντας την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, προσμετρώντας την πραγματική προϋπηρεσία (που αποκτήθηκε υπηρετώντας το δημόσιο σχολείο ακόμα και στις εσχατιές της χώρας) όπου ήταν βολικό, περικόπτοντας μεγάλο ποσοστό του μισθού, επιδομάτων και δώρων. Οι νέοι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που κλήθηκαν να σηκώσουν το μεγάλο βάρος των αλλαγών, οι οποίοι είναι και αυτοί που αναγκάζονται να αλλάζουν τόπο διαμονής πολύ συχνά ακόμα κι αν κατέχουν μόνιμες θέσεις. Μέσα σε 4 χρόνια (2009-2013) οι απολαβές των νεοδιόριστων έπεσαν κατά 40% (αδιανόητο ποσοστό για εργαζόμενους στην Ευρωπαϊκή Ένωση), κι έφτασαν σε μισθούς πάρα πολύ χαμηλούς (European Commission/ Euridice, 2013), κι αν λάβουμε

υπ' όψη ότι ο νεοδιόριστος αναγκαστικά ξεκινά την σταδιοδρομία του ως μόνιμος από κάποια απομακρυσμένη περιοχή, με πρόσθετα έξοδα διαβίωσης, όπως έξοδα στέγασης, μεταφοράς κλπ. μιλάμε για οικονομική ένδεια.

Για την περίπτωση των αναπληρωτών τα πράγματα έγιναν ακόμα χειρότερα, αφού οι προσλήψεις πάγωσαν και χρησιμοποιούνται ως «μόνιμοι-εποχικοί» ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες του συστήματος αλλά και τις ανάγκες των ίδιων ως εργαζομένων με ίσα δικαιώματα και καταλήγουν στην ανεργία κάθε καλοκαίρι χωρίς να γνωρίζουν τις αλλαγές που μπορεί να έλθουν, οι οποίες μπορεί να τους αφήσουν χωρίς δουλειά και εισόδημα ή στην καλύτερη περίπτωση να περιμένουν για πρόσληψη στη μέση της σχολικής χρονιάς με πλήρη απουσία χρονοδιαγράμματος.

2.10.2. Διερεύνηση εργασιακού άγχους αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνών, που ασχολήθηκε με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεχωριστά, αλλά και πολλές έρευνες που εστίασαν και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην ειδικότητα, στον τομέα εργασίας, στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, στα γεωγραφικά χαρακτηριστικά κ.ά. Το 2016 η έρευνα των Κάμτσιου & Λώλη, επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος ταλανίζουν όλους τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων.

Σε αυτήν την εργασία μας ενδιαφέρει η διχοτόμηση του δείγματος άλλων ερευνών σύμφωνα με τη σχέση εργασίας σε μόνιμους και αναπληρωτές. Σύμφωνα με έρευνα των Rigotti et al. (2009), οι προσωρινοί υπάλληλοι βιώνουν μεγαλύτερη ανασφάλεια από τους μόνιμους συναδέλφους τους, η οποία επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος. (Δίκης, 2013).

Η Γιαννακίδου (2014) διχοτομεί το δείγμα της με γνώμονα τη σχέση εργασίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι αναπληρωτές αποτελούν το 9,5% και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά δυσαρέσκειας από τους μόνιμους συναδέλφους τους. Η ίδια διαπιστώνει ότι η διαφοροποίηση οφείλεται στην εργασιακή ασφάλεια που επηρεάζεται από τη σχέση εργασίας.

Η Πετρομελίδου (2016) αναφέρει ότι στη δική της έρευνα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίστηκαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και το αποδίδει στο γεγονός ότι το δείγμα της αποτελείτο αποκλειστικά και μόνο από μόνιμους εκπαιδευτικούς, και ότι η μονιμότητα μειώνει την ανασφάλεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, πράγμα που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα των αναπληρωτών (ελαστική εργασία, πολύ συχνή αλλαγή περιοχής πρόσληψης, άγνοια του τι μέλλει γενέσθαι την επόμενη χρονιά, αποχωρισμός από οικογένεια και αγαπημένα πρόσωπα, κλπ.).

Σύμφωνα με τους Αντωνίου και Ντάλλα 2010, η έρευνά τους σε μόνιμους και αναπληρωτές κατέδειξε ότι οι αναπληρωτές βιώνουν μεγάλα επίπεδα επαγγελματικού άγχους εξαιτίας της αβεβαιότητας που συνοδεύει τη σχέση εργασίας τους. Σε μελέτη που ασχολήθηκε αποκλειστικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Γιάννου, 2016), οι παράγοντες που επηρεάζουν την ασφάλεια και άρα την ικανοποίησή και τη δυσαρέσκεια είναι οι πολλές διακεκομμένες συμβάσεις εργασίας, η έλλειψη προοπτικής και η αδιοριστία. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι αναπληρωτές πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους πορεία στο μέλλον εξαρτάται από την εκάστοτε κυβέρνηση και τα σχέδιά της. Αυτό αποτελεί μεγάλο ζήτημα το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί από την κεντρική διοίκηση ώστε να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος τους (Γιάννου 2016).

Η εργασιακή πραγματικότητα των αναπληρωτών τα τελευταία χρόνια δείχνει να διαιωνίζεται, ενώ οι ίδιοι εισήχθησαν στο επάγγελμα με διαφορετικές συνθήκες. Αυτό καταδεικνύει την ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών τους και της πραγματικότητας που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αναπληρωτές

3.1. Επιλογή προσωπικού δημόσιας εκπαίδευσης και ιστορική αναδρομή

Η μονιμότητα των εκπαιδευτικών και ο διορισμός τους σε οργανικές θέσεις κατοχυρώνεται με το άρθρο 103 παράγραφος 4 του Συντάγματος. Ο τρόπος διορισμού είναι ο εξής:

Έως και το 1997, οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν με την επετηρίδα. 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 ίδια ακριβώς διατύπωση υπάρχει και στον Ν1566/85, τον νόμο-πλαίσιο που κατάργησε τον 309/76. Η επετηρίδα ως τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών υπήρχε από τη δεκαετία του 50 και δεν καταργήθηκε ούτε κατά τη διάρκεια της δικτατορίας ΑΝ 651/70).

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.

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.

Με τον Ν3687/2008 (νόμος Στυλιανίδη) προηγείται το 30μηνο στις προσλήψεις, ακολουθεί το 24μηνο και μια επιτυχία στον ΑΣΕΠ, ύστερα το 40% και τελευταίο το 60% του ΑΣΕΠ.

Με τον Ν3848/10 (νόμος Διαμαντοπούλου) επανέρχεται το 100% ΑΣΕΠ, τίθεται όριο στην προϋπηρεσία κι αναγνωρίζονται και ακαδημαϊκά προσόντα για την πρόσληψη (μεταπτυχιακά, διδακτορικά). Ο νόμος προβλέπει εφαρμογή από τον πρώτο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, που θα γίνει και μέχρι τότε διατηρεί το μεταβατικό στάδιο

60%-40% του νόμου Γιαννάκου. Με το 60%-40% έγιναν κι οι ελάχιστες προσλήψεις του 2011,12,13,14. Ο νόμος 3848/10 δεν εφαρμόστηκε ποτέ καθότι από το 2010 που ψηφίστηκε μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει ποτέ διαγωνισμός του ΑΣΕΠ. (Μπράτης, 2017).

Τα τελευταία χρόνια έχουμε γυρίσει σε ρυθμούς επετηρίδας, με την ειδοποιό διαφορά, ότι δεν πρόκειται πλέον για μόνιμους διορισμούς, αλλά προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών.

3.2. Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Στο άρθρο 17 του ν.1566/85 (Υπουργείο Παιδείας, 1985), αναφέρεται ρητά ότι οι προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται για να καλύψουν έκτακτες ανάγκες σε προσωπικό, λόγω προσωρινής απουσίας μόνιμων εκπαιδευτικών για διάφορους λόγους.

Το 1954-55, οι αναπληρωτές άγγιζαν το 3% του προσωπικού των δημόσιων σχολείων. Μετά το 1980, το ποσοστό αυξήθηκε φτάνοντας το 18% το σχολικό έτος 1992-93. Η αύξηση οφείλεται σε διάφορους λόγους όπως: η στελέχωση των διοικητικών υπηρεσιών του υπουργείου με εκπαιδευτικούς, η αύξηση του αριθμού των σχολικών μονάδων, η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα κατάρτισης μεγάλης διάρκειας, οι εκπαιδευτικές άδειες, οι αποσπάσεις σε άλλες υπηρεσίες ή στο εξωτερικό, οι λειτουργικές ανάγκες των σχολείων. Από το 1982 οι αναπληρωτές προσλαμβάνονται και στη μέση της χρονιάς για κάλυψη έκτακτων αναγκών.

Το 1999, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται και αρχίζει να προσμετράται, υπάρχει δικαίωμα συνυπηρέτησης και άλλα δικαιώματα, αλλά κυρίως υπάρχει η δέσμευση διορισμού. Το 2001, το υπουργείο αναλαμβάνει την πρόσληψη αναπληρωτών κεντρικά και σε εθνικό επίπεδο, καταρτίζοντας τους πίνακες αναπληρωτών.

Η βασική νομοθεσία του 1985 καταδεικνύει σαφέστατα τις περιπτώσεις όπου το υπουργείο προσλαμβάνει αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη επιβάλλεται να είναι έκτακτη, πράγμα που σημαίνει ότι ο μόνιμος εκπαιδευτικός βρίσκεται σε άδεια (μακροχρόνια αναρρωτική, κήσης, λοχείας και ανατροφής, άνευ αποδοχών,

εκπαιδευτική κ.ά.) Τα αριθμητικά δεδομένα των προσλήψεων αναπληρωτών τα τελευταία χρόνια αποδεικνύουν ότι ο νόμος αυτός δεν εφαρμόζεται.

Με το νόμο 3845/2010, «Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της Ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της ζώνης του ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο» που οι περισσότεροι γνωρίζουμε ως «μνημόνιο», επιβλήθηκε στην Ελλάδα η αναλογία 5:1 που σημαίνει ότι για κάθε 5 εκπαιδευτικούς που έβγαιναν στη σύνταξη θα προσλαμβάνονταν μόνο ένας. Το 2014 η αναλογία αλλάζει και φτάνει στο 10:1. Ακόμα και αν αυτό το σύστημα φαινόταν άκρως άδικο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και γενικότερα για την παιδεία στην Ελλάδα, στην πραγματικότητα δεν τηρήθηκε ούτε αυτό. Οι διορισμοί ήταν μηδενικοί και οι συνταξιοδοτήσεις, χιλιάδες. Αυτό σημαίνει αυτόματα ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί κάλυπταν πάγιες και διαρκείς ανάγκες και όχι λειτουργικά κενά. Σύμφωνα με τη διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) η αναλογία προσλήψεων συνταξιοδοτήσεων έφτασε στο 45:1.

Έτος	Αποχωρήσεις	Μόνιμοι Διορισμοί
2006	1.610	2.933
2007	2.629	3.665
2008	1.783	3.515
2009	1.745	2.770
2010	3.976	1.379
2011	1.481	133
2012	1.480	40
2013	2.188	99
2014	1.920	0
2015	1.309	0

Εικόνα 3: Προσλήψεις – Συνταξιοδοτήσεις 2006-2015 (Πηγή: www.alfavita.gr)

Οι προσλήψεις αναπληρωτών το 2015 ανέρχονται στις 13.866, ενώ το 2016 στις 14.000. Οι μεγάλοι αριθμοί καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση θα υπολειτουργούσε χωρίς τους αναπληρωτές, με κλειστά σχολεία και τεράστιες ελλείψεις προσωπικού.

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί κάνουν αίτηση στο νεοεισαχθέν πληροφοριακό σύστημα ΟΠΣΥΔ (τα προηγούμενα χρόνια στήνονταν σε ουρές εκατοντάδων για να κάνουν τα χαρτιά τους) και προσλαμβάνονται την ημερομηνία που αποφασίζει το υπουργείο και σύμφωνα με το νόμο απολύονται αυτοδίκαια στο τέλος του σχολικού έτους. Αυτό σημαίνει ότι η μισθοδοσία τους διακόπτεται τον Ιούνιο και για τη διάρκεια του καλοκαιριού παραμένουν ανασφάλιστοι, με επίδομα ανεργίας (αν το δικαιούνται) και μειωμένο χρόνο ασφάλισης.

Μετά από τρεις και πλέον μήνες απλήρωτοι, καλούνται αιφνிடίως από το υπουργείο χωρίς κανένα χρονοδιάγραμμα και συνήθως με αδικαιολόγητες καθυστερήσεις εβδομάδων ή και μηνών. Μόλις ανακοινωθούν οι προσλήψεις, ο αναπληρωτής ξεκινά έναν αγώνα δρόμου, αφού οφείλει να «διακτινιστεί» και να αναλάβει υπηρεσία στη διεύθυνση πρόσληψης σε διάστημα δύο ημερών (Μαυρογιώργος, 2005). Πολλές φορές, η ανάληψη υπηρεσίας γίνεται σε διαφορετικό τόπο από την τοποθέτηση του αναπληρωτή (για παράδειγμα, η διεύθυνση εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων βρίσκεται στη Σύρο, ενώ η τοποθέτηση μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε νησί των Κυκλάδων και μάλιστα με νέες καθυστερήσεις, λόγω μεγάλου αριθμού προσληφθέντων ή φτωχής ακτοπλοϊκής σύνδεσης (Κυκλάδες, Δωδεκάνησα) που βαραίνουν οικονομικά τους αναπληρωτές, οι οποίοι επιβαρύνονται με έξοδα προσωρινής διαμονής μέχρι να μάθουν πού θα υπηρετήσουν. Αυτό ισχύει για τις περισσότερες διευθύνσεις). Όλα αυτά δεν είναι σημεία των καιρών, αλλά ίσχυαν ανέκαθεν, απλά ο διορισμός ερχόταν μετά από ένα εύλογο διάστημα σ' αυτό το καθεστώς, που στις μέρες μας διαιωνίζεται και τείνει να παγιωθεί. Οι αναπληρωτές που καταφέρνουν να προσληφθούν στον τόπο κατοικίας τους είναι συγκριτικά πολύ λίγοι. Κάποιοι μιλούν για πάνω από 15 μετακομίσεις στα 35 τους.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κουτούζη (2002) οι συνθήκες εργασίας, αλλά και ο αιφνίδιος τρόπος που καλούνται να μεταναστεύσουν σε ένα συνεχώς διαφοροποιημένο εργασιακό πλαίσιο γεμάτο ανασφάλεια, επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογία τους αλλά και την εσωτερική τους ισορροπία, κάτι που είναι απολύτως λογικό αφού απουσιάζει κάθε προσωπικός και οικογενειακός προγραμματισμός. Σύμφωνα με τους Shakir & Zia (2014), η υπερβολική χρονική παράταση της

προσωρινής εργασίας, μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους τους εργαζόμενους στην εκπαίδευση (υγεία, ψυχολογία).

Σε συνδυασμό με την άνιση μεταχείριση με τους μόνιμους, κινδυνεύουν εκτός από την ψυχολογία τους, και οι σχέσεις τους μέσα στο σχολείο. Οι αναπληρωτές έχουν ίδιες υποχρεώσεις με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, παρ' όλα αυτά δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα. Η αδικία εις βάρος τους έγκειται σε λειτουργικά και μισθολογικά θέματα, ευκαιρίες ανέλιξης, επιμόρφωσης, άδειες και συνταξιοδοτικά. Ενδεικτικά, οι αναπληρώτριες μητέρες, δεν δικαιούνται 9μηνη άδεια ανατροφής τέκνου, αλλά μόνο 17 εβδομάδες κύησης και λοχείας. Οι αναπληρωτές σχεδόν απαγορεύεται και να αρρωστήσουν, καθώς στις μέρες αναρρωτικής άδειας υπάρχει μερική περικοπή αποδοχών και μετά το πέρας των 15 ημερών αναρρωτικής άδειας διακόπτεται η μισθοδοσία τους και η προσμέτρηση προϋπηρεσίας. Σε περίπτωση δυσίατου νοσήματος οι μέρες αναρρωτικής είναι +15. Άδεια ασθένειας τέκνου υπάρχει μόνο για μόνιμους εκπαιδευτικούς, ακόμα κι αν ο αναπληρωτής είναι διαζευγμένος και μόνος με το παιδί στην περιοχή πρόσληψης. (www.minedu.gov.gr)

Υπό αυτές τις συνθήκες και με ελάχιστα εργασιακά δικαιώματα, οι περιφερόμενοι αναπληρωτές καλούνται κάθε χρόνο σε ένα διαφορετικό περιβάλλον εργασίας, με διαφορετικούς μαθητές και συναδέλφους, πράγμα που τους καθιστά πολλές φορές αδύναμους απέναντι στον παιδαγωγικό τους ρόλο (Σκλάβος, 2014.) Ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει εις πέρας μία εργασία η οποία από τη φύση της είναι γεμάτη προκλήσεις. Σαν να μην έφτανε αυτό, η ανεπάρκεια της κεντρικής διοίκησης δυσκολεύει τα πράγματα ακόμα περισσότερο ειδικά για ένα νεοεισερχόμενο (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται ότι η πολιτεία δεν τους στηρίζει στο δύσκολο έργο τους, ενώ ενισχύεται η λογοδοσία στους γονείς και την κοινωνία (Ζμας, 2007), η οποία αποδίδει όλα τα κακώς κείμενα στους ίδιους τους λειτουργούς της εκπαίδευσης και όχι στους πραγματικούς αυτουργούς (Ρες & συν., 2007). Συνεπώς, για τους αναπληρωτές, πλήττονται τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, η μονιμότητα και η κοινωνική αναγνώριση (Day, 2003).

Ακόμη, στερούνται επαγγελματικής προοπτικής, πράγμα που οφείλεται καθαρά σε κακό προγραμματισμό της κεντρικής διοίκησης ή σε πολιτική επιλογή διατήρησης μιας πραγματικότητας που τείνει στην ομηρία (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002), σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπου οι εκπαιδευτικοί μονιμοποιούνται μετά από έναν

ορισμένο χρόνο προϋπηρεσίας (Η.Π.Α. κ.ά.). Η γειτονική Ιταλία, όπου υπάρχει επίσης ο θεσμός των συμβασιούχων εκπαιδευτικών προς αποφυγή της δαπάνης των νόμιμων διορισμών με μόνιμο χαρακτήρα, υποχρεώθηκε από το δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να μονιμοποιήσει τους εκπαιδευτικούς με τρία χρόνια πραγματικής προϋπηρεσίας, σύμφωνα με ευρωπαϊκή οδηγία, και να αποζημιώσει αυτούς και όλους όσους άλλαξαν αντικείμενο και εργοδότη και εξήλθαν του εκπαιδευτικού συστήματος, μετά από προσφυγή του συνδικάτου ANIEF (Associazione sindacale professionale). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ανέρχονται σε 250-300.000 και η Ιταλία υποχρεούται να πράξει το ίδιο για όλους όσους καταφεύγουν στη δικαιοσύνη στηριζόμενοι σε αυτήν την απόφαση. Να σημειωθεί ότι το Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Λουξεμβούργο (πρώην Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων) είναι το ανώτατο δικαιοδοτικό όργανο (όργανο της δικαστικής εξουσίας) στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Εφημερίδα Repubblica, 2014).

Δεν είναι λίγες οι φορές που το ίδιο το κράτος εμφανίζει ασυνέπεια και έλλειψη λογικής και αξιοκρατίας. Δεν υπάρχει άλλος κλάδος που από τη μία μέρα στην άλλη «κλείδωσε» η προϋπηρεσία στους μήνες που ήταν και δεν προσμετρήθηκε για 4 ολόκληρα χρόνια σαν να μην εργάστηκε κανείς. Οι αναπληρωτές έκαναν τις επιλογές τους μ' αυτά τα δεδομένα και ξαφνικά, μια μέρα αυτό άλλαξε και προκάλεσε μεγάλες ανακατατάξεις και κινδύνους για ανεργία σε εργαζόμενους δεκαετίας. Οι πίνακες άνοιξαν και εισήχθησαν εκπαιδευτικοί από ιδιωτικά σχολεία, με αστρονομικές προϋπηρεσίες, από συμβάσεις αορίστου χρόνου που μετρούσαν 12μηνα έτη και που αποκτήθηκαν χωρίς καμία απολύτως μετακίνηση από ανθρώπους που δεν ήθελαν να αλλάξουν τόπο κατοικίας για να εξυπηρετήσουν το δημόσιο σχολείο. Έτσι, αυτοί που δούλεψαν αυτή την τετραετία και δεν άφησαν το δημόσιο σχολείο στην άκρη της χώρας ακόμα και με παγωμένους πίνακες, καταποντίστηκαν άλλη μια φορά.

Με το νόμο 4354/15 στο άρθρο περί νέου μισθολογίου Δ.Υ., στη μισθολογική εξέλιξη, μια διετία (2016-17) δεν προσμετράται. Με το ξεπάγωμα της μισθολογικής εξέλιξης (1-1-18/ άρθρο 26 ν.4354/15), μετράει μόνο ο πλεονάζων χρόνος για αλλαγή μισθολογικού κλιμακίου και η διετία χάνεται οριστικά για όλους, και φυσικά και για τους αναπληρωτές.

Κάθε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, το κράτος αλλάζοντας τον υπουργό παιδείας, αλλάζει και τις προϋποθέσεις ή τις συνθήκες εργασίας και οι αναπληρωτές βλέπουν όλες τις προσπάθειες χρόνων που ήταν ζητούμενα, να ακυρώνονται μία-μία

(προϋπηρεσία, επιμορφώσεις, δυσπρόσιτα, κλπ.). Στο νέο σύστημα διορισμών που έχει προαναγγελθεί και αναμένεται αυτή τη στιγμή (επίσης με μεγάλη απόκλιση από το αρχικό χρονοδιάγραμμα) αντ' αυτών, πριμοδοτεί τυπικά προσόντα που δεν ήταν απαραίτητα όταν ξεκίνησαν να εργάζονται οι τωρινοί αναπληρωτές (πολλοί προτίμησαν να ξεκινήσουν την εργασιακή τους σταδιοδρομία μαζεύοντας την πολυπόθητη προϋπηρεσία, από το να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο), και κοινωνικά κριτήρια που αποκλείουν πολλούς εξ' αυτών, που σύμφωνα με μαρτυρίες δεν έκαναν οικογένεια εξ' αιτίας των πολλαπλών μετακινήσεων. Ακόμα προβαίνει συχνά σε αλλεπάλληλες διαφοροποιήσεις του προγράμματος σπουδών και ακυρώνει ολόκληρες ειδικότητες που αναγκάζονται να μετακινηθούν σε νησιά ή ορεινά χωριά για να εργαστούν, αφού έχουν «κατακτήσει το όνειρο της πόλης» με πολλή προσπάθεια μετά από χρόνια.

Μεγάλη δυσαρέσκεια προκάλεσε τα τελευταία χρόνια, η πρόθεση της κεντρικής διοίκησης να μονιμοποιήσει όλων των ειδών τους συμβασιούχους υπαλλήλους δμήνου με την αιτιολόγηση ότι καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες (δημοτικοί υπάλληλοι, προσωπικό καθαριότητας κλπ). Δεν συμβαίνει το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διαμαρτύρονται, αλλά τα αιτήματά τους πέφτουν στο κενό. Εδώ και χρόνια, οι κυβερνήσεις υπόσχονται μεταμνημονιακούς διορισμούς σε βάθος τριετίας οι οποίοι «ανανεώνονται» κάθε τριετία. Αποτέλεσμα είναι η αίσθηση των αναπληρωτών ότι τους εμπαίζει το κράτος που υπηρετούν, σε κάθε γωνιά της χώρας αφού μιλάμε για 30.000 συνταξιοδοτήσεις και κανένα διορισμό.

Υπάρχουν αναπληρωτές με πολλά έτη στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζονται από διοίκηση, κοινωνία και συναδέλφους ως «οι νέοι». Ακόμα και το ΑΣΕΠ που καλείται να αναλάβει τη στελέχωση των σχολείων, τους αντιμετωπίζει ως νέους υποψηφίους (και κρίνει ξανά και ξανά αν έχουν την ικανότητα να εργάζονται στην εκπαίδευση) μετά από 15 χρόνια που εργάζονται ήδη «προσωρινά» στην εκπαίδευση και πολλές φορές με δύο και τρεις επιτυχίες στους δικούς του διαγωνισμούς.

Σε οικονομικό επίπεδο η πραγματικότητα των αναπληρωτών δεν είναι καλύτερη. Οι οικονομικές δυσκολίες ξεκινούν από την ανακοίνωση της πρόσληψής τους, καθώς μετά από τρεις μήνες μηδενικού εισοδήματος καλούνται να επωμιστούν τα έξοδα της μετακίνησης τους στον τόπο πρόσληψης και έπειτα στον τόπο τοποθέτησης. Όπως προαναφέρθηκε, λόγω καθυστερήσεων οι αναπληρωτές αναγκάζονται να μείνουν σε προσωρινά καταλύματα μέχρι την οριστική τοποθέτησή τους, η οποία μπορεί να

πάρει μέρες ή και εβδομάδες. Όταν ανακοινωθούν οι τοποθετήσεις, οι αναπληρωτές επιβαρύνονται με έξοδα ανεύρεσης κατοικίας και εγκατάστασης (διπλά ενοίκια, εγγύηση, υπέρογκα ποσά σε πόλεις με τουριστικό ενδιαφέρον ή ζήτηση, μετακομίσεις) και αν έχουν οικογένεια στον τόπο κατοικίας, επιβαρύνονται με τη συντήρηση δύο κατοικιών. Μαρτυρίες εκπαιδευτικών αποδεικνύουν ότι καταφεύγουν σε δανεισμό για να φέρουν εις πέρας τις οικονομικές απαιτήσεις, έτσι ώστε να είναι εργαζόμενοι.

Πέρα από το οικονομικό, το ψυχολογικό και συναισθηματικό κόστος αποδεικνύεται τεράστιο, αφού αναγκάζονται κάθε χρόνο να απομακρύνονται από τα αγαπημένα τους πρόσωπα, να ζουν μόνοι για πολλά συναπτά έτη ή να μεταφέρουν σαν βαλίτσες τα μέλη της οικογένειας δύο φορές το χρόνο με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Σε ποιοτικές έρευνες που υπάρχουν ήδη, οι αναπληρωτές εκφράζουν θυμό και απογοήτευση με εκφράσεις όπως «δε βλέπω φως», «θέλω να κάνω οικογένεια και δεν μπορώ», «θέλω επιτέλους μια φυσιολογική ζωή», «ζω απομονωμένος γιατί κάθε 9 μήνες αλλάζω πόλη», «έχασα 9 χρόνια από τη ζωή μου», «οι σχέσεις τελειώνουν, όλα λήγουν 21 Ιουνίου», «κάθε χρόνο πρέπει να αποδείξω τι είμαι, κουράστηκα», «όλοι με θεωρούν άπειρο, έχω την ταμπέλα του αναπληρωτή» (Λέκκου, 2018), «αναπληρώνω τον εαυτό μου» κλπ.

Κύριο και δίκαιο αίτημα των αναπληρωτών είναι οι μαζικοί μόνιμοι διορισμοί. Σε μικρότερης κλίμακας παροχές, αιτούνται:

- Αυξήσεις αποδοχών,
- Χρονοδιάγραμμα προσλήψεων όταν πρόκειται για οργανικά κενά,
- Μέριμνα για σίτιση και στέγαση,
- Εκπτώσεις στις μετακινήσεις,
- Εξίσωση των αδειών με τους υπόλοιπους ασφαλισμένους του ΙΚΑ (Άδεια λοχείας και ανατροφής 6 μήνες έναντι 63 ημερών)

(Σύλλογος Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2017).

Η αδικία εις βάρος των αναπληρωτών πρέπει να τερματιστεί, καθώς πρόκειται για πτυχιούχους εργαζόμενους ΠΕ, που έχουν ξεκινήσει να εργάζονται αξιοκρατικά και με τη σειρά τους, έχουν δοκιμαστεί και καλύπτουν τις πάγιες και διαρκείς ανάγκες του δημοσίου σχολείου εδώ και δεκαετίες. Δεν πρόκειται επομένως, για υποψηφίους

εκπαιδευτικούς, αλλά για ενεργούς. Το σύστημα διορισμών θα πρέπει να είναι δίκαιο για αυτούς και σταθερό. Οι συμβάσεις τους πρέπει αρχικά, να μετατραπούν σε 12μηνες, να καλύπτουν μόνο λειτουργικά κενά, να δοθούν κίνητρα και να εξισωθούν τα εργασιακά τους δικαιώματα αν δε θέλουμε να μιλάμε για πολίτες «β' κατηγορίας».

Ερευνητικές υποθέσεις

A) Υποθέτουμε αρχικά ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υφίστανται μεγάλο εργασιακό στρες κι αυτό οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση λόγω της μακροχρόνιας κατάστασης που βιώνουν τα τελευταία δέκα και πλέον χρόνια. Εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξουθένωση αλλά και την ικανοποίηση στο χώρο εργασίας. Οι αναπληρωτές που συμμετέχουν στην έρευνα είναι εν ενεργεία αλλά και κάποιοι που φέτος δεν υπηρετούν λόγω περικοπής των θέσεων εργασίας στο ελληνικό σχολείο, αλλά έχουν εμπειρία στον κλάδο και το καθεστώς εργασίας για το οποίο συζητάμε.

Διερευνώνται τα ποσοστά εργασιακής δέσμευσης αλλά και της πρόθεσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος. B) Υποθέτουμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές, ακόμα κι αν βιώνουν αντίξοες συνθήκες εργασίας, δεν θέλουν να εγκαταλείψουν το δημόσιο σχολείο. Γ) Οι λόγοι που υποθέτουμε ότι μπορεί να τους οδηγούν σε υψηλά ποσοστά στρες και εξουθένωσης είναι οι μετακινήσεις, η εργασιακή ανασφάλεια αλλά και οι διακρίσεις στο χώρο εργασίας, λόγω του καθεστώτος υπό το οποίο εργάζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Οι έννοιες ως κατασκευές

Ο Αβδημιώτης (2014) αναφέρει ότι ο Kaplan (1964) διέκρινε τρία ήδη πραγμάτων που μετρώνται στις έρευνες: Τα άμεσα παρατηρήσιμα, που βασίζονται στην απλή και άμεση παρατήρηση, τα έμμεσα παρατηρήσιμα που απαιτούν περισσότερο λεπτές έμμεσες ή σύνθετες παρατηρήσεις και τέλος τις κατασκευές ή θεωρητικές δημιουργίες, που βασίζονται σε παρατηρήσεις, αλλά είναι δυνατό να παρατηρηθούν είτε άμεσα είτε έμμεσα. Οι θεωρητικές κατασκευές συντίθενται από έννοιες, στις οποίες λαμβάνουμε υπόψη (ή δημιουργούμε) κατά της διαδικασία ανάπτυξης μιας θεωρίας.

Ο ίδιος ο Kaplan (1964) ορίζει την έννοια ως μια «οικογένεια αντιλήψεων», υπονοώντας ότι μια έννοια είναι κάτι που δημιουργείται μέσα από την αντίληψη του καθενός για τα πράγματα. Πρόκειται λοιπόν για κατασκευές που προέρχονται από την αμοιβαία συμφωνία νοητικών εικόνων και αντιλήψεων. Οι αντιλήψεις μας συνοψίζουν σύνολα παρατηρήσεων και εμπειριών που φαινομενικά συνδέονται. Οι παρατηρήσεις και οι εμπειρίες είναι πραγματικές, ακόμη και αν έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα, ωστόσο οι αντιλήψεις και οι έννοιες που προκύπτουν από αυτές είναι μόνο νοητικές κατασκευές. Συνήθως ωστόσο, πιστεύουμε (εσφαλμένα) ότι οι κατασκευασμένοι όροι διαθέτουν εγγενές νόημα ονομάζοντας πραγματικές οντότητες του κόσμου, τούτο όμως δεν συμβαίνει μέχρις ότου ανακαλύψουμε το πραγματικό τους περιεχόμενο και την αυθεντική μέθοδο μέτρησής τους. Σε αυτή τη διατριβή, οι όροι προσαρμοσμένοι κανόνες, κοινωνικότητα, επικοινωνιακές δομές, ηγεσία, είναι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν για να γίνουν η γέφυρα σύνδεσης και απόδειξης των υποθέσεων, ως εκ τούτου, η επιστημονική εγκυρότητα της μεθόδου μέτρησής τους είναι καθοριστικής σημασίας. Η διαδικασία αυτή της δημιουργίας συγκεκριμένης «υπόστασης» των εννοιών, ονομάζεται «εννοιολόγηση» .

4.2. Εννοιολόγηση

Σύμφωνα με τον Babbie (2010), η διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζουμε τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε συγκεκριμένους όρους στην έρευνα, ονομάζεται εννοιολόγηση. Στην επικείμενη έρευνα, ο όρος για παράδειγμα της κοινωνικότητας, έλαβε συγκεκριμένο νόημα επιτυγχάνοντας ένα λειτουργικό consensus κάνοντας αντιληπτό το περιεχόμενο της έννοιας στα πρόσωπα που έλαβαν μέρος στην

πρωτογενή έρευνα. Ουσιαστικά λοιπόν, παρήχθη ένα συγκεκριμένο (συμβατικό) νόημα για τους σκοπούς της έρευνας. Αυτή η διαδικασία προσδιορισμού του νοήματος με ακρίβεια, περιλαμβάνει τους ενδείκτες (Item), που χρησιμοποιήθηκαν για να μετρηθούν οι έννοιες και να αποκτήσουν μια περισσότερο «απτή» υπόσταση, διασαφηνίζοντας παράλληλα τις συμπεριφορές των ανθρώπων στους οποίους εστιάζουμε και μελετούμε. Από την άλλη πλευρά, η εστίαση στο τι σημαίνουν οι λέξεις και οι συμπεριφορές (πράξεις) για τους υπό μελέτη ανθρώπους, περιπλέκει σχεδόν πάντοτε τις έννοιες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και αυτό διότι η κάθε έννοια μεταφράζεται ή διωλίζεται μέσα από την προσωπική θεώρηση και σύστημα αξιών του καθενός ανθρώπου- εργαζομένου. Αυτό σημαίνει ότι οι καταχωρήσεις στο νοητικό αρχείο του καθενός μπορεί να εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα αποχρώσεων της ίδιας αντιληπτής έννοιας. Για το λόγο αυτό οφείλουμε να δημιουργήσουμε ομαδοποιήσεις ή «διαστάσεις» προσδιορίζοντας συνολικά και με έναν κοινά αντιληπτό και αποδεκτό τρόπο τις έννοιες. Για παράδειγμα, στην έννοια της κοινωνικότητας, συμπεριλήφθηκαν οι υποέννοιες- διαστάσεις της εμπιστοσύνης (φυσικής και εργασιακή) της κατά πρόσωπο επικοινωνίας, της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, της προθυμίας για συνεργασία και παροχή βοήθειας. Στην ουσία δημιουργώντας διαστάσεις και εναλλαξιμότητα στους δείκτες, επιτυγχάνεται καλύτερος προσδιορισμός των εννοιών, κοινή προσέγγιση και ως εκ τούτου, διασφάλιση εγκυρότητας και πληρότητας στη μέτρηση, ενώ περιορίζεται σημαντικά ο κίνδυνος της αμφισημίας και λανθασμένης κατανόησης από την πλευρά του πληθυσμού της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της ερευνητικής μεθοδολογίας, έγινε επίσης αντιληπτό, ότι η βελτίωση προσδιορισμού των εννοιών είναι μια επίπονη και δυναμική διαδικασία και πολύ συχνά απαιτήθηκε να τροποποιηθούν τόσο οι ενδείκτες, όσο και οι διαστάσεις που χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να έρθουν σε απόλυτη συμφωνία με το πληθυσμό της έρευνας. Η επιτυχία της προσαρμογής και η εγκυρότητα, αποδείχθηκε ωστόσο μέσα από τα εργαλεία εγκυρότητας τα οποία ξεπέρασαν κατά πολύ (όπως θα αναφερθεί σε επόμενη παράγραφο) τα βιβλιογραφικά όρια (thresholds).

4.3. Λειτουργικοποίηση- Αξιοπιστία

Επιτυγχάνοντας την εννοιολόγηση, δηλαδή την επεξεργασία και εξειδίκευση αφηρημένων εννοιών, το επόμενο στάδιο δράσης είναι αυτές οι έννοιες να τεθούν στην διάθεση του ερευνητή ως μετρήσιμα μεγέθη, ουσιαστικά να λειτουργικοποιηθούν, οδηγώντας σε εμπειρικές παρατηρήσεις.

Κατά τη λειτουργικοποίηση μιας έννοιας, δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στο εύρος της διακύμανσης των εννοιών συνδυάζοντας ιδιότητες και εντάσσοντάς τες στην υπό συζήτηση έννοια. Είναι σαφές, ότι για να μετρήσουμε το πλήρες εύρος της διακύμανσης, πρέπει η λειτουργικοποίηση των στάσεων (που αφορούν την συγκεκριμένη έννοια) να περιλαμβάνει όλο το εύρος των υπο-εννοιών, με την υποσημείωση όμως ότι θα πρέπει να επιλεγούν οι κατάλληλες που εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.

Για τη λειτουργικοποίηση, των μεταβλητών, πρέπει λοιπόν να ληφθεί υπόψη τόσο ο βαθμός της ακρίβειας όσο και της πιστότητας, θέτοντας σαφή όρια ανάμεσα στο πόσο λεπτές και ευδιάκριτες θα είναι οι διακρίσεις μεταξύ των πιθανών τιμών που θα συνθέτουν τη μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αξιοπιστία και αντιμετωπίζεται υποκειμενικότητα του ενός παρατηρητή/ερευνητή, ο οποίος αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τις απαντήσεις και συμπεριφορές του παρατηρουμένου πληθυσμού. Στην παρούσα έρευνα, η υποκειμενικότητα αντιμετωπίστηκε με την μέθοδο «ελέγχου – επανελέγχου», αναπροσαρμόζοντας δυναμικά τα ερευνητικά εργαλεία και διενεργώντας συνολικά 1 πιλοτική δοκιμή. Στη δοκιμή αυτή, οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν:

- α) τη λεκτική διατύπωση εννοιών και χρήση πιο απλής και καθημερινής γλώσσας, αποφεύγοντας σύνθετη επιστημονική ορολογία.
- β) τον περιορισμό των ερωτημάτων που σχετίζεται με τις λανθάνουσες μεταβλητές, αφήνοντας εκτός ερωτηματολογίου ερωτήσεις που αφορούσαν στην μεταφορά και λήψη καταγεγραμμένης γνώσης.
- γ) το σαφή διαχωρισμό των εννοιών.

Η αξιοπιστία επίσης της έρευνας διασφαλίστηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της διχοτόμησης με σκοπό αφενός να εκφραστούν πλήρως οι υπό-έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και αφετέρου να υπάρξει η πληρέστερη δυνατή κατηγοριοποίηση. Τέλος, η αξιοπιστία διασφαλίστηκε με τη χρησιμοποίηση

καθιερωμένων μέτρων που λήφθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία στο θεματικό αντικείμενο.

4.4. Ποσοτική έρευνα

Η διαδικασία διεξαγωγής μιας ποσοτικής κοινωνικής έρευνας ακολουθεί δύο διακριτά στάδια. Το στάδιο σχεδιασμού και το στάδιο υλοποίησης, ενώ τέλος, ακολουθεί η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν και γίνεται η σύνθεσή τους και διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων. Κατά το πρώτο στάδιο προσδιορίζονται τα ερωτήματα, οι ανάλογες παραδοχές και σχηματίζονται οι υποθέσεις εργασίας η ισχύς των οποίων τίθεται υπό διερεύνηση. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο στις ποσοτικές έρευνες είναι το ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου ο ερευνητής προσπαθεί να αντικειμενικοποιήσει συγκεκριμένες έννοιες και επομένως να τις μετρήσει. Συνήθως, μετά την κατάρτιση του ερωτηματολογίου, γίνεται δοκιμαστική έρευνα για να προσδιορισθεί η λειτουργικότητα του και να διαμορφωθεί οριστικά η δομή του. Εν συνεχεία, ακολουθεί η επιλογή δείγματος από το σύνολο του πληθυσμού, στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η επιτόπια έρευνα. Μετά την συλλογή των δεδομένων λαμβάνει χώρα το στάδιο της επεξεργασίας τους. Η φάση της επεξεργασίας αποτελείται από τα εξής διακεκριμένα στάδια: έλεγχο, κωδικογράφηση, μηχανογραφική επεξεργασία.

Ο έλεγχος είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που γίνεται σε όλα τα στάδια της έρευνας και αφορά στην διατήρηση της εγκυρότητας και την αξιοπιστία της. Κομβικό σημείο της έρευνας είναι αυτό της κωδικογράφησης, όπου ο ερευνητής μετατρέπει αφηρημένες έννοιες σε μετρήσιμες. Είναι μια μηχανογραφική διαδικασία, από όπου ξεκινά η περιγραφική στατιστική επεξεργασία, οποία περιλαμβάνει την κατάρτιση των πινάκων συχνοτήτων, γίνονται οι παλινδρομήσεις που αφορούν στη συσχέτιση δύο μεταβλητών και τέλος δημιουργούνται τα διαγράμματα, όπου αποτυπώνονται με γραφικό τρόπο τα στοιχεία της έρευνας.

4.5. Εγκυρότητα

Στην καθημερινή της χρήση, η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στο οποίο ένα εμπειρικό μέτρο αντικατοπτρίζει επαρκώς το πραγματικό νόημα της υπό εξέταση έννοιας, χρησιμοποιώντας κριτήρια που εξασφαλίζουν τη συμφωνία των μετρήσεων με την ορθή αντίληψη των εννοιών. Το πρώτο κριτήριο είναι η φαινομενική εγκυρότητα, όπου συγκεκριμένα εμπειρικά μέτρα, συνάδουν με τις ατομικές

θεωρήσεις και νοητικές εικόνες που αφορούν σε μια ορισμένη έννοια. Για παράδειγμα, η συχνότητα προσέλευση ενός ατόμου σε θρησκευτικές εκδηλώσεις είναι ένδειξη της θρησκευτικότητας του ατόμου που μοιάζει λογική, χωρίς να χρειάζονται πολλές εξηγήσεις. Έχει δηλαδή φαινομενική εγκυρότητα. Καθοριστικό όμως ρόλο στην επίτευξη εγκυρότητας, έχει η εγκυρότητα των κριτηρίων (ή προγνωστική εγκυρότητα) που βασίζονται συνήθως σε κάποιο εξωτερικό κριτήριο. (παράδειγμα είναι πολύ θρήσκος, υποστηρίζει την ισότητα ανδρών γυναικών, υποστηρίζει ακροδεξιές πολιτικές παρατάξεις κλπ). Παράλληλα ή μάλλον σε συμπλήρωση της εγκυρότητας των κριτηρίων επέρχεται η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, (ή δομική εγκυρότητα) η οποία βασίζεται σε λογικές σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους, προφέροντας ισχυρή επιβεβαίωση για το αν το χρησιμοποιούμενο κριτήριο μετράει πραγματικά την ιδιότητα που θέλουμε να μετρηθεί. Τέλος, η εγκυρότητα περιεχομένου, αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ένα μέτρο καλύπτει τις πιθανές σημασίες που περιλαμβάνονται σε μια έννοια.

Είναι σαφές ότι επιθυμούμε οι μετρήσεις μας να είναι έγκυρες και αξιόπιστες, συχνά όμως προκύπτει μια διάσταση ανάμεσα στα κριτήρια αξιοπιστίας και τα κριτήρια της εγκυρότητας που συχνά αφαιρεί το νοηματικό πλούτο των εννοιών. Για παράδειγμα η θρησκευτικότητα είναι κάτι πολύ περισσότερο από συχνές επισκέψεις στην εκκλησιαστικές δραστηριότητες ή η ικανοποίηση των υπαλλήλων από την εργασία τους είναι κάτι περισσότερο από το ύψος της αποζημίωσης, ή η μεταφορά της γνώσης, από τη συχνότητα επικοινωνίας, το πρόβλημα δε εντείνεται, όσο η έννοια που προσπαθούμε να περιγράψουμε έχει μεγαλύτερο πλούτο. Αυτή η διάσταση εξηγεί ως ένα βαθμό την επιμονή δύο πολύ διαφορετικών προσεγγίσεων στην κοινωνική έρευνα. Την ποσοτική προσέγγιση που βασίζεται σε αυστηρές και τεχνικές δομές και την ποσοτική προσέγγιση, που βασίζεται σε περισσότερο ιδιογραφικές μεθόδους. Ωστόσο, η πρώτη είναι περισσότερο αξιόπιστες ενώ η δεύτερη προσέγγιση περισσότερο έγκυρη.

4.6. Κατασκευή δεικτών

Η κατασκευή των δεικτών που εντάθηκαν στην ποσοτική έρευνα, εξελίχθηκε σε τέσσερα βήματα: α) την επιλογή των βασικών στοιχείων, την εξέταση των εμπειρικών σχέσεων μεταξύ τους, της βαθμολόγηση των δεικτών και την τελική επικύρωσή τους. Στο πρώτο βήμα, της επιλογής των στοιχείων που συνθέτουν το νόημα και αποσκοπούν στην καλύτερη δυνατή μέτρησή του, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια:

- Φαινομενικής (λογικής) Εγκυρότητας, όπου συλλέχθηκαν τα κριτήρια που έχουν λογική συνοχή και εξηγούν σε σημαντικό βαθμό την έννοια
- Μονοδιαστατικότητα, εμποδίζοντας να υπάρξουν αμφισημίες, παρανοήσεις και διχασμός των ερωτήσεων, λειτουργώντας σε βάρος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας
- Επαρκούς διακύμανσης η οποία ελέγχθηκε κυρίως στο δομημένο ερωτηματολόγιο μέσα από τη χρήση κλιμάκων ικανοποίησης Likert.

Στο δεύτερο βήμα της εξέτασης των εμπειρικών σχέσεων, η προσοχή δόθηκε στην χρήση (ή κατασκευή) ερωτημάτων που δημιουργούν σχέσεις αλληλουχίας μεταξύ των εννοιών, εξηγώντας στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την έννοια, καθιστώντας της μετρήσιμη. Αυτή η σχέση αλληλουχίας εδράζεται είτε σε διμεταβλητή- όπου εξετάζεται η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, είτε σε πολυμεταβλητή σχέση των στοιχείων μεταξύ τους, η οποία προέρχεται από το σύνολο των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν. Στο τρίτο βήμα της κατασκευής των δεικτών έλαβε χώρα η βαθμολόγηση των δεικτών, που προήλθε από την αξιολόγηση και την αποδοχή των ερευνητικών εργασιών που τις περιείχαν στο επιστημονικό πεδίο της διαχείρισης γνώσης. Με άλλο λόγια, για τη βαθμολόγηση των δεικτών (ερωτήσεων) που αναπτύχθηκαν στο δομημένο ερωτηματολόγιο βασικό κριτήριο βαθμολόγησης και αποδοχής ήταν το σύνολο των αναφορών που είχαν οι ερευνητές που ανέπτυξαν προηγούμενα ερευνητικά μοντέλα. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχαν συναφή μοντέλα, οι δείκτες επελέγησαν με κριτήριο την πληρέστερη ερμηνεία των εννοιών. Στο τελευταίο βήμα επικύρωσης των δεικτών, αυτή προήλθε μέσα από το δοκιμαστικό έλεγχο του δομημένου ερωτηματολογίου.

4.7. Σχεδιασμός Επιλογής και Μέγεθος Δείγματος

Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (ευκολίας) χρησιμοποιείται όταν απαιτείται κάποια γρήγορη έρευνα ή όταν δεν υπάρχει πρόσβαση στο σύνολο του πληθυσμού με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για το σύνολο αυτού (Berg, 2006).

Η δειγματοληψία ευκολίας αφορά στην λήψη πληροφοριών από τα πιο εύκαιρα και πλησιέστερα άτομα και είναι μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους. Δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν.

Η επιλογή του ερευνητή είναι πολύ μικρή (πχ μπορεί να απορρίψει κάποιους που δεν πληρούν κάποια χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η έρευνα μπορεί να αφορά φοιτητές 20-25 ετών. Κάποιος που πληροί τα ηλικιακά κριτήρια και επιθυμεί να συμμετάσχει αλλά δεν είναι φοιτητής θα απορριφθεί).

Λόγω αυτών των περιορισμών, η ερευνητική χρησιμότητα και η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη. Ωστόσο, αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της ψυχολογίας, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στον υπό μελέτη πληθυσμό. Σε αυτή την περίπτωση, το επιχείρημα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων αντιστρέφεται. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά το δείγματος.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική, πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολόγιου σε διαδικτυακή μορφή, το οποίο συμπληρωνόταν οικειοθελώς και ανώνυμα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση για τη συλλογή του δείγματος ήταν κατά τεκμήριο «ευκολίας» και δεν έγινε κάποιου είδους διαστρωμάτωση. Συνολικά απαντήθηκαν 418 ερωτηματολόγια, δείγμα στατιστικά ασφαλές και αξιόπιστο ποσοστό που εκ παραδοχής θεωρείται υψηλός και αντιπροσωπευτικός με το δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) να ξεπερνά το 0,7.

Γεωγραφικά, η έρευνα έλαβε χώρα σε όλη την ελληνική επικράτεια.

4.8. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του σχολικού έτους 2018, μέσω ενός ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα από τον ερευνητή, με τη βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή, βάσει βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας που αφορούσε σε παρόμοια ή παρεμφερή θέματα. Τα ερωτήματα βασίστηκαν κυρίως πάνω στις θεωρίες εξουθένωσης, εργασιακού άγχους και ικανοποίησης. Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για όλους τους ερωτώμενους και ήταν ανώνυμο. Διανεμήθηκε διαδικτυακά και παραλήφθηκε με τον ίδιο τρόπο.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιελάμβανε 11 ερωτήσεις χωρισμένες σε 61 διακριτά μέρη. Εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, έτη εργασίας, ειδικότητα, σχέση εργασίας, οικογενειακή κατάσταση), σχεδόν όλες οι υπόλοιπες ήταν διαβαθμισμένες σύμφωνα με την κλίμακα τύπου Likert, δηλαδή «κλειστές» ερωτήσεις, με συγκεκριμένο περιεχόμενο, στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφικά η κλίμακα τύπου Likert, από τον αριθμό 1 (Διαφωνώ απόλυτα), 2 (**διαφωνώ**), 3 (ουδέτερα, ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ), 4 (**συμφωνώ**), 5 (**Συμφωνώ απόλυτα**).

4.9. Περιορισμοί/αδυναμίες έρευνας

Είναι γεγονός ότι οι έρευνες υπόκεινται σε διάφορους περιορισμούς. Δεν έχουν διεξαχθεί επαρκείς σε αριθμό έρευνες για το θέμα αυτό, άρα δεν υπάρχει σφαιρική αντίληψη και ίσως οι εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων να μην είναι σε μεγάλο βαθμό ακριβείς, κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Όμως είναι γεγονός ότι υπήρχε μεγάλη συμμετοχή στην έρευνα, η οποία επιτρέπει την εξαγωγή αξιόλογων και αρκετά ασφαλών συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανάλυση Δεδομένων

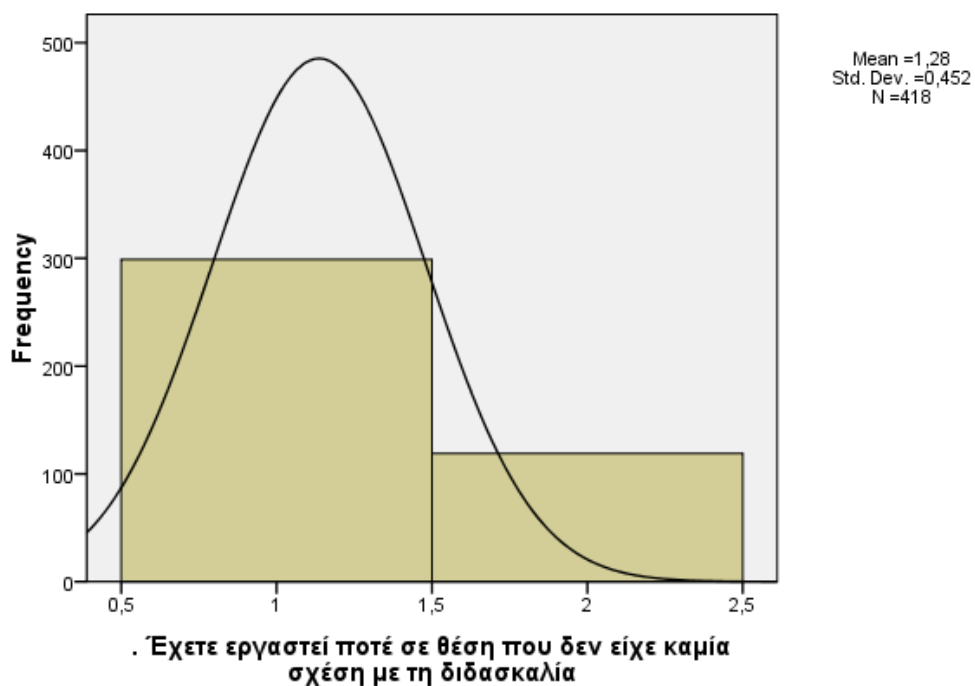
5.1. Περιγραφική Στατιστική – Πίνακες Συχνοτήτων

Στο δείγμα των 418 στην ερώτηση που αναφέρεται στο αν κάποιος έχει εργαστεί σε άλλη θέση εκτός διδασκαλίας, το 71,5% απαντά θετικά, ενώ το 28,5% δηλώνει ότι ξεκίνησε και συνεχίζει στο αντικείμενο των σπουδών του.

Πίνακας 1: Έχετε εργαστεί ποτέ σε θέση που δεν είχε καμία σχέση με τη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	299	71,5	71,5	71,5
OXI	119	28,5	28,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

. Έχετε εργαστεί ποτέ σε θέση που δεν είχε καμία σχέση με τη διδασκαλία



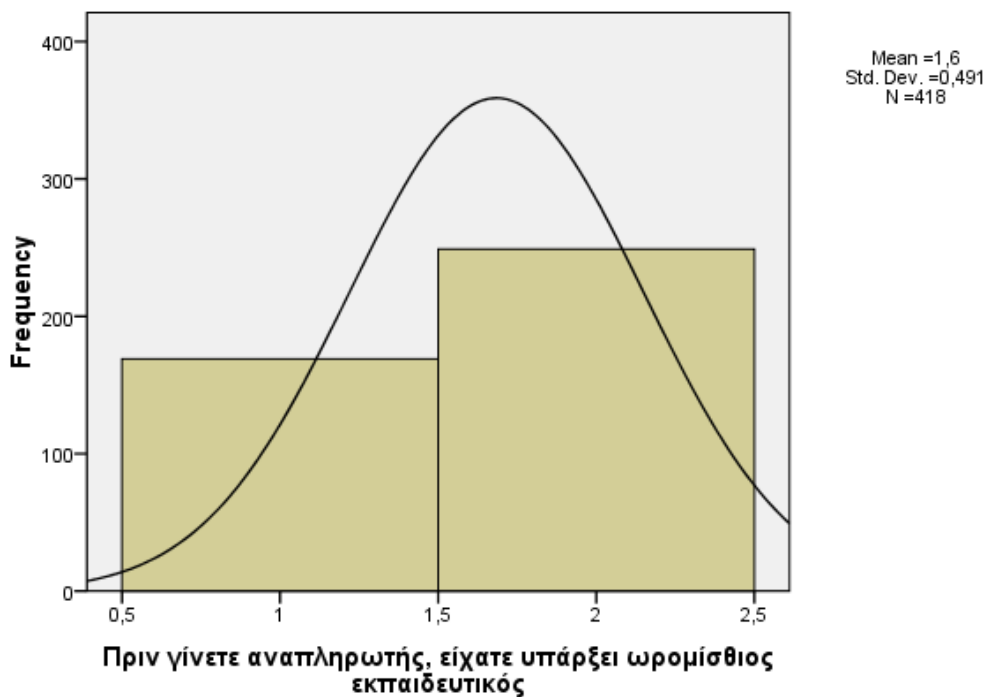
Γράφημα 1

Στην ερώτηση αν πριν την αναπλήρωση, έχουν εργαστεί στο δημόσιο σχολείο και ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, 249 άτομα, δηλαδή το 59,6% απαντά αρνητικά, ενώ το υπόλοιπο 40,4% απαντά θετικά.

Πίνακας 2: Πριν γίνετε αναπληρωτής, είχατε υπάρξει ωρομίσθιος εκπαιδευτικός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	169	40,4	40,4	40,4
OXI	249	59,6	59,6	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Πριν γίνετε αναπληρωτής, είχατε υπάρξει ωρομίσθιος εκπαιδευτικός



Γράφημα 2

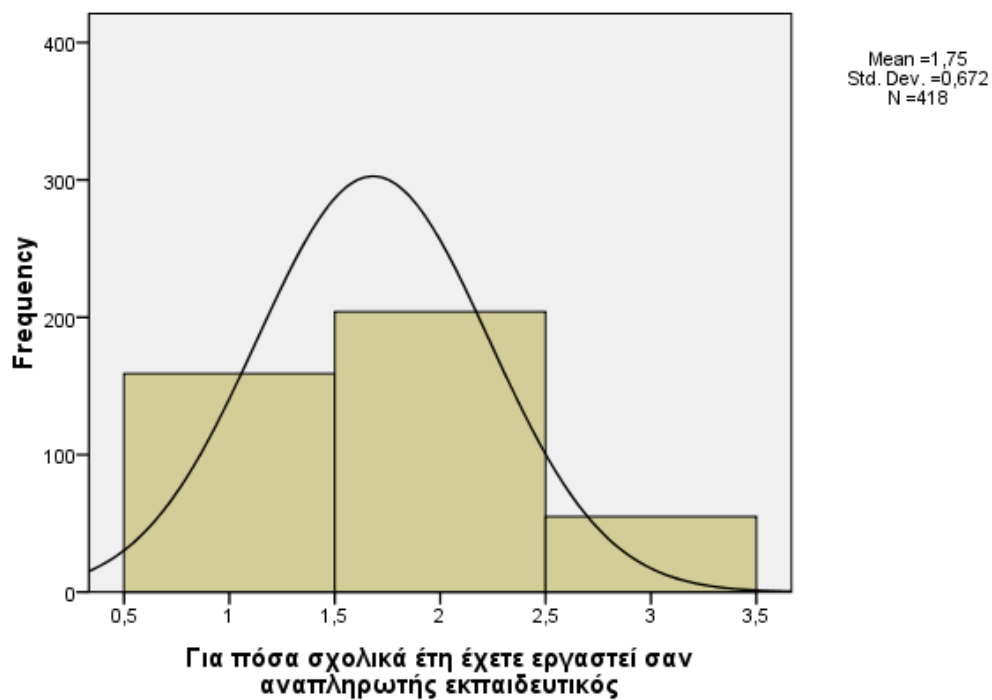
Στο ερώτημα σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη θέση του αναπληρωτή εκπαιδευτικού το δείγμα απαντά στο 38% ότι εργάζεται από 1 έως 4 έτη, το 48,8% απαντά ότι διανύει τη δεύτερη πενταετία συμβάσεων στη δημόσια εκπαίδευση και το 13,2% ότι εργάζεται για πάνω από 10 χρόνια σ' αυτό το καθεστώς. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 1,75 καθώς το συντριπτικό 86,8% έδωσε τις δύο πρώτες

απαντήσεις. Η τυπική απόκλιση φτάνει το 0,672 υποδηλώνοντας ότι η διασπορά των απαντήσεων δεν είναι ευρεία.

Πίνακας 3: Για πόσα σχολικά έτη έχετε εργαστεί σαν αναπληρωτής εκπαιδευτικός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-4	159	38,0	38,0	38,0
5-9	204	48,8	48,8	86,8
περισσότερα από 10	55	13,2	13,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Για πόσα σχολικά έτη έχετε εργαστεί σαν αναπληρωτής εκπαιδευτικός



Γράφημα 3

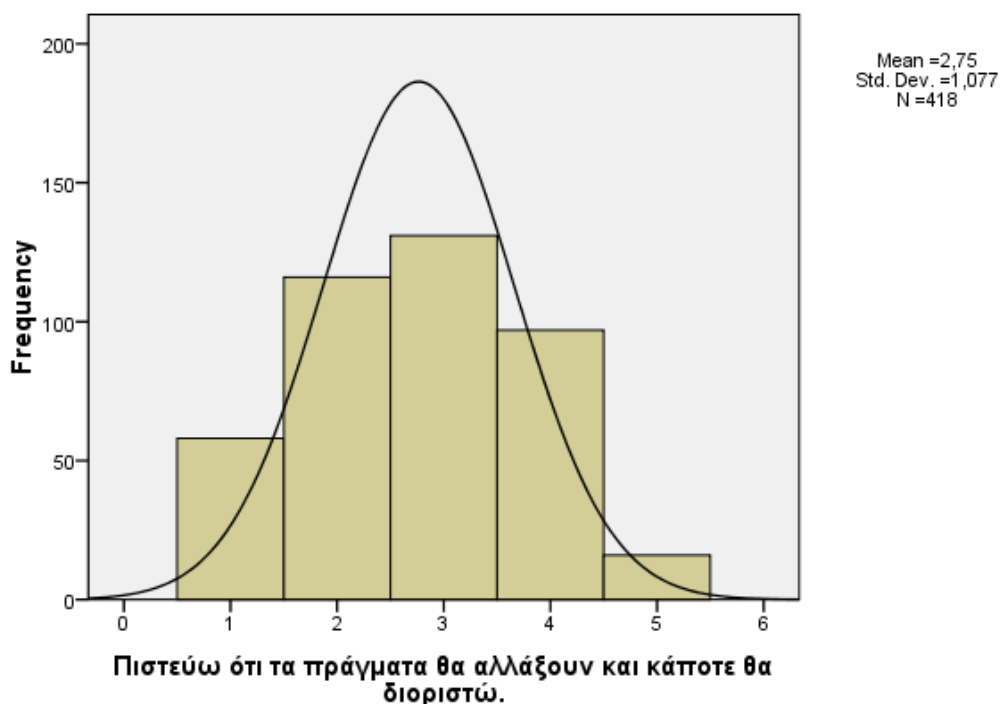
Στην τέταρτη συστάδα ερωτήσεων ερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιλέγουν να εργάζονται στο δημόσιο σχολείο υπό αυτές τις συνθήκες.

Στο ερώτημα αν πιστεύουν ότι κάποια μέρα θα διοριστούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 41,6% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Ουδέτερο εμφανίζεται το 31,3%, ενώ το 27% πιστεύει ότι δε θα διοριστεί ποτέ. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,75, διαμορφώνοντας αρνητική θέση στο ερώτημα, ωστόσο η τυπική απόκλιση έχει τιμή 1.077 και επομένως ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 4: Πιστεύω ότι τα πράγματα θα αλλάξουν και κάποτε θα διοριστώ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	58	13,9	13,9	13,9
Διαφωνώ	116	27,8	27,8	41,6
Ούτε/ ούτε	131	31,3	31,3	73,0
Συμφωνώ	97	23,2	23,2	96,2
Συμφωνώ απόλυτα	16	3,8	3,8	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Πιστεύω ότι τα πράγματα θα αλλάξουν και κάποτε θα διοριστώ.



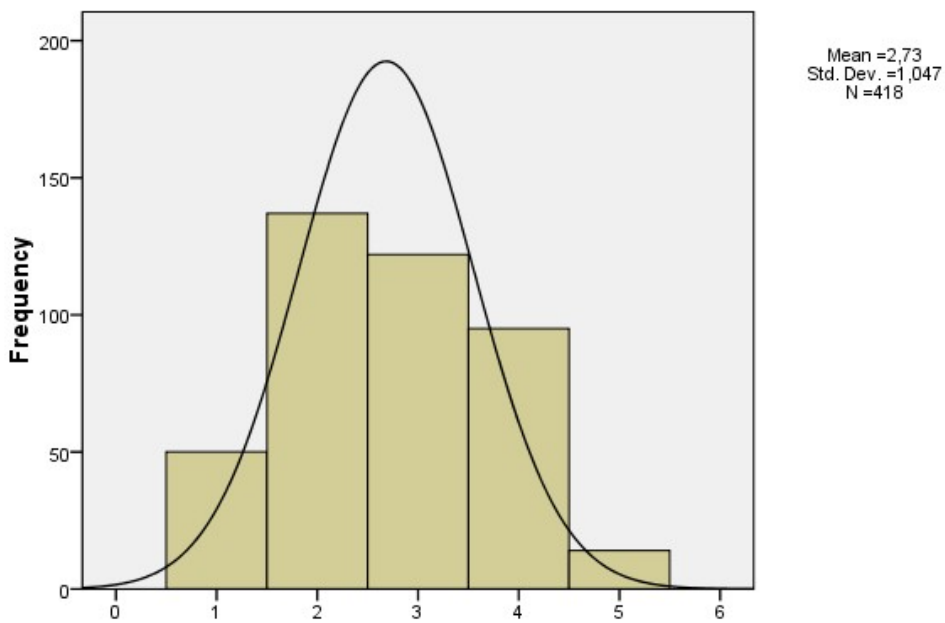
Γράφημα 4

Ερωτώμενοι αν οι αποδοχές τους είναι ικανοποιητικές κι αν η αμοιβή είναι λόγος για αυτή τους την επιλογή, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό της τάξης του 44,7%. Το 29,2% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και σύμφωνους βρίσκουμε το 26% του δείγματος. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,73, οπότε η θέση τους εμφανίζεται γενικά αρνητική. Η τυπική απόκλιση φτάνει το 1,047 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μεγάλη.

Πίνακας 5: Οι αποδοχές είναι ικανοποιητικές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	50	12,0	12,0	12,0
Διαφωνώ	137	32,8	32,8	44,7
Ούτε/ ούτε	122	29,2	29,2	73,9
Συμφωνώ	95	22,7	22,7	96,7
Συμφωνώ απόλυτα	14	3,3	3,3	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Οι αποδοχές είναι ικανοποιητικές.



Οι αποδοχές είναι ικανοποιητικές.

Γρά

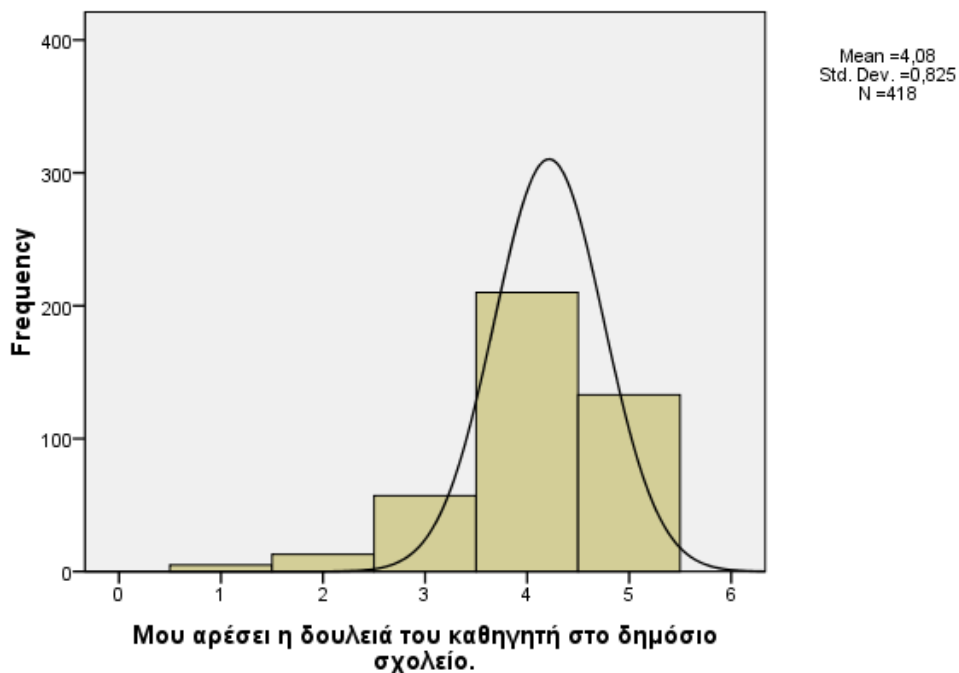
φημα 5

Στο ερώτημα αν επιλέγουν την αναπλήρωση επειδή τους αρέσει η δουλειά του δασκάλου/ καθηγητή του δημοσίου σχολείου συμφωνεί το 82%. Το 13,6% δηλώνει ουδέτερο, και μόλις το 4,3% διαφωνεί. Η μέση τιμή είναι 4,08 και η διασπορά των τιμών μικρή καθώς η τυπική απόκλιση διαμορφώνεται στο 0,825.

Πίνακας 6: Μου αρέσει η δουλειά του καθηγητή στο δημόσιο σχολείο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	1,2	1,2	1,2
Διαφωνώ	13	3,1	3,1	4,3
Ούτε/ ούτε	57	13,6	13,6	17,9
Συμφωνώ	210	50,2	50,2	68,2
Συμφωνώ απόλυτα	133	31,8	31,8	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Μου αρέσει η δουλειά του καθηγητή στο δημόσιο σχολείο.



Γράφημα 6

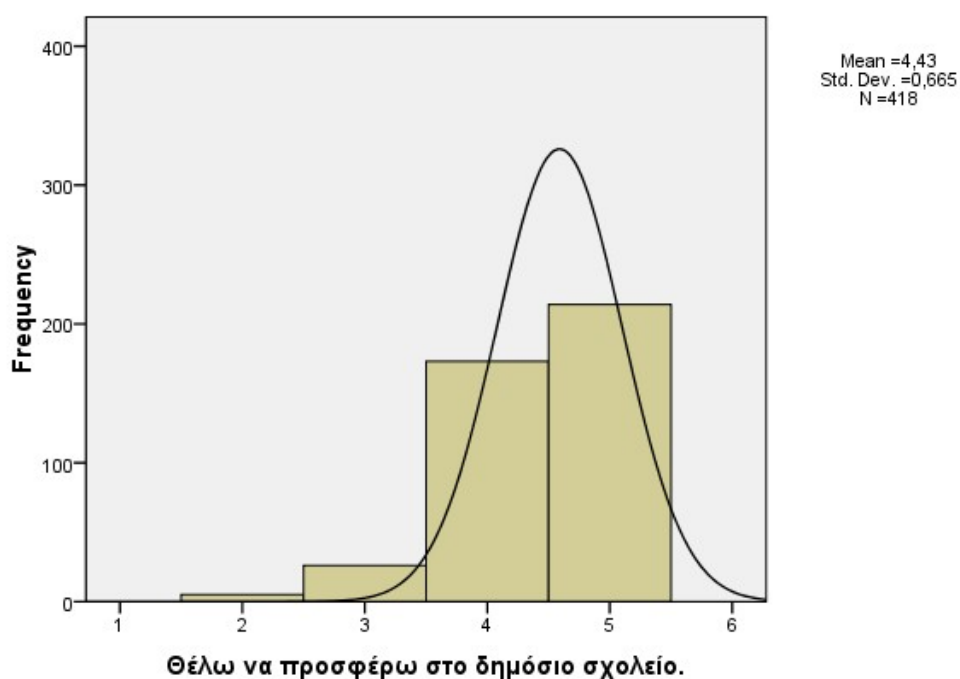
Η προσφορά στο δημόσιο σχολείο είναι ένας σημαντικός λόγος για τους αναπληρωτές κι αυτή τους την επαγγελματική επιλογή σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερώτημα 4.4. Δεν υπάρχει καμία απάντηση στο πεδίο του «διαφωνώ απόλυτα». Μόλις το 1,2% διαφωνεί, 6,6% δηλώνει ουδέτερο και συμφωνεί το συντριπτικό 92,6%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 4,43 σχηματίζοντας μια θετική στάση

απέναντι στο ερώτημα. Η τυπική απόκλιση φτάνει το 0,665 και άρα υποδηλώνει ότι η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή δεν είναι ευρεία.

Πίνακας 7: Θέλω να προσφέρω στο δημόσιο σχολείο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	5	1,2	1,2	1,2
Ούτε/ ούτε	26	6,2	6,2	7,4
Συμφωνώ	173	41,4	41,4	48,8
Συμφωνώ απόλυτα	214	51,2	51,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Θέλω να προσφέρω στο δημόσιο σχολείο.



Γράφημα 7

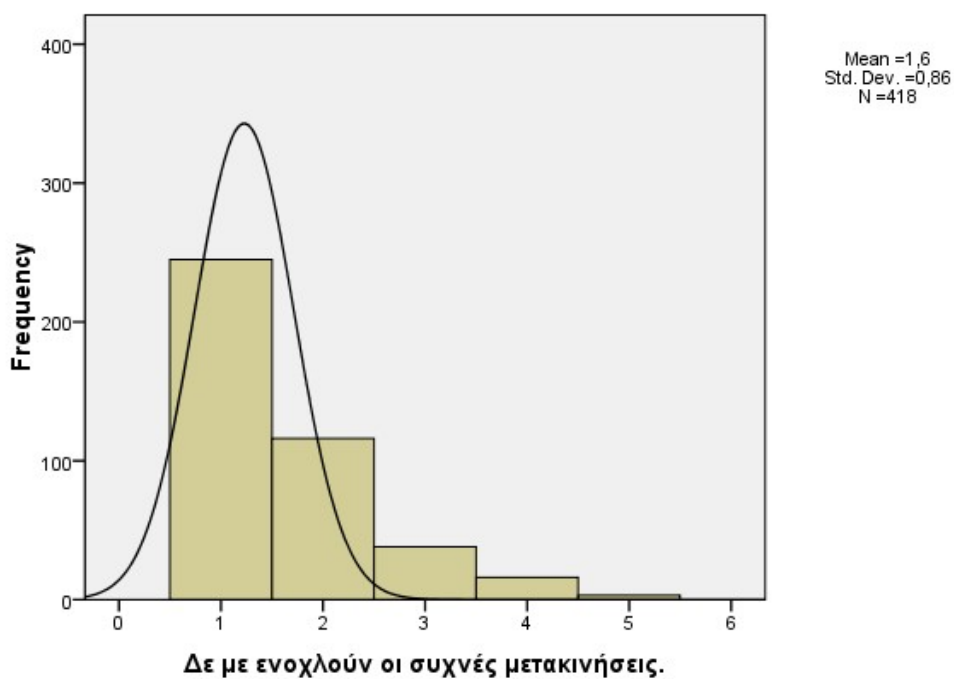
Στο ερώτημα 4.5 οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν την άποψή τους σχετικά με τις συχνές μετακινήσεις. Επιλέγουν να εργάζονται ως αναπληρωτές αν και το 86,4% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση. Αυτοί που δεν ενοχλούνται από τις συχνές μετακινήσεις είναι μόλις το 0,7% του δείγματος, ενώ ουδέτερο εμφανίζεται το 9,1%.

Η μέση τιμή είναι 1,6 και άρα η στάση τους είναι αρνητική προς το ερώτημα, με τυπική απόκλιση στο 0,86 που υποδηλώνει ότι η διασπορά γύρω από τη μέση τιμή είναι μικρή.

Πίνακας 8: Δε με ενοχλούν οι συχνές μετακινήσεις.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	245	58,6	58,6	58,6
Διαφωνώ	116	27,8	27,8	86,4
Ούτε/ ούτε	38	9,1	9,1	95,5
Συμφωνώ	16	3,8	3,8	99,3
Συμφωνώ απόλυτα	3	,7	,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Δε με ενοχλούν οι συχνές μετακινήσεις.



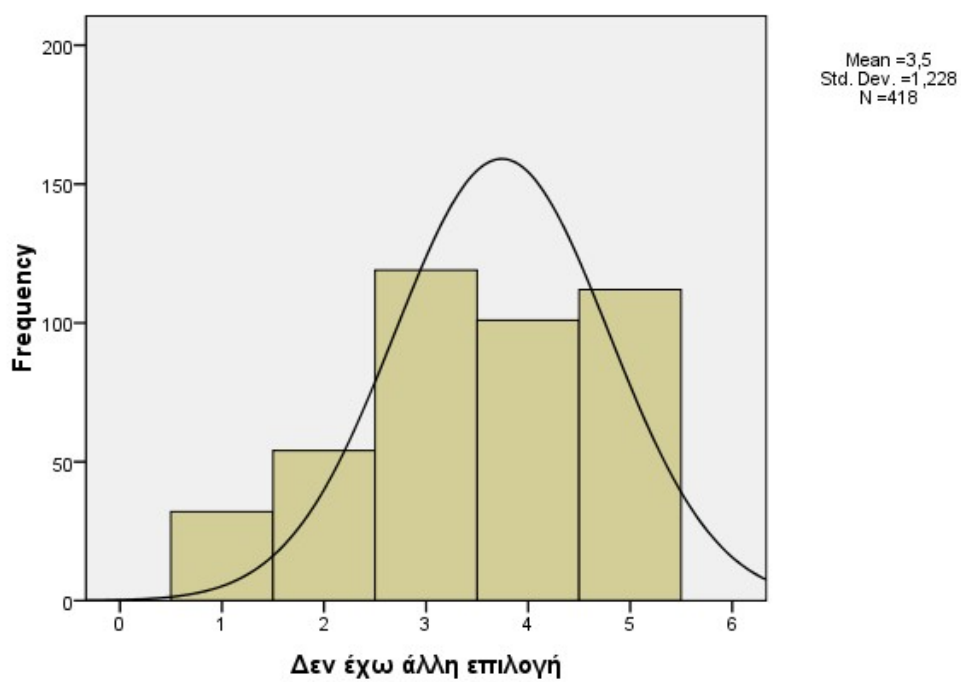
Γράφημα 8

Στο ερώτημα 4.6 σχετικά με το αν οι ερωτηθέντες επιλέγουν να εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γιατί δεν υπάρχουν άλλες επαγγελματικές επιλογές, το 51% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, το 28,5% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, και το 20,6% δηλώνει ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Η μέση τιμή είναι το 3,5 και άρα διαμορφώνει μια θετική στάση απέναντι στο ερώτημα με την τυπική απόκλιση στο 1,228 που σημαίνει ότι οι απαντήσεις έχουν μεγάλη διασπορά γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 9: Δεν έχω άλλη επιλογή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	32	7,7	7,7	7,7
Διαφωνώ	54	12,9	12,9	20,6
Ούτε/ ούτε	119	28,5	28,5	49,0
Συμφωνώ	101	24,2	24,2	73,2
Συμφωνώ απόλυτα	112	26,8	26,8	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Δεν έχω άλλη επιλογή



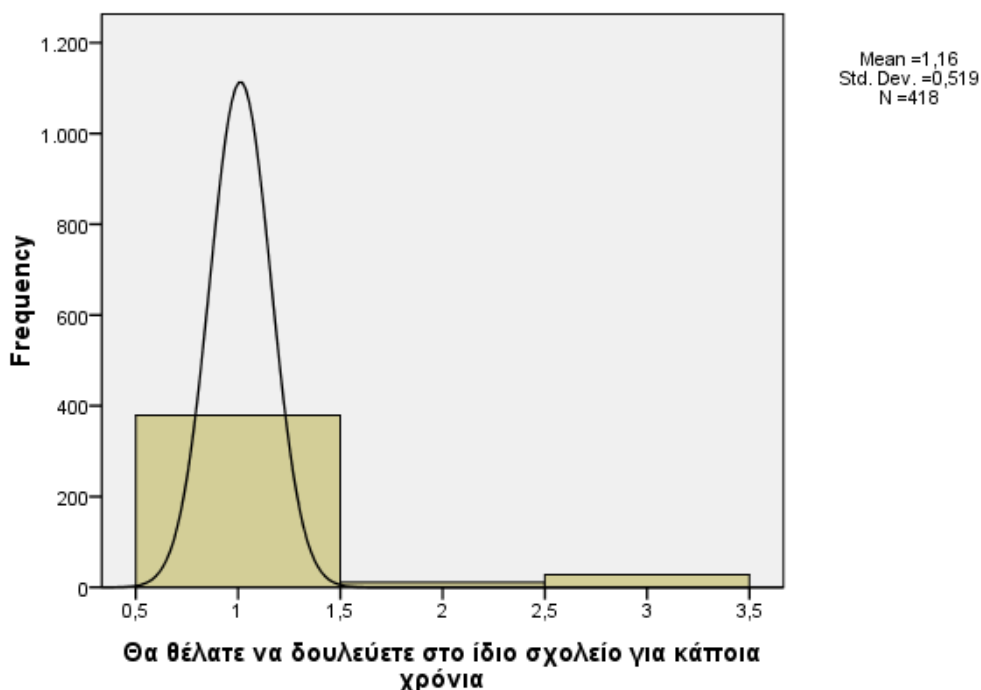
Γράφημα 9

Ερωτώμενοι (Ερώτηση 5) αν θα ήθελαν να δουλεύουν στο ίδιο σχολείο για κάποια χρόνια και όχι να τοποθετούνται σε διαφορετικό σχολείο κάθε σχολικό έτος, οι αναπληρωτές απάντησαν σε ποσοστό 90,7% θετικά. Το 2,6% διαφώνησε και το 6,7% δήλωσε ότι δεν το απασχολεί. Η μέση τιμή ανέρχεται στο 1,16 και διαμορφώνει μια θετική στάση του δείγματος ενώ η τυπική απόκλιση δείχνει μικρή διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή αφού ανέρχεται στο 0.519.

Πίνακας 10: Θα θέλατε να δουλεύετε στο ίδιο σχολείο για κάποια χρόνια;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	379	90,7	90,7	90,7
OXI	11	2,6	2,6	93,3
Δεν με απασχολει	28	6,7	6,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Θα θέλατε να δουλεύετε στο ίδιο σχολείο για κάποια χρόνια



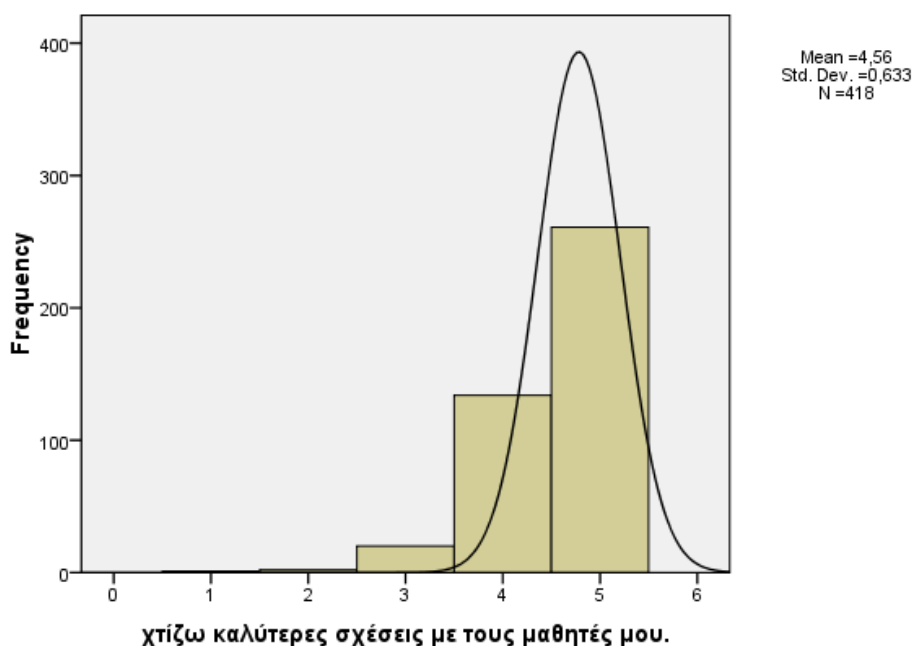
Γράφημα 10

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έπειτα κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν δουλεύοντας για κάποια χρόνια στο ίδιο σχολείο, έχουν την ευκαιρία να χτίζουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους. Το 0,7% διαφώνησε, το 4,8% δήλωσε ουδέτερο και το 94,5% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 4,56 συγκεντρώνοντας το δείγμα σε μια θετική στάση απέναντι στο ερώτημα και η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο 0,633 που δηλώνει ότι η διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μικρή.

Πίνακας 11: χτίζω καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	,2
Διαφωνώ	2	,5	,5	,7
Ούτε/ ούτε	20	4,8	4,8	5,5
Συμφωνώ	134	32,1	32,1	37,6
Συμφωνώ απόλυτα	261	62,4	62,4	100,0
Total	418	100,0	100,0	

χτίζω καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές μου.



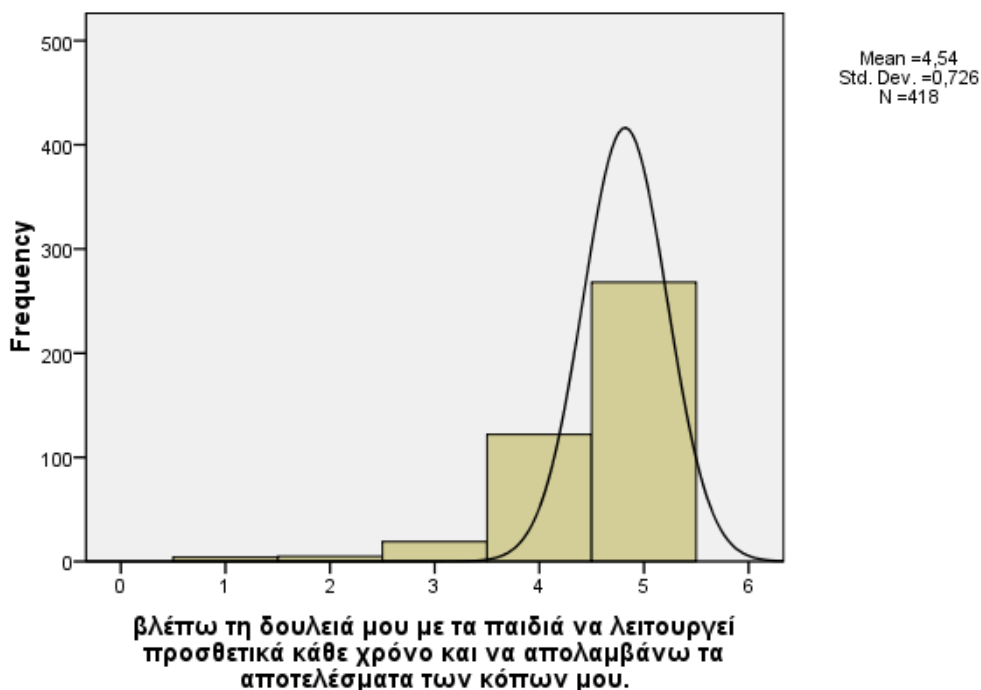
Γράφη

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα σε ποσοστό της τάξης του 93,3%, στάθηκαν αναποφάσιστοι σε ποσοστό 6,7% και διαφώνησαν σε ποσοστό 2,2%. Η μέση τιμή ήταν 4,54 και άρα η στάση τους εμφανίζεται θετική, ενώ η τυπική απόκλιση φτάνει στο 0,726 που δηλώνει ότι οι τιμές έχουν μικρή διασπορά γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 12: βλέπω τη δουλειά μου με τα παιδιά να λειτουργεί προσθετικά κάθε χρόνο και να απολαμβάνω τα αποτελέσματα των κόπων μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ	5	1,2	1,2	2,2
Ούτε/ ούτε	19	4,5	4,5	6,7
Συμφωνώ	122	29,2	29,2	35,9
Συμφωνώ απόλυτα	268	64,1	64,1	100,0
Total	418	100,0	100,0	

βλέπω τη δουλειά μου με τα παιδιά να λειτουργεί προσθετικά κάθε χρόνο και να απολαμβάνω τα αποτελέσματα των κόπων μου.



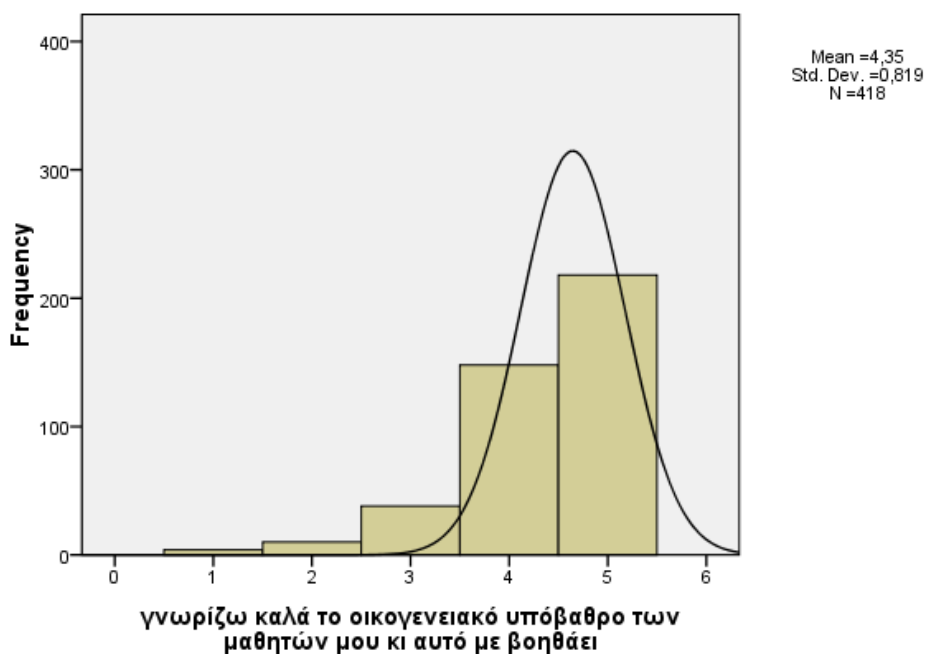
Γράφημα 12

Δουλεύοντας στην ίδια σχολική μονάδα για κάποια συνεχόμενα σχολικά έτη οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών κι αυτό μπορεί να καταστήσει το έργο τους πιο εύκολο και με καλύτερα αποτελέσματα σε ποσοστό 87,6%. Το 4,3% δήλωσε ότι διαφωνεί ενώ το 9,1% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 4,35 δίνοντας τη θετική στάση του δείγματος απέναντι στο ερώτημα και η τυπική απόκλιση στο 0,819 υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις έδωσαν τιμές με μικρή διασπορά γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 13: γνωρίζω καλά το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών μου κι αυτό με βοηθάει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ	10	2,4	2,4	3,3
Ούτε/ ούτε	38	9,1	9,1	12,4
Συμφωνώ	148	35,4	35,4	47,8
Συμφωνώ απόλυτα	218	52,2	52,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

γνωρίζω καλά το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών μου κι αυτό με βοηθάει



Γράφ

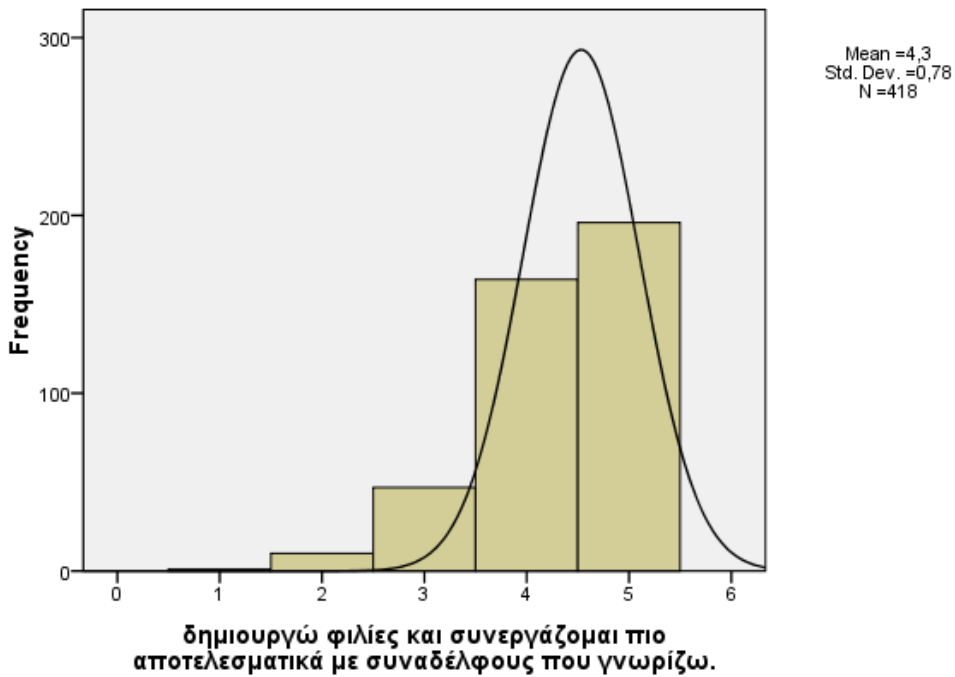
ημα 13

Στο ερώτημα το δείγμα εμφανίζεται θετικό και συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα στο 86,1%. Ουδέτερο εμφανίζεται το 11,2% και διαφωνεί το 2,6%. Η μέση τιμή ανέρχεται στο 4,3 και η τυπική απόκλιση στο 0,78, ορίζοντας τη στάση του δείγματος γενικά θετική και τη διασπορά τιμών μικρή γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 14: δημιουργώ φιλίες και συνεργάζομαι πιο αποτελεσματικά με συναδέλφους που γνωρίζω.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,2	,2	,2
Διαφωνώ	10	2,4	2,4	2,6
Ούτε/ ούτε	47	11,2	11,2	13,9
Συμφωνώ	164	39,2	39,2	53,1
Συμφωνώ απόλυτα	196	46,9	46,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

δημιουργώ φιλίες και συνεργάζομαι πιο αποτελεσματικά με συναδέλφους που γνωρίζω.



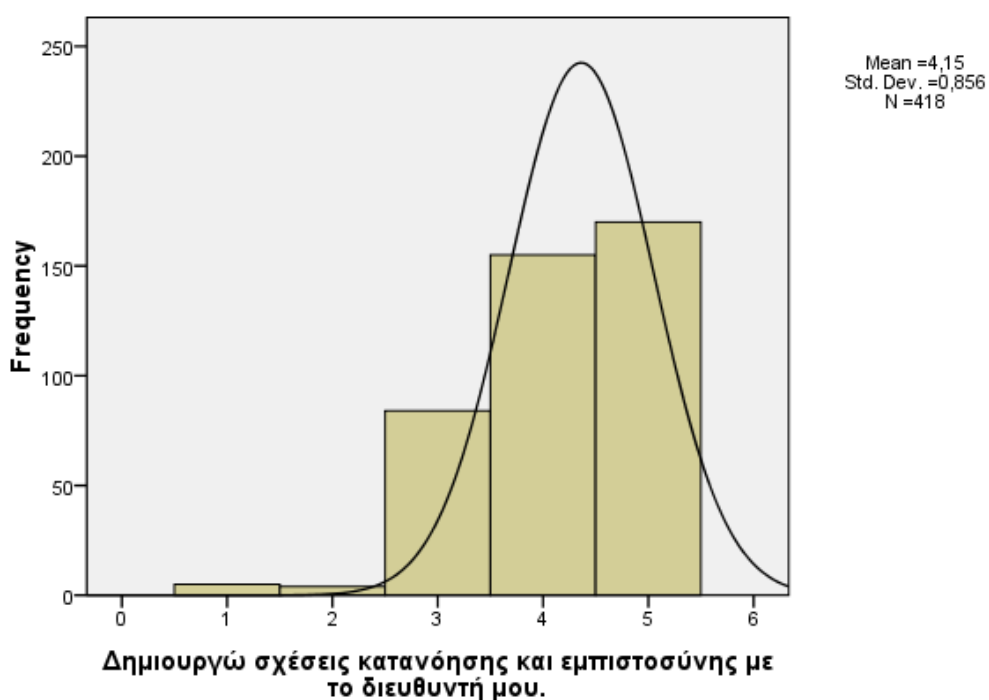
Γράφημα 14

Το 77,8% του δείγματος συμφωνεί ότι δουλεύοντας για κάποια χρόνια στο ίδιο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τη διεύθυνση και άρα καλύτερη συνεργασία. Το 20,1% εμφανίζεται ουδέτερο ενώ διαφωνεί μόλις το 2,2%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 4,15 και η τυπική απόκλιση είναι 0,856 υποδηλώνοντας ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική και η διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μικρή.

Πίνακας 15: Δημιουργώ σχέσεις κατανόησης και εμπιστοσύνης με το διευθυντή μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	1,2	1,2	1,2
Διαφωνώ	4	1,0	1,0	2,2
Ούτε/ ούτε	84	20,1	20,1	22,2
Συμφωνώ	155	37,1	37,1	59,3
Συμφωνώ απόλυτα	170	40,7	40,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Δημιουργώ σχέσεις κατανόησης και εμπιστοσύνης με το διευθυντή μου.



Γράφημα 15

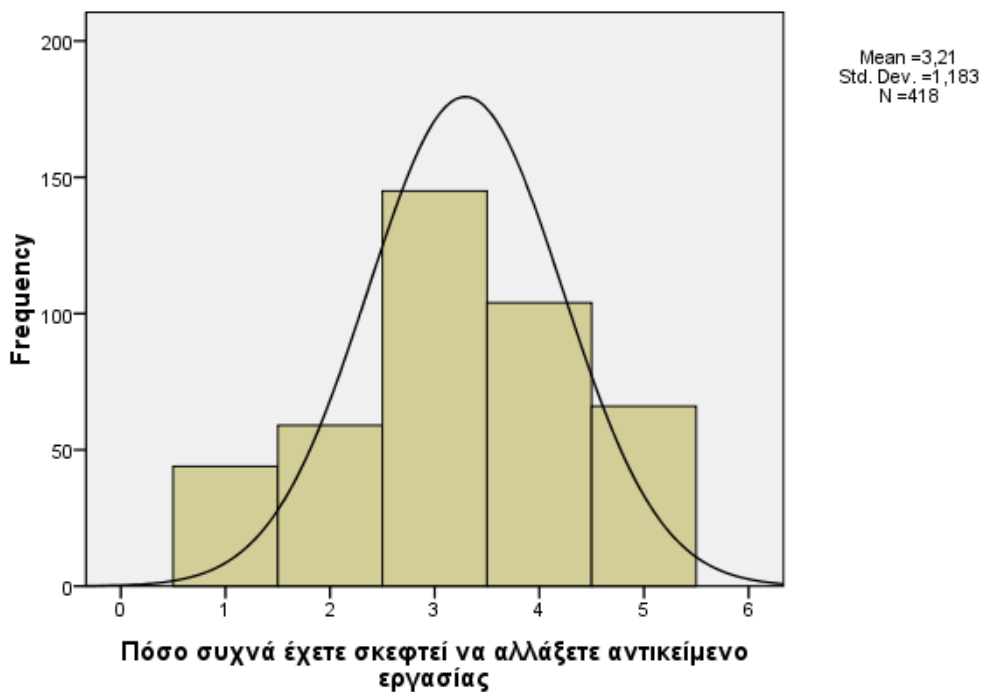
Στο ερώτημα που εξετάζει το πόσο συχνά οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν σκεφτεί την εγκατάλειψη του επαγγέλματος κατά τη διάρκεια της καριέρας τους στο δημόσιο σχολείο, το 10,5% δήλωσαν ότι δεν έχουν σκεφτεί ποτέ την αλλαγή επαγγελματικής πορείας, σπάνια απάντησε το 14,1%, μερικές φορές το 34,7%, ενώ το 40,7% δηλώνει ότι το έχει σκεφτεί συχνά έως πολύ συχνά. Η μέση τιμή

διαμορφώνεται στο 3,21 υποδηλώνοντας τη θετική στάση του δείγματος απέναντι στο ερώτημα. Η τυπική απόκλιση φτάνει το 1,183 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 16: Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να αλλάξετε αντικείμενο εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	44	10,5	10,5	10,5
Σπάνια	59	14,1	14,1	24,6
Μερικές φορές	145	34,7	34,7	59,3
Συχνά	104	24,9	24,9	84,2
Πολυ συχνά	66	15,8	15,8	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να αλλάξετε αντικείμενο εργασίας



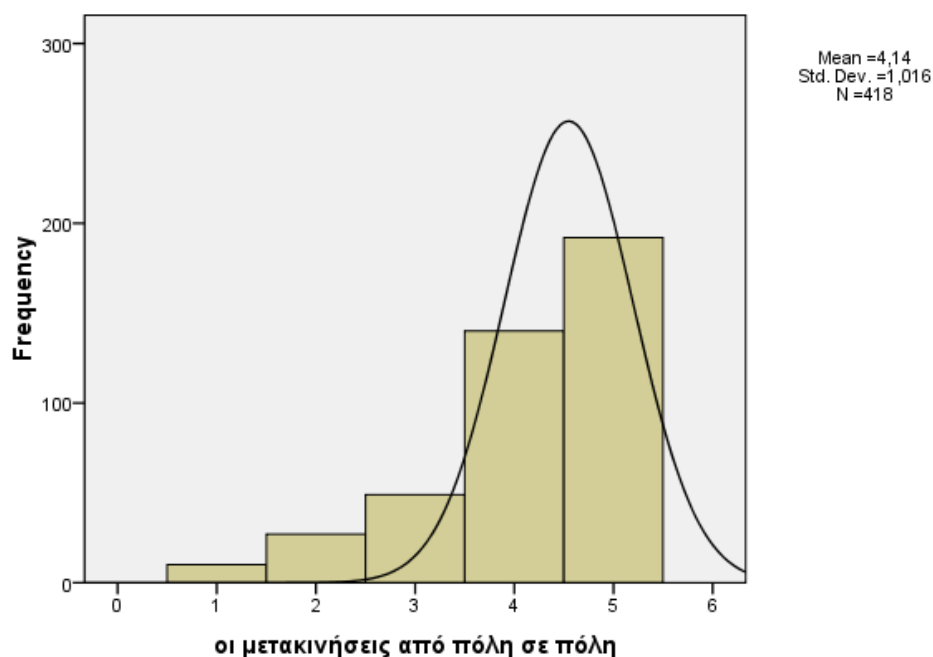
Γράφημα 16

Στην ερώτηση 8, παρατέθηκαν οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Όσον αφορά τις μετακινήσεις από πόλη σε πόλη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν στο 79,4% του δείγματος. Ουδέτερο δήλωσε το 11,7% και διαφώνησε ένα ποσοστό του 8,9%. Η μέση τιμή 4,14 ορίζει τη στάση τους ως θετική στο ερώτημα και η τυπική απόκλιση, που διαμορφώνεται στο 1,016 δείχνει ευρεία διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 17: οι μετακινήσεις από πόλη σε πόλη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	10	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	27	6,5	6,5	8,9
Ούτε/ ούτε	49	11,7	11,7	20,6
Συμφωνώ	140	33,5	33,5	54,1
Συμφωνώ απόλυτα	192	45,9	45,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

ΟΙ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠÓΛΗ ΣΕ ΠÓΛΗ



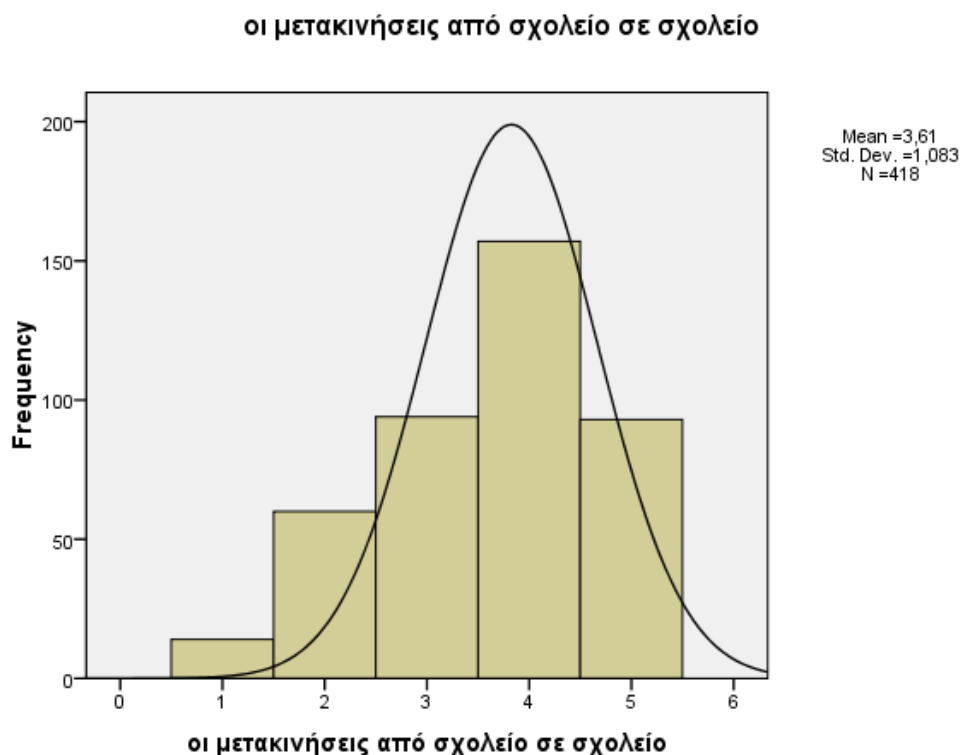
Γράφ

ημα 17

Όσον αφορά τις μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο, οι ερωτηθέντες διαφωνούν στο ότι αυτό θα συνιστούσε λόγο εγκατάλειψης του επαγγέλματος στο 17,7% του δείγματος. Το 59,8% συμφωνεί και ουδέτερο εμφανίζεται το 22,5%. Η μέση τιμή ανέρχεται στο 3,61 και ως εκ τούτου καταδεικνύει τη γενική συμφωνία στο ερώτημα. Η τυπική απόκλιση διαμορφώνεται στο 1,083 πράγμα που δείχνει ότι η διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μεγάλη.

Πίνακας 18: οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	14	3,3	3,3	3,3
Διαφωνώ	60	14,4	14,4	17,7
Ούτε/ ούτε	94	22,5	22,5	40,2
Συμφωνώ	157	37,6	37,6	77,8
Συμφωνώ απόλυτα	93	22,2	22,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	



Γρ

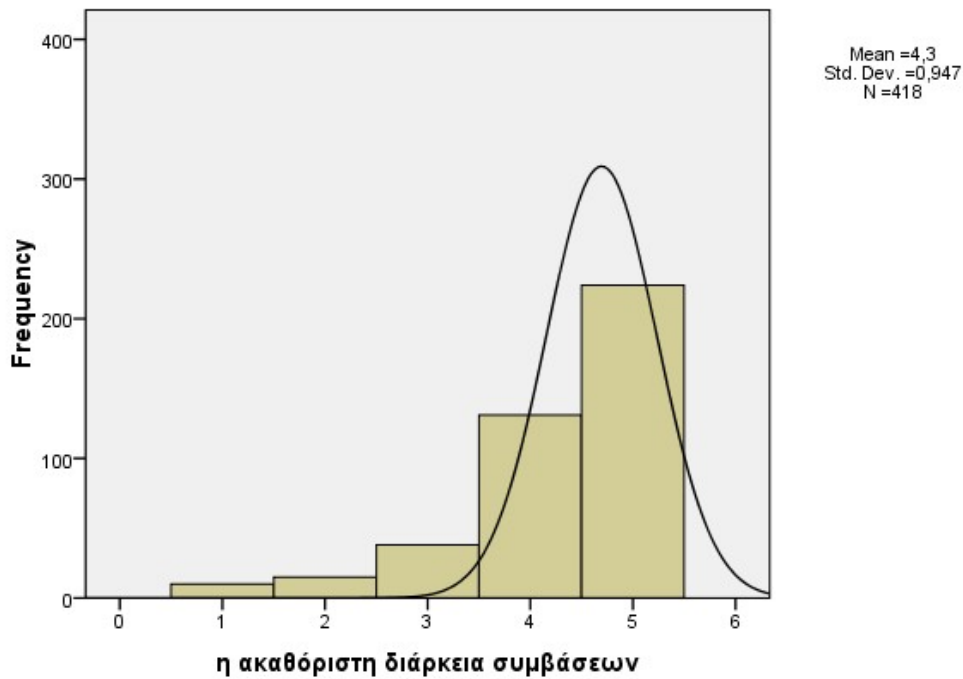
άρημα 18

Η ακαθόριστη διάρκεια συμβάσεων εργασίας αποτελεί λόγο για τον οποίο οι ερωτηθέντες θα εγκατέλειπαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 84,9%. Το 6% διαφωνεί με το ερώτημα και το 9,1% εμφανίζεται ουδέτερο. Η μέση τιμή 4,3 υποδηλώνει τη συμφωνία των ερωτηθέντων και η τυπική απόκλιση στο 0,947 καταδεικνύει τη μικρή διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 19: η ακαθόριστη διάρκεια συμβάσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	10	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	15	3,6	3,6	6,0
Ούτε/ ούτε	38	9,1	9,1	15,1
Συμφωνώ	131	31,3	31,3	46,4
Συμφωνώ απόλυτα	224	53,6	53,6	100,0
Total	418	100,0	100,0	

η ακαθόριστη διάρκεια συμβάσεων



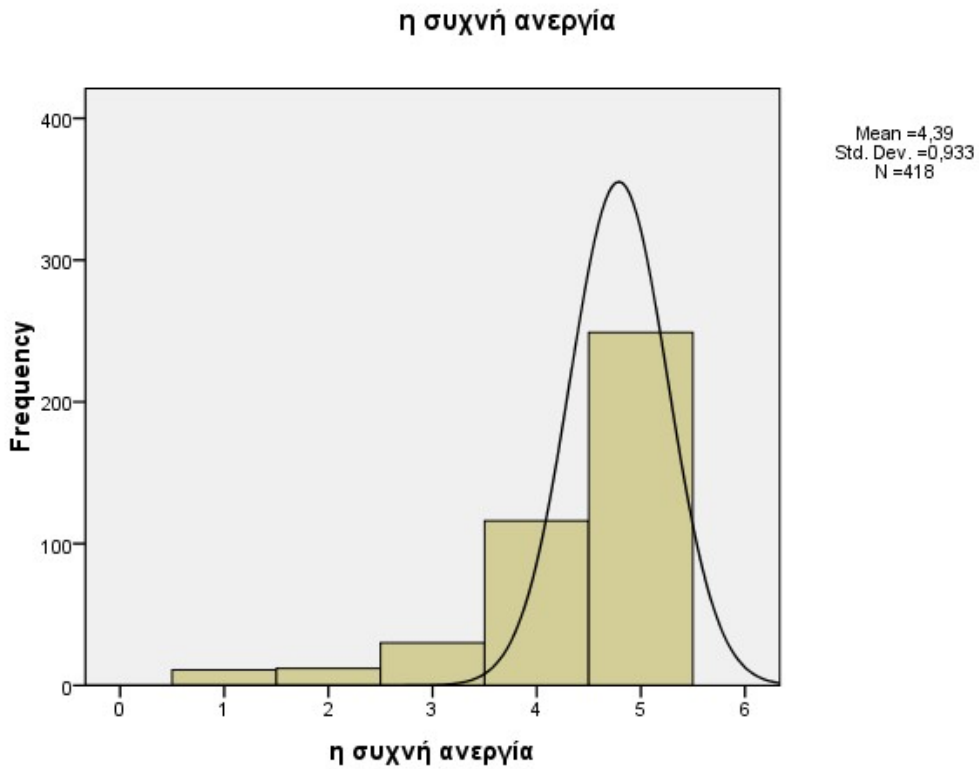
Γρ

άρημα 19

Η έλλειψη σταθερότητας και η μικρή διάρκεια συμβάσεων θα αποτελούσε λόγο εγκατάλειψης του επαγγέλματος για το 87,4%. Το 7,2% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί ενώ το 5,5% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Η μέση τιμή (4,39) δηλώνει θετική τάση απέναντι στο ερώτημα και η τυπική απόκλιση (0,933) τη μικρή διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 20: η συχνή ανεργία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	11	2,6	2,6	2,6
Διαφωνώ	12	2,9	2,9	5,5
Ούτε/ ούτε	30	7,2	7,2	12,7
Συμφωνώ	116	27,8	27,8	40,4
Συμφωνώ απόλυτα	249	59,6	59,6	100,0
Total	418	100,0	100,0	



Γ

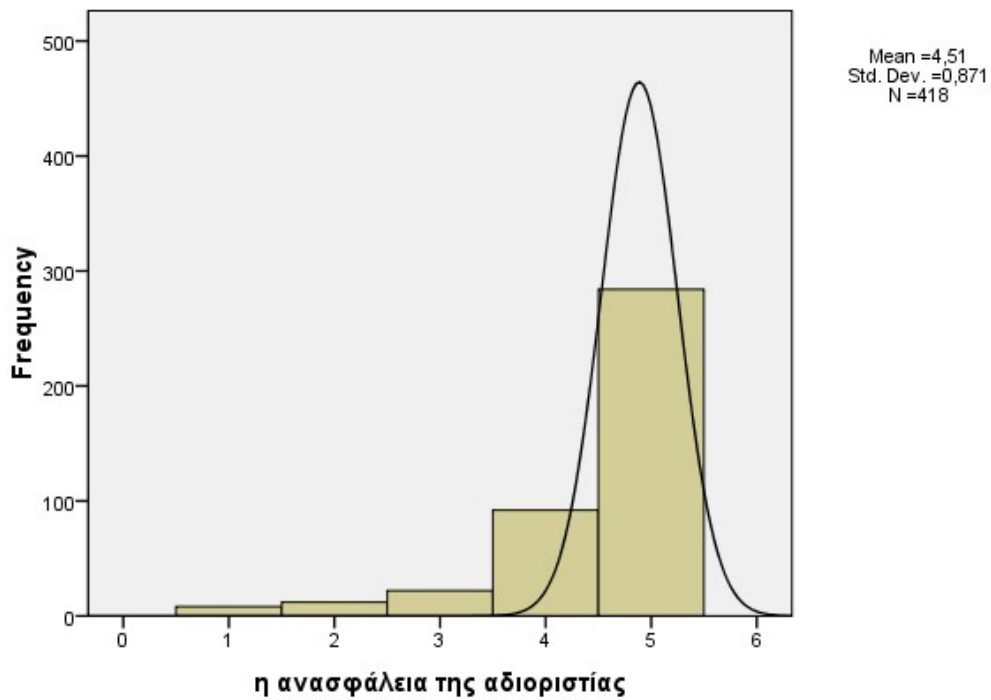
ράφημα 20

Η ανασφάλεια της αδιοριστίας και άρα οι συχνές συμβάσεις και η έλλειψη μονιμότητας αποτελούν λόγο εγκατάλειψης του επαγγέλματος για το 89,9%. Ουδέτερη στάση κρατά το 5,3% και διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 4,8%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 4,51, άρα η τάση του δείγματος είναι θετική προς το ερώτημα και η τυπική απόκλιση κλείνει στο 0,871 καταδεικνύοντας τη μικρή διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 21: η ανασφάλεια της αδιοριστίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	1,9	1,9	1,9
Διαφωνώ	12	2,9	2,9	4,8
Ούτε/ ούτε	22	5,3	5,3	10,0
Συμφωνώ	92	22,0	22,0	32,1
Συμφωνώ απόλυτα	284	67,9	67,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

η ανασφάλεια της αδιοριστίας



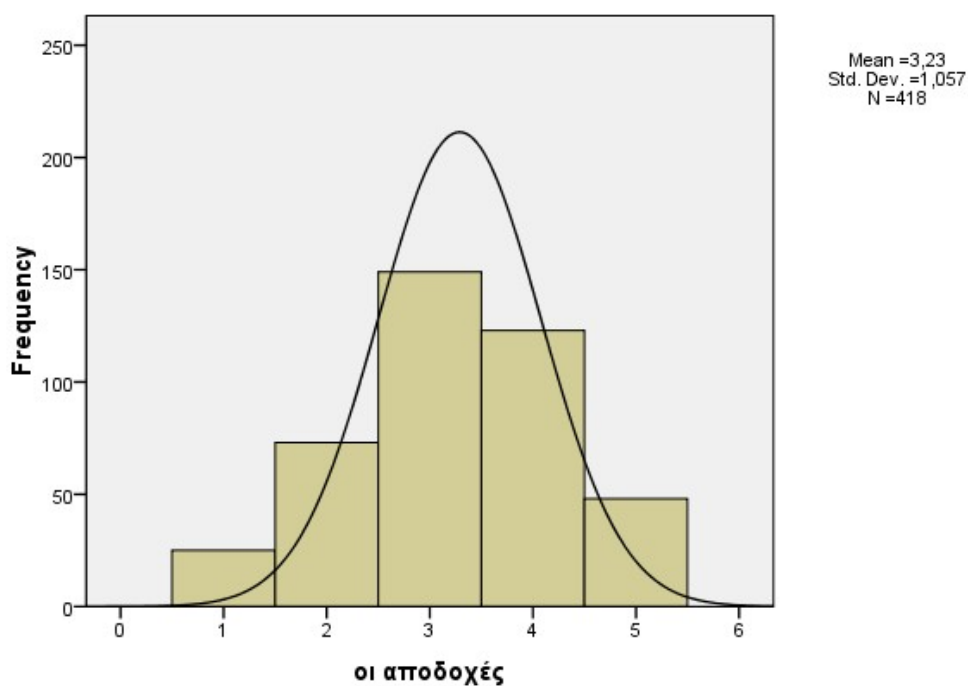
Γράφημα 21

Οι αποδοχές θα αποτελούσαν αιτία εγκατάλειψης για το 40,9% του δείγματος. Το 35,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 23,4% δηλώνει αρνητικό. Η μέση τιμή στο 3,23 δείχνει ότι το δείγμα τείνει να έχει θετική άποψη σε σχέση με το ερώτημα και η τυπική απόκλιση στο 1,057, ότι η διασπορά τιμών είναι ευρεία γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 22: οι αποδοχές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	25	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	73	17,5	17,5	23,4
Ούτε/ ούτε	149	35,6	35,6	59,1
Συμφωνώ	123	29,4	29,4	88,5
Συμφωνώ απόλυτα	48	11,5	11,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

οι αποδοχές



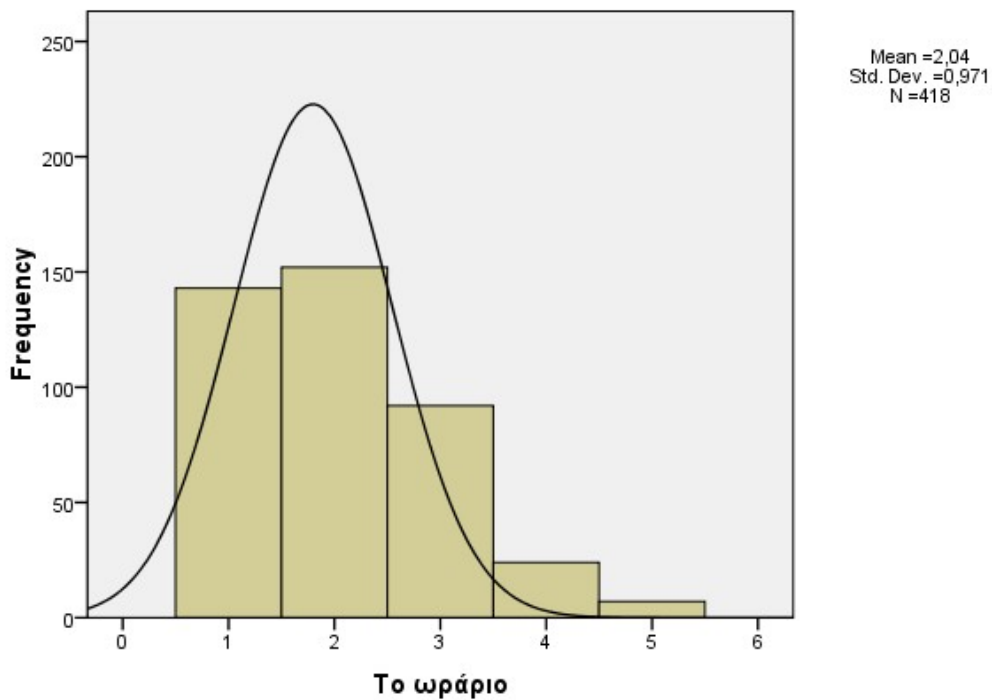
Γράφημα 22

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που ελήφθησαν, το ωράριο ενοχλεί το 7,4% των ερωτηθέντων. Διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 70,6% ενώ ουδέτερο είναι το 22%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,04 και άρα η στάση των εκπαιδευτικών είναι γενικά αρνητική ως προς το ερώτημα. Η τυπική απόκλιση ανέρχεται στο 0,971 κι αυτό δείχνει ότι η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι στενή.

Πίνακας 23: Το ωράριο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	143	34,2	34,2	34,2
Διαφωνώ	152	36,4	36,4	70,6
Ούτε/ ούτε	92	22,0	22,0	92,6
Συμφωνώ	24	5,7	5,7	98,3
Συμφωνώ απόλυτα	7	1,7	1,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Το ωράριο



Γράφημα 23

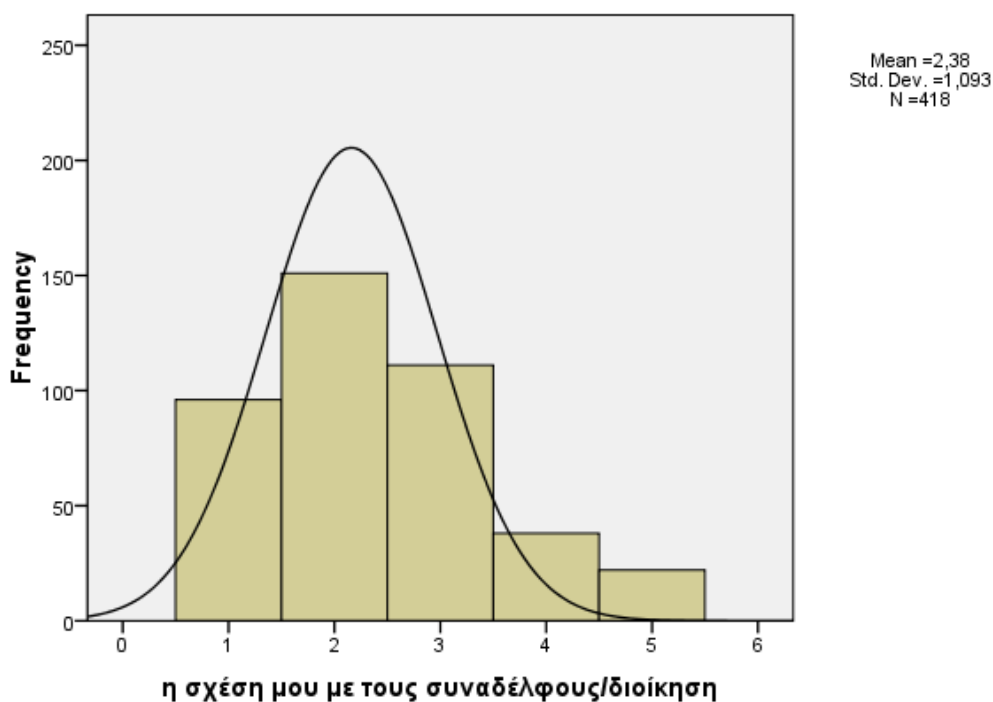
Η σχέση με τους συναδέλφους και τη διοίκηση δεν αποτελεί λόγο για τον οποίο θα άλλαζαν αντικείμενο εργασίας οι εκπαιδευτικοί. Η μέση τιμή είναι 2,38 και άρα οι ερωτηθέντες είναι αρνητικοί στο ερώτημα. Συγκεκριμένα, το 59,1% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Ουδέτερο εμφανίζεται το 26,6% και συμφωνεί το 14,4%. Η

τυπική απόκλιση είναι 1,093 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 24: η σχέση μου με τους συναδέλφους/διοίκηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	96	23,0	23,0	23,0
	Διαφωνώ	151	36,1	36,1	59,1
	Ούτε/ ούτε	111	26,6	26,6	85,6
	Συμφωνώ	38	9,1	9,1	94,7
	Συμφωνώ απόλυτα	22	5,3	5,3	100,0
	Total	418	100,0	100,0	

η σχέση μου με τους συναδέλφους/διοίκηση



Γράφημα 24

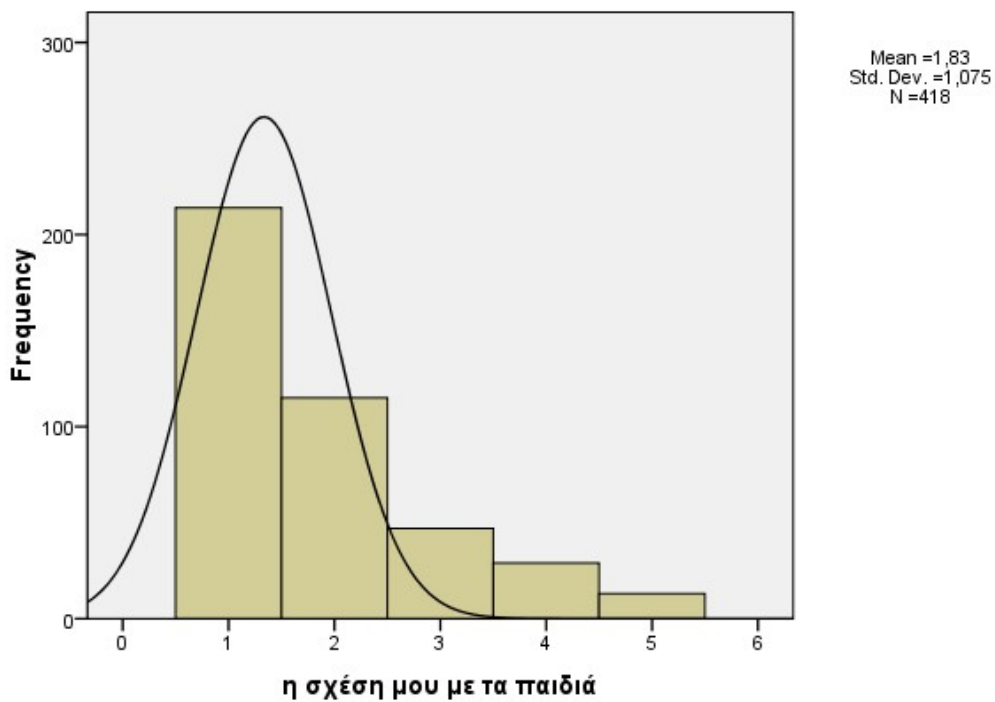
Η σχέση με τους μαθητές ήταν το επόμενο υποερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν αρνητικοί σε ποσοστό της τάξεως του 78,7% και θετικοί στο 10%.

Ουδέτερη στάση κρατά το 11,2%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 1,83, πράγμα που υποδηλώνει την αρνητική στάση του δείγματος. Η τυπική απόκλιση είναι 1,075 και άρα η διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μεγάλη.

Πίνακας 25: η σχέση μου με τα παιδιά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	214	51,2	51,2	51,2
Διαφωνώ	115	27,5	27,5	78,7
Ούτε/ ούτε	47	11,2	11,2	90,0
Συμφωνώ	29	6,9	6,9	96,9
Συμφωνώ απόλυτα	13	3,1	3,1	100,0
Total	418	100,0	100,0	

η σχέση μου με τα παιδιά

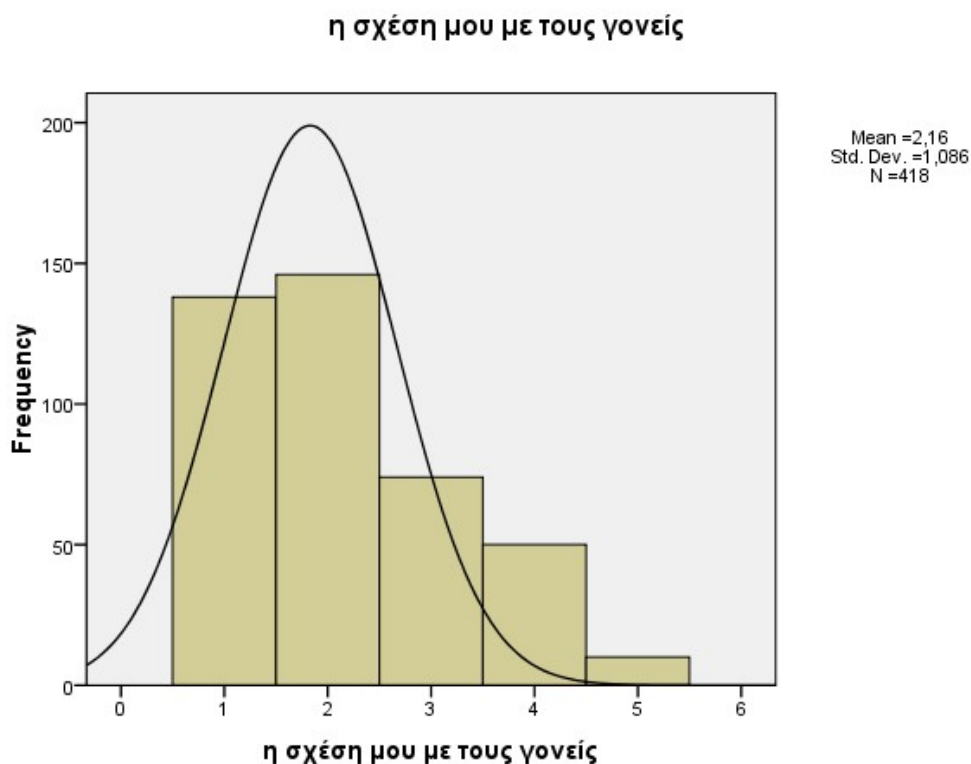


Γράφημα 25

Η σχέση με τους γονείς των μαθητών δεν θα αποτελούσε λόγο εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Η γνώμη των ερωτηθέντων είναι αρνητική με μέση τιμή 2,16. Η τυπική απόκλιση διαμορφώνεται στο 1,086 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία. Αναλυτικά, το 67,9% διαφωνεί με το ερώτημα, το 17,7% εμφανίζεται ουδέτερο και το 14,4% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 26: η σχέση μου με τους γονείς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	138	33,0	33,0	33,0
Διαφωνώ	146	34,9	34,9	67,9
Ούτε/ ούτε	74	17,7	17,7	85,6
Συμφωνώ	50	12,0	12,0	97,6
Συμφωνώ απόλυτα	10	2,4	2,4	100,0
Total	418	100,0	100,0	



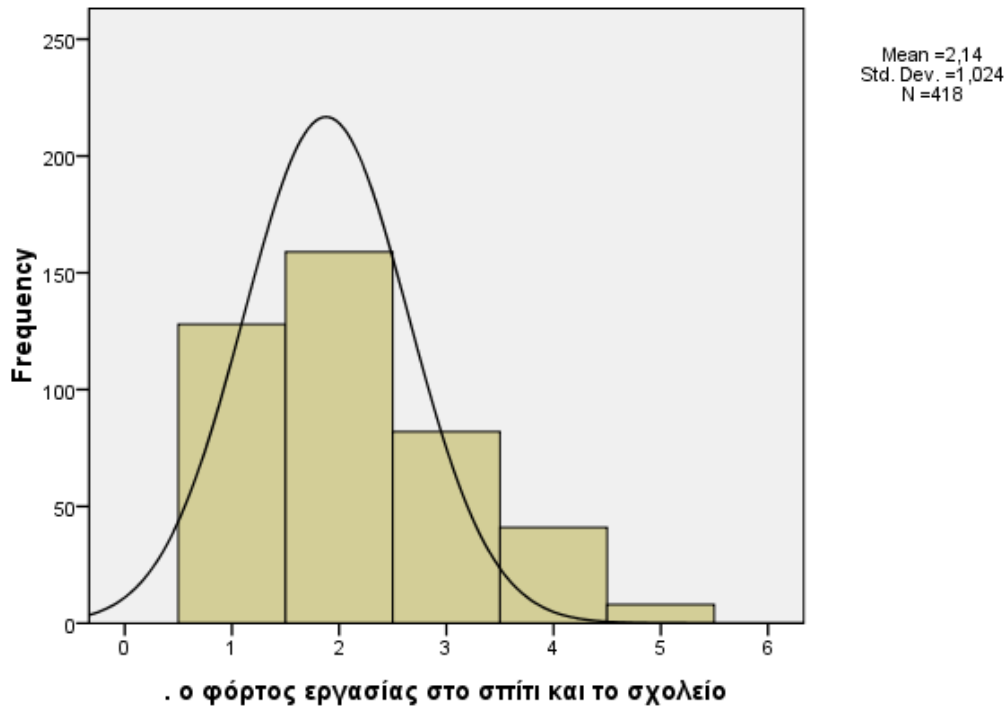
Γράφημα 26

Στο ερώτημα αν ο φόρτος εργασίας στο σπίτι και το σχολείο θα αποτελούσε λόγο για να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας, το 68,6% απαντά αρνητικά, το 19,6% έχει ουδέτερη στάση, ενώ το 11,7% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,14, υποδηλώνοντας ότι η γενική στάση απέναντι στο ερώτημα είναι αρνητική και η τυπική απόκλιση φτάνει το 1,024 και δείχνει ότι η διασπορά των τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 27: ο φόρτος εργασίας στο σπίτι και το σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	128	30,6	30,6	30,6
Διαφωνώ	159	38,0	38,0	68,7
Ούτε/ ούτε	82	19,6	19,6	88,3
Συμφωνώ	41	9,8	9,8	98,1
Συμφωνώ απόλυτα	8	1,9	1,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

. ο φόρτος εργασίας στο σπίτι και το σχολείο



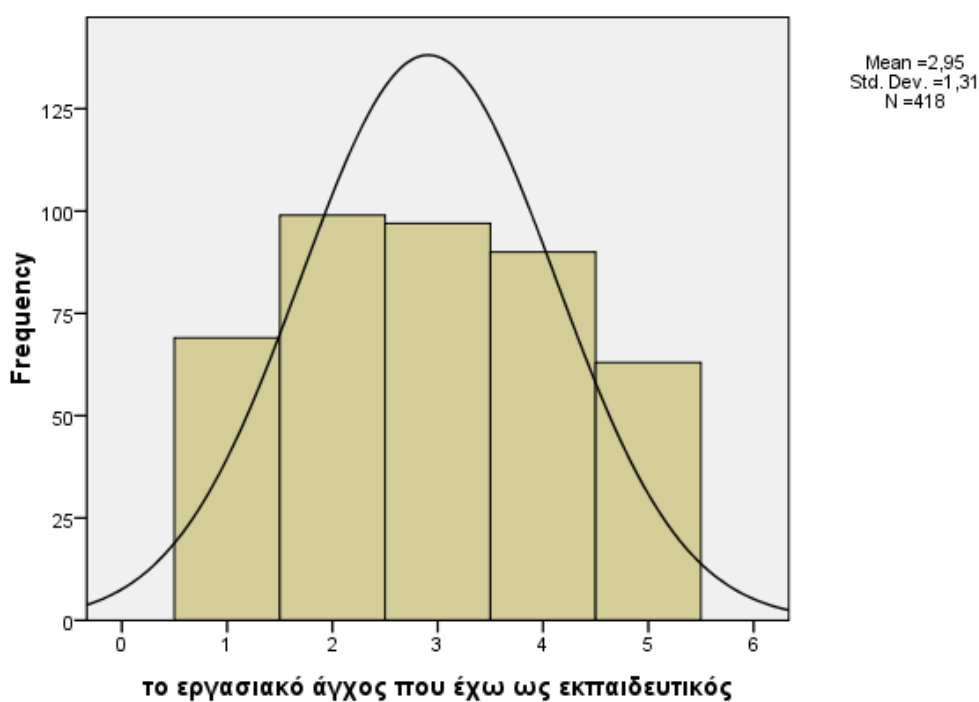
Γράφημα 27

Στο ερώτημα αν το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θα αποτελούσε λόγο για αλλαγή επαγγέλματος, το 16,5% διαφωνεί απόλυτα, το 23,7% διαφωνεί, το 21,5% συμφωνεί, το 15,1% συμφωνεί απόλυτα και το 23,2% δηλώνει ουδέτερο. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,95 αποκαλύπτοντας ότι το δείγμα είναι γενικά ουδέτερο προς το ερώτημα. Η τυπική απόκλιση είναι 1,31 και υποδεικνύει τη μεγάλη διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 28: το εργασιακό άγχος που έχω ως εκπαιδευτικός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	69	16,5	16,5	16,5
Διαφωνώ	99	23,7	23,7	40,2
Ούτε/ ούτε	97	23,2	23,2	63,4
Συμφωνώ	90	21,5	21,5	84,9
Συμφωνώ απόλυτα	63	15,1	15,1	100,0
Total	418	100,0	100,0	

το εργασιακό άγχος που έχω ως εκπαιδευτικός



Γράφημα 28

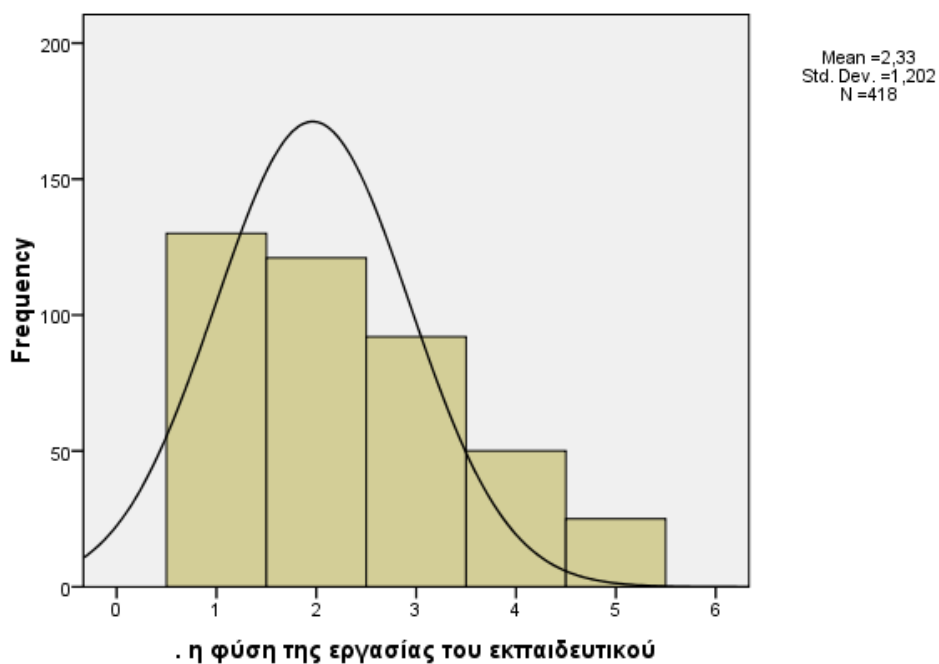
Οι εκπαιδευτικοί έπειτα ερωτήθηκαν αν η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού θα ήταν λόγος για εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Το 60% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Το 18% συμφωνεί και 22% των ερωτηθέντων παραμένει ουδέτερο. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,33, υποδηλώνοντας ότι η στάση του δείγματος είναι

αρνητική προς το ερώτημα και η τυπική απόκλιση είναι 1,202, πράγμα που δείχνει ότι η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μεγάλη.

Πίνακας 29: η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	130	31,1	31,1	31,1
Διαφωνώ	121	28,9	28,9	60,0
Ούτε/ ούτε	92	22,0	22,0	82,1
Συμφωνώ	50	12,0	12,0	94,0
Συμφωνώ απόλυτα	25	6,0	6,0	100,0
Total	418	100,0	100,0	

. η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού



Γράφημα 29

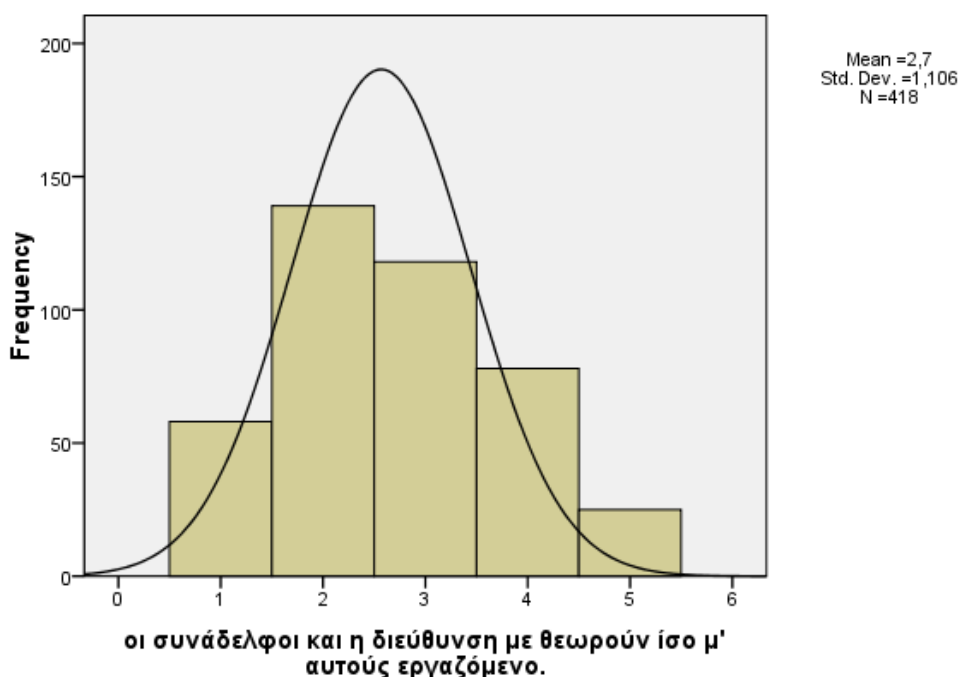
Στην ερώτηση 9 εξετάζεται η σχέση των αναπληρωτών με τους συναδέλφους και τη διοίκηση. Στο ερώτημα αν οι συνάδελφοι και ο διευθυντής τους θεωρούν ίσους εργαζόμενους το 47,1% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Ουδέτερο είναι το 28,2% και

το 24,7% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,7 υποδεικνύοντας την αρνητική θέση τους απέναντι στο ερώτημα. Η τυπική απόκλιση είναι 1,106 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή, είναι ευρεία.

Πίνακας 30: οι συνάδελφοι και η διεύθυνση με θεωρούν ίσο μ' αυτούς εργαζόμενο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	58	13,9	13,9	13,9
Διαφωνώ	139	33,3	33,3	47,1
Ούτε/ ούτε	118	28,2	28,2	75,4
Συμφωνώ	78	18,7	18,7	94,0
Συμφωνώ απόλυτα	25	6,0	6,0	100,0
Total	418	100,0	100,0	

οι συνάδελφοι και η διεύθυνση με θεωρούν ίσο μ' αυτούς εργαζόμενο.



Γρ

άφημα 30

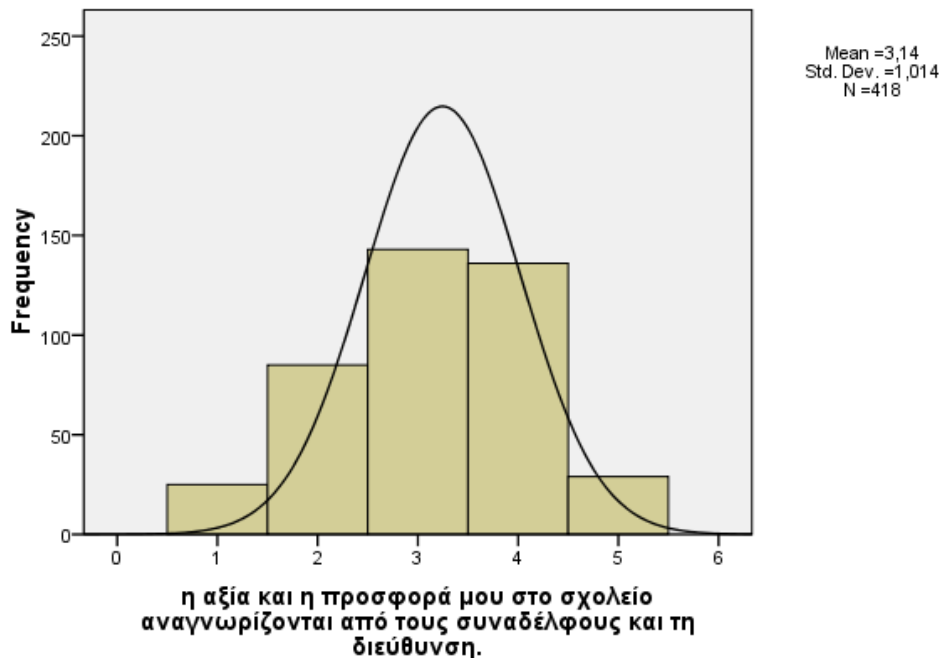
Έπειτα οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν νιώθουν ότι η αξία τους αναγνωρίζεται στον εργασιακό τους χώρο. Το 26,3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.

Το 39,4% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα και το 34,2% είναι ουδέτερο. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 3,14 και η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία με τυπική απόκλιση στο 1,014.

Πίνακας 31: η αξία και η προσφορά μου στο σχολείο αναγνωρίζονται από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	25	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	85	20,3	20,3	26,3
Ούτε/ ούτε	143	34,2	34,2	60,5
Συμφωνώ	136	32,5	32,5	93,1
Συμφωνώ απόλυτα	29	6,9	6,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

η αξία και η προσφορά μου στο σχολείο αναγνωρίζονται από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση.



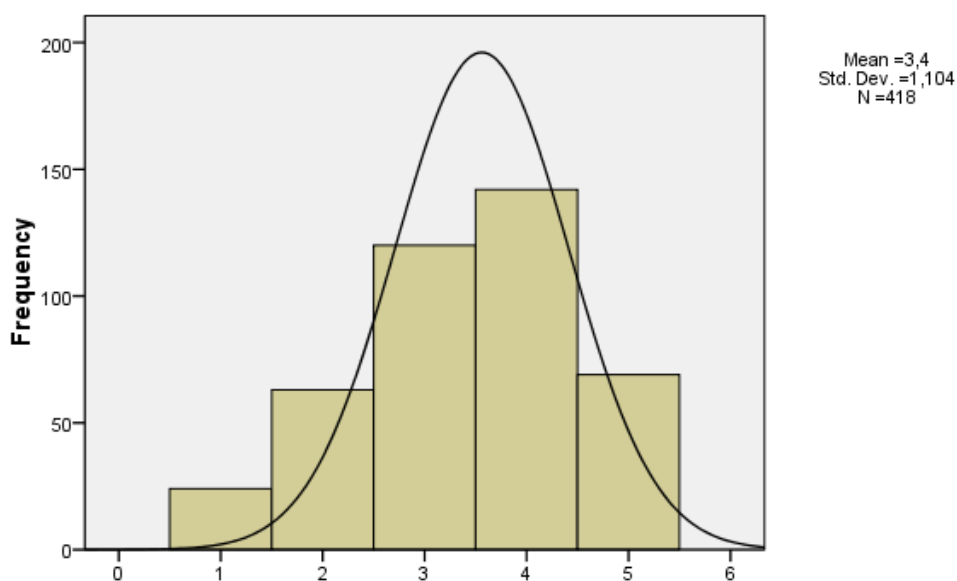
Γρά

Στο ερώτημα αν οι αναπληρωτές τυγχάνουν διαφορετικής μεταχείρισης σε σχέση με τους μόνιμους επειδή δεν θα είναι στο ίδιο σχολείο του χρόνου, συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα στο 50,5%. Ουδέτερο είναι το 28,7% και διαφώνησαν το 20,8%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 3,4 σχηματίζοντας θετική στάση του δείγματος προς το ερώτημα, με τυπική απόκλιση στο 1,104. Η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 32: οι συνάδελφοι και η διεύθυνση μου φέρονται διαφορετικά από τους μόνιμους, γιατί ξέρουν ότι του χρόνου δε θα είμαι στο σχολείο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	24	5,7	5,7	5,7
Διαφωνώ	63	15,1	15,1	20,8
Ούτε/ ούτε	120	28,7	28,7	49,5
Συμφωνώ	142	34,0	34,0	83,5
Συμφωνώ απόλυτα	69	16,5	16,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

οι συνάδελφοι και η διεύθυνση μου φέρονται διαφορετικά από τους μόνιμους, γιατί ξέρουν ότι του χρόνου δε θα είμαι στο σχολείο.



οι συνάδελφοι και η διεύθυνση μου φέρονται διαφορετικά από τους μόνιμους, γιατί ξέρουν ότι του χρόνου δε θα είμαι στο σχολείο.

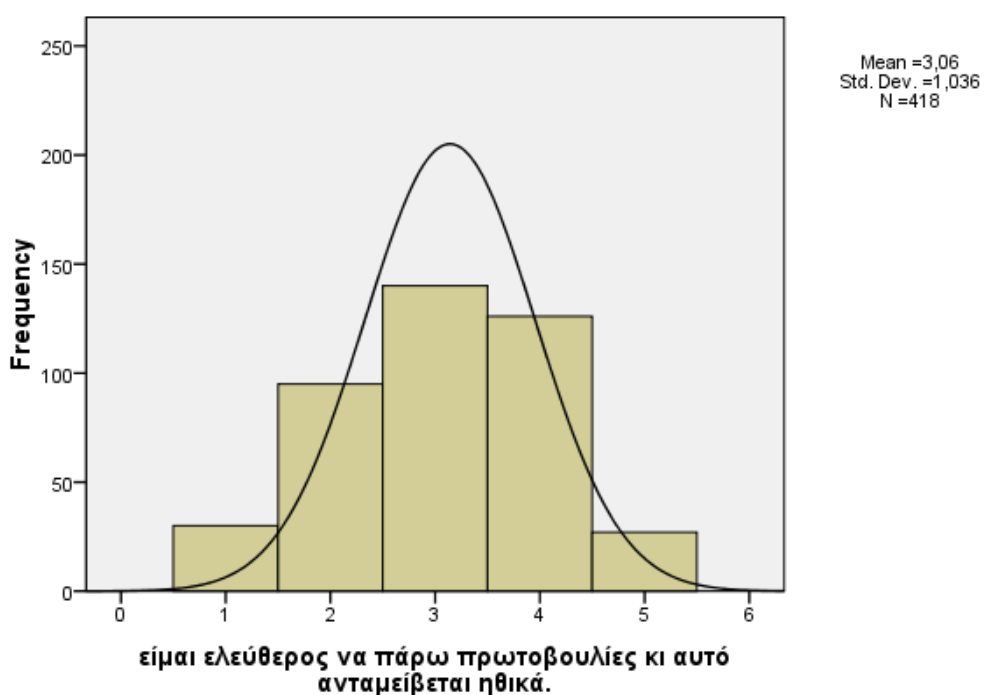
Γράφημα 32

Στο αν είναι ελεύθεροι να πάρουν πρωτοβουλίες στο χώρο της εργασίας τους κι αν αυτό ανταμείβεται ηθικά, το 29,9% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα, το 36,6% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα και το 33,5% παραμένει αναποφάσιστο. Η μέση τιμή φτάνει το 3,06 και η τυπική απόκλιση στο 1,036, άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 33: είμαι ελεύθερος να πάρω πρωτοβουλίες κι αυτό ανταμείβεται ηθικά.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	30	7,2	7,2	7,2
Διαφωνώ	95	22,7	22,7	29,9
Ούτε/ ούτε	140	33,5	33,5	63,4
Συμφωνώ	126	30,1	30,1	93,5
Συμφωνώ απόλυτα	27	6,5	6,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

είμαι ελεύθερος να πάρω πρωτοβουλίες κι αυτό ανταμείβεται ηθικά.



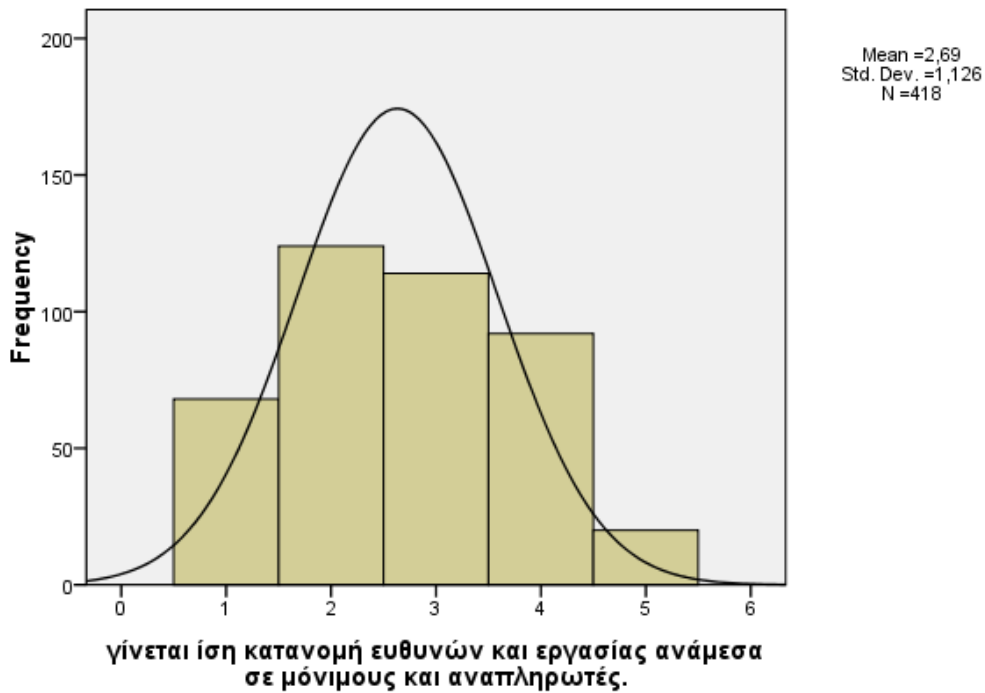
Γράφημα 33

Το 45,9% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ότι η κατανομή ευθυνών και εργασίας μέσα στο σχολείο είναι ίση ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές. Το 27,3% παρέμεινε ουδέτερο ενώ το 26,8% συμφώνησε. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 2,69 σχηματίζοντας αρνητική άποψη προς το ερώτημα και η τυπική απόκλιση έφτασε το 1,126 δείχνοντας ότι οι τιμές γύρω από τη μέση τιμή έχουν μεγάλη διασπορά.

Πίνακας 34: γίνεται ίση κατανομή ευθυνών και εργασίας ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	68	16,3	16,3	16,3
Διαφωνώ	124	29,7	29,7	45,9
Ούτε/ ούτε	114	27,3	27,3	73,2
Συμφωνώ	92	22,0	22,0	95,2
Συμφωνώ απόλυτα	20	4,8	4,8	100,0
Total	418	100,0	100,0	

γίνεται ίση κατανομή ευθυνών και εργασίας ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές.



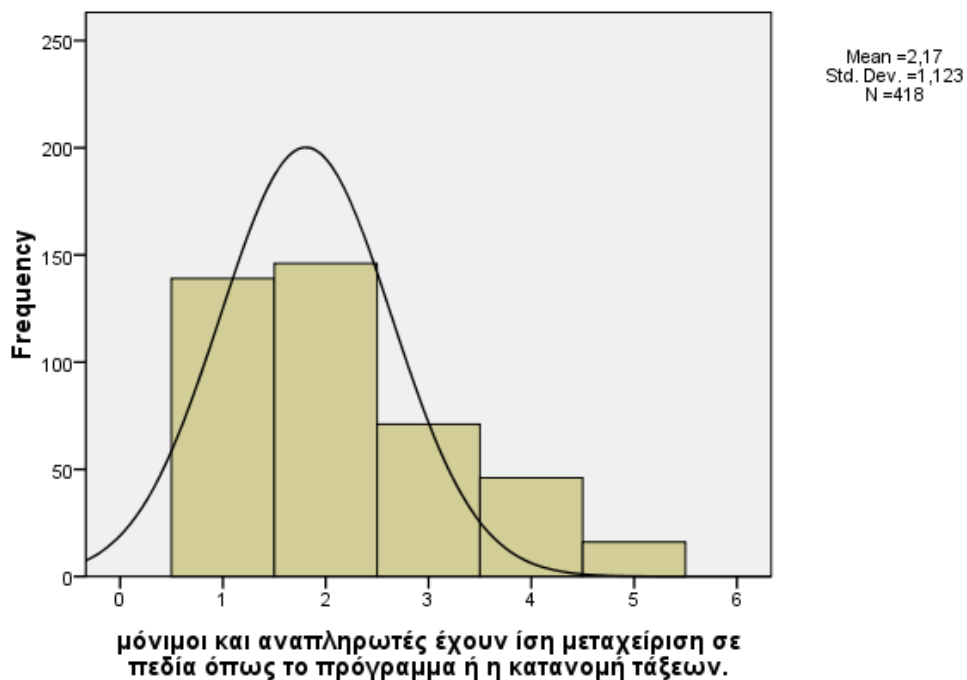
Γράφημα 34

Όσον αφορά το πρόγραμμα και την κατανομή τάξεων, οι αναπληρωτές δήλωσαν ότι η μεταχείριση δεν είναι ίση στο 68,2%. Το 17% δήλωσε ουδέτερο και το 14,8% δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,17 και άρα το δείγμα γενικά έχει αρνητική στάση προς το ερώτημα. Η τυπική απόκλιση είναι 1,123 και άρα η διασπορά τιμών είναι ευρεία γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 35: μόνιμοι και αναπληρωτές έχουν ίση μεταχείριση σε πεδία όπως το πρόγραμμα ή η κατανομή τάξεων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	139	33,3	33,3	33,3
	Διαφωνώ	146	34,9	34,9	68,2
	Ούτε/ ούτε	71	17,0	17,0	85,2
	Συμφωνώ	46	11,0	11,0	96,2
	Συμφωνώ απόλυτα	16	3,8	3,8	100,0
	Total	418	100,0	100,0	

μόνιμοι και αναπληρωτές έχουν ίση μεταχείριση σε πεδία όπως το πρόγραμμα ή η κατανομή τάξεων.



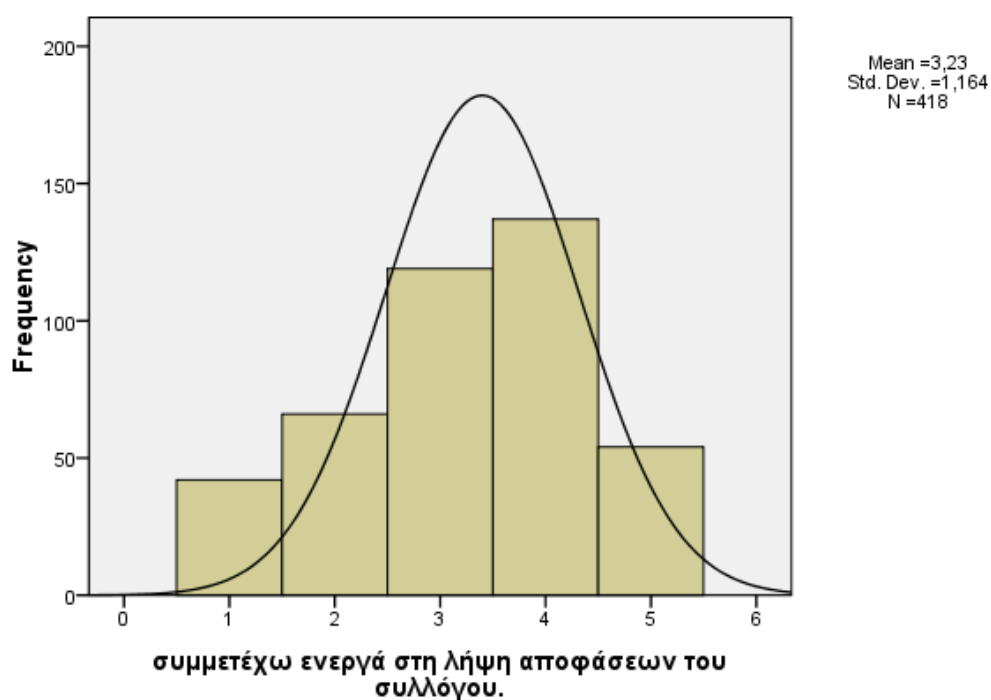
Γράφημα 35

Στο ερώτημα αν συμμετέχουν στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, το 25,8 διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, το 45,7% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα και ουδέτερο είναι το 28,5%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 3,23 ενώ η τυπική απόκλιση στο 1,164 δείχνει ότι η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μεγάλη.

Πίνακας 36: συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	42	10,0	10,0	10,0
Διαφωνώ	66	15,8	15,8	25,8
Ούτε/ ούτε	119	28,5	28,5	54,3
Συμφωνώ	137	32,8	32,8	87,1
Συμφωνώ απόλυτα	54	12,9	12,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου.



Γράφημα 36

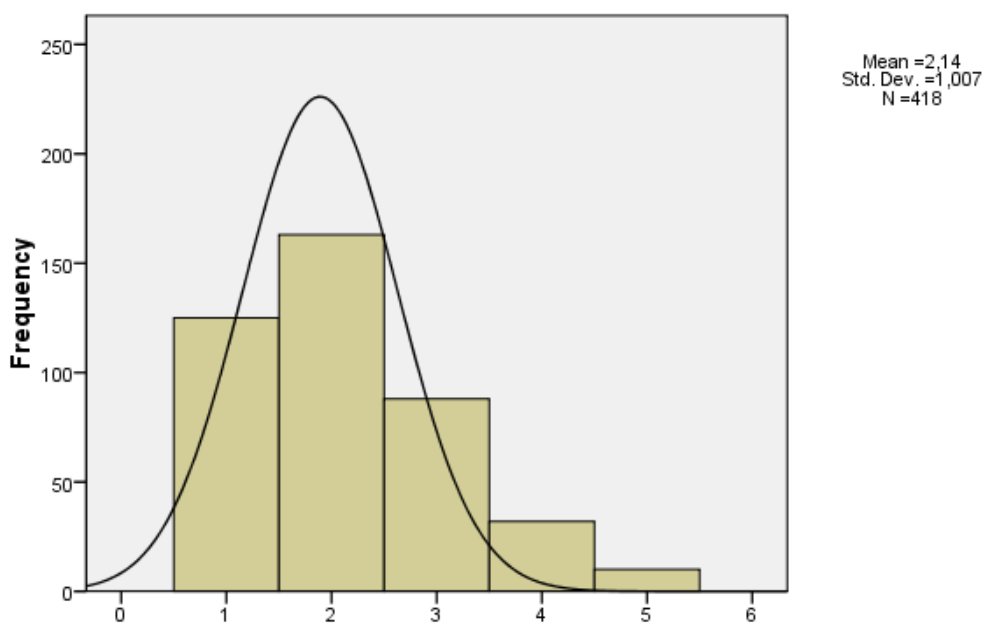
Στην επόμενη συστάδα ερωτημάτων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σύμφωνα με την δική τους σχέση με την εργασία τους. Αρχικά, ερωτήθηκαν αν έχουν σκοπό να συνεχίσουν να δουλεύουν σ' αυτό το καθεστώς μόνο μέχρι να βρουν κάτι άλλο. Το 68,9% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα, το 10,1% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα και ουδέτερο παρέμεινε το 21,1%. Η μέση τιμή

διαμορφώθηκε στο 2,14 σχηματίζοντας αρνητική στάση απέναντι στο ερώτημα, και η τυπική απόκλιση ανήλθε στο 1,007, υποδηλώνοντας ότι η διασπορά τιμών είναι ευρεία γύρω από τη μέση τιμή.

.Πίνακας 37: Θα συνεχίσω να είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, μέχρι να βρω κάτι άλλο. Δε με ενδιαφέρει να διοριστώ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	125	29,9	29,9	29,9
Διαφωνώ	163	39,0	39,0	68,9
Ούτε/ ούτε	88	21,1	21,1	90,0
Συμφωνώ	32	7,7	7,7	97,6
Συμφωνώ απόλυτα	10	2,4	2,4	100,0
Total	418	100,0	100,0	

. Θα συνεχίσω να είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, μέχρι να βρω κάτι άλλο. Δε με ενδιαφέρει να διοριστώ



. Θα συνεχίσω να είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, μέχρι να βρω κάτι άλλο. Δε με ενδιαφέρει να διοριστώ

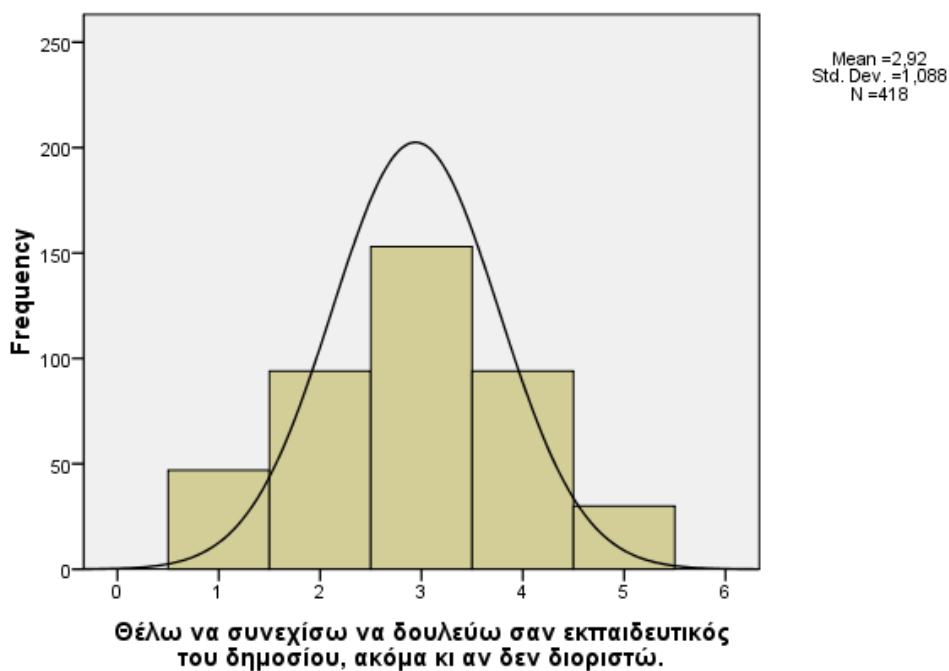
Γράφημα 37

Σχετικά με την πρόθεσή τους να συνεχίσουν να εργάζονται στη θέση του αναπληρωτή καθηγητή, ακόμα κι αν δε μονιμοποιηθούν ποτέ, το 33,7% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα, το 29,7% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα, ενώ ουδέτερο εμφανίστηκε το 36,6%. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 2,92 και η τυπική απόκλιση στο 1,088 καταδεικνύοντας γενικά ουδέτερη στάση και μεγάλη διασπορά τιμών.

Πίνακας 38: Θέλω να συνεχίσω να δουλεύω σαν εκπαιδευτικός του δημοσίου, ακόμα κι αν δεν διοριστώ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	47	11,2	11,2	11,2
Διαφωνώ	94	22,5	22,5	33,7
Ούτε/ ούτε	153	36,6	36,6	70,3
Συμφωνώ	94	22,5	22,5	92,8
Συμφωνώ απόλυτα	30	7,2	7,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Θέλω να συνεχίσω να δουλεύω σαν εκπαιδευτικός του δημοσίου, ακόμα κι αν δεν διοριστώ.



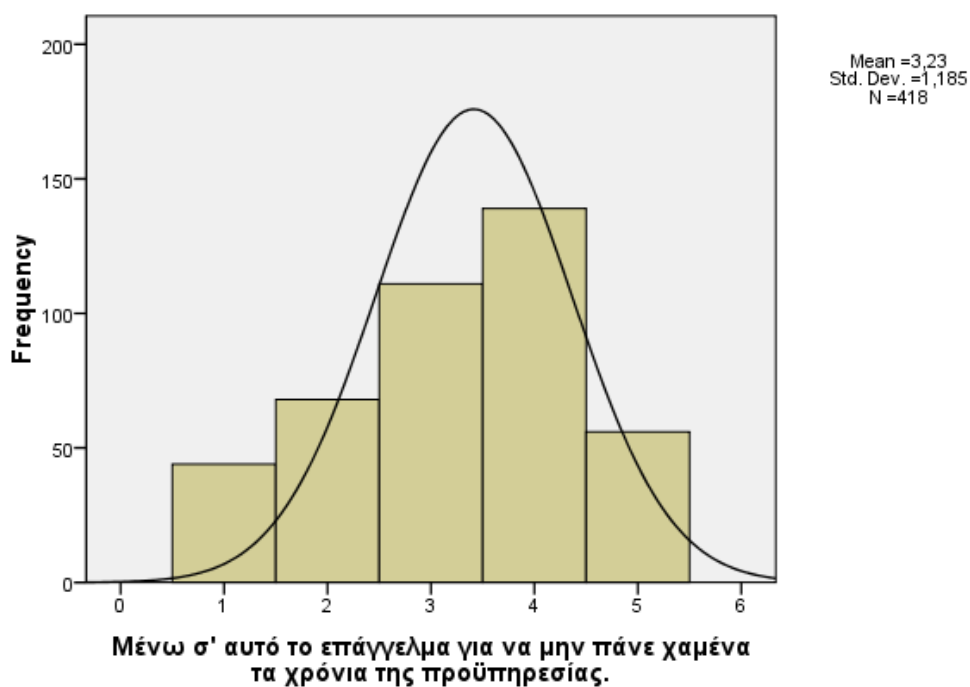
Γράφημα 38

Στο τρίτο υποερώτημα, το 26,8% δήλωσε ότι δεν μένει σ' αυτό το επάγγελμα για να μην πάνε χαμένα τα έτη της προϋπηρεσίας. Το 46,7% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα και το 26,6% δήλωσε αναποφάσιστο. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 3,23 σχηματίζοντας θετική άποψη στο ερώτημα και η τυπική απόκλιση στο 1,185 υποδεικνύει την ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 39: Μένω σ' αυτό το επάγγελμα για να μην πάνε χαμένα τα χρόνια της προϋπηρεσίας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	44	10,5	10,5	10,5
Διαφωνώ	68	16,3	16,3	26,8
Ούτε/ ούτε	111	26,6	26,6	53,3
Συμφωνώ	139	33,3	33,3	86,6
Συμφωνώ απόλυτα	56	13,4	13,4	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Μένω σ' αυτό το επάγγελμα για να μην πάνε χαμένα τα χρόνια της προϋπηρεσίας.



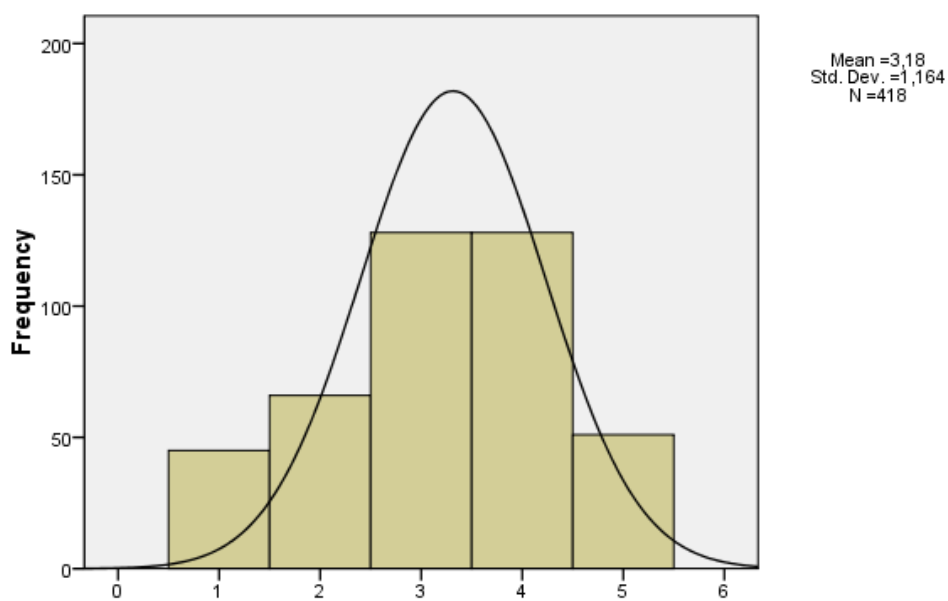
Γράφημα 39

Στο ερώτημα αν και το διάλεξαν για την εργασιακή ασφάλεια που προσέφερε τα προηγούμενα χρόνια, τελικά τους ταιριάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το 26,6% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα και το 42,8% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα. Ουδέτερο δήλωσε το 30,6%. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 3,18 και η τυπική απόκλιση στο 1,164 υποδηλώνοντας ότι η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι μεγάλη.

Πίνακας 40: Τελικά, μου ταιριάζει το επάγγελμα ακόμα κι αν το διάλεξα γιατί προσέφερε εργασιακή ασφάλεια.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	45	10,8	10,8	10,8
Διαφωνώ	66	15,8	15,8	26,6
Ούτε/ ούτε	128	30,6	30,6	57,2
Συμφωνώ	128	30,6	30,6	87,8
Συμφωνώ απόλυτα	51	12,2	12,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Τελικά, μου ταιριάζει το επάγγελμα ακόμα κι αν το διάλεξα γιατί προσέφερε εργασιακή ασφάλεια.



Τελικά, μου ταιριάζει το επάγγελμα ακόμα κι αν το διάλεξα γιατί προσέφερε εργασιακή ασφάλεια.

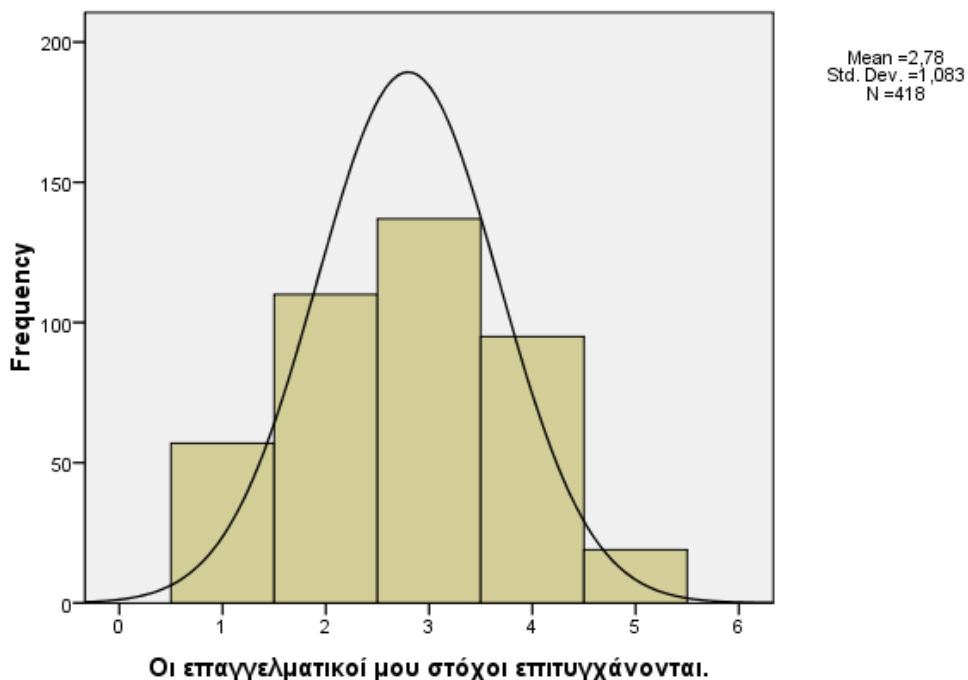
Γρά

Στην ερώτηση αν οι επαγγελματικοί στόχοι τους επιτυγχάνονται, οι αναπληρωτές δήλωσαν θετικοί ή απόλυτα θετικοί στο 27,2% του δείγματος. Το 40% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα. Αναποφάσιστο στάθηκε το 32,8%. Η μέση τιμή φτάνει το 2,78 υποδηλώνοντας αρνητική στάση απέναντι στο ερώτημα. Η τυπική απόκλιση διαμορφώνεται στο 1,083 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 41: Οι επαγγελματικοί μου στόχοι επιτυγχάνονται.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	57	13,6	13,6	13,6
Διαφωνώ	110	26,3	26,3	40,0
Ούτε/ ούτε	137	32,8	32,8	72,7
Συμφωνώ	95	22,7	22,7	95,5
Συμφωνώ απόλυτα	19	4,5	4,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Οι επαγγελματικοί μου στόχοι επιτυγχάνονται.



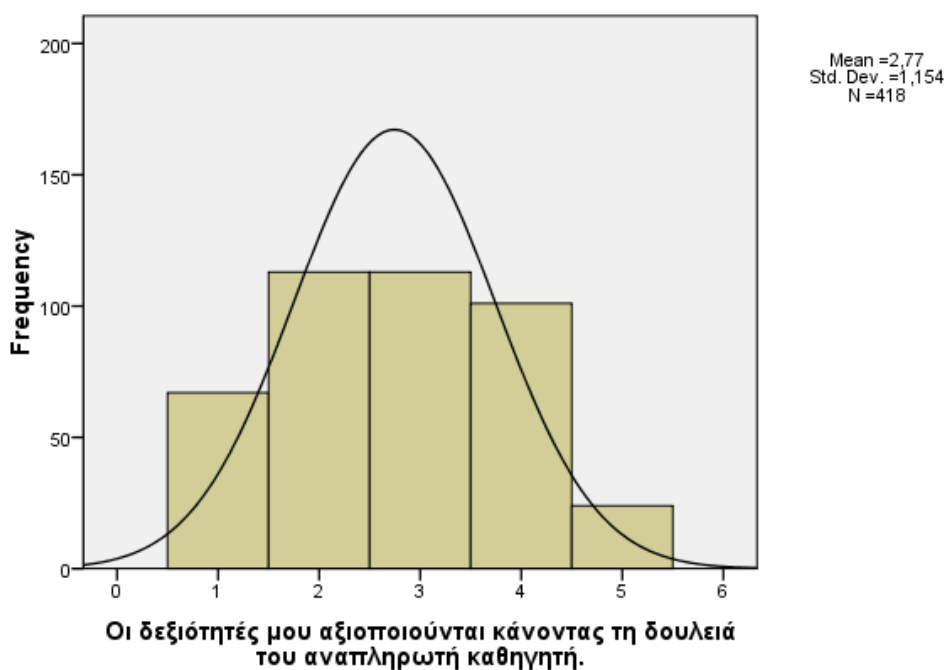
Γ

Όσον αφορά την αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους στο συγκεκριμένο εργασιακό καθεστώς, οι αναπληρωτές δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στο 43,1%. Το 29,9% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα και ουδέτερο δήλωσε το 27%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,77 και η τυπική απόκλιση καταδεικνύει μεγάλη διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή αφού φτάνει στο 1,154.

Πίνακας 42: Οι δεξιότητές μου αξιοποιούνται κάνοντας τη δουλειά του αναπληρωτή καθηγητή.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	67	16,0	16,0	16,0
Διαφωνώ	113	27,0	27,0	43,1
Ούτε/ ούτε	113	27,0	27,0	70,1
Συμφωνώ	101	24,2	24,2	94,3
Συμφωνώ απόλυτα	24	5,7	5,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Οι δεξιότητές μου αξιοποιούνται κάνοντας τη δουλειά του αναπληρωτή καθηγητή.



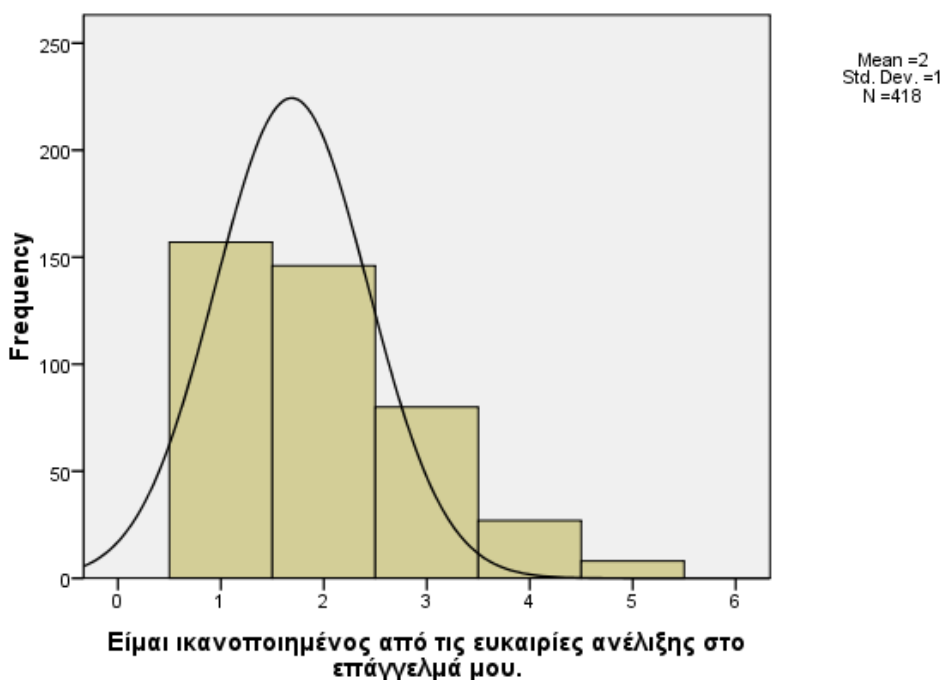
Γράφημα 42

Οι ευκαιρίες ανέλιξης στο επάγγελμα του καθηγητή κρατούν ικανοποιημένο μόλις το 8,4%. Με το ερώτημα διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα το 72,5%. Ουδέτεροι εμφανίζονται το 19,1%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2 και άρα η στάση τους είναι γενικά αρνητική. Η τυπική απόκλιση είναι 1 και άρα η διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή είναι ευρεία.

Πίνακας 43: Είμαι ικανοποιημένος από τις ευκαιρίες ανέλιξης στο επάγγελμά μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	157	37,6	37,6	37,6
Διαφωνώ	146	34,9	34,9	72,5
Ούτε/ ούτε	80	19,1	19,1	91,6
Συμφωνώ	27	6,5	6,5	98,1
Συμφωνώ απόλυτα	8	1,9	1,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Είμαι ικανοποιημένος από τις ευκαιρίες ανέλιξης στο επάγγελμά μου.



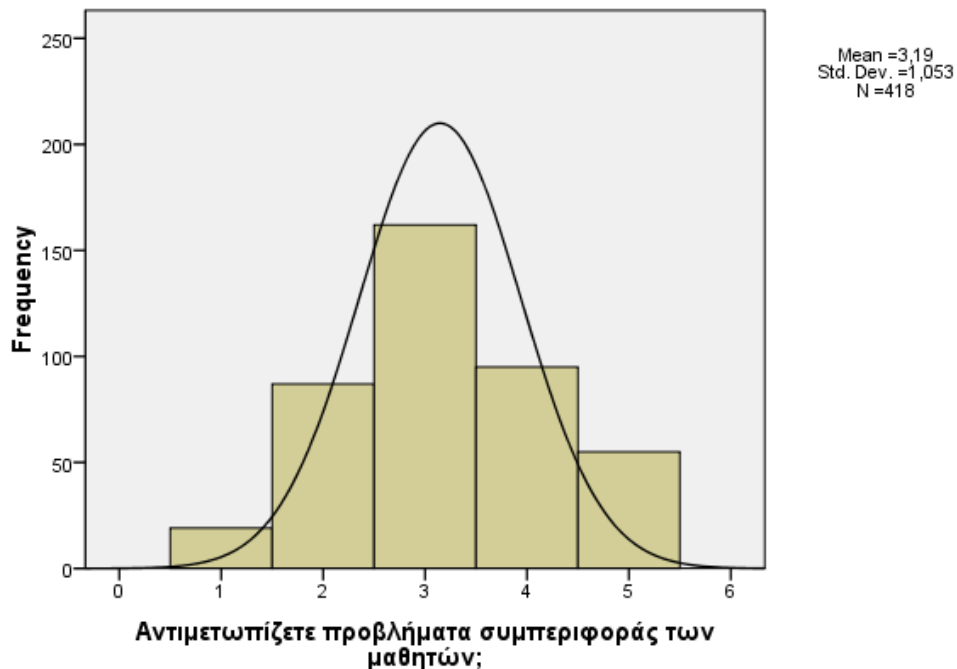
Γ

Στο ερώτημα αν αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφορά των μαθητών, μόλις το 4,5% απάντησε καθόλου. Λίγο ή μέτρια απάντησε το 59,6% ενώ πολύ ή πάρα πολύ απάντησε το 35,9%. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 3,19 και η τυπική απόκλιση στο 1,053 που υποδηλώνει τη μεγάλη διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 44: Αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	19	4,5	4,5	4,5
λίγο	87	20,8	20,8	25,4
μέτρια	162	38,8	38,8	64,1
πολύ	95	22,7	22,7	86,8
πάρα πολύ	55	13,2	13,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;

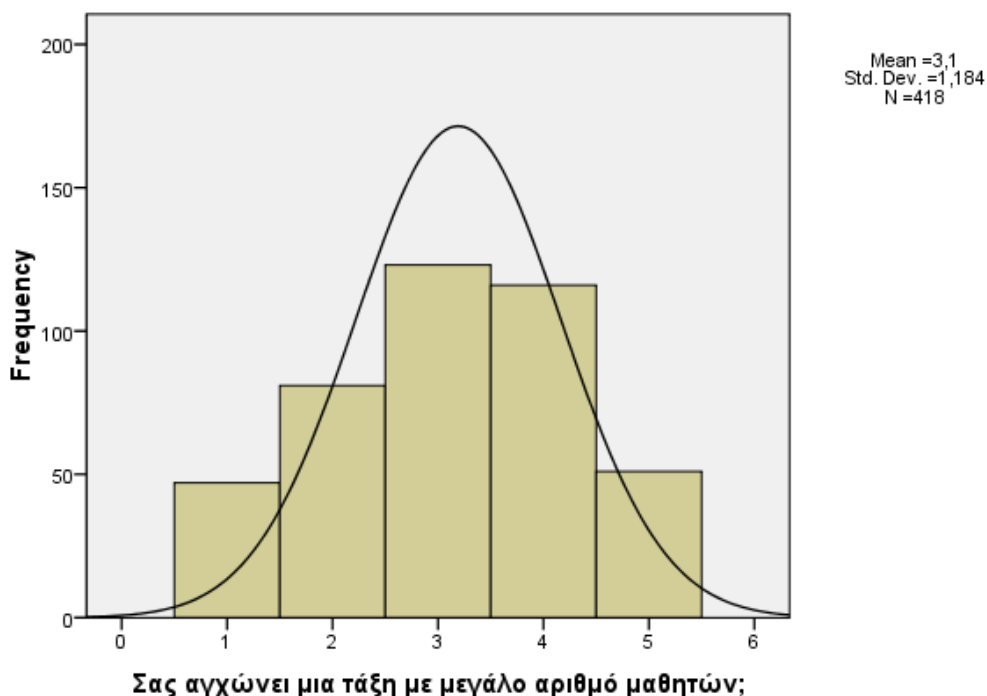


Όσον αφορά το αν οι πολυπληθείς τάξεις είναι πηγή άγχους, το 11,2% απάντησε καθόλου. Λίγο ή μέτρια απάντησε το 48,8% ενώ πολύ και πάρα πολύ απάντησε το 40% του δείγματος. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 3,1 και η τυπική απόκλιση στο 1,184 δείχνοντας ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 45: Σας αγχώνει μια τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	47	11,2	11,2	11,2
λίγο	81	19,4	19,4	30,6
μέτρια	123	29,4	29,4	60,0
πολύ	116	27,8	27,8	87,8
πάρα πολύ	51	12,2	12,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Σας αγχώνει μια τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών;



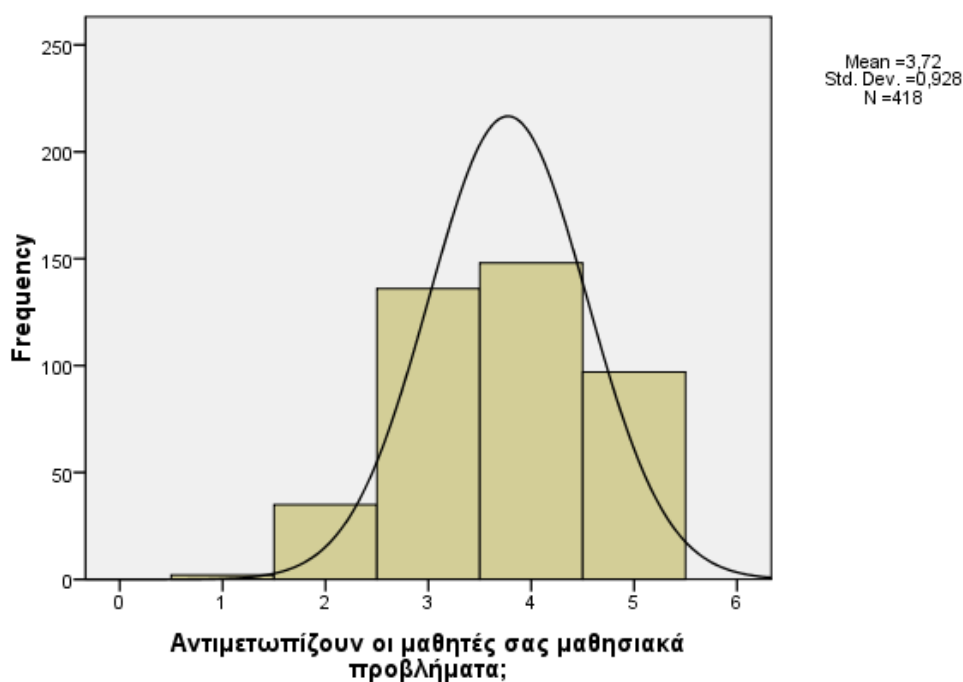
Γράφημα 45

Στο ερώτημα 11.3 μόνο 2 αναπληρωτές, δηλαδή το 0,5% απάντησαν ότι δεν έχουν μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Το 8,4% δήλωσε λίγο, το 32,5% μέτρια, το 35,4% πολύ και το 23,2% πάρα πολύ. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 3,72 υποδηλώνοντας ότι η γενική στάση τους στο ερώτημα είναι θετική και η τυπική απόκλιση στο 0,928, που φανερώνει ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 46: Αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας μαθησιακά προβλήματα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	,5	,5	,5
λίγο	35	8,4	8,4	8,9
μέτρια	136	32,5	32,5	41,4
πολύ	148	35,4	35,4	76,8
πάρα πολύ	97	23,2	23,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας μαθησιακά προβλήματα;



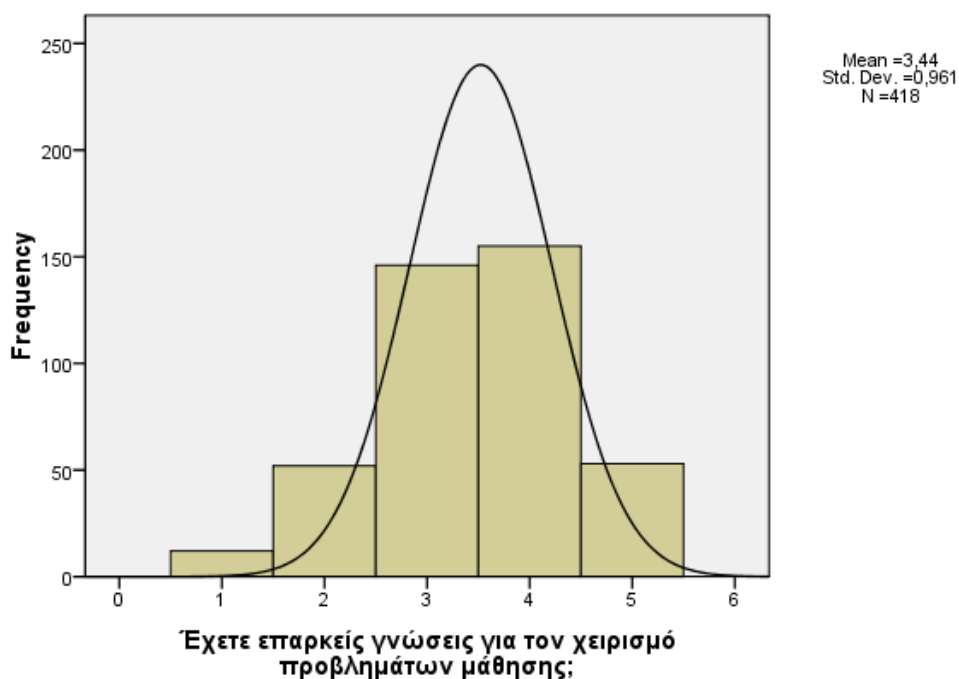
Γράφημα 46

Στο ερώτημα 11.4, οι ερωτηθέντες δήλωσαν στο 15,3% του δείγματος ότι δεν έχουν καθόλου ή έχουν λίγο επαρκείς γνώσεις για το χειρισμό προβλημάτων μάθησης. Μέτρια απάντησε το 34,9% και πολύ ή πάρα πολύ το 49,8%. Η μέση τιμή είναι στο 3,44 διαμορφώνοντας θετική στάση του δείγματος απέναντι στο ερώτημα και η τυπική απόκλιση στο 0,961 που υποδηλώνει μικρή διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 47: Έχετε επαρκείς γνώσεις για τον χειρισμό προβλημάτων μάθησης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	12	2,9	2,9	2,9
λίγο	52	12,4	12,4	15,3
μέτρια	146	34,9	34,9	50,2
πολύ	155	37,1	37,1	87,3
πάρα πολύ	53	12,7	12,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Έχετε επαρκείς γνώσεις για τον χειρισμό προβλημάτων μάθησης;

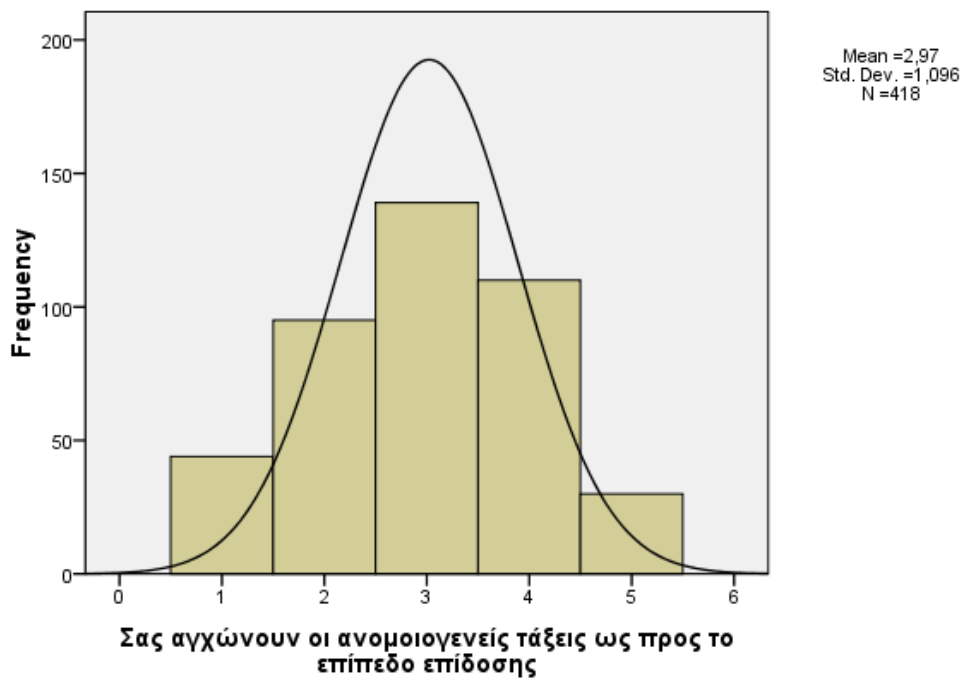


Οι ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο επίδοσης, αποτελούν πηγή άγχους για το 33,5% που απάντησε πολύ ή πάρα πολύ. Το 33,3% απάντησε μέτρια και άλλο ένα 33,3% λίγο ή καθόλου. Η μέση τιμή διαμορφώθηκε στο 2,97 και η τυπική απόκλιση στο 1,096.

Πίνακας 48: Σας αγχώσουν οι ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο επίδοσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	44	10,5	10,5	10,5
λίγο	95	22,7	22,7	33,3
μέτρια	139	33,3	33,3	66,5
πολύ	110	26,3	26,3	92,8
πάρα πολύ	30	7,2	7,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Σας αγχώσουν οι ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο επίδοσης

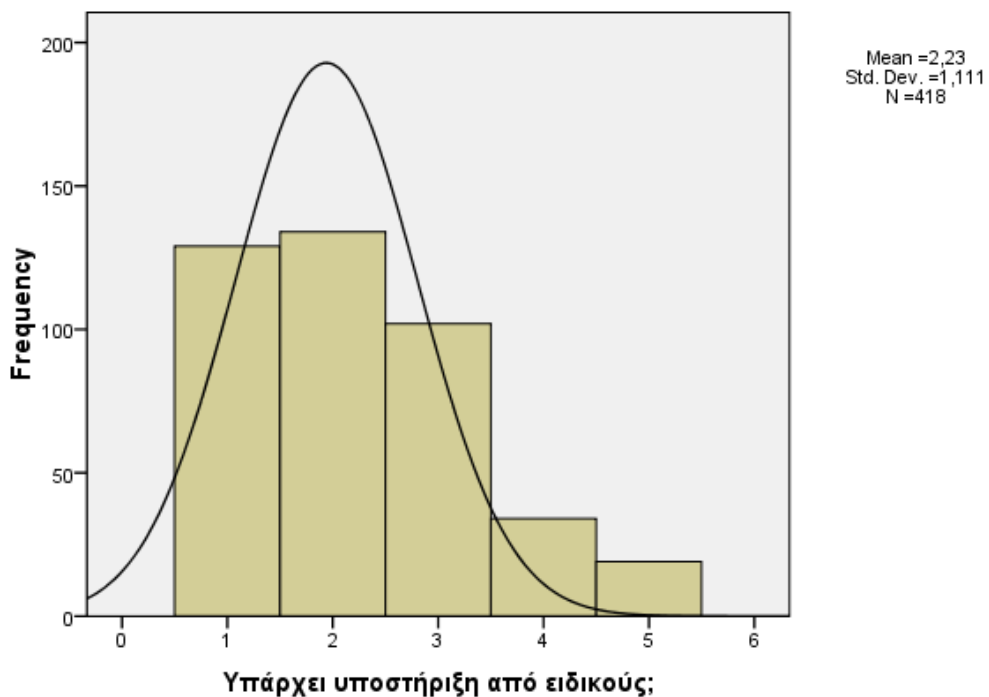


Στο ερώτημα αν υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς, το 30,9% απαντά καθόλου, το 32,1% λίγο και το 24,4% μέτρια. Το 12,6% απαντά πολύ και πάρα πολύ. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,23. Η τυπική απόκλιση στο 1,111 υποδηλώνει τη μεγάλη διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 49: Υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	129	30,9	30,9	30,9
λίγο	134	32,1	32,1	62,9
μέτρια	102	24,4	24,4	87,3
πολύ	34	8,1	8,1	95,5
πάρα πολύ	19	4,5	4,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς;



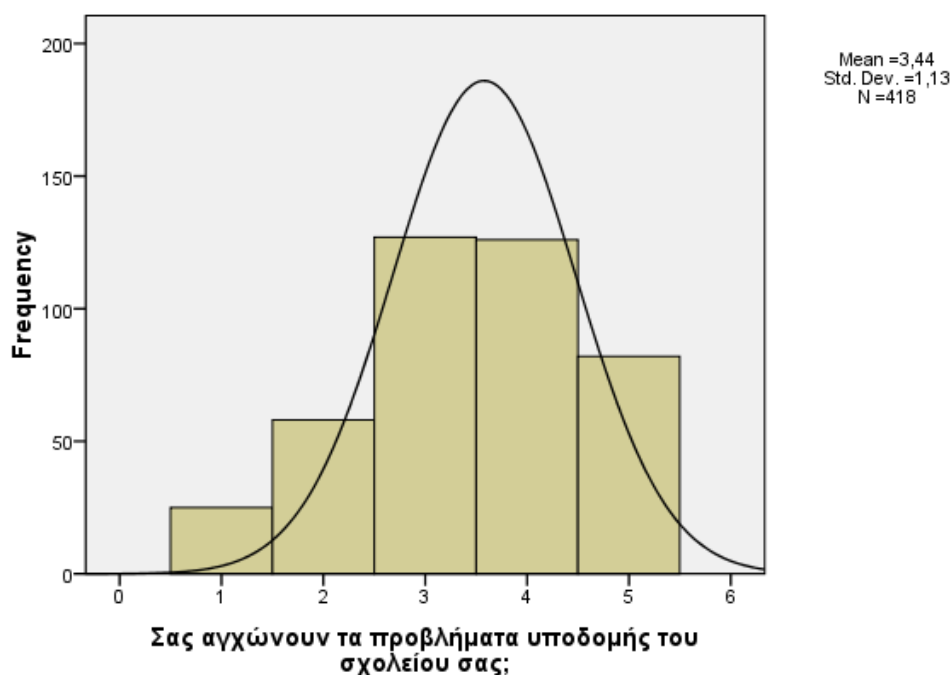
Γράφημα 49

Έπειτα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα προβλήματα υποδομής των σχολείων τους και αν αυτά τους αγχώνουν. Το 6% απάντησε καθόλου, λίγο ή μέτρια απάντησε το 44,3% και πολύ ή πάρα πολύ απάντησε το 49,7. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 3,44 και η τυπική απόκλιση φανερώνει ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή καθώς φτάνει στο 1,13.

Πίνακας 50: Σας αγχώνουν τα προβλήματα υποδομής του σχολείου σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	25	6,0	6,0	6,0
λίγο	58	13,9	13,9	19,9
μέτρια	127	30,4	30,4	50,2
πολύ	126	30,1	30,1	80,4
πάρα πολύ	82	19,6	19,6	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Σας αγχώνουν τα προβλήματα υποδομής του σχολείου σας;



Γρ

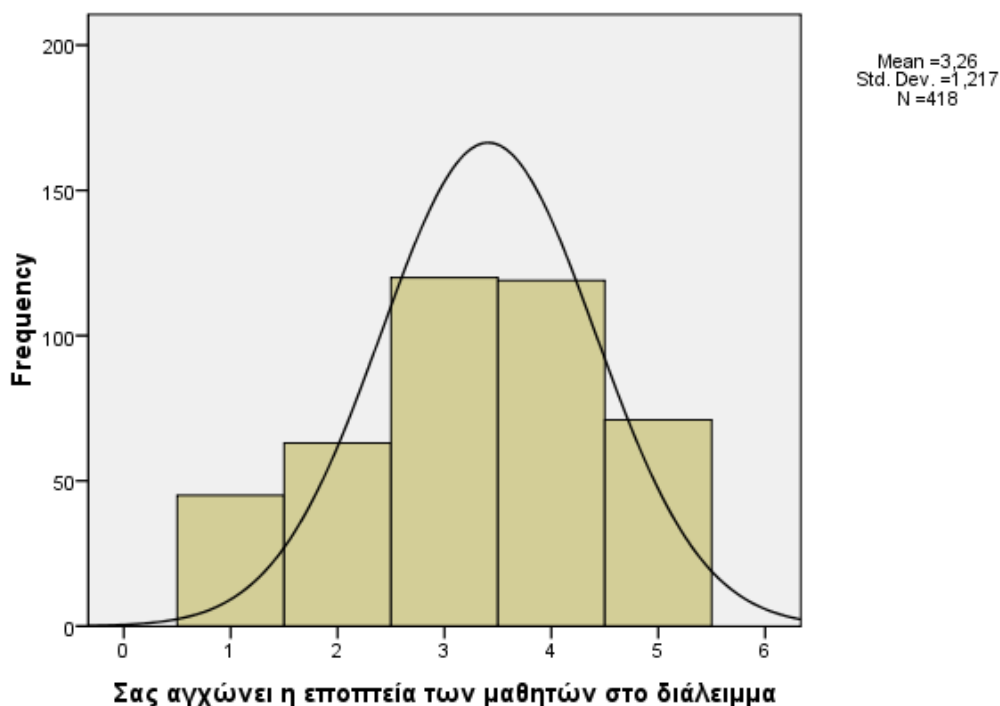
άφημα 50

Η εποπτεία των μαθητών κατά τη διάρκεια της εφημερίας και μη, στο διάλειμμα, αγχώνει πολύ ή πάρα πολύ το 45,5% των ερωτηθέντων. Καθόλου απαντά το 10,8% και λίγο ή μέτρια το 43,8%. Η μέση τιμή εντοπίζεται στο 3,26 και η τυπική απόκλιση ανέρχεται στο 1,217 καταδεικνύοντας ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 51: Σας αγχώνει η εποπτεία των μαθητών στο διάλειμμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	45	10,8	10,8	10,8
λίγο	63	15,1	15,1	25,8
μέτρια	120	28,7	28,7	54,5
πολύ	119	28,5	28,5	83,0
πάρα πολύ	71	17,0	17,0	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Σας αγχώνει η εποπτεία των μαθητών στο διάλειμμα



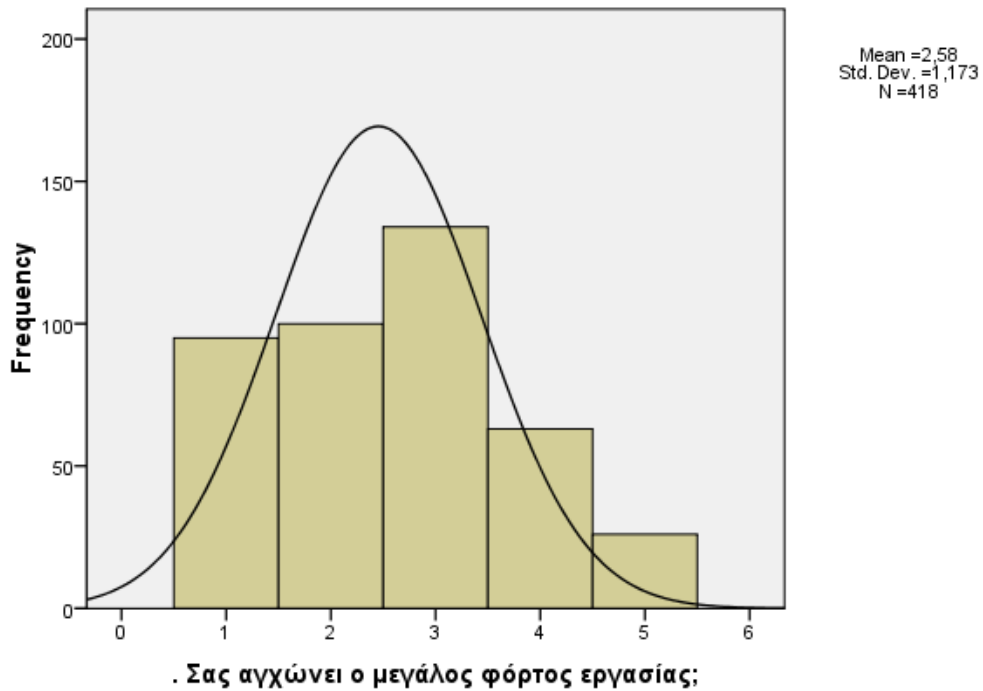
Γράφημα 51

Ο μεγάλος φόρτος εργασίας αποτελεί μεγάλη πηγή άγχους για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στο ποσοστό του 21,3% που απαντά πολύ ή πάρα πολύ. Λίγο ή μέτρια απαντά το 56% ενώ καθόλου απαντά το 22,7%. Η μέση τιμή εντοπίζεται στο 2,58 και η διασπορά των τιμών είναι ευρεία με τυπική απόκλιση στο 1,173.

. Πίνακας 52: Σας αγχώνει ο μεγάλος φόρτος εργασίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	95	22,7	22,7	22,7
λίγο	100	23,9	23,9	46,7
μέτρια	134	32,1	32,1	78,7
πολύ	63	15,1	15,1	93,8
πάρα πολύ	26	6,2	6,2	100,0
Total	418	100,0	100,0	

. Σας αγχώνει ο μεγάλος φόρτος εργασίας;



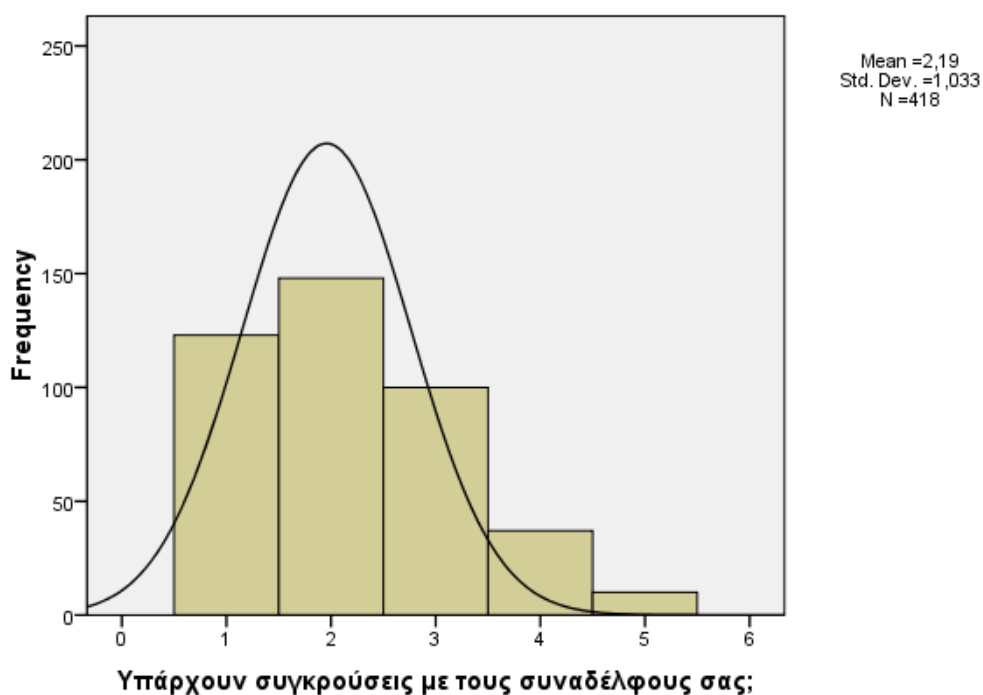
Γράφημα 52

Στο ερώτημα αν υπάρχουν συγκρούσεις με τους συναδέλφους, οι ερωτηθέντες απαντούν πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 11,3%. Στο άλλο άκρο το 29,4% απαντά καθόλου, και λίγο ή μέτρια απαντά το 59,3%. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,9 και η τυπική απόκλιση στο 1,033 υποδηλώνοντας την ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 53: Υπάρχουν συγκρούσεις με τους συναδέλφους σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	123	29,4	29,4	29,4
λίγο	148	35,4	35,4	64,8
μέτρια	100	23,9	23,9	88,8
πολύ	37	8,9	8,9	97,6
πάρα πολύ	10	2,4	2,4	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Υπάρχουν συγκρούσεις με τους συναδέλφους σας;



Γράφημα 53

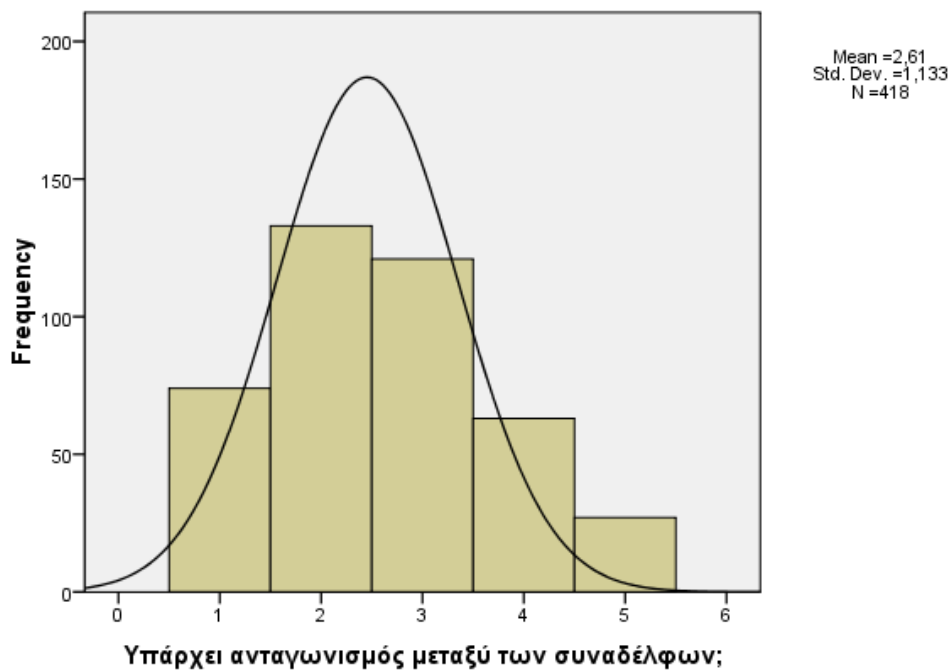
Όσον αφορά τον ανταγωνισμό μεταξύ συναδέλφων το μεγαλύτερο ποσοστό επίσης απαντά λίγο ή μέτρια με 60,7%. Καθόλου απαντά το 17,7% και πολύ ή πάρα πολύ απαντά το 21,6%. Η μέση τιμή εντοπίζεται στο 2,61 και η τυπική απόκλιση

διαμορφώνεται στο 1,133 φανερώνοντας ευρεία διασπορά τιμών γύρω από τη μέση τιμή.

Πίνακας 54: Υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	74	17,7	17,7	17,7
λίγο	133	31,8	31,8	49,5
μέτρια	121	28,9	28,9	78,5
πολύ	63	15,1	15,1	93,5
πάρα πολύ	27	6,5	6,5	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων;



Γρ

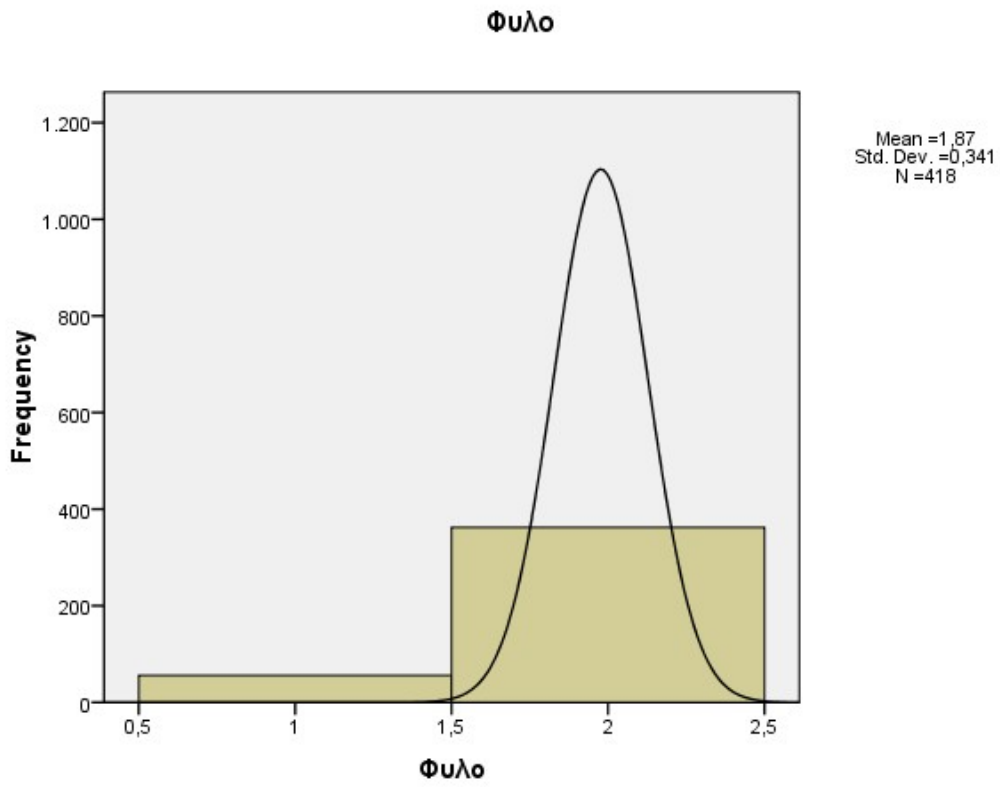
άφημα 54

Δημογραφικά στοιχεία

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας απάντησαν συνολικά 418 άτομα εκ των οποίων μόλις το 13,4% είναι άνδρες, ενώ το 86,6% είναι γυναίκες.

Πίνακας 55: Φυλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	56	13,4	13,4	13,4
Γυναίκα	362	86,6	86,6	100,0
Total	418	100,0	100,0	

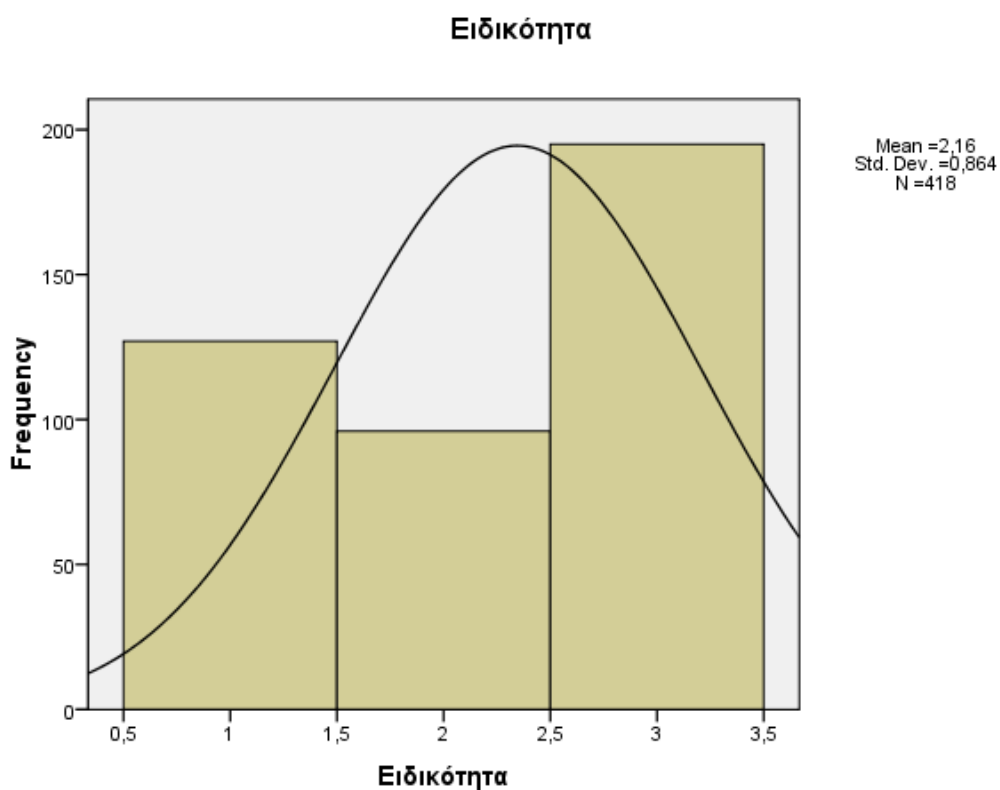


Γράφημα 55

Οι αναπληρωτές ερωτήθηκαν έπειτα σε ποια κατηγορία ειδικοτήτων ανήκουν ως προς τη βαθμίδα εργασίας. Στην πρωτοβάθμια υπηρετεί το 46,7% με ειδικότητες ΠΕ60 και ΠΕ70. Το 23% ανήκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Φιλολογοί, οικονομολόγοι, μαθηματικοί κλπ.), ενώ το 30,4 ανήκει σε κοινή ειδικότητα που έχει τη δυνατότητα να εργάζεται και στις δύο βαθμίδες. (Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Φυσικής Αγωγής, ΤΠΕ, Εικαστικών και Θεατρικής Αγωγής).

Πίνακας 56: Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κονές	127	30,4	30,4	30,4
Δευτεροβάθμια	96	23,0	23,0	53,3
Πρωτοβάθμια	195	46,7	46,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	



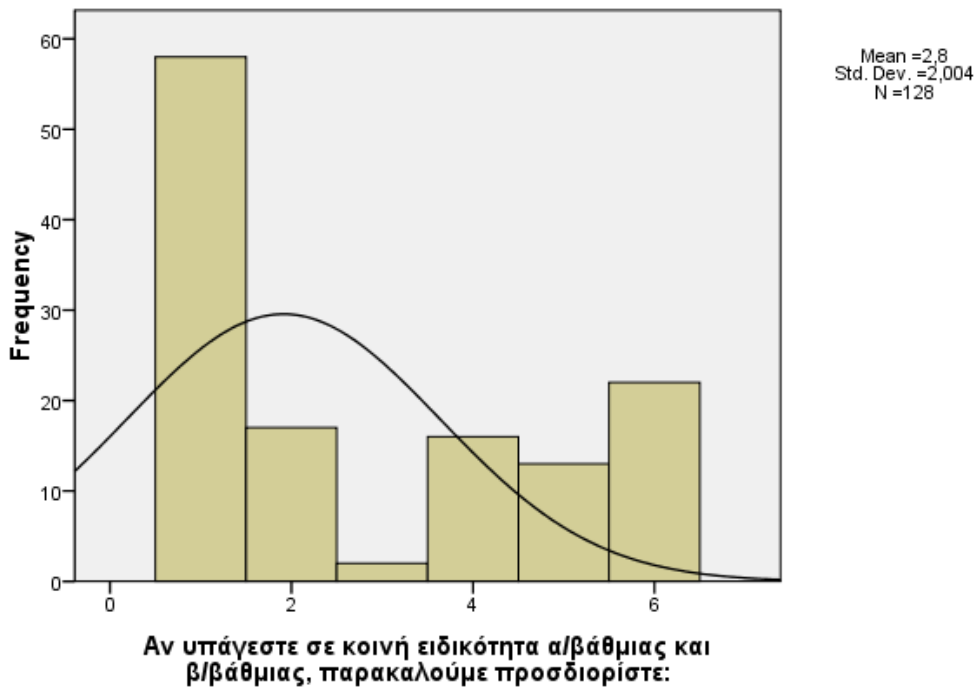
Γράφημα 56

Όσοι δήλωσαν ότι ανήκουν σε κοινή ειδικότητα α/θμιας και β/θμιας, κλήθηκαν έπειτα να προσδιορίσουν την ειδικότητά τους. Από το συνολικό 30,4% του δείγματος, το 13,9% ανήκει στις ειδικότητες ξένων γλωσσών, το 4,1% διδάσκει πληροφορική, στο δείγμα μας υπήρχαν μόνο 2 γυμναστές (0,5%), το 3,8% είναι απόφοιτοι τμημάτων μουσικών σπουδών, το 3,1% διδάσκει εικαστικά και το 5,3% θεατρική αγωγή.

Πίνακας 57: Αν υπάγεστε σε κοινή ειδικότητα α/βάθμιας και β/βάθμιας, παρακαλούμε προσδιορίστε:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ξένων γλωσσών	58	13,9	45,3	45,3
	ΤΠΕ	17	4,1	13,3	58,6
	Φυσικής αγωγής	2	,5	1,6	60,2
	Μουσικής	16	3,8	12,5	72,7
	Εικαστικών	13	3,1	10,2	82,8
	Θεατρικής αγωγής	22	5,3	17,2	100,0
	Total	128	30,6	100,0	
Missing	System	290	69,4		
	Total	418	100,0		

Αν υπάγεστε σε κοινή ειδικότητα α/βάθμιας και β/βάθμιας, παρακαλούμε προσδιορίστε:

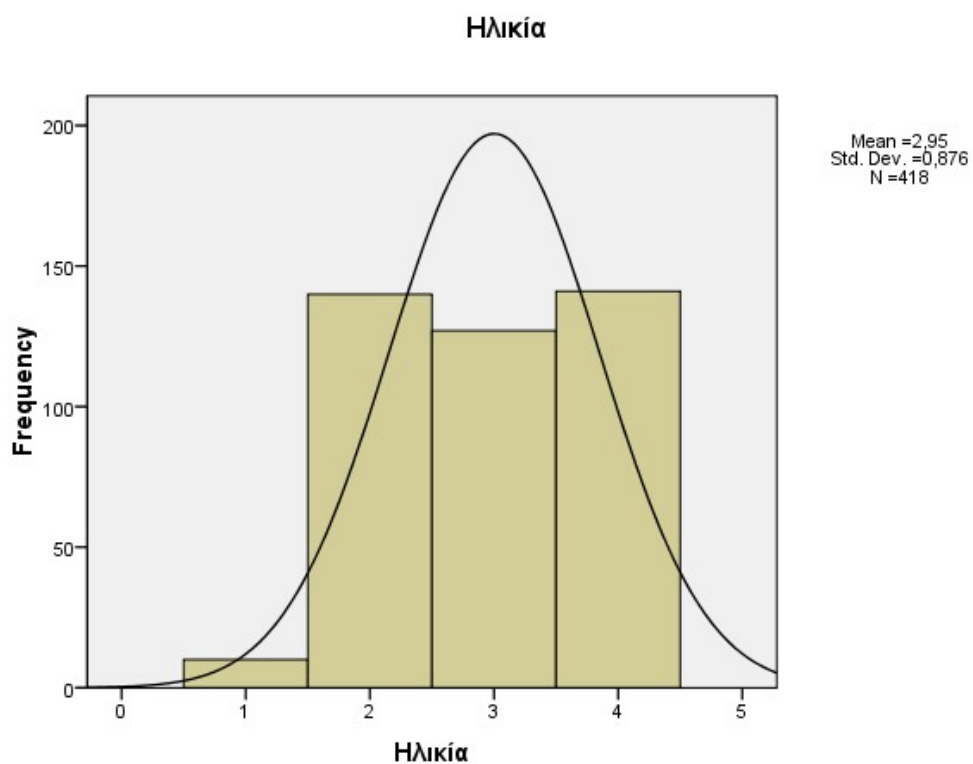


Γράφημα 57

Ηλικιακά το δείγμα μας χωρίζεται σε 4 κατηγορίες. Από 22-25, απάντησαν 10 άτομα, δηλαδή το 2,4%, το 33,5% ανήκει στην δεύτερη ηλικιακή ομάδα (26-30), 31-35 δήλωσαν 127 άτομα δηλαδή το 30,4%, και οι υπόλοιποι, δηλαδή το 33,7% δηλώνει άνω των 35. Η μέση τιμή εμφανίζεται στο 2,95 και η τυπική απόκλιση στο 0,876.

Πίνακας 58: Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-25	10	2,4	2,4	2,4
26-30	140	33,5	33,5	35,9
31-35	127	30,4	30,4	66,3
μεγαλύτερη των 35	141	33,7	33,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	



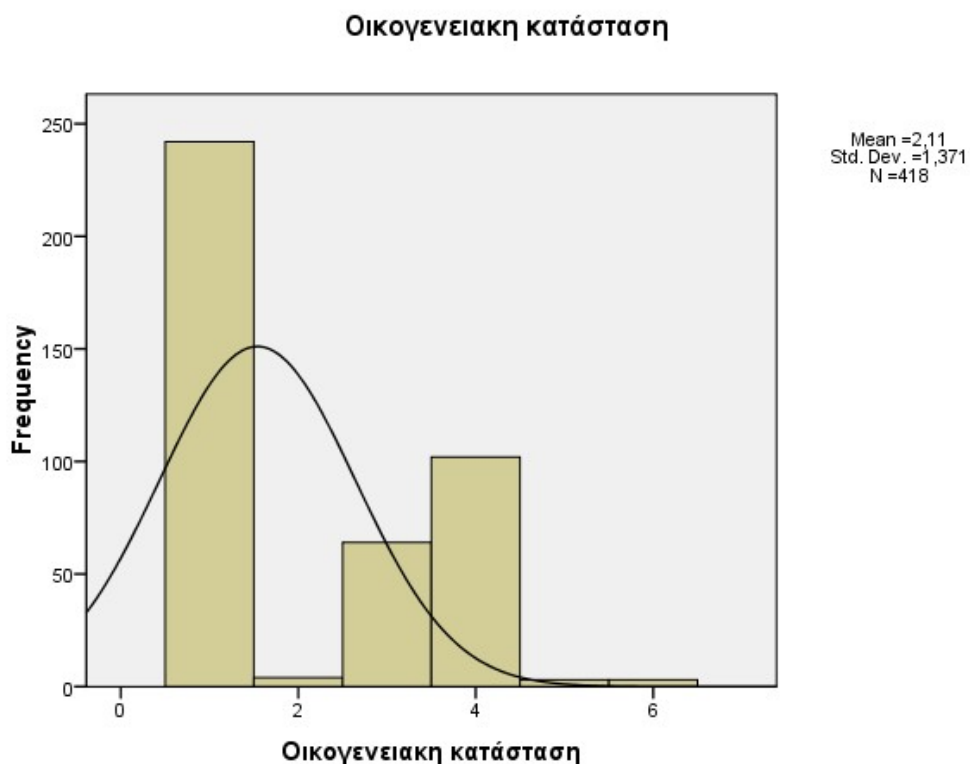
Γ

ράφημα 58

Το 57,9% του δείγματος είναι άγαμοι χωρίς παιδιά. Παντρεμένοι χωρίς παιδιά δηλώνουν το 15,3% και διαζευγμένοι επίσης χωρίς παιδιά το 0,7%. Άγαμοι με παιδιά είναι το 1%, έγγαμοι με παιδιά δηλώνουν 102 άτομα, δηλαδή το 24,4% και διαζευγμένοι με παιδιά το 0,7%.

Πίνακας 59: Οικογενειακή κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άγαμος	242	57,9	57,9	57,9
Άγαμος με παιδιά	4	1,0	1,0	58,9
Έγγαμος	64	15,3	15,3	74,2
Έγγαμος με παιδιά	102	24,4	24,4	98,6
Διαζευγμένος	3	,7	,7	99,3
Διαζευγμένος με παιδιά	3	,7	,7	100,0
Total	418	100,0	100,0	



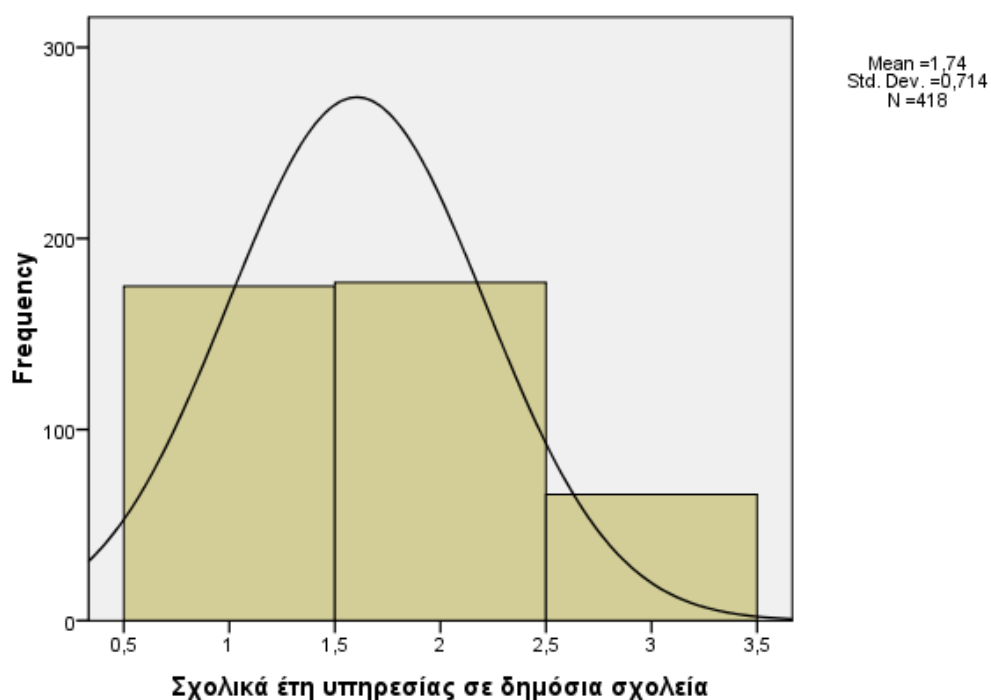
Γράφημα 59

Σύμφωνα με τα σχολικά έτη υπηρεσίας στο δημόσιο σχολείο, οι αναπληρωτές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Σε περίπου ίσα ποσοστά (41,9% και 42,3%) αυτοί που διανύουν την πρώτη ή τη δεύτερη πενταετία. Το 15,8% εργάζεται για πάνω από 10 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση.

Πίνακας 60: Σχολικά έτη υπηρεσίας σε δημόσια σχολεία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5	175	41,9	41,9	41,9
6-10	177	42,3	42,3	84,2
περισσότερα από 10	66	15,8	15,8	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Σχολικά έτη υπηρεσίας σε δημόσια σχολεία



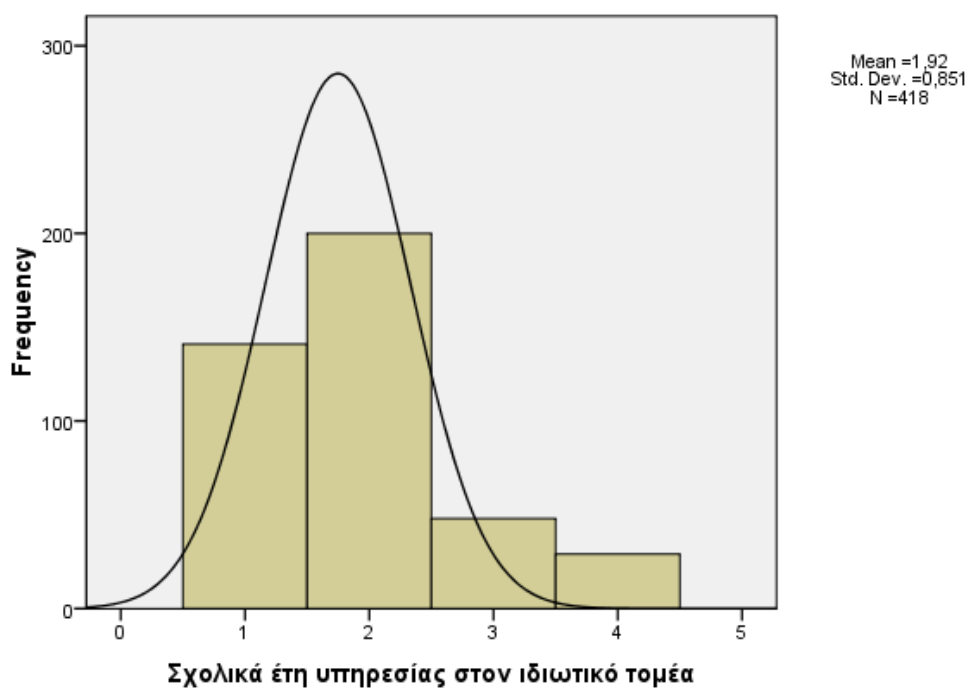
Γράφημα 60

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος στο τελευταίο ερώτημα που αφορά τα έτη υπηρεσίας στον ιδιωτικό τομέα, το 33,7% δηλώνει ότι δεν έχει καμία προϋπηρεσία εκτός δημοσίου, το 47,8% έχει προϋπηρεσία ενός έως πέντε ετών και το 11,5% 6-10. Μεγαλύτερη προϋπηρεσία των 10 ετών έχει το 6,9%.

Πίνακας 61: Σχολικά έτη υπηρεσίας στον ιδιωτικό τομέα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	141	33,7	33,7	33,7
1-5	200	47,8	47,8	81,6
6-10	48	11,5	11,5	93,1
>10	29	6,9	6,9	100,0
Total	418	100,0	100,0	

Σχολικά έτη υπηρεσίας στον ιδιωτικό τομέα



Γράφημα 61

5.2. Παραγοντική ανάλυση

Πραγματοποιήθηκε στις παρατηρούμενες μεταβλητές που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Components Analysis – PCA) με τη βοήθεια του SPSS Statistics. Η εκτέλεση της PCA πραγματοποιήθηκε σε κάθε κλίμακα χωριστά επιλέγοντας τη δημιουργία συνιστωσών με ιδιοτιμές μεγαλύτερες ή ίσες του ένα και Varimax περιστροφή των αξόνων, ώστε να διαπιστωθεί αν η κάθε κλίμακα αντιστοιχεί σε 1 μόνο παράγοντα. Παρακάτω δίνεται το αποτέλεσμα για όλες τις κλίμακες.

Έλεγχος μονοδιαστατικότητας

1. Μεταβλητή Πρόθεση Εγκατάλειψης

Η παραγοντική ανάλυση μπορεί να προσδιορίσει τη δομή ενός συνόλου μεταβλητών καθώς και να παρέχει τη διαδικασία μείωσης των δεδομένων. Η μεταβλητή «**Πρόθεση Εγκατάλειψης**» έχει 13 ερωτήματα στα οποία θα εξετάσουμε εάν μπορούμε να ομαδοποιήσουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά της.

Το δείγμα μεγέθους είναι πολύ καλό. Στον πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι όλες οι συσχετίσεις είναι πάνω από 0.50 και μάλιστα στατιστικά σημαντικές. Εξάλλου, ο δείκτης KMO του Bartlett test of sphericity είναι .799 (sig ,000) και χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητικό.

Οι 13 μεταβλητές έχουν MSA πάνω από 0,50 οπότε θα δεν χρειαστεί να διαγράψουμε καμία, ενώ εξηγείται το 61% της μεταβλητής.

Από την ανάλυση προκύπτουν τέσσερις παράγοντες ικανοποίησης, οι οποίοι θα ονομαστούν

1. Φύση εργασίας
2. Μετακινήσεις και Ανασφάλεια
3. Σχέσεις μέσα στο σχολείο και Εργασιακές Συνθήκες

2. Μεταβλητή Ίση μεταχείριση

Η παραγοντική ανάλυση μπορεί να προσδιορίσει τη δομή ενός συνόλου μεταβλητών καθώς και να παρέχει τη διαδικασία μείωσης των δεδομένων. Η μεταβλητή «**Ίση Μεταχείριση**» έχει 7 ερωτήματα στα οποία θα εξετάσουμε εάν μπορούμε να ομαδοποιήσουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά της.

Το δείγμα μεγέθους είναι πολύ καλό. Στον πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι αρκετές συσχετίσεις είναι πάνω από 0.50 και μάλιστα στατιστικά σημαντικές. Εξάλλου, ο δείκτης KMO του Bartlett test of sphericity είναι .813 (sig ,000) και το μέσω Measure of Sampling Adequacy (MSA) είναι 0.676, και χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητικό.

Όλες οι μεταβλητές έχουν MSA πάνω από 0,50 οπότε δεν θα χρειαστεί να διαγράψουμε καμία.

Από την ανάλυση προκύπτει ένας παράγοντας που εξηγεί το 60% της μεταβλητής, και που θα ονομαστεί: Ίση Μεταχείριση

3. Μεταβλητή Πρόθεση Παραμονής

Η παραγοντική ανάλυση μπορεί να προσδιορίσει τη δομή ενός συνόλου μεταβλητών καθώς και να παρέχει τη διαδικασία μείωσης των δεδομένων. Η μεταβλητή «**Πρόθεση Παραμονής**» έχει 7 ερωτήματα στα οποία θα εξετάσουμε εάν μπορούμε να ομαδοποιήσουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά της.

Το δείγμα μεγέθους είναι πολύ καλό. Στον πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι αρκετές συσχετίσεις είναι πάνω από 0.50 και μάλιστα στατιστικά σημαντικές. Εξάλλου, ο δείκτης KMO του Bartlett test of sphericity είναι .751 (sig ,000) και το μέσω Measure of Sampling Adequacy (MSA) είναι 0.667, και χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητικό.

Όλες οι μεταβλητές έχουν MSA πάνω από 0,50, εκτός από τις ερωτήσεις 1 και 3, οπότε θα χρειαστεί να τις διαγράψουμε.

Από την ανάλυση προκύπτει ένας παράγοντας ικανοποίησης και εξηγούν το 70% της μεταβλητής, που θα ονομασθεί «Πρόθεση Παραμονής»

4. Μεταβλητή Άγχος

Η παραγοντική ανάλυση μπορεί να προσδιορίσει τη δομή ενός συνόλου μεταβλητών καθώς και να παρέχει τη διαδικασία μείωσης των δεδομένων. Η μεταβλητή «**Άγχος**» έχει 11 ερωτήματα στα οποία θα εξετάσουμε εάν μπορούμε να ομαδοποιήσουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά της.

Το δείγμα μεγέθους είναι πολύ καλό. Στον πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι αρκετές συσχετίσεις είναι πάνω από 0.50 και μάλιστα στατιστικά σημαντικές. Εξάλλου, ο Δείκτης KMO του Bartlett test of sphericity είναι .687 (sig ,000) και το μέσο Measure of Sampling Adequacy (MSA) είναι 0.566, και χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητικό.

Όλες οι μεταβλητές έχουν MSA πάνω από 0,50 οπότε δεν θα χρειαστεί να διαγράψουμε καμία.

Από την ανάλυση προκύπτουν τέσσερις παράγοντες και εξηγούν το 60% της μεταβλητής, που θα ονομαστούν:

1. Ευθύνη απέναντι στους μαθητές.
2. Αποτελεσματικότητα του έργου.
3. Συγκρούσεις – Ανταγωνισμός.
4. Επάρκεια – Υποστήριξη.

5. Μεταβλητή Μονιμότητα

Η παραγοντική ανάλυση μπορεί να προσδιορίσει τη δομή ενός συνόλου μεταβλητών καθώς και να παρέχει τη διαδικασία μείωσης των δεδομένων. Η μεταβλητή «**Μονιμότητα**» έχει 5 ερωτήματα στα οποία θα εξετάσουμε εάν μπορούμε να ομαδοποιήσουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά της. Ο δείκτης KMO είναι ,789.

Το δείγμα μεγέθους είναι πολύ καλό. Στον πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι αρκετές συσχετίσεις είναι πάνω από 0.50 και μάλιστα στατιστικά σημαντικές. Εξάλλου, ο δείκτης του Bartlett test of Sphericity είναι .601 (sig ,000) και το Measure

of Sampling Adequacy (MSA) είναι 0.663, και χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητικό (πάνω από 0,80 πολύ καλό, από 0,70 αρκετά καλό, από 0,60 μεσαίο, από 0,50 ασθενές και κάτω από 0,50 μη ικανοποιητικό).

Όλες οι μεταβλητές έχουν MSA πάνω από 0,50 οπότε δεν θα χρειαστεί να διαγράψουμε καμία.

Από την ανάλυση προκύπτει ένας παράγοντας και εξηγεί το 60% της μεταβλητής, που θα ονομαστεί «Μονιμότητα»

5.3. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Ανάλυση Δομικών Εξισώσεων

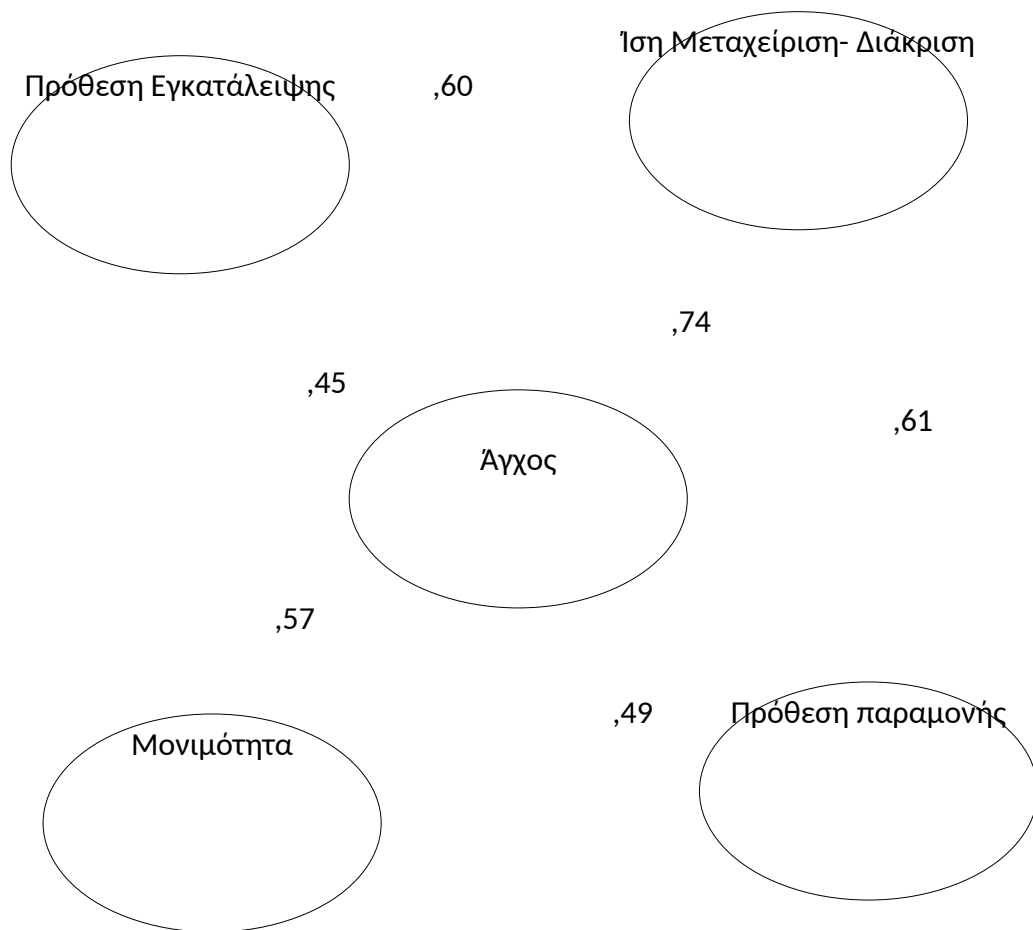
Προκειμένου να διερευνηθεί η ένταση συσχέτισης των παραγόντων μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία του SEM (Structural Equation Modeling) Ανάλυσης Δομικών Μοντέλων. Οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν είναι α) Πρόθεση Εγκατάλειψης, β) Άγχος, γ) Ίση Μεταχείριση- Διάκριση δ) Πρόθεση παραμονής και ε) Μονιμότητα. Η Παραγοντική ανάλυση που προηγήθηκε, αναδεικνύει επιμέρους παράγοντες, οι οποίοι θα συσχετιστούν εμμέσως, στο δομικό μοντέλο. Η εγκυρότητα του μετρικού διαπιστώνεται σύμφωνα με τα παρακάτω:

ΈΛΕΓΧΟΣ ΜΕΤΡΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το μετρικό μοντέλο ελέγχθηκε με χρήση Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA). Ορίστηκε το μετρικό μοντέλο στο πρόγραμμα AMOS, εισάγοντας τα στοιχεία του ερωτηματολογίου ως παρατηρούμενες μεταβλητές και συνδέοντάς τα μετά με τη δομική μεταβλητή που μετράει το κάθε στοιχείο.

Για τον έλεγχο του μετρικού μοντέλου, όλες οι μεταβλητές αντιμετωπίζονται ως εξωγενείς, δηλαδή δεν προβλέπονται σχέσεις επιδράσεων (ευθύγραμμα κατευθυνόμενα βέλη), παρά μόνο συσχετίσεις ανάμεσα σε όλες τις δομικές μεταβλητές (αμφίπλευρα τόξα). Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι φορτίσεις των παρατηρούμενων μεταβλητών (πρέπει να είναι μεγαλύτερες από 0,6), οι συντελεστές CR και AVE για τις δομικές μεταβλητές (πρέπει να είναι μεγαλύτεροι του 0,7 και 0,5,

αντίστοιχα), καθώς και ο πίνακας συσχετίσεων των δομικών μεταβλητών, όπου οι συσχετίσεις δεν πρέπει να υπερβαίνουν το 0,9.



ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΜΕΤΡΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ.

Στατιστική μέτρηση του μοντέλου

Υπάρχει μία ευρεία «εργαλειοθήκη» σφαιρικών μέτρων που χρησιμεύουν στην αξιολόγηση της ολοκληρωμένης προσαρμογής ενός μοντέλου στην μέτρηση πραγματικών δεδομένων (Diamantopoulos και Siguaaw, 2000).

Σύμφωνα με τους Diamantopoulos και Siguaaw (2000), ο κάθε δείκτης προσαρμογής εξετάζει το μοντέλο με διαφορετική προσέγγιση και απαιτεί κατά περίπτωση διαφορετικά στοιχεία και κριτήρια ώστε να απαντήσει στο κατά πόσο προσαρμόστηκε το μοντέλο ή όχι. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι υπάρχει μία σειρά από δείκτες που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν παράλληλα για την τελική απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Αυτοί είναι:

- α) ο Δείκτης Καλής Προσαρμογής (ΔΚΠ),
- β) ο Συγκριτικός Δείκτης Προσαρμογής (ΣΔΠ),
- γ) ο Μέσος των Τετραγωνικών Ριζών των Αποκλίσεων (ΜΤΡΑ),
- δ) ο Μέσος των Τετραγωνικών Ριζών του Προσεγγιστικού Σφάλματος (ΜΤΡΠΣ),
- ε) ο Δείκτης Αναμενόμενης Σταυροειδούς Εγκυρότητας (ΔΑΣΕ)
- ζ) το χ^2 .

Κατά συνέπεια, αποφασίσθηκε ο έλεγχος της προσαρμογής του μοντέλου με βάση όλους τους πιο πάνω δείκτες.

Στις επόμενες παραγράφους παρατίθενται τα σημαντικότερα από τα μέτρα αυτά, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν όταν χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου.

Δείκτης καλής προσαρμογής.

Ο Δείκτης Καλής Προσαρμογής (ΔΚΠ) (the Goodness of Fit Index – GFI) υπολογίζεται διαιρώντας το ελάχιστο της συνάρτησης προσαρμογής του προσαρμοσμένου μοντέλου με το ελάχιστο της συνάρτησης προσαρμογής του μοντέλου πριν την προσαρμογή (Joreskog και Sorbom, 1989). Για αυτό και όσο μεγαλύτερος ο ΔΚΠ, τόσο καλύτερη είναι η προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα. Ο ΔΚΠ κυμαίνεται στο διάστημα $[0,1]$, ενώ οι τιμές που ξεπερνούν το 0,84 υποδεικνύουν ιδανική προσαρμογή του μοντέλου (Mueller, 1998). Ο Εξομαλυσμένος

Δείκτης Καλής Προσαρμογής (ΕΔΚΠ) (the Adjusted Goodness of Fit Index – AGFI) εξομαλύνει των ΔΚΠ σύμφωνα με τους βαθμούς ελευθερίας του μοντέλου (Mueller, 1998). Ο συνολικός δείκτης προσαρμογής του μοντέλου CMIN/DF είναι σε επίσης αποδεκτά όρια φθάνοντας στο 1,8 με $p < 0,000$.

Μέσος τετραγωνικών ριζών του προσεγγιστικού σφάλματος

Ο Μέσος των Τετραγωνικών Ριζών του Προσεγγιστικού Σφάλματος (ΜΤΡΠΣ) (the Root Mean Square Error of Approximation – RMSEA), στηρίζεται στην ανάλυση των αποκλίσεων, και όσο μικρότερος είναι ο δείκτης τόσο καλλίτερη η προσαρμογή (Kelloway, 1998). Ο δείκτης παίρνει τιμές μέσα στο διάστημα [0,1]. Ο Steiger (1990) πιστεύει ότι τιμές κάτω του 0,10 και κάτω του 0,05, υποδηλώνουν πολύ καλή και άριστη προσαρμογή, αντίστοιχα, ενώ δείκτες κάτω του 0,01, υποδεικνύουν τέλεια προσαρμογή. Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος ο Steiger (1990), σημειώνει ότι τέτοιες τιμές σπάνια συναντώνται στην έρευνα με πραγματικά δεδομένα. Ο Kelloway (1998) υποστηρίζει ότι σε αντίθεση με τα μέτρα που παρουσιάστηκαν νωρίτερα, ο ΜΤΡΠΣ πλεονεκτεί, καθώς παρέχει διάστημα εμπιστοσύνης 90%. Επί πλέον, υπογραμμίζει ότι το πρόγραμμα AMOS, παρέχει μία ακόμη δυνατότητα ελέγχου, αυτή της σπουδαιότητας της διαφοράς του ΜΤΡΠΣ από το επίπεδο του 0,05 (το επίπεδο που ο Steiger (1990) θεωρεί ως καλή προσαρμογή). Ο ΜΤΡΠΣ για το συγκεκριμένο μοντέλο υπολογίστηκε στο 0,775 υποδεικνύοντας ένα ικανοποιητικό επίπεδο προσαρμογής.

Συγκριτικός δείκτης προσαρμογής

Μία σεβαστή μερίδα ερευνητών έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στα συγκριτικά μέτρα προσαρμογής, ώστε να υπερπηδηθούν οι σκόπελοι που συνδέονται με την χρήση των απόλυτων μέτρων (Kelloway, 1998). Οι συγκριτικοί δείκτες άπτονται του ζητήματος εάν ένα υπό κατασκευή μοντέλο είναι αποτελεσματικότερο ή όχι ενός ανταγωνιστικού. Ο Συγκριτικός Δείκτης Προσαρμογής (the Comparative Fit Index – CFI) κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1, με όσες τιμές ξεπερνούν το 0,90 να υποδηλώνουν τέλεια προσαρμογή. Ενώ οι τιμές που αγγίζουν το 0,70 είναι απολύτως ικανοποιητικές. Ο ΣΔΠ του προτεινομένου μοντέλου έφτασε το 0,883, υποδεικνύοντας ότι η προσαρμογή του μοντέλου στα πραγματικά στοιχεία, αγγίζει το ιδανικό.

Εσωτερική προσαρμογή του μοντέλου

Παρά το γεγονός ότι όσα μέτρα χρησιμοποιήθηκαν υπέδειξαν μερική, αλλά ικανοποιητική προσαρμογή, οι Bagozzi και Yi (1988) και οι Diamantopoulos και Siguaaw (2000), υποστηρίζουν ότι σε καμία περίπτωση αυτοί οι έλεγχοι δεν είναι αρκετοί, και ότι πρέπει να εξεταστεί και η εσωτερική προσαρμογή του μοντέλου, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά (εγκυρότητα) του.

Αυτό, με λίγα λόγια, συνεπάγεται ότι είναι απαραίτητη ανάλυση της φύσης των μεμονωμένων παραμέτρων και διαστάσεων της εσωτερικής δομής του μοντέλου. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κατασκευών που χρησιμοποιήθηκαν για να αντικατοπτρίσουν την οντότητα. Η εγκυρότητα μελετά τον βαθμό στον οποίο ένας δείκτης μετρά αυτό που υποτίθεται ότι μετρά, ενώ η αξιοπιστία στο κατά πόσο αυτή η μέτρηση είναι συνεπής και ορθή.

Η μεγάλη σπουδαιότητα της προηγούμενης παρατήρησης γίνεται κατανοητή αν αναλογιστούμε ότι εμμέσως αναφέρεται στο επίπεδο εμπιστοσύνης που θα μπορούμε να έχουμε απέναντι στα μέτρα και τις κλίμακες που χρησιμοποιήσαμε, και στο κατά πόσο θα μπορούμε να μελετήσουμε με μεθοδολογική ορθότητα τις σχέσεις που μας ενδιαφέρουν. Οι Bagozzi και Yi (1988) υπογραμμίζουν ότι οι παράμετροι των εκτιμώμενων σχέσεων ανάμεσα στους δείκτες και τους παράγοντές τους, θα πρέπει να είναι στατιστικά σημαντικοί, για να είναι δυνατή η εξέταση τόσο της εγκυρότητας, όσο και της αξιοπιστίας τους.

Για το μοντέλο που αναπτύχθηκε, όλες οι επιρροές πάνω στους δείκτες είχαν υψηλή στατιστική αξία (στο επίπεδο του $p < 0.003$ στην χειρότερη των περιπτώσεων), όπως αποδείχθηκε από τις τιμές t σε απόλυτους όρους. Συμπερασματικά, αυτό σημαίνει ότι η εγκυρότητα των δεικτών που χρησιμοποιήθηκαν για την αναπαράσταση των υπό μελέτη οντοτήτων βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα (Diamantopoulos και Siguaaw, 2000).

Το χ^2

Το χ^2 είναι ένα μέτρο που χρησιμοποιείται με μεγάλη αποδοχή για την μέτρηση της προσαρμογής μοντέλων σε δομικές τυποποιήσεις, και ελέγχει την υπόθεση ότι το μοντέλο προσαρμόζεται τέλεια στα δεδομένα (Diamantopoulos & Siguaaw, 2000).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ένα στατιστικά σημαντικό χ^2 οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, υποδεικνύοντας ατελή προσαρμογή του μοντέλου και ενδεχόμενη απόρριψή του. Ένα υψηλό χ^2 σε σύγκριση με τους βαθμούς ελευθερίας, υποδεικνύει ότι η μηδενική υπόθεση (ότι δηλαδή το μοντέλο προσαρμόστηκε στα

δεδομένα) θα πρέπει να απορριφθεί. Εν τούτοις, εάν το χ^2 είναι μικρό σε σχέση με τους βαθμούς ελευθερίας, η μηδενική υπόθεση ενδέχεται να ισχύει, υποδεικνύοντας ότι το μοντέλο προσαρμόστηκε στα δεδομένα, στο βαθμό που οι παράγοντες αλληλοσχετίζονται σύμφωνα με το προτεινόμενο δομικό μοντέλο (Heaney, 1995).

Η ανάλυση ροών με την χρήση του AMOS κατέληξε στην εξαγωγή ενός δείκτη χ^2 για την προσαρμογή του προτεινομένου μοντέλου στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και τη συσχέτιση των παραγόντων που ενδεχομένως, να συσχετίζεται με την εξουθένωση και την ικανοποίηση των αναπληρωτών καθηγητών. Στην προκειμένη περίπτωση, με βαθμούς ελευθερίας 1268, το χ^2 έφτασε το 3197,961. Η προσαρμογή του προτεινομένου μοντέλου ήταν στο επίπεδο σημαντικότητας του 0,000.

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	162	3197,961	1268	,000	2,522
Saturated model	1430	,000	0		
Independence model	52	10679,669	1378	,000	7,750

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,701	,675	,795	,775	,793
Saturated model	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,920	,645	,729
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	1929,961	1767,143	2100,392
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	9301,669	8976,144	9633,761

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	10,990	6,632	6,073	7,218
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	36,700	31,964	30,846	33,106

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,072	,069	,075	,000
Independence model	,152	,150	,155	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC

Default model	3521,961	3594,113		
Saturated model	2860,000	3496,891		
Independence model	10783,669	10806,828		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	12,103	11,543	12,689	12,351
Saturated model	9,828	9,828	9,828	12,017
Independence model	37,057	35,939	38,198	37,137

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	124	127
Independence model	40	41

Σύνοψη αποτελεσμάτων και έλεγχος υποθέσεων

Κατά τη δοκιμή και τα αποτελέσματα του μοντέλου τηρήθηκαν τα όρια της κανονικότητας (normality). Σημειώνεται ότι και στους ελέγχους κανονικότητας που προηγήθηκαν αποκλείστηκαν οι περιπτώσεις μη κανονικότητας, μη επηρεάζοντας όμως το συνολικό μοντέλο και τη λειτουργία του. Η εκτίμηση των παραμέτρων ελέγχθηκε με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων.

Οι σχετικές στατιστικές δείχνουν αποδεκτή προσαρμογή του μοντέλου μέτρησης. Το μοντέλο έδωσε χ^2 αξίας 3197,961 με 1268 βαθμούς ελευθερίας ($p = 0,000$). Το CMIN /DF fit (χ^2 διαιρούμενο με τους βαθμούς ελευθερίας) αποκάλυψε ένα αποδεκτό CMIN / DF = 2,522, σύμφωνα με τα κριτήρια που προτείνουν οι Bagozzi και Yi 1988, Hair et al 1988, Fornell και Larcker 1981. Ειδικότερα, το μοντέλο πέτυχε τιμή RMSEA= 0,72, με κατώτερο όριο δύο όψεων 90 % διάστημα εμπιστοσύνης για τον πληθυσμό .060 και ένα ανώτερο όριο 0.066. Επιπλέον, το μοντέλο παρουσιάζει τιμές στο δείκτη CFI = .793 και IFI 0.795, τιμές οι οποίες εμπίπτουν εντός των αποδεκτών ορίων ($> .80$) Το PRATIO (0.920) και PCFI (0.729) ήταν επίσης σε αποδεκτά όρια (Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind & Stilwell, 1989)

Με βάση τους ελέγχους που προηγήθηκαν, επιβεβαιώνεται ότι ισχύουν οι παρακάτω υποθέσεις:

Ισχύς Ερευνητικών Υποθέσεων		
Άγχος	Πρόθεση Παραμονής	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Άγχος	Πρόθεση Εγκατάλειψης	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Άγχος	Μονιμότητα	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Άγχος	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Πρόθεση Παραμονής	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Πρόθεση Εγκατάλειψης	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης

Με βάση την παραγοντική ανάλυση προκύπτουν οι έμμεσες συσχετίσεις:

Ισχύς Ερευνητικών Υποθέσεων (ως προς τη μεταβλητή άγχος)		
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του έργου Συγκρούσεις Ανταγωνισμός Επάρκεια Υποστήριξη	Πρόθεση Παραμονής	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του έργου Συγκρούσεις Ανταγωνισμός Επάρκεια Υποστήριξη	Πρόθεση Εγκατάλειψης	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του	Μονιμότητα	Επιβεβαίωση Υποθέσεων

<p>έργου</p> <p>Συγκρούσεις</p> <p>Ανταγωνισμός</p> <p>Επάρκεια Υποστήριξη</p>		
<p>Ευθύνη απέναντι στους μαθητές</p> <p>Αποτελεσματικότητα του έργου</p> <p>Συγκρούσεις</p> <p>Ανταγωνισμός</p> <p>Επάρκεια Υποστήριξη</p>	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Πρόθεση Παραμονής	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Πρόθεση Εγκατάλειψης	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης

Ισχύς Ερευνητικών Υποθέσεων (ως προς τη μεταβλητή Πρόθεση Εγκατάλειψης)		
Άγχος	Πρόθεση Παραμονής	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Άγχος	<p>Φύση εργασίας</p> <p>Μετακινήσεις και Ανασφάλεια</p> <p>Σχέσεις μέσα στο σχολείο και Εργασιακές Συνθήκες</p>	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Άγχος	Μονιμότητα	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Άγχος	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Πρόθεση Παραμονής	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων

Φύση εργασίας Μετακινήσεις και Ανασφάλεια Σχέσεις μέσα στο σχολείο και Εργασιακές Συνθήκες	Ίση Μεταχείριση- Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
--	------------------------------	-----------------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συμπεράσματα

6.1. Γενικές διαπιστώσεις

Στην πρώτη ερώτηση, το δείγμα ερωτήθηκε αν έχει εργαστεί ποτέ σε θέση που δεν είχε σχέση με τη διδασκαλία. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι οι αναπληρωτές στην πλειοψηφία τους έχουν κατά καιρούς αναγκαστεί να εργαστούν σε αντικείμενα που δεν έχουν καμία σχέση με τις σπουδές τους και γνωρίζουν τις συνθήκες εργασίας του ιδιωτικού τομέα καθώς και άλλων αντικειμένων.

Το 40% και πλέον, έχουν εργαστεί και στο καθεστώς ωρομισθίας στο δημόσιο σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν ξεκινήσει ως ωρομίσθιοι, εργαζόμενοι σε μια και μόνο περιφέρεια την οποία είχαν δικαίωμα να δηλώσουν, για 11 ή 12 ώρες εβδομαδιαίως το ανώτερο. Στην ωρομισθία το εισόδημα ήταν πενιχρό και σχεδόν πάντα οι πληρωμές ήταν ετεροχρονισμένες με διαφορά μηνών. Τα απομακρυσμένα σχολεία είχαν ανάγκη από λίγες ώρες στο κάθε αντικείμενο, κι έτσι οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν τις 12 ώρες την εβδομάδα σε πολλές σχολικές μονάδες, με αρκετά μεγάλη απόσταση μεταξύ τους, την οποία κάλυπταν αποκλειστικά με δικά τους έξοδα, συνήθως βοηθούμενοι από συγγενείς, δεύτερες δουλειές στην κοντινότερη πόλη ακόμα και καταναλωτικά δάνεια. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι έχουν εμπλακεί στην εκπαίδευση υπό αυτό το καθεστώς, μόνο και μόνο για την απόκτηση έστω και μικρής προϋπηρεσίας με σκοπό την άνοδό τους στον πίνακα αναπληρωτών. Μια ολόκληρη σχολική χρονιά με τον ανώτερο αριθμό ωρών τους έδινε μισό μόριο το μήνα. Οι περιπτώσεις στις οποίες η εργασία τους ξεκινούσε στην αρχή της χρονιάς, ήταν ελάχιστες έως καμία. Οι ωρομίσθιοι μετά από κάποια χρόνια προϋπηρεσίας κατάφεραν να ανέβουν στον πίνακα αναπληρωτών χρησιμοποιώντας δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες που έδιναν διπλά μόρια. Εκείνη την εποχή, για πολλούς από αυτούς, η αναπλήρωση έμοιαζε σαν ανεκπλήρωτο όνειρο.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, έχουν εργαστεί για πολλά χρόνια στα δημόσια σχολεία με ελαστικό ωράριο.

Πριν γίνετε αναπληρωτής, είχατε υπάρξει ωρομίσθιος εκπαιδευτικός * Ειδικότητα [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

<i>Πριν γίνετε αναπληρωτής, είχατε υπάρξει ωρομίσθιος εκπαιδευτικός</i>	<i>Ειδικότητα</i>			Σύνολο
	Κοινές	Δευτεροβάθμια	Πρωτοβάθμια	
ΝΑΙ	102,00	60,00	7,00	169,00
	60,36%	35,50%	4,14%	100,00%
	80,31%	62,50%	3,59%	40,43%
	24,40%	14,35%	1,67%	40,43%
ΟΧΙ	25,00	36,00	188,00	249,00
	10,04%	14,46%	75,50%	100,00%
	19,69%	37,50%	96,41%	59,57%
	5,98%	8,61%	44,98%	59,57%
Σύνολο	127,00	96,00	195,00	418,00
	30,38%	22,97%	46,65%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	30,38%	22,97%	46,65%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

<i>Στατιστικά</i>	<i>Τιμή</i>	<i>ΒΕ</i>	<i>Ασομπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νης)</i>
Pearson Χ-Τετράγωνο	213,19	2	,000
Λόγος Πιθανότητας	250,73	2	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	199,88	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	418		

Το 2010 με το ν.3848/2010, θεσπίζεται ο θεσμός του αναπληρωτή μειωμένου ωραρίου. Ο Α.Μ.Ω. μπορεί να προσληφθεί για 5-16 ώρες σε περίπτωση που το λειτουργικό κενό δεν δικαιολογεί πρόσληψη αναπληρωτή πλήρους ωραρίου. Το 2014, αυτό άλλαξε και από 5-16 οι ώρες του Α.Μ.Ω έγιναν 9-16. Ακόμα και σήμερα,

μετά από πολλές αλλαγές προσώπων στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, εξαγγελίες και υποσχέσεις κατάργησης, στις αιτήσεις των υποψηφίων υπάρχει αίτηση ωρομισθίου που αναφέρεται σε προσλήψεις για λιγότερες ή ίσες με 8 ώρες/εβδομάδα (www.opsyd.sch.gr). Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (Δάσκαλοι) δεν αναγκάστηκαν να εργαστούν σαν ωρομίσθιοι αλλά προσλαμβάνονταν με συμβάσεις ορισμένου χρόνου που διαρκούσαν όσο τους είχε ανάγκη η υπηρεσία, ως αναπληρωτές. Οι ανάγκες του Υπουργείου Παιδείας ήταν μεγάλες γιατί το ολοήμερο σχολείο είχε αυξήσει πολύ τις ώρες διδασκαλίας που χρειάζονταν. Προσλήψεις γινόταν και γίνονται σε ακαθόριστες ημερομηνίες. Μερικές φορές, έχουν προσληφθεί αναπληρωτές ακόμα και μόνο για ένα μήνα.

Στους 30 μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας οι ΠΕ70 διορίζονταν σύμφωνα με σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (προϋπηρεσία, επιτυχίες διαγωνισμού ΑΣΕΠ με ποσόστωση που άλλαζε σε κάθε διαφορετική κυβέρνηση (Ευθυμίου, Γιαννάκου, Στυλιανίδης, Διαμαντοπούλου). Για τις ειδικότητες δευτεροβάθμιας η αναγκαία προϋπηρεσία για διορισμό χωρίς ΑΣΕΠ, ήταν οι 24 μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας. Το 2010, οι πίνακες προϋπηρεσίας πάγωσαν και σταμάτησαν να τροφοδοτούνται. Στην παρ.2 του άρθρου 9 του ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71/19.05.2010 τ.Α') ορίζεται ότι οι πίνακες αναπληρωτών παύουν να τροφοδοτούνται με στοιχεία προϋπηρεσίας αποκτηθείσας από την 1/7/2010 και ισχύουν μέχρι την κατάρτιση των πινάκων που προβλέπονται στο άρθρο 3 (ήτοι των τελικών πινάκων κατάταξης εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ, οι οποίοι θα καταρτιστούν μετά τη διενέργεια του νέου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ). Όλοι οι υποψήφιοι έμειναν στην προϋπηρεσία που είχαν συγκεντρώσει μέχρι και 30/06/2010 καθώς ο νέος διαγωνισμός ΑΣΕΠ δεν ξανάγινε ποτέ, ελλείπει πόρων.

Το 2014, το υπουργείο ανοίγει και τροφοδοτεί τους πίνακες με την προϋπηρεσία των ετών που είχαν παρέλθει. Κάποιοι αναπληρωτές, γνωρίζοντας ότι δεν αναγνωρίζεται η προϋπηρεσία, δεν είχαν αποδεχτεί θέσεις σε απομακρυσμένες μονάδες. Άλλοι συνέχισαν να υπηρετούν το δημόσιο σχολείο –σε οποιαδήποτε περιοχή, με την αβεβαιότητα των αλλεπάλληλων αλλαγών. Το ξαφνικό άνοιγμα των πινάκων έτυχε πολλών αντιδράσεων, αφού περιελάμβανε για πρώτη φορά εκπαιδευτικούς με ιδιωτική προϋπηρεσία που είχαν απολυθεί από ιδιωτικά σχολεία και κάποιες μεγάλες ανακατατάξεις. Υπάρχουν λοιπόν πλέον, αναπληρωτές σε πρώτες θέσεις με αποκλειστικά και μόνο ιδιωτική προϋπηρεσία που καταδεικνύει ότι οι υποψήφιοι

εργάζονταν επί σειρά ετών σε σχολεία στην περιοχή όπου ζούσαν, χωρίς καμία μετακίνηση κι αυτό έφερε μεγάλες αντιδράσεις στους κόλπους των εργαζομένων στην εκπαίδευση, καθώς ξεκινώντας, το υπουργείο ζητούσε δημόσια προϋπηρεσία και όχι ιδιωτική για τον υποτιθέμενο διορισμό. Οι αλλαγές σε τακτά χρονικά διαστήματα, δημιούργησαν και δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν τελικά τι πρέπει να κάνουν για να μονιμοποιηθούν και πρέπει διαρκώς να μαντεύουν την επόμενη κίνηση του εκδικητικά ασταθούς υπουργείου παιδείας, το οποίο συνεχώς ακυρώνει τις προσπάθειές τους σύμφωνα με τις διαθέσεις του εκάστοτε υπουργού.

Σε όλες τις ειδικότητες τα μόρια προϋπηρεσίας των περισσότερων αναπληρωτών έχουν ξεπεράσει κατά πολύ τα 24 και τα 30. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η πρώτη υποψήφια στον πίνακα του 2017-18 για τους καθηγητές αγγλικής, εκτός ειδικών κατηγοριών και ιδιωτικής προϋπηρεσίας (Θέση 50), έχει συγκεντρώσει 134 και πλέον μόρια που αντιστοιχούν σε 67 πραγματικούς μήνες καθώς έχει εργαστεί επί σειρά 11 ετών σε δυσπρόσιτα σχολεία που πριμοδοτούνται με διπλά μόρια. Μια άλλη υποψήφια (Θέση 70) έχει συγκεντρώσει 116+ μόρια. Η συγκεκριμένη όπως προκύπτει από τον πίνακα έχει εργαστεί για 17 ολόκληρα χρόνια στις δομές της δημόσιας εκπαίδευσης σε δυσπρόσιτα και μη, δημόσια σχολεία

(Πηγή: http://e-aitisi.sch.gr/eniaiosd_2017/20170825/index.html).

Στην ερώτηση 3, όπου το δείγμα κατατάσσεται σε 3 κατηγορίες σύμφωνα με τα σχολικά έτη αναπλήρωσης, το 49% εργάζεται για πάνω από 5 χρόνια και το 13% πάνω από 10. Πάνω από το 60% των αναπληρωτών αποτελεί μόνιμο προσωπικό των δημόσιων σχολείων, κι αυτή η επαναληψιμότητα καταδεικνύει ότι τα κενά δεν είναι πλέον λειτουργικά (όπως λέει ο νόμος για τις προσλήψεις έκτακτου προσωπικού), αλλά οργανικά. Για το έτος 2018, έχουν ήδη από το υπουργείο παιδείας ανακοινωθεί πάνω από 4000 οργανικά κενά. Φυσικά, οι διορισμοί για το 18-19 είναι κάτι που δεν φαίνεται στον ορίζοντα.

6.2. Λόγοι επιλογής επαγγέλματος

Στην ερώτηση 4 έχουμε συμπεριλάβει 6 υποερωτήματα που εξετάζουν τους πιθανούς λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εργάζονται ως αναπληρωτές.

Στο πρώτο υποερώτημα, το 60% δηλώνουν απαισιόδοξοι για το εργασιακό τους μέλλον όσον αφορά τη μονιμότητα και κατ' επέκταση, την εργασιακή ασφάλεια. Μόνο το 40% έχει πίστη και προοπτική στο μέλλον, κάτι που καθιστά τον εργαζόμενο γενικά ικανοποιημένο.

Στο υποερώτημα 4.2 ερωτώνται αν οι απολαβές είναι ικανοποιητικές και αν αποτελούν λόγο για την επιλογή τους αυτή. Το 74% δηλώνει ότι διαφωνεί με την πρόταση ή τους είναι αδιάφορο. Ο λόγος είναι προφανώς, οι δευτερεύουσες δαπάνες. Τα χρήματα που λαμβάνουν οι αναπληρωτές σε εισαγωγικό κλιμάκιο φτάνουν τα 860€ περίπου. Σε εποχές κρίσης και μεγάλου ποσοστού ανεργίας κάποιος θα ισχυριζόταν ότι τα χρήματα είναι ικανοποιητικά έως πολλά. Στην περίπτωση των αναπληρωτών, τα πράγματα περιπλέκονται, καθώς οι περισσότεροι αναγκάζονται να εργάζονται μακριά από τον τόπο κατοικίας τους κι αυτό μεταφράζεται σε δύο σπίτια σε περίπτωση που υπάρχει οικογένεια ή και όχι. Για παράδειγμα σε περιοχές με υψηλό τουριστικό ενδιαφέρον, υπάρχουν μαρτυρίες αναπληρωτών που διέμεναν στα αυτοκίνητά τους ή σε παραλίες αφού τα καταλύματα προσφέρονταν σε αντίτιμα αστρονομικά για την αγοραστική δυνατότητα ενός αναπληρωτή. Υπάρχουν αναπληρωτές που τους ζητήθηκαν 8000€/σχολικό έτος για ένα δωμάτιο σε νησιά όπως η Μύκονος ή η Σαντορίνη όταν το συνολικό τους εισόδημα για το σχολικό έτος, δεν ξεπερνούσε κατά πολύ αυτό το ποσό. Εκτός από τα οικονομικά ζητήματα που προκύπτουν από την ενοικίαση στέγης, υπάρχουν έξοδα μετακινήσεων σε περίπτωση που κάποιος δεν ενοικιάζει κατάλυμα στον τόπο εργασίας αλλά μετακινείται καθημερινά από και προς το σχολείο με παραδείγματα ανθρώπων που διανύουν 360 χλμ τη μέρα (καύσιμα, φθορές αυτοκινήτου, διόδια). Οι Α.Μ.Ω. τις περισσότερες φορές δεν δύνανται να διαθέσουν χρήματα για ενοικίαση καταλύματος, ή έχουν άλλες επαγγελματικές υποχρεώσεις στον τόπο κατοικίας τους για να συμπληρώνουν ένα αξιοπρεπές εισόδημα και να έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται. Πολλοί δέχονται τις θέσεις Α.Μ.Ω. αναγκαστικά με κόστος μεγαλύτερο του μηνιαίου εισοδήματος μόνο και μόνο για να μην καταποντιστούν στον πίνακα αναπληρωτών. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μακριά από τα σπίτια τους είθισται να ξοδεύουν χρήματα και σε μετακινήσεις από και προς τον τόπο κατοικίας τρεις φορές στο σχολικό έτος το λιγότερο κ.ά. Αν κάποιος σκεφτεί ότι η πρόσληψη μπορεί να γίνει σε απομακρυσμένα νησιά, τα έξοδα είναι ακόμα μεγαλύτερα καθώς η ακτοπλοϊκή

σύνδεση είναι φτώχη και χρειάζονται μία αλλά πολλές φορές και δύο πτήσεις για να φτάσουν στον τόπο καταγωγής τους.

Στο υποερώτημα 4.3 το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι γενικά, το αντικείμενο εργασίας είναι ελκυστικό για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, καθώς το συντριπτικό 82% το θεωρεί λόγο για να μπαίνει στη διαδικασία της αναπλήρωσης.

Η κοινωνική προσφορά είναι παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης και στην παρούσα έρευνα το δείγμα δηλώνει ότι είναι λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος στο 92,6%. Από το συντριπτικό αυτό ποσοστό θετικών απαντήσεων συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι αναπληρωτές εκτιμούν το δημόσιο σχολείο και τον κοινωνικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στη δημόσια εκπαίδευση και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο, πολλές φορές με προσωπικό κόστος κι αυτό καταδεικνύει την σχεδόν απόλυτη δέσμευσή τους στο επάγγελμα.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν επιλέγουν αυτό το επάγγελμα που κύριο χαρακτηριστικό του είναι οι μετακινήσεις, γιατί αυτές δεν τους ενοχλούν. Το 86,4% δηλώνει αρνητικό ως προς το ερώτημα. Οι μετακινήσεις είναι το μεγάλο πρόβλημα των αναπληρωτών. Πολλοί που ενδεχομένως έχουν οικογένεια, έχουν αναγκαστεί να αφήσουν τα σπίτια τους και να διατηρούν δύο βάσεις για το σχολικό έτος. Άλλοι μετακινούνται παίρνοντας μαζί τα παιδιά τους που αλλάζουν τόπο διαμονής, περιβάλλον και σχολείο κάθε 6, 8 ή 9 μήνες.

Η ζωή τους δεν είναι απαραίτητα πιο εύκολη, αν δεν έχουν δική τους οικογένεια. Το γεγονός ότι κάθε καλοκαίρι είναι άνεργοι δεν τους δίνει τη δυνατότητα να μείνουν στο μέρος που έχουν σταλεί ακόμα κι αν έχουν σκοπό να πάνε ή είναι σίγουροι ότι θα πάνε και για δεύτερη συνεχή χρονιά. Πολλοί μετακομίζουν τον Ιούνιο και γυρίζουν ακόμα και στο ίδιο μέρος το Σεπτέμβριο ή αργότερα, αναζητώντας στέγη εκ νέου. Υπάρχουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει περισσότερες από 15 μετακομίσεις. Τα έξοδα της μετακόμισης δεν καλύπτονται φυσικά, και μάλιστα όταν καλούνται να εργαστούν μέσα στο φθινόπωρο ήδη έχουν περάσει τουλάχιστον 3 μήνες χωρίς κανένα εισόδημα, ή στην καλύτερη περίπτωση, το επίδομα του ΟΑΕΔ που δεν είναι και απαραίτητο ότι το δικαιούνται κάθε χρονιά.

Τα προηγούμενα χρόνια οι δηλώσεις αναπληρωτών με δήλωση προτίμησης περιοχών γίνονταν μέσα στο καλοκαίρι και πολλοί καλούνταν να δουλέψουν ακόμα και στο τέλος της χρονιάς, ακόμα και για ένα μόνο μήνα, δηλαδή σχεδόν ένα χρόνο μετά τη δήλωση, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να είχαν ήδη αλλάξει γνώμη και να αναγκάζονταν να πάνε χωρίς τη θέλησή τους για να μην χάσουν τη θέση τους στον πίνακα. Κάποιοι αντιμετωπίζουν ακόμα και στεγαστικό ζήτημα, μη μπορώντας να ενοικιάσουν στέγη γιατί οι ιδιοκτήτες των οικημάτων αρνούνται να αλλάξουν τόσο συχνά ενοικιαστές. Υπάρχουν μαρτυρίες καθηγητών και δασκάλων που περνούν δύσκολες περιόδους προσαρμογής σε νέο τόπο διαμονής κάθε χρονιά.

Τα δεδομένα αλλάζουν συνεχώς και απροειδοποίητα (π.χ. ωρολόγιο πρόγραμμα σχολείων και αντικειμένων διδασκαλίας) κι ενώ κάποιοι είχαν αποφασίσει να σταματήσουν να περιπλανώνται, καλούνται π.χ. στα 35 ή τα 40 τους χρόνια να αλλάξουν πάλι τόπο διαμονής, αν θέλουν να συνεχίσουν να εργάζονται στο αντικείμενο. Μεγάλο ποσοστό αναπληρωτών σε τέτοιες ηλικίες, αφήνουν ξανά μετά από χρόνια πίσω την οικογένεια και μετακινούνται ακόμα και σε απομακρυσμένα νησιά, ειδικά αν ο/η σύζυγος έχει σταθερή δουλειά στον τόπο όπου διέμεναν ή δεν μπορεί να μετακινηθεί. Αυτό φυσικά, συχνά έχει συνέπειες για τη προσωπική ή οικογενειακή τους ζωή, για την ισορροπία ή τη σταθερότητά της. Μεταθέσεις υπάρχουν σε πολλούς κλάδους, αλλά ισχύουν για μόνιμο προσωπικό και διαρκούν για χρόνια. Στην περίπτωση των αναπληρωτών υπογράφονται συμβάσεις έως 9 μηνών που λήγουν και διακόπτονται για 3 και πλέον μήνες, χωρίς κάλυψη εξόδων μετάθεσης ή κάποια εύλογη διάρκεια που θα δικαιολογούσε τη μεταφορά όλων των μελών της οικογένειας. Πρόκειται για θέσεις οργανικές και όχι λειτουργικές, που απαιτούν πλήρωση με μόνιμο προσωπικό κι αυτό φαίνεται από την επαναληψιμότητα των προσλήψεων και τα πολυάριθμα κενά. Η έλλειψη σταθερότητας που παρατηρείται σε τόσο μεγάλο βαθμό, ήταν ανεκτή μέχρι πριν κάποια χρόνια, γιατί υπήρχε η ελπίδα μονιμοποίησης σε διάστημα εύλογο (2-3 έτη αναπλήρωσης, και όχι πάντα) ή έστω η όποια σταθερότητα στις επιλογές εξασφάλιζε η υψηλή θέση στον πίνακα. Τα προηγούμενα χρόνια, αυτό το καθεστώς εργασίας δεν διαρκούσε επ' αόριστον. Πλέον, ακόμα και αυτό είναι αμφίβολο. Ακόμα και η μετακίνηση από μια διεύθυνση εκπαίδευσης σε άλλη, ή από σχολείο σε σχολείο έχει συνέπειες στην ποιότητα ζωής των αναπληρωτών.

Στο ερώτημα 4.6, οι μισοί και πλέον ερωτηθέντες δηλώνουν ότι επιλέγουν να εργαστούν ως αναπληρωτές, γιατί δεν έχουν άλλη επιλογή. Η υψηλή ανεργία σε συνδυασμό με το εξειδικευμένο χαρακτήρα των πτυχίων των καθηγητικών ή παιδαγωγικών σχολών, τους εγκλωβίζουν. Μετά από 10 και πλέον χρόνια σε μια εργασία, είναι κάτι παραπάνω από σίγουρο ότι οι εκπαιδευτικοί παγιδεύονται σ' αυτό το επάγγελμα καθώς είναι αυτό που ξέρουν να κάνουν καλύτερα και η αναζήτηση εργασίας διαφορετικού αντικειμένου έχει αμφίβολα αποτελέσματα σε ηλικίες 30 ή 40 ετών. Η απόφαση να αλλάξουν εντελώς αντικείμενο εργασίας είναι πολύ δύσκολη καθώς πολλοί πιστεύουν ότι θα το μετανιώσουν όταν τα πράγματα διορθωθούν –σε κάποια από τις μεγάλες αλλαγές που προωθούνται κατά καιρούς- και όλα τα χρόνια που επένδυσαν σ' αυτό το επάγγελμα θα πάνε χαμένα.

6.3. Μονιμότητα - Σταθερότητα

Στην ερώτηση 5, η ανάγκη για σταθερότητα είναι έκδηλη. Το 90,7% απαντά θετικά στο ερώτημα αν θα ήθελε να εργάζεται στο ίδιο σχολείο, έστω για κάποια χρόνια. Όπως προαναφέρθηκε, η συχνή αλλαγή σχολείου, διεύθυνσης εκπαίδευσης, ακόμα και νομού, στοιχίζει στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους ζωή, καθώς εκτός των άλλων προβλημάτων που προκύπτουν, αντιμετωπίζονται από συναδέλφους, διοίκηση και γονείς ή παιδιά ως «καινούριοι» ή ως αυτοί που ήρθαν για ένα χρόνο και θα φύγουν.

Στην ερώτηση 6 εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μένουν σε μία σχολική μονάδα για κάποια έτη. Οι απαντήσεις κι εδώ δεν έχουν μεγάλη απόκλιση από τη μέση τιμή. Τα ποσοστά εμφανίζονται συντριπτικά.

6.3.1. Επιπτώσεις έλλειψης μονιμότητας στις σχέσεις με τους μαθητές και το έργο

Το 94,5% συμφωνεί ότι οι σχέσεις με τους μαθητές χτίζονται σε πιο στέρεες βάσεις, όταν η συνεργασία τους έχει μόνιμο χαρακτήρα. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι εξαιρετικής σημασίας. Πολλά παιδιά, ειδικά σε μικρή ηλικία, δεν ανοίγονται στους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν, δεν συνεργάζονται σωστά, ειδικά με εκπαιδευτικούς που βλέπουν μια φορά την

εβδομάδα, παρά μόνο προς το τέλος της χρονιάς. Πολλές φορές (κι αυτό φαίνεται στους βαθμούς α' τριμήνου) οι αναπληρωτές και ειδικά οι ειδικότητες, δεν έχουν την ευκαιρία καν να αξιολογήσουν σωστά ένα μαθητή, την προσπάθεια και την απόδοσή του (πράγμα που συνήθως διορθώνεται στο β' τρίμηνο).

Κάποιοι μαθητές έχουν πολύ συχνά εξειδικευμένες ανάγκες, ή υπόβαθρο που καλό είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να βοηθήσει. Πολλές φορές, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνουν τους αναπληρωτές για τυχόν ασυνήθιστα προβλήματα της τάξης και κυρίως αυτό συμβαίνει με τους αναπληρωτές ειδικοτήτων. Για παράδειγμα σε μάθημα Αγγλικών Δ' δημοτικού, η τάξη διδάσκεται τα επαγγέλματα και η καθηγήτρια ζητά από τα παιδιά να γράψουν τα επαγγέλματα των γονέων τους. Ο μαθητής ζητά το λόγο και πληροφορεί την εκπαιδευτικό ενώπιον όλης της τάξης ότι ο ένας του γονιός έχει αποβιώσει. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων γνωρίζουν πάνω από 300-400 παιδιά το χρόνο και είναι πολύ πιθανό, τέτοιες πληροφορίες να μην έχουν φτάσει σ' αυτούς. Το 87,6% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι το να γνωρίζει το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών είναι κρίσιμο για να μπορεί να εργαστεί σωστά. Αυτό δεν μπορεί να γίνει επαρκώς, όταν οι εκπαιδευτικοί περιπλανώνται σε 3 και πλέον διαφορετικά σχολεία κάθε χρόνο.

Οι αναπληρωτές είναι επίσης αυτοί που δεν μπορούν να συμμετάσχουν και σε ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς οι αιτήσεις γίνονται στη μέση του σχολικού έτους για υλοποίηση μέσα στο επόμενο και κανείς τους δεν γνωρίζει αν θα βρίσκεται στην ίδια θέση για πάνω από ένα χρόνο (είναι εξαιρετικά σπάνιο φαινόμενο, αναπληρωτές να υπηρετούν στο ίδιο σχολείο για δεύτερη χρονιά). Το ίδιο ισχύει για προγράμματα με υλοποίηση που διαρκεί πάνω από ένα έτος, κι αυτό σημαίνει εκπτώσεις στην ποιότητα της εργασίας. Σημαντική πηγή ικανοποίησης των εργαζομένων είναι και το να βλέπουν τη δουλειά τους να αποφέρει καρπούς και να λειτουργεί προσθετικά, φέρνοντας τους μαθητές πιο κοντά στο στόχο τους. Οι αναπληρωτές δεν έχουν την ευκαιρία αυτή και το έργο τους κινδυνεύει να χαρακτηριστεί ημιτελές, για τους λόγους που έχουν προαναφερθεί.

6.3.2. Επιπτώσεις έλλειψης μονιμότητας στις σχέσεις με συναδέλφους και διοίκηση

Ερωτώμενοι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό, ότι εισέρχονται κάθε χρόνο σ' ένα ήδη δομημένο πλαίσιο και γίνεται υπερπροσπάθεια για να μην αντιμετωπίζονται ως «ξένα σώματα». Πολλοί έχουν φτάσει να εργάζονται ακόμα και 15 χρόνια, κι ακόμη κάθε χρόνο πρέπει να αποδεικνύουν σε διοίκηση, συναδέλφους, γονείς και παιδιά, ποιοί είναι και τι γνωρίζουν να κάνουν, ποια είναι η αξία τους και γιατί βρίσκονται σ' αυτή τη θέση. Στην παρούσα έρευνα τα ποσοστά των αναπληρωτών που θα ήθελαν να εργάζονται στο ίδιο σχολείο για εύλογο χρονικό διάστημα λόγω της καλύτερης σχέσης που πετυχαίνουν μέσα από αυτό με συναδέλφους και διοίκηση ανέρχεται στο 86,1%. Οι καλύτερες σχέσεις τους βοηθούν να συνεργάζονται χωρίς συγκρούσεις και σε θετικό σχολικό κλίμα, λόγω των καλών διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται. Εδώ να σημειωθεί, ότι η καλύτερη συνεργασία με τους συναδέλφους μπορεί να σημαίνει και καλύτερη ενημέρωση για το υπόβαθρο των μαθητών που έχει προαναφερθεί.

Το 77,8% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το γεγονός ότι οι σχέσεις με τη διοίκηση επίσης επηρεάζονται από τη διάρκεια παραμονής του εργαζομένου στο χώρο εργασίας κι αυτό είναι απόλυτα λογικό. Η κατανόηση και η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε εργαζομένους και διοίκηση είναι ο δρόμος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου χωρίς συγκρούσεις και παράπονα. Οι αναπληρωτές πολύ συχνά πέφτουν θύματα διακρίσεων στο χώρο εργασίας, καθώς οι διευθυντές σε σημαντικό ποσοστό, φέρονται διαφορετικά σ' αυτούς, ευνοώντας τους μόνιμους συναδέλφους γιατί δεν επιθυμούν συγκρούσεις με προσωπικό που έχει μέλλον στην σχολική μονάδα και μ' αυτό τον τρόπο προσπαθούν να διαφυλάξουν το μεταξύ τους κλίμα. Στην αδημοσίευτη εργασία της Φλωρά (2018), συνεντευξιαζόμενος αναπληρωτής εκπαιδευτικός περιγράφει περιστατικό διάκρισης κατά το οποίο η διευθύντρια στην ετήσια κοπή πίτας, φέρνει στο γραφείο δύο πίτες, μία για τους μόνιμους και μία για τους αναπληρωτές. Το δώρο στον τυχερό που πετυχαίνει το φλουρί είναι μια μέρα άδειας και φλουρί περιέχει μόνο η πίτα των μόνιμων. Ο αναπληρωτής περιγράφει το περιστατικό γελώντας, αλλά είναι μια πραγματικότητα που οι αναπληρωτές τείνουν να συνηθίσουν και δεν προκαλεί πλέον καμία εντύπωση στους κύκλους των εκπαιδευτικών. Οι διακρίσεις μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών ωστόσο, αποτελούν μεγάλη πληγή στα ελληνικά δημόσια σχολεία και επηρεάζουν την ικανοποίηση και

την απόδοση των ελαστικά εργαζομένων, καθώς οι υποχρεώσεις είναι ίσες και μερικές φορές παραπάνω για τους αναπληρωτές, αλλά τα δικαιώματα δεν είναι σχεδόν ποτέ ίσα. Αποτέλεσμα είναι οι αναπληρωτές να νιώθουν ότι το έργο και η αξία τους δεν αναγνωρίζονται και η ματαιώση που αισθάνονται είναι αναπόφευκτη. Σύμφωνα με την εγκύκλιο πρόσληψης αναπληρωτών, τα δικαιώματα δεν είναι ούτως ή άλλως ίσα (πχ. άδειες) ενώ οι υποχρεώσεις δεν διαφέρουν και μια σχέση κατανόησης και εμπιστοσύνης με τους διοικούντες τη μονάδα, συνήθως βελτιώνει εμφανώς την κατάσταση.

6.4. Πρόθεση εγκατάλειψης επαγγέλματος

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ένα μεγάλο ποσοστό των αναπληρωτών δηλώνει πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Πάνω από 70% του δείγματος εμφανίζεται θετικό στην αλλαγή αντικειμένου ή πλαισίου εργασίας. Σκέφτεται να αλλάξει άμεσα εργασία ένα ποσοστό της τάξης του 40%. Οι στόχοι των εργαζομένων στα δημόσια σχολεία σε ελαστικές συνθήκες, ως αναπληρωτών, δεν εκπληρώνονται. Οι αμοιβές, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι ικανοποιητικές σχετικά με τα έξοδα που πρέπει να καλυφθούν, το έργο τους εμφανίζεται ανολοκλήρωτο, οι σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον δεν έχουν την ευκαιρία και το χρόνο να αναπτυχθούν και συνεπώς, η απογοήτευση είναι μεγάλη.

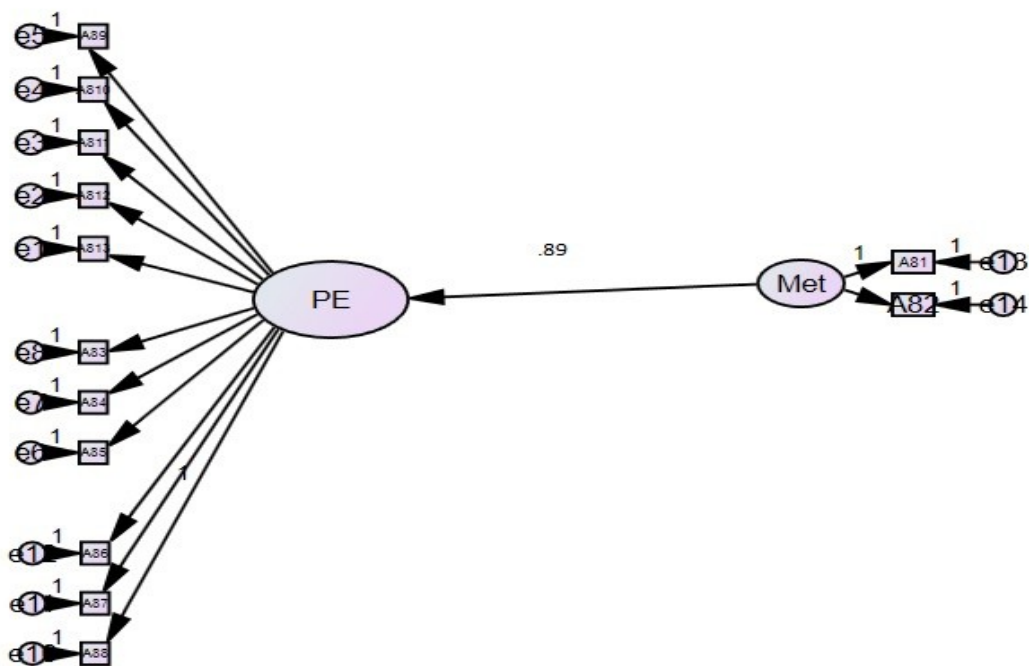
Το 51% έχει νωρίτερα συμφωνήσει ότι οι επιλογές είναι περιορισμένες κι όμως οι περισσότεροι το σκέφτονται από μερικές φορές έως πολύ συχνά. Στον παρακάτω πίνακα, βλέπουμε ότι μεγάλα ποσοστά των αναπληρωτών που υποστηρίζουν ότι δεν έχουν άλλη επιλογή, δηλώνουν ότι σκέφτονται πολύ συχνά την αλλαγή επαγγέλματος κι από αυτό συνάγεται το συμπέρασμα ότι νιώθουν εγκλωβισμένοι στο επάγγελμα που ασκούν.

Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να αλλάξετε αντικείμενο εργασίας * Δεν έχω άλλη επιλογή [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

<i>Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να αλλάξετε αντικείμενο εργασίας</i>	<i>Δεν έχω άλλη επιλογή</i>					<i>Σύνολο</i>
	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Ούτε/ ούτε</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	

Ποτέ	3,00	6,00	10,00	14,00	11,00	44,00
	6,82%	13,64%	22,73%	31,82%	25,00%	100,00%
	9,38%	11,11%	8,40%	13,86%	9,82%	10,53%
	,72%	1,44%	2,39%	3,35%	2,63%	10,53%
Σπάνια	5,00	12,00	22,00	9,00	11,00	59,00
	8,47%	20,34%	37,29%	15,25%	18,64%	100,00%
	15,63%	22,22%	18,49%	8,91%	9,82%	14,11%
	1,20%	2,87%	5,26%	2,15%	2,63%	14,11%
Μερικές φορές	10,00	20,00	45,00	41,00	29,00	145,00
	6,90%	13,79%	31,03%	28,28%	20,00%	100,00%
	31,25%	37,04%	37,82%	40,59%	25,89%	34,69%
	2,39%	4,78%	10,77%	9,81%	6,94%	34,69%
Συχνά	7,00	9,00	24,00	26,00	38,00	104,00
	6,73%	8,65%	23,08%	25,00%	36,54%	100,00%
	21,88%	16,67%	20,17%	25,74%	33,93%	24,88%
	1,67%	2,15%	5,74%	6,22%	9,09%	24,88%
Πολύ συχνά	7,00	7,00	18,00	11,00	23,00	66,00
	10,61%	10,61%	27,27%	16,67%	34,85%	100,00%
	21,88%	12,96%	15,13%	10,89%	20,54%	15,79%
	1,67%	1,67%	4,31%	2,63%	5,50%	15,79%
Σύνολο	32,00	54,00	119,00	101,00	112,00	418,00
	7,66%	12,92%	28,47%	24,16%	26,79%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	7,66%	12,92%	28,47%	24,16%	26,79%	100,00%

Στην ερώτηση 8, εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους κάποιος αναπληρωτής θα επέλεγε να αλλάξει αντικείμενο εργασίας. Οι μετακινήσεις από πόλη σε πόλη είναι ο πλέον σημαντικός λόγος για την εγκατάλειψη του επαγγέλματος του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά στο ερώτημα είναι κοντά στο 80%. Στο παρακάτω σχήμα διαπιστώνουμε ότι ο βασικότερος λόγος αποχώρησης (PE= πρόθεση εγκατάλειψης) από το επάγγελμα του αναπληρωτή είναι οι μετακινήσεις. Στη συνέχεια, ακολουθεί η εποχική ανεργία.



Η ανασφάλεια της έλλειψης μονιμότητας, η συχνή ανεργία και οι ακαθόριστες σε διάρκεια συμβάσεις φαίνεται να ενοχλούν το δείγμα σε μεγάλα ποσοστά, κοντά στο 90%. Πολλοί από αυτούς βιώνουν την ανασφάλεια καθώς δεν γνωρίζουν αν θα εργάζονται το επόμενο έτος. Κάποιοι έχουν μείνει εκτός προσλήψεων, λόγω αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών και ουσιαστικά είναι μετέωροι χωρίς καμία ενημέρωση για αυτό. Δεν γνωρίζουν καν ότι θα είναι άνεργοι για το τρέχον έτος μέχρι και την τελευταία στιγμή, πράγμα που τους κρατά ομήρους μη μπορώντας να προχωρήσουν βρίσκοντας μια άλλη δουλειά, την οποία μπορεί ανά πάσα στιγμή να χρειαστεί να εγκαταλείψουν και να πάνε στον τόπο πρόσληψής τους. Έχουν φυσικά το δικαίωμα να αρνηθούν πρόσληψη αλλά με ποινή αποκλεισμού 2 ετών μέχρι πρόσφατα και

τρέχοντος έτους τα τελευταία χρόνια σύμφωνα με τη νομοθεσία, εκτός αν προσληφθούν για διάστημα μικρότερο των 4 μηνών, δηλαδή από το Μάρτιο και μετά. Αν κάτι τέτοιο συμβεί νωρίτερα, πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για το ότι τον επόμενο χρόνο θα καταποντιστούν στον πίνακα καθώς οι συνάδελφοι που εργάστηκαν θα παίρνουν μόρια, ενώ αυτοί θα παραμένουν στάσιμοι.

Όπως ειπώθηκε ήδη, η διάρκεια των συμβάσεων είναι άγνωστη αφού οι αναπληρωτές προσλαμβάνονται οποιαδήποτε στιγμή μέσα στο σχολικό έτος, για να απολυθούν τη μέρα που αυτό λήγει. Υπάρχουν καταγεγραμμένες μαρτυρίες εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο, που προσλήφθηκαν μόνο και μόνο για να διενεργήσουν εξετάσεις σε άγνωστους μαθητές στο τέλος του έτους με ημερομηνία πρόσληψης ακόμα και μέσα στο Μάιο, πράγμα που σημαίνει ότι η σύμβασή τους μπορεί να διαρκεί ακόμα και ένα μήνα.

Σε παλαιότερες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων εμφανίζονται ικανοποιημένοι γενικά με την εργασιακή τους κατάσταση. Η διαφοροποίηση βρίσκεται στους αναπληρωτές και ο λόγος είναι οι μεταξύ τους διαφορές, όπως η ανασφάλεια, η ανεργία και οι αναγκαστικές μετακινήσεις.

Μετακινήσεις εκτός νομού υπάρχουν και στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, μόνο όταν αυτοί ζητούν μετάθεση ή απόσπαση από ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ σε ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ. Η περίπτωση των αναπληρωτών διαφέρει αφού οι μετακινήσεις υπάρχουν σε συνδυασμό με έλλειψη εισοδήματος το καλοκαίρι (ή και ολόκληρη την προηγούμενη χρονιά), ή με το φόβο της ανεργίας για ολόκληρο το σχολικό έτος.

Αντίθετα, το ωράριο, οι αποδοχές, ο φόρτος εργασίας, το άγχος και οι σχέσεις με τους άμεσα εμπλεκόμενους δεν είναι λόγοι για να αλλάξει αντικείμενο εργασίας ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός και άρα τα ποσοστά είναι μικρά. Το κύριο συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι πρόκειται για προσωπικό με ζήλο και όρεξη για προσφορά στη δημόσια εκπαίδευση, που τελικά δείχνει ανικανοποίητο και με τάσεις εγκατάλειψης.

6.5. Πρόθεση παραμονής

Το 70% διαφωνεί με το υποερώτημα που εξετάζει το αν οι αναπληρωτές έχουν εγκαταλείψει το όνειρο της σταθερότητας σ' αυτή την εργασία. Μόλις το 10% δηλώνει ότι αν βρει άλλη εργασία, θα εγκαταλείψει κι ότι δεν τους ενδιαφέρει πλέον

να διοριστούν, συνεπεία των πολλών χρόνων αναμονής και αλλαγών που τους αποκλείουν από τη διαδικασία, αναδεικνύοντας την εξουθένωση που βιώνουν, εμφανίζοντας παράλληλα τάση παραίτησης από το αντικείμενο εργασίας. Σύμφωνα με τον πίνακα παρακάτω, από αυτό το 10% οι περισσότεροι (22/42) είναι άνω των 35. Είναι οι ίδιοι που ξεκινούν με άλλα δεδομένα και καταλήγουν να αισθάνονται ότι το ίδιο το κράτος τους εξαπάτησε για χρόνια και συνεχίζει να τους εμπαίζει.

. Θα συνεχίσω να είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, μέχρι να βρω κάτι άλλο. Δε με ενδιαφέρει να διοριστώ *
 Ηλικία [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

	Ηλικία				Σύνολο
	22-25	26-30	31-35	μεγαλύτερη των 35	
<i>. Θα συνεχίσω να είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, μέχρι να βρω κάτι άλλο. Δε με ενδιαφέρει να διοριστώ</i>					
<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	4,00	46,00	40,00	35,00	125,00
	3,20%	36,80%	32,00%	28,00%	100,00%
	40,00%	32,86%	31,50%	24,82%	29,90%
	,96%	11,00%	9,57%	8,37%	29,90%
<i>Διαφωνώ</i>	3,00	63,00	49,00	48,00	163,00
	1,84%	38,65%	30,06%	29,45%	100,00%
	30,00%	45,00%	38,58%	34,04%	39,00%
	,72%	15,07%	11,72%	11,48%	39,00%
<i>Ούτε/ ούτε</i>	3,00	21,00	28,00	36,00	88,00
	3,41%	23,86%	31,82%	40,91%	100,00%
	30,00%	15,00%	22,05%	25,53%	21,05%
	,72%	5,02%	6,70%	8,61%	21,05%
<i>Συμφωνώ</i>	,00	8,00	8,00	16,00	32,00
	,00%	25,00%	25,00%	50,00%	100,00%
	,00%	5,71%	6,30%	11,35%	7,66%
	,00%	1,91%	1,91%	3,83%	7,66%
<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	,00	2,00	2,00	6,00	10,00
	,00%	20,00%	20,00%	60,00%	100,00%
	,00%	1,43%	1,57%	4,26%	2,39%

	,00%	,48%	,48%	1,44%	2,39%
<i>Σύνολο</i>	10,00	140,00	127,00	141,00	418,00
	2,39%	33,49%	30,38%	33,73%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,39%	33,49%	30,38%	33,73%	100,00%

Αντίστοιχα, στο δεύτερο υποερώτημα, 34% απαντούν ότι δε θα συνεχίσουν χωρίς διορισμό. Ουδέτερο εμφανίζεται το 37% και περίπου το 30% δηλώνουν ότι θα συνεχίσουν ακόμα και χωρίς το ενδεχόμενο διορισμού.

Κοντά στους μισούς, συμφωνούν ότι συνεχίζουν για να μην πάνε χαμένα τα χρόνια που επένδυσαν στην εκπαίδευση και εμφανίζονται εγκλωβισμένοι.

Το 43% απαντά ότι ξεκίνησε στην εκπαίδευση για λόγους που δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας, όμως τελικά, ακόμα κι αν η ασφάλεια δεν υπάρχει και τα έξοδα είναι τεράστια σε σχέση με τις αποδοχές, ανακάλυψαν ότι η δουλειά αυτή τους ταιριάζει κι έτσι παραμένουν στην αναπλήρωση για πολλά συνεχόμενα έτη.

Το 72% διαφωνεί ή στέκεται ουδέτερο στο ερώτημα αν επιτυγχάνονται οι εργασιακοί στόχοι που αρχικά είχε θέσει, κάνοντας εμφανές ότι η εργασία τους παραμένει ανολοκλήρωτη. Ακόμη, το 70% νιώθει ότι οι δεξιότητές του δεν αξιοποιούνται στο έπακρο, και πλέον πρόκειται για εξειδικευμένο προσωπικό, με μεράκι και όρεξη, που δεν αξιοποιείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, πολλοί θα ήθελαν να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα αλλά δεν έχουν την ευκαιρία καθώς οι συμβάσεις διακόπτονται και άρα τις περισσότερες φορές δεν έχει νόημα να εμπλακούν.

Όσον αφορά τέλος, την επαγγελματική ανέλιξη, το 72,5% δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο, ενώ ουδέτερη στάση κρατά το 19% και μόλις το 8,4% δηλώνει ικανοποιημένο. Οι αναπληρωτές αποδεδειγμένα δεν έχουν καμία απολύτως ευκαιρία ανέλιξης.

6.6. Διακρίσεις στο χώρο εργασίας – Άνιση μεταχείριση αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών

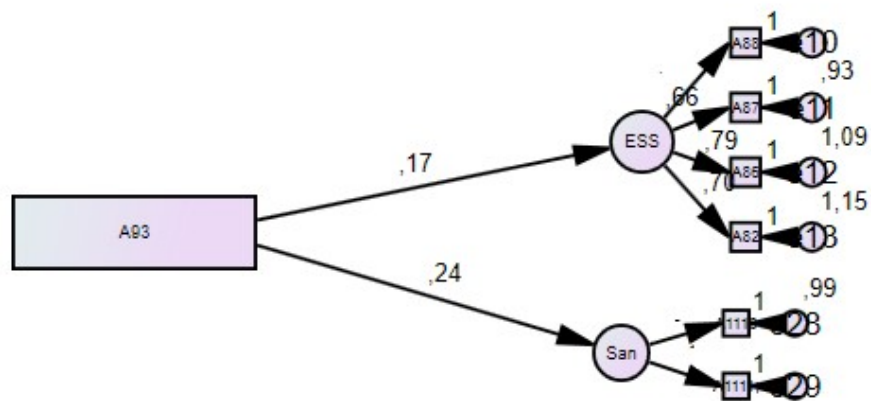
Οι διαφορές των μόνιμων από τους αναπληρωτές ξεκινούν από το νομικό πλαίσιο και διαχέονται στο χώρο εργασίας. Η άνιση μεταχείριση των αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους είναι έκδηλη στις απαντήσεις που λήφθηκαν από το δείγμα.

Μόλις ένας στους τέσσερις ερωτηθέντες δηλώνει ότι νιώθει πως αντιμετωπίζεται σαν ίσος εργαζόμενος μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Τα φαινόμενα άνισης μεταχείρισης δεν λείπουν από τα ελληνικά σχολεία και ο λόγος είναι ξεκάθαρα η σχέση εργασίας. Οι αναπληρωτές αντιμετωπίζονται ως οι «άπειροι» και οι «προσωρινοί» πράγμα που πλέον δεν ισχύει. Αντίθετα με τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι νεοεισερχόμενοι σε μια σχολική μονάδα ή στην επαγγελματική σταδιοδρομία του δασκάλου πρέπει να εντάσσονται στο σχολείο με όσο το δυνατόν ομαλότερο τρόπο, αυτοί τυγχάνουν σκληρής αντιμετώπισης, με ανάθεση τμημάτων που δυσκολεύουν τους υπόλοιπους και τα αποφεύγουν, με πρόσθετες εξωδιδασκτικές απαιτήσεις, με αδιαφορία για την κόπωση που προκαλείται και συχνά χωρίς καμία κατανόηση και καθοδήγηση. (Σιακαβάρα, 2018). Το γεγονός δε, πως οι αναπληρωτές θεωρούνται νέοι ενώ έχουν συμπληρώσει 10 ή και 15 σχολικά έτη στην εκπαίδευση λειτουργεί αναστρεπτικά ως προς το έργο και την ικανοποίησή τους, λόγω της μεταχείρισης που για να αποφευχθεί πρέπει κάθε χρόνο να αποδεικνύουν ότι γνωρίζουν τη δουλειά τους και αξίζουν να βρίσκονται σ' αυτή τη θέση όσο και οι μόνιμοι συνάδελφοι οι οποίοι συχνά έχουν και λιγότερα τυπικά προσόντα. Μόνο το 40% των ερωτηθέντων, απάντησε ότι νιώθει πως η αξία του αναγνωρίζεται στο σχολικό περιβάλλον.

Το 50% και πλέον των ερωτηθέντων απαντά ότι οι συνάδελφοι και η διοίκηση τους φέρονται διαφορετικά, επειδή γνωρίζουν ότι αποτελούν προσωπικό-κομήτες που περνούν από τη σχολική μονάδα και παραμένουν για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Σε μια ενδεχόμενη σύγκρουση για παράδειγμα, ο διευθυντής μπορεί να δώσει δίκιο στο μόνιμο, μόνο για να διαφυλάξει τη μεταξύ τους σχέση και να μην έχει προβλήματα στο σύλλογο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο αναπληρωτής θα φύγει και μαζί του θα φύγει και το όποιο πρόβλημα. Το ίδιο μπορεί να συμβεί για κατανομή τμημάτων και ωρολόγιο πρόγραμμα (διαφωνεί ή εμφανίζεται ουδέτερο το 85,2%), κατανομή ευθυνών και φόρτου εργασίας (διαφωνεί ή είναι ουδέτερο το

73,2%), όπως απαντούν οι αναπληρωτές στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Ο νόμος δίνει το δικαίωμα στους μόνιμους να επιλέγουν πρώτοι κι έτσι οι αναπληρωτές καταλήγουν πάντα με ό,τι «περισσεύει» ακόμα κι αν έχουν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση ή προσλαμβάνονται νωρίς (π.χ. ολοήμερα, πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα με δύσκολες περιπτώσεις κλπ) με λίγες φωτεινές εξαιρέσεις διευθυντών ή συναδέλφων, οι οποίοι επιθυμούν να είναι δίκαιοι με το συνάδελφο.

Η διαφορετική μεταχείριση λόγω σύντομης διάρκειας της συνεργασίας φυσικά επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις και προκαλεί συγκρούσεις όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



Λόγω της χρονικά σύντομης σχέσης των αναπληρωτών με τη σχολική μονάδα, πολλοί δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται ελεύθεροι να πάρουν πρωτοβουλίες, στοιχείο που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εργασιακή ικανοποίηση, κι εδώ κυρίως αναδεικνύεται το ανολοκλήρωτο του έργου και η έλλειψη εμπιστοσύνης από τη διοίκηση λόγω του περιορισμένου χρόνου που έχει ο αναπληρωτής να αποδείξει τι αξίζει.

Τέλος, οι μισοί ερωτηθέντες αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Πολλοί, περιφερόμενοι σε 3 ή περισσότερα σχολεία, συνήθως λείπουν από τις συνεδριάσεις του συλλόγου λόγω υποχρεώσεων σε άλλη σχολική μονάδα. Άλλοι μαρτυρούν ότι οι ίδιοι οι διευθυντές, τους αποκλείουν από αυτή τη διαδικασία εκμεταλλευόμενοι την παθητική τους στάση λόγω φόβου καταστροφής του κλίματος της σχέσης τους με τη διοίκηση ή την άγνοιά τους. Είναι

πολύ συχνό φαινόμενο, να αναθέτουν στους αναπληρωτές την επίβλεψη όλων των μαθητών για να μπορέσουν οι μόνιμοι να παραβρεθούν στο σύλλογο. Αυτό συμβαίνει και με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και τείνει να γίνει κακή συνήθεια. Σε περίπτωση που κάποιος αναπληρωτής διαμαρτυρηθεί, η απάντηση είναι «δε σε αφορά, αφού θα λείπεις του χρόνου» ή «είναι θέματα που απασχολούν τους μόνιμους και όχι εσένα». Συνήθως μετά τη σύγκρουση, οι διευθυντές συμμορφώνονται και ακολουθούν το νόμο που επιτάσσει τη συμμετοχή όλων σε συνεδριάσεις συλλόγου και λήψη αποφάσεων μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου όλων και όχι σε διαλείμματα και ώρες διδασκαλίας ή κενά.

Φυσικά, όλη αυτή η κατάσταση δεν ξεκινά μέσα στα σχολεία αλλά στο καθεστώς εργασίας, στο οποίο εξ ορισμού ο συμβασιούχος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται από την κεντρική διοίκηση άνισα σε σχέση με το μόνιμο προσωπικό. Οι αναπληρωτές, όπως προαναφέρθηκε, έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις, αλλά πολύ λιγότερα εργασιακά δικαιώματα, που τους καθιστούν άνισους αρχικά και κατώτερους στα μάτια των συναδέλφων και των διευθυντών. Εκτός από λειτουργικά θέματα, θα αναφέρουμε ότι δεν έχουν καμία ευκαιρία ανέλιξης, πολύ λιγότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης και ανάπτυξης στο χώρο της εκπαίδευσης (σεμινάρια, προγράμματα- περιβαλλοντικά, ανταλλαγής κλπ.), παίρνουν πολύ λιγότερα ένσημα το χρόνο από τους συναδέλφους τους λόγω μικρών σε διάρκεια συμβάσεων και φυσικά σε θέματα των αδειών που δικαιούνται. Οι αναπληρωτές δικαιούνται λιγότερες μέρες άδειας (Ενδεικτικά: 7 κανονικής, 15 αναρρωτικής, 56 κύησης, 63 λοχείας).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στην αναρρωτική άδεια χάνουν και μέρος του ημερομισθίου, επειδή αντιμετωπίζουν πρόβλημα υγείας και τη δικαιούνται μόνο υπό την προϋπόθεση ότι αρρώστησαν τουλάχιστον 10 μέρες μετά την έναρξη της σύμβασής τους! Επιπροσθέτως, για να μην χαθεί το ημερομίσθιο στο σύνολό του, ο αναπληρωτής καλείται να προσκομίσει έγγραφα από δημόσιο ή ιδιωτικό θεραπευτήριο και να τα καταθέσει στο ΙΚΑ για να λάβει το σχετικό επίδομα και την απόφαση ασθενείας. Οι περισσότεροι αναπληρωτές καταλήγουν να εργάζονται ακόμα κι όταν είναι άρρωστοι για να αποφύγουν αυτή την κατάσταση.

Όσον αφορά τις άδειες κύησης και λοχείας, χαρακτηριστικό παράδειγμα ανισότητας των αδειών, αποτελεί η έγκυος αναπληρώτρια που δεν δικαιούται άδεια επαπειλούμενης εγκυμοσύνης, αλλά μόνο 15 (αναρρωτική) και 7 (κανονική) μέρες

άδειας. Αν το διάστημα αυτό παρέλθει, η έγκυος εξαναγκάζεται σε άδεια άνευ αποδοχών και ενσήμων. Είναι πολύ συχνό φαινόμενο, να καλείται αναπληρώτρια σε προχωρημένη εγκυμοσύνη, να καλύψει τη θέση μόνιμης εγκύου εκπαιδευτικού που μπορεί να αντιμετωπίζει πολύ λιγότερα προβλήματα, αλλά βρίσκεται σε άδεια κυοφορίας η οποία ρητά αναφέρεται στην παρ. 3 του άρθρου 52 του Υ.Κ. ότι προβλέπεται μόνο για μόνιμες εκπαιδευτικούς. Σαν αποτέλεσμα, η αναπληρώτρια αισθάνεται κατώτερης κατηγορίας εγκυμονούσα¹.

Άλλες άδειες: Η άδεια ανατροφής διαρκεί 4 μήνες και ουσιαστικά δεν υπάρχει καθώς λαμβάνεται άνευ αποδοχών με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός έχει ένα χρόνο πραγματικής προϋπηρεσίας τουλάχιστον. Η άδεια λόγω ασθένειας τέκνου δεν προβλέπεται καν για τους αναπληρωτές, πράγμα που επίσης καθιστά τα παιδιά των αναπληρωτών κατώτερα των άλλων. Στην άδεια θανάτου συγγενή έχουν λιγότερες μέρες και όχι για όλους τους συγγενείς β' βαθμού, αφού ο αναπληρωτής θεωρείται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει πιο γρήγορα καταστάσεις πένθους ακόμα και για το θάνατο του παιδιού του απ' ότι κάποιος μόνιμος υπάλληλος. Αν χρειαστεί άδεια δίκης και αν δεν οφείλεται σε υπαιτιότητα του αναπληρωτή, αυτή αφαιρείται από τις 15 ημέρες αναρρωτικής άδειας που δικαιούται, σε αντίθεση με το μόνιμο προσωπικό που έχει τη δυνατότητα ειδικής άδειας δίκης.

Τελευταία, το υπουργείο εργασίας ανακοίνωσε ότι στις υπαλλήλους του ιδιωτικού τομέα, βελτιώνονται τα αδειοδοτικά ζητήματα, καθώς από δω και πέρα οι άδειες κύησης και λοχείας δεν συμψηφίζονται με άλλου τύπου άδειες. Στο νομοσχέδιο, δεν περιλαμβάνονται οι αναπληρώτριες που εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ιδιωτικού δικαίου. Στον ιδιωτικό τομέα, η άδεια λοχείας είναι 6 μήνες, ενώ η αναπληρώτρια δικαιούται μόλις 119 μέρες κύησης και λοχείας.

¹ Υπάρχουν μεμονωμένες μαρτυρίες από αναπληρώτριες που απέβαλαν στη διάρκεια της σύμβασής τους, καθώς αντιμετωπίστηκαν με σκληρό τρόπο από τη διοίκηση αλλά και στο χώρο του σχολείου ή είχαν κάποιο ατύχημα σε ώρα εργασίας.

Επίσης, τον τελευταίο καιρό, το υπουργείο ανακοίνωσε πως οι αναπληρωτές δε θα λαμβάνουν μέρος στην ψηφοφορία για την ανάδειξη των στελεχών διοίκησης της μονάδας, και συγκεκριμένα στην επιλογή υποδιευθυντή, κι αυτό εντείνει κι άλλο την αδιαφορία για τα συναισθήματα που προκαλούνται και την άνιση μεταχείριση μέσα στη σχολική μονάδα καθώς τα στελέχη του σχολείου, θεωρούν ακόμα πιο ασήμαντους τους συναδέλφους και γνωρίζουν ότι οι δεύτεροι δεν έχουν κανένα όπλο κατά της αδικίας που μπορεί να υφίστανται από διευθυντές και υποδιευθυντές, και τα παραδείγματα άνισης μεταχείρισης εξ' ορισμού, δεν τελειώνουν εδώ.

Γενικά, οι αναπληρωτές, αντιμετωπίζονται ως ιδιωτικού δικαίου συμβασιούχοι όταν διεκδικούν αυτά που δικαιούται ο δημόσιος τομέας (π.χ. άδειες), και ως δημόσιοι όταν διεκδικούν τα δικαιώματα των ιδιωτικών (π.χ. δώρα Χριστουγέννων, Πάσχα).

Συμπερασματικά, σε ένα πλαίσιο που θα έπρεπε συνεχώς να βελτιώνεται προς όφελος των αδικημένων για λόγους κοινωνικής και εργασιακής ισότητας, εφόσον οι συμβασιούχοι τιμωρούνται ακόμα κι όταν αρρωσταίνουν, οι αλλαγές είναι πάλι εις βάρος τους κι αυτό τους εξουθενώνει σημαντικά.

6.7. Άγχος

Στην ερώτηση 11, που αφορά το άγχος, οι παράγοντες που εξάγονται είναι τέσσερις:

- Η ευθύνη που έχουν προς τους μαθητές τους,
- η αποτελεσματικότητα του έργου τους,
- και οι συγκρούσεις και ο ανταγωνισμός,
- η επάρκεια και η υποστήριξη.

Όσον αφορά την ευθύνη προς τους μαθητές, εξετάστηκε το κατά πόσον τους προκαλεί άγχος μία τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών, μία ανομοιογενής τάξη σχετικά με το επίπεδο επίδοσης, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η ευθύνη για την εποπτεία των μαθητών στο διάλειμμα. Το 11,2% απαντά ότι δεν τους αγχώνει καθόλου η πολυπληθής τάξη, ενώ το υπόλοιπο 88,8% απάντησε από λίγο έως πάρα πολύ. Μια πολυπληθής τάξη προσθέτει φόρτο εργασίας, ελλιπή χρόνο για την ενασχόληση με τους μαθητές έναν προς έναν και πολλές φορές προβλήματα διαχείρισης συμπεριφοράς. Οι ανομοιογενείς τάξεις όσον αφορά την επίδοση προσδίδουν λόγους

στους ερωτηθέντες για ανάπτυξη συναισθημάτων άγχους. Από λίγο έως μέτρια έχει απαντήσει το 56%, ενώ από πολύ έως πάρα πολύ το 33,5%. Η εποπτεία των μαθητών στο διάλειμμα, αποτελεί λόγο άγχους για το 45,5% (πολύ και πάρα πολύ), και για άλλο ένα 43,8% (μέτρια έως λίγο). Ο λόγος είναι το ότι η ευθύνη αυτή επιφέρει νομικές συνέπειες σε περίπτωση ατυχήματος ή άλλων περιστατικών, ένορκες διοικητικές εξετάσεις, απολύσεις και αποκλεισμό από προσλήψεις, αν εξαιρέσουμε το διασυρμό που βιώνουν τα τελευταία χρόνια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης από γονείς και κοινωνία ως «ανεπαρκείς, άπειροι, άσχετοι με το αντικείμενο και ανάξιοι» (πράγμα που συμβαίνει και με τους μόνιμους). Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν θεωρεί πολύ σημαντικό παράγοντα άγχους το φόρτο εργασίας καθώς στο 56% δηλώνει ότι τους αγχώνει λίγο έως μέτρια. Η μεγάλη εμπειρία στο χώρο που έχουν πλέον πολλοί αναπληρωτές αποτελεί τον κύριο λόγο.

Η αποτελεσματικότητα του έργου ως παράγοντας άγχους, μετρήθηκε ρωτώντας το δείγμα αν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, αν οι μαθητές εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα και αν τα προβλήματα υποδομής του σχολείου τους προκαλούν άγχος. Πολύ ή πάρα πολύ απάντησε το 35,9%, όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο μεγάλος όγκος του δείγματος απάντησε λίγο η μέτρια.. Στο κεφάλαιο μαθησιακά προβλήματα μόνο δύο αναπληρωτές απάντησαν ότι δεν έχουν μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, πολύ και πάρα πολύ απάντησε το 58,6% ενώ οι υπόλοιποι κινήθηκαν στα όρια του λίγο ή μέτρια. Μιλώντας για προβλήματα υποδομής και εξοπλισμού των σχολικών μονάδων οι αναπληρωτές απάντησαν στο 94% ότι αυτό τους προκαλεί άγχος με το 49,7% να απαντά πολύ ή πάρα πολύ.

Όσον αφορά τον τρίτο παράγοντα που είναι οι συγκρούσεις και ο ανταγωνισμός με τους συναδέλφους οι ερωτηθέντες απαντούν στην πλειοψηφία τους λίγο η μέτρια. πολύ λίγοι είναι αυτοί που βιώνουν πάρα πολλές συγκρούσεις και ανταγωνισμό στο χώρο εργασίας, όμως γενικά παρατηρείται ότι έχουν υπάρξει στο 60%, από λίγο έως πολύ σε ένα σχολείο με ανολοκλήρωτο έργο και διακρίσεις.

Ο τέταρτος παράγοντας αφορά την επάρκεια και την υποστήριξη. Το δείγμα ερωτήθηκε αν έχει επαρκείς γνώσεις για το χειρισμό προβλημάτων της μάθησης και αν υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς. Οι αναπληρωτές νιώθουν επαρκείς στη διαχείριση προβλημάτων μάθησης σε μεγάλο ποσοστό, ακόμα κι αν δηλώνουν ότι δεν έχουν αρκετή υποστήριξη από ειδικούς, πράγμα που τους αποκόπτει ακόμα και από το επιστημονικό κομμάτι του σχολείου.

Μεγαλύτερο βάρος στη συνεχή κατάρτιση και υποστήριξη των αναπληρωτών από τη διοίκηση, τους συναδέλφους και τους εξειδικευμένους επιστήμονες των σχολικών δομών θα μπορούσε να βοηθήσει τους αναπληρωτές που κάθε χρόνο είναι «νεοεισερχόμενοι» στις σχολικές μονάδες (mentoring). Ακόμα, σημαντική θα θεωρηθεί και η μείωση των μαθητών ανά τμήμα, που θα μπορούσε να μετριάσει το άγχος με λιγότερους μαθητές στην ευθύνη για τη μάθηση και ακεραιότητα (σωματική και συναισθηματική). Οι λιγότεροι μαθητές στην τάξη σημαίνουν και καλύτερη διαχείριση των υπαρχόντων περιστατικών ειδικής αγωγής. Η παράλληλη στήριξη σε παιδιά που την έχουν ανάγκη δεν παραμένει δίπλα στο παιδί για όλη τη διάρκεια της μέρας, παρά μόνο για τα μαθήματα του δασκάλου. Καμία ειδικότητα δεν δικαιούται παράλληλη στήριξη στην τάξη και αναγκάζεται να διαχειρίζεται σοβαρά προβλήματα ειδικής αγωγής μέσα στο μάθημα της γενικής. Σημειωτέον ότι τα παιδιά που δικαιούνται παράλληλη στήριξη αποτελούν περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται σοβαρές, στο φάσμα του αυτισμού κλπ και όχι εύκολα διαχειρίσιμες σε ένα περιβάλλον με άλλα 25 παιδιά και χωρίς βοήθεια και υποστήριξη. Το έργο μπορεί να γίνει και πιο αποτελεσματικό με τη μείωση των μαθητών ανά τμήμα. Ακόμα, η διδασκαλία κάποιων μαθημάτων σε τάξεις με κριτήριο το επίπεδο (όπως πχ. Τα Αγγλικά) θα μπορούσε να βοηθήσει κάποιους με το άγχος που προκαλούν οι ανομοιογενείς τάξεις σχετικά με την επάρκεια του διδάσκοντα στη διαχείρισή της (γίνεται μόνο στο γυμνάσιο και μόνο αν τα επίπεδα είναι ισάριθμα των τμημάτων της τάξης.)

Στην τελευταία συστάδα ερωτήσεων, όπου εξετάζεται το άγχος που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, το συμπέρασμα είναι ότι αυτό εστιάζεται περισσότερο στο μακροσκοπικό και στη συνέχεια στο καθημερινό. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η έκθεση σε αγχωτικές και εξουθενωτικές συνθήκες εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στις ζωές των αναπληρωτών είναι τόσα πολλά και για πολλά χρόνια, που η καθημερινότητα και οι δυσκολίες της δεν απασχολούν πια σε μεγάλο βαθμό τους αναπληρωτές. Το άγχος που βιώνουν είναι σωρευτικό κι αυτό οδηγεί αναπόφευκτα στην επαγγελματική εξουθένωση.

6.8. Επιβεβαίωση Ερευνητικών Υποθέσεων

Ισχύς Ερευνητικών Υποθέσεων		
Άγχος	Πρόθεση Παραμονής	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Άγχος	Πρόθεση Εγκατάλειψης	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Άγχος	Μονιμότητα	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Άγχος	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Πρόθεση Παραμονής	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Πρόθεση Εγκατάλειψης	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης

Με βάση την παραγοντική ανάλυση προκύπτουν οι έμμεσες συσχετίσεις:

Ισχύς Ερευνητικών Υποθέσεων (ως προς τη μεταβλητή άγχος)		
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του έργου Συγκρούσεις Ανταγωνισμός Επάρκεια Υποστήριξη	Πρόθεση Παραμονής	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του έργου Συγκρούσεις	Πρόθεση Εγκατάλειψης	Επιβεβαίωση Υποθέσεων

Ανταγωνισμός Επάρκεια Υποστήριξη		
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του έργου Συγκρούσεις Ανταγωνισμός Επάρκεια Υποστήριξη	Μονιμότητα	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Ευθύνη απέναντι στους μαθητές Αποτελεσματικότητα του έργου Συγκρούσεις Ανταγωνισμός Επάρκεια Υποστήριξη	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Πρόθεση Παραμονής	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης
Πρόθεση Εγκατάλειψης	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υπόθεσης

Ισχύς Ερευνητικών Υποθέσεων (ως προς τη μεταβλητή Πρόθεση Εγκατάλειψης)		
Άγχος	Πρόθεση Παραμονής	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Άγχος	Φύση εργασίας Μετακινήσεις και Ανασφάλεια Σχέσεις μέσα στο σχολείο	Επιβεβαίωση Υποθέσεων

	και Εργασιακές Συνθήκες	
Άγχος	Μονιμότητα	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Άγχος	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Πρόθεση Παραμονής	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων
Φύση εργασίας Μετακινήσεις και Ανασφάλεια Σχέσεις μέσα στο σχολείο και Εργασιακές Συνθήκες	Ίση Μεταχείριση-Διάκριση	Επιβεβαίωση Υποθέσεων

6.9. Επίλογος - Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κεντρικό πυλώνα της δημόσιας εκπαίδευσης κι έτσι η κεντρική διοίκηση θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν την εργασιακή τους ικανοποίηση, με σκοπό τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών που φτάνουν τελικά στους μαθητές.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί το δρόμο για τη υψηλότερη αποδοτικότητα και άρα για ένα υψηλό επίπεδο δημόσιας εκπαίδευσης, το οποίο κρίνεται απαραίτητο στις πολύ απαιτητικές εποχές που διανύουμε.

Εκτός από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που κρίνονται αναγκαίες για την άρση των αδικιών έναντι των αναπληρωτών, τα διοικητικά στελέχη των σχολείων θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι πρόκειται για ίσους εργαζόμενους που εισέρχονται στην εκπαίδευση με αυτόν τον τρόπο λόγω πολιτικών και οικονομικών συγκυριών.

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στους παράγοντες που προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα, όπως το άγχος, στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που πλέον αποτελούν

μεγάλο ποσοστό του εργατικού δυναμικού στην εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν οι προσωπικές τους απόψεις και επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις.

Προτείνεται λοιπόν, σε μελλοντικές έρευνες, να μελετηθεί η αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων στην εκπαίδευση και κυρίως των αναπληρωτών, μέσα από την τόνωση της ικανοποίησης και την αποφυγή εμφάνισης άγχους και εργασιακής εξουθένωσης. Οι αναπληρωτές εμφανίζονται σε μεγάλα ποσοστά δυσαρεστημένοι από τις συνθήκες εισόδου στο επάγγελμα, τις συνθήκες εργασίας και την εκπαιδευτική πολιτική, και αυτά θα πρέπει να μελετηθούν και να βελτιωθούν, αφού ήδη έχει αποδειχθεί ότι ένα ικανοποιημένο προσωπικό στην εκπαίδευση, μπορεί να εγγυηθεί ποιοτικότερη και ουσιαστικότερη παιδεία στα δημόσια σχολεία.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422.
- Alexander, M. & Hegarty, J. (2000) 'Measuring staff burnout in a community home'. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 51-62.
- Antoniou, A. S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine*, 16 (1), 20-28.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000, July). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. In *International Special Education Congress*.
- Avdimiotis, S. (2014). Tacit Knowledge Transfer in hospitality establishments. Doctoral Thesis, Cyprus University of Technology, Limassol.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research* Wadsworth Cengage Learning. *International Edition*.
- Bagozzi, R.P., Yi, Y., (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science* 16 (1).
- Belicki, K. & Woolcott, R. (1996). Employee and patient designed study of burnout and job satisfaction in a chronic care hospital. *Employee Assistance Quarterly*, 72(1), 37-45.
- Berg, B.L. (2006). *Qualitative research methods for the social sciences*. New York: Allyn & Bacon.
- Blase, J.J. (1982). A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout *Education: A critical review of the literature Educational Administration Quarterly*, 18 (1982), pp. 93-113
- Bradley, B. H. (1969). Community-based Treatment for Young Adult Offenders. *Crime & Delinquency - CRIME DELINQUEN*. 15. 359-370. 10.1177/001112876901500307.
- Brewer, E. W. & Clippard, L. F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 169-186.

- Burke, R.J., Greenglass, E, R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time : Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275
- Burke, R. J. & Richardsen, A. M. (1996). *Stress, burnout and health*. In C. L. Cooper(Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). *Bocaraton FL: CRC Press*.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout A perspective from social comparison theory. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout Recent developments in theory and research* (pp. 53-66). Washington, DC Taylor & Francis.
- Bustamam, F.L., Teng, S.S. and Abdullah, F.Z., 2014. Reward management and job satisfaction among frontline employees in hotel industry in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, pp.392-402.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*. 21, 193 -218.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1993). *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek. *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). *Taylor and Francis: Washington. DC*.
- Constable, J. F., & Russell, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12(1), 20-26.
- Cooper, C.L. & Rout, U. (1989). Mental health, job satisfaction and job stress among general practitioners. *British Medicine Journal*, 298, 366-370.
- Cooper, C.L., Dewe, P. & O'Driscoll, M. (2001). *Organisational Stress: A review and critique of theory, research and application*. London: Sage
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review of an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Corey, G. (1996). *From Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*.
- Cox, T. (1978) *Stress*. London: Macmillan.
- Crites, J. O. (1963). General Job Satisfaction from a Developmental perspective: Exploring Choice-Job Matjes at Two Carem Stages. *The Carem Development Quarterly* , 52, 162-169.

- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests *Psychometrica*, 116, 297-334.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2000). A model of burnout and life satisfaction among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 454-464.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Diamantopoulos, A. and Siguaw, J.A., (2000), *Introducing LISREL*. London: Sage Publications.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of educational administration*, 36(4), 362-378.
- Don Unger, (1980), *Superintendent Burnout : Myth or Reality*, PhD, Ohio State University.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Education International/European Trade Union Committee for Education. (1999). *Stress Report 1999. Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it*. Ανακτήθηκε την 27 Σεπτεμβρίου 2018 από [http://www.convittonapoli.it/usr/uploads/15.1\)%20The%20cause%20of%20stress%20for%20teachers,%20its%20effects,%20and%20suggested%20approaches%20to%20reduce%20it.pdf](http://www.convittonapoli.it/usr/uploads/15.1)%20The%20cause%20of%20stress%20for%20teachers,%20its%20effects,%20and%20suggested%20approaches%20to%20reduce%20it.pdf)
- Eliophotou-Menon, M. & Saitis, C. (2006) "Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization". *Educational Management Administration and Leadership*, 34(3), 345-63.
- Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*, 36 (3), 75-86.
- Elkin, A. J. & Rosch, P. J. (1990). Promoting mental health at work. *Occupational Medicine State of the Art Review*, 5, 739-754.
- English, E. H. & Baker, T. B. (1983). Relaxation training and cardiovascular response to experimental stressors. *Health Psychology*, 2, 239-259.

- Evans, B.K. & Fischer, D.G. (1993). The nature of burnout: a study of the three - factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 66, 29-38.
- Evans L., (1998), *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London: Paul Chapman.
- Eurydice & European Commission. (2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2009/2010*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2017, από http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf
- Eurydice. (2013). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en.
- European Agency for Safety and Health at Work (2008). E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector (<https://osha.europa.eu>).
- European Agency for Safety and Health at Work, (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures*. Retrieved January 3, 2017 from https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/TE-81-08-478-EN-C_OSH_in_figures_stress_at_work
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.) (2008). Report on the E.T.U.C.E. survey on teacher's work-related stress (<http://etuce.homestead.com>).
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.), (2013). Survey – the continued impact of the crisis on teachers in Europe. Brussels. (<http://etuce.homestead.com>).
- Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Fornell, C., Larcker, D.F., (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement errors. *Journal of Marketing Research* 18 (1).
- Freudenberger HJ. (1974). Staff Burn-out, *Journal of Social Issues*, 30(1): 159-165
- Freudenberger, H. J. (1980) *Burnout*. New York: Doubleday.
- Freudenberger , H.J. (1983) *Burnout: Contemporary issues, trends and concerns. Instress and burnout in the Human Service Professions*, (Eds), B.A FARBER, (pp 23 -28), N.York, Pergamon.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944), Hillsdale, NJ : Erlbaum

- Gabris, G. & Ihrke, D. M. (1996). Burnout in a large federal agency: Phase model implications for how employees perceive leadership credibility. *Public Administration Quarterly*, 20, 220-249.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E., (1992), *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenberg J. & Baron A., (2000), *Behavior in organizations*, 7th edn, N.J.: Prentice Hall.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Hair Jr., J.H., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C., (1998). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall, New Jersey
- Halling, M.A. (2004). *Stress and stress management strategies among elementary school principals*. Doctoral dissertation, University of South Dakota.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>
- Heaney, C., Israel, B., Schurman, S., Barker, E., House, J., & Hugentobler, M. (1993). Industrial Relations, Work Stress Reduction, and Employee Well-being: A Participatory Action Research Investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 14.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Herzberg, F., Mausnes, B., Peterson, R. O., & Capwell, D. F. (1957). Job attitudes; review of research and opinion.
- Hockey, G. R. J. (2000). Work environments and performance. In N. Chmiel (Ed.), *Introduction to work and organizational psychology: A European perspective* (pp. 206–230). Malden 7 Blackwell.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw- Hill.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St. & Kaprinis G. (2003). *The relationship between job stress, burnout and clinical depression*. *Journal of Affective Disorders*, 75, 209-221.

- Jewell N., & Siegall M., (1990), Contemporary industrial/organizational psychology, 2th edn, West Publishing Company.
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of management review*, 31(2), 386-408.
- Johnson, J.V. and Hall, E.M. (1988) Job Strain, Work Place Social Support, and Cardiovascular Disease A Cross-Sectional Study of a Random Sample of the Swedish Working Population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336-1342
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). Lisrel 7. A guide to the program and applications. (2nd Ed.) Chicago, Illinois: SPSS Inc.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100. <https://doi.org/10.1080/02678379708256826>
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavirol Science*. Chandler Publishing Company.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly* 24 (2), 285-297.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: John Willey.
- Karger, H. J. (1981). Burnout as alienation. *Social Service Review*, 55, 270-283
- Kassotakis, M. (2002). *The historical evolution of counseling and career guidance*. In M. Kassotakis (Ed.), *Counseling and career guidance: Theory & practice* (pp. 61-72). Athens: Tipothito- G. Dardanos.
- Kelloway, E. K., (1998), *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications
- Kondilis, E., Giannakopoulos, S., Gavana, M., Ierodiakonou, I., Waitzkin, E., & Benos, A. (2013). Economic crisis, restrictive policies and the population's health and health care: the Greek case. *American journal of public health*, 103(6), 973-979.

- Koontz, H., & Weihrich, H. (2009). *Essentials of Management, 8e: An International Perspective*. West Patel Nagar: Tata McGraw Hill Education Private Limited, 112.
- Koustelios, A. (1991). *The relationships between organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*. University of Manchester.
- Koustelios, D. A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, 7(15), 354-358. <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000005931>
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job satisfaction and job burnout in the education. *Psychology*, 8(1), 30-39.
- Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92. <https://doi.org/10.1108/09513540410522216>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher Stress and Satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96. <https://doi.org/10.1080/0013188790210202>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational review*, 53, 27-35.
- Lang, D. (1992). Preventive short-term strain through time management coping. *Work and Stress*, 6, 169-176.
- Laymen, E. & Guyden, J.A. (1997). Reducing Your Risk of Burnout. *The Health Care Supervisor*, 15 (3), 57-69.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, 9(4), 297-308.

- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Locke E. (1984) Job satisfaction. In *Social Psychology and Organizational Behaviour* (Edited by Gruneberg \I. Jnd Wall T.). Wiley. New York.
- Maslach, C. (1976). Burn-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, M. (1982). Burnout, the cost of caring. Englewood Cliffs, New Jersey, 115.
- Maslach, C. & Jackson, C. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout: The cost of caring. 1982. *Englewood Cliffs, NJ, PrenticeHall*.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach C. & Jackson, S.E., (1986). Manual Maslach Burnout Inventory, 2nd ed. *Consulting Psychologists Press*, Palo Alto, California.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause stress and what to do about it.
- Maslach, C. & Leiter M.P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. In: *Vandenberghe R, Huberman AM (eds)*. Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice, (pp. 295-303). *Cambridge University Press: Cambridge UK*.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Take this job and love it! 6 ways to beat burnout. *Psychology Today*, 32(5), 50-53.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). New York: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Massari, G. (2015). Key factors of preschool and primary School teachers' job satisfaction.

https://www.researchgate.net/publication/283353183_KEY_FACTORS_OF_PRE_SCHOOL_AND_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS_JOB_SATISFACTION

- Matteson, M. T. & Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling work stress: Effective Human Resource and Management Strategy*. London: Jossey Bass.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization* (Boston, MA: Harvard University Graduate School of Business Administration).
- McKenna E., (2000), *Business psychology and organizational behavior. A student's handbook*, 3rd edition, London: Psychology press.
- McCormick, E. J., & Ilgen, D. (1985). *Industrial and Organizational*.
- Menon, M. E., & Christou C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*. 44, (1), 97-110.
- Mueller, R. O., (1998). *Basic Principles of Structural Equation Modeling: An Introduction to LISREL and EQS*, Springer-Verlag, New York.
- Mulaik, S.S., James, L.R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., Stillwell, C.D., (1989). An evaluation of goodness of fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin* 105 (3).
- O'Brien, S., & Page, S. (1994). Self-efficacy, perfectionism, and stress in Canadian nurses. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 26(3).
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013a). Education at a Glance 2013: Highlights. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en. Ανασύρθηκε στις 19/1/2014.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013b). "Teachers' salaries", in *Government at a glance 2013*. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1787/gov_glance-2013-39-en.
- Partridge, E. A. (1961). *Dictionary of Slang and Unconventional English [5th ed.]* London: Routledge & Kegan Paul.
- Pines, A. M. (1993). Burnout. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress* (2nd ed.), (pp. 386-403). New York: Free Press.
- Pines, A. & Aronson, E. (1981). *Career Burnout*. New York: The Free Press.

- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- 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*. 54, 4. pp. 1-32
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004) ‘Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority’. *Research in Education*, 71, 74-87.
- Rigotti, T., De Cuyper, N., De Witte, H., Korek, S., & Mohr, G. (2009). Employment Prospects of Temporary and Permanent Workers: Associations with Well-being and Work Related Attitude. *Psychology of Everyday Activity*, 2(1). 22-35.
- Riley, GJ., (2004). On being a doctor—Commentary: Understanding the stresses and strains of being a doctor. *Med J Aust*. 2004;181:350– 353.
- Robbins, P., (2001), *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*, 9th ed, N. J.: Prentice Hall.
- Rogers, J. C., & Dodson, S. C. (1988). Burnout in occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, 42(12), 787-792.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School Teachers’ Job Satisfaction and Personal Characteristics: A Quantitative Research Study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73–97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Sakellariou, P. (2014). The Impact of School Management on Greek Secondary School Teachers’ Job Satisfaction and Organizational Commitment (T. 1). Παρουσιάστηκε στο 5th International Conference: International and European Trends in Education and their impact on the Greek Educational System (EduPolicies 2014), Athens, Greece. Ανακτήθηκε 13 Φεβρουάριος, 2018 από https://www.researchgate.net/publication/303671469_THE_IMPACT_OF_SCHOOL_MAN

AGEMENT ON GREEK SECONDARY SCHOOL TEACHERS
%27 JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT

- Schaufeli, W.B. and Greenglass, E.R. (2001) Introduction to Special Issue on Burnout and Health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory- General Survey across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Seyle, H. (1974) *Stress without Distress*. New York: J.B. Lippincott.
- Shakir, M., & Zia, A. (2014). Temporary Job and Permanent Stress. *Journal of Education and Practice*, 5(14). 144-151.
- Shirom, A. (2005). Shirom-Melamed Burnout and Vigor Measures. Available at <http://www.tau.ac.il/~ashirom>. Retrieved on 28 March 2009. Shirom, A. (2011). Vigor as a positive affect at work: Conceptualizing vigor, its relations with related constructs and its antecedents and consequences. *Review of General Psychology*, 15(1) ,50 - 64.
- Shirom, A., & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression, and anxiety: A re-examination of the burnout measure. *Anxiety, Stress and Coping* , 16, 83–99.
- Smail, D. (2015). *Illusion and reality: The meaning of anxiety*. Karnac Books.
- Smith, B.J.(1 982). *An initial test of a theory of charismatic leadership based on the responses of subordinates*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto.
- Spear M., Gould K. & Lee B., (2000), *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage publications.
- Spector, L., (2000), *Industrial and organizational psychology*, New York: John Wiley & Sons.
- Steiger, J.H., (1990), "Structural model evaluation and modification," *Multivariate Behavioral Research*, 25.
- Sturgess, J., & Poulsen, A. (1983). The prevalence of burnout in occupational therapists. *Occupational Therapy in Mental Health*, 3(4), 47-60.

- Sutherland, V. J. & Cooper, C. L. (2003). *De-stressing doctors: A self-management guide*. Butterworth-Heinemann: London.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913–926. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. 1964. NY: John Wiley & sons, 45
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.
- Warr P., (2005), Work, well being and mental Health. In Barling J., Kelloway K.& Frone, M. (Eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage.
- Weller Jr, D. L. W., & Weller, S. (2000). *Quality Human Resources Leadership: A Principal's Handbook*. R&L Education.
- Wright, M. & Custer, R. (1998) 'Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers'. *Journal of Technology Education*, 9 (2), 134-146.
- Wriht, T. A. & Wriht, V. P. (2002) Organizational Researcher Values, Ethical Responsibility, and the Committed-to- Participant Research Perspective. *Journal Of Management Inquiry*, 11 (2), 173-185.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) 'Job satisfaction among school teachers in Cyprus'. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) 'Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus'. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247
- Zigarreli, M. (1996) 'An empirical test of conclusions from effective schools research'. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–109.
- Zmas, A. (2007). *Globalization and Educational Policy*. Athens, *Metaichmio*.
- Zournatzi, E., Tsiggilis, N., Koystelios, A., & Pintzopoulou, E. (2006). Job satisfaction of physical education teachers of primary and secondary education. *Management of Sport and Leisure*, 3(2), 18-28.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλλαγιώτης, Μ.,(2016). Εργασιακή Εξουθένωση, Το παράδειγμα της Δημοτικής Αστυνομίας Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- Ανδρέου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης. *Ενημέρωση*, 87. 5-23.
- Γιάννου, Σ (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια ποιοτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2017, από https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/32589/1/giannou_ekp62_apothesis_pdf.pdf
- Γραμματικού, Κ., (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας, Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δανηλίδου, Α., (2013). Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία Εναλλακτικά Μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines, και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δίκης, Ν. (2013). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση ιατρικού & νοσηλευτικού προσωπικού στον χώρο της ιδιωτικής υγείας στην Ελλάδα*.
Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15446/6/DikisNikolaosMsc2013.pdf>
- Δελήχας, Μ. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση. *Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας*, Τεύχος, 43, 6-8.
- Δημητρόπουλος Ε., (1998), *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΕΛΙΝΥΑΕ (Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας), (2000). Δέκα χρόνια συνθήκες εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έρευνα του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996) Έπαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή

Εκπαίδευση'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.

Ιωάννου, Γ., (2005). Διοίκηση παραγωγής και υπηρεσιών. 1^η Έκδοση. Σταμούλη Α.Ε., Αθήνα.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 39-87.

Κάντας, Α., (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 4, 30-43.

Κάντας Α. (1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3ο. Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996). «Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας». *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη (Επιμ.). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σ. 217-229). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Καραγιάννη, Σ., (2017). Η επαγγελματική εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Κόντης, Θ. (1994). Διοικητική ψυχολογία. Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). «Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση». *Ψυχολογία*, 1, 30-39.

Κουτσιάνου, Σ. (2013). *Το εκπαιδευτικό άγχος εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η συμβολή της διοίκησης σχολικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2017 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25605>

Λέκκου, Κ., (2018). Διερευνώντας το επαγγελματικό άγχος αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ελλάδα. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.

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

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η., (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» (Αθήνα 2002).
- Μανιτάκης, Α. (2004). *Το Σύνταγμα και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της διδασκαλίας, *Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Μόττη - Στεφανίδη Φ., (2000), Επαγγελματική Εξουθένωση Ειδικού Προσωπικού Σχολικών Μονάδων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Μελών Ομάδων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Στο Καλαντζή-Αζίζι Α. και Μπεζεβέγκης Η., *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.).
- Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπνευματικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 536–547.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). Μάνατζμεντ, εκδ. Μπένου Ε., Αθήνα.
- Μπράτης, Δ. (2017). *Η προκήρυξη για διορισμούς εκπαιδευτικών που θα έβγαινε*. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/i-prokirixi-gia-diorismoys-ekpaideytikon-poy-tha-evgain>
- Μπρούζος Α., (2002), Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καυιάλης Δ. & Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος Α., (2004), Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. , *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Παληγιάννης, Β. (2016). 12.233 οι προσλήψεις αναπληρωτών στην ΠΕ έως σήμερα. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2016 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/12233-oi-proslipseis-anapliroton->

stin-pe-eos-simera

- Παπαδάτου Δ. & Αναγνωστόπουλος Φ., (1999), *Η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2. 65- 97.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. *Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου*.
- Παπαναούμ Ζ., (1995), *Η Διεύθυνση του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαναούμ Ζ., (2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης Ε. & Ρόντος Κ., (2005), *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*, Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007) ‘*Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)*’. άρθρο στον ιστοχώρο. http://erapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, (4), 295-314.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Πετρίδου, Γ. (2014). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πετρομελίδου, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής των δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: Ε.Α.Π. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2016 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32411>
- Πολυζωάκης, Ε. (2008) ‘Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο’. *Εκπαιδευτικά*, 87, 172-184.
- Πυργιωτάκης Ε., (1992), *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πυργιωτάκης Ε., (2000), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρέμπελος, Δ., Μέρμηγκας, Κ., Κοϊνης, Α. & Αντωνίου, Σ. (Σεπτέμβριος 2015). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η σχέση ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Ρες, Ι., (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Εκδόσεις Πυξίδα.
- Ρες, Ι., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλίππου, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου, 1511-1517 (επιμ. Καψάλης, Α.).
- Σιακαβάρα, Μ., (2018). «Οι ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος του διευθυντή στην οργάνωση ενός μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξής του. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154
- Τζωρτζάκης Κ. & Τζωρτζάκη Α., (1992), *Οργάνωση και διοίκηση*, Rosili, Αθήνα.
- Φλωρά, Α. (2018). Ειδική αγωγή: Σχέση Αναπληρωτών και Μόνιμων Εκπαιδευτικών, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χατζηπαντελή, Π.Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Χυτήρης, Α. (2001). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. *Εκδόσεις Interbooks*.

Άλλες πηγές από το διαδίκτυο:

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1&dq=

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία. EU-OSHA. (2010). *Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι και άγχος στην εργασία*. Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου, 2017 από <https://osha.europa.eu/el/themes/psychosocial-risks-and-stress>

Εφημερίδα

Repubblica

https://www.repubblica.it/scuola/2014/11/26/news/scuola_corte_giustizia_europea_precari-101452505/

Οδηγός αδειών εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/246763_pliris-odigos-gia-tis-adeies-ton-ekpaideytikon-nomothetiko-plaisio Ανακτήθηκε την 16 Νοέμβριος 2018.

Σύλλογος αναπληρωτών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (2017). *Οι αναπληρωτές καλούν τον Υπουργό Παιδείας να ακούσει τη φωνή τους*. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/oi-anaplirotes-kaloynton-yπουργο-paideias-na-akoysei-ti-foni-toys>

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249604_ypodieythyntes-sholikon-monadon-horis-ti-gnomi-ton-anapliroton-ekpaideytikon. Ανακτήθηκε την 20 Νοέμβριος 2018.

Παράρτημα

I. Ερευνητικό εργαλείο – Ερωτηματολόγιο

Το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, διεξάγει έρευνα απευθυνόμενο στο προσωπικό του οργανισμού σας με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης και εξουθένωσης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Η έρευνα διεξάγεται ακολουθώντας τους διεθνείς κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας και πλήρους εχεμύθειας. Η προστασία των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων είναι απόλυτα διασφαλισμένη και τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν μόνο σε ομαδοποιημένη μορφή και θα χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 17, είναι όλες υποχρεωτικές και περιλαμβάνουν υποερωτήματα.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά.

Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική στην εκπόνηση της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή και το χρόνο σας και είμαστε στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή απορία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: atouramani@gmail.com.

Με εκτίμηση

Αγγελική Τουραμάνη

* Απαιτείται

1. Έχετε εργαστεί ποτέ σε θέση που δεν είχε καμία σχέση με τη διδασκαλία; *

1. Ναι

2. Όχι

2. Πριν γίνετε αναπληρωτής, είχατε υπάρξει ωρομίσθιος εκπαιδευτικός; *

1. Ναι

2. Όχι

3. Για πόσα σχολικά έτη έχετε εργαστεί σαν αναπληρωτής εκπαιδευτικός; *

1. 1-4

2. 5-9

3. >10

4. Θα θέλαμε να γνωρίζουμε αν συμφωνείτε/ διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις. Παρακαλούμε όπως υποδείξετε το βαθμό στον οποίο η κάθε μια αντικατοπτρίζει την άποψή σας, επιλέγοντας την κατάλληλη απάντηση σύμφωνα με την κλίμακα που σας δίνεται. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Γιατί επιλέγετε να εργάζεστε ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός;

1. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα αλλάξουν και κάποτε θα διοριστώ.	1	2	3	4	5
2. Οι αποδοχές είναι ικανοποιητικές.	1	2	3	4	5
3. Μου αρέσει η δουλειά του καθηγητή στο δημόσιο σχολείο.	1	2	3	4	5
4. Θέλω να					

προσφέρω στο δημόσιο σχολείο.	1	2	3	4	5
5. Δε με ενοχλούν οι συχνές μετακινήσεις.	1	2	3	4	5
6. Δεν έχω άλλη επιλογή.	1	2	3	4	5

5. Θα θέλατε να δουλεύετε στο ίδιο σχολείο για κάποια χρόνια; *

1. Ναι
2. Όχι
3. Δε με απασχολεί

6. 6. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Δουλεύοντας στο ίδιο σχολείο για κάποια χρόνια, έχω την ευκαιρία να...

1. χτίζω καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
2. βλέπω τη δουλειά μου με τα παιδιά να λειτουργεί προσθετικά κάθε χρόνο και να απολαμβάνω τα αποτελέσματα των κόπων μου.	1	2	3	4	5
3. γνωρίζω καλά το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών μου κι αυτό με βοηθάει.	1	2	3	4	5
4. δημιουργώ φίλιες και συνεργάζομαι πιο αποτελεσματικά με συναδέλφους που γνωρίζω.	1	2	3	4	5

5. δημιουργώ σχέσεις κατανόησης και εμπιστοσύνης με το διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

7. Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να αλλάξετε αντικείμενο εργασίας; *

1. Ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Συχνά
5. Πολύ συχνά

8. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Αν άλλαξα επάγγελμα, θα το έκανα γιατί με ενοχλεί/-ούν...

1. οι μετακινήσεις από πόλη σε πόλη	1	2	3	4	5
2. οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο	1	2	3	4	5
3. η ακαθόριστη διάρκεια συμβάσεων	1	2	3	4	5
4. η συχνή ανεργία	1	2	3	4	5
5. η ανασφάλεια της αδιοριστίας	1	2	3	4	5
6. οι αποδοχές	1	2	3	4	5
7. το ωράριο	1	2	3	4	5
8. η σχέση μου με τους συναδέλφους και τη διοίκηση	1	2	3	4	5
9. η σχέση μου με τα παιδιά	1	2	3	4	5

10. η σχέση μου με τους γονείς	1	2	3	4	5
11. ο φόρτος εργασίας στο σπίτι και το σχολείο	1	2	3	4	5
12. το εργασιακό άγχος που έχω ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
13. η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5

9. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Νιώθω ότι...

1. οι συνάδελφοι και η διεύθυνση με θεωρούν ίσο μ' αυτούς εργαζόμενο.	1	2	3	4	5
2. η αξία και η προσφορά μου στο σχολείο αναγνωρίζονται από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση.	1	2	3	4	5
3. οι συνάδελφοι και η διεύθυνση μου φέρονται διαφορετικά από τους μόνιμους, γιατί ξέρουν ότι του χρόνου δε θα είμαι στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4. είμαι ελεύθερος να πάρω πρωτοβουλίες κι αυτό ανταμείβεται ηθικά.	1	2	3	4	5

5. γίνεται ίση κατανομή ευθυνών και εργασίας ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές.	1	2	3	4	5
6. μόνιμοι και αναπληρωτές έχουν ίση μεταχείριση σε πεδία όπως το πρόγραμμα ή η κατανομή τάξεων.	1	2	3	4	5
7. συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων του συλλόγου.	1	2	3	4	5

10. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

1. Θα συνεχίσω να είμαι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, μέχρι να βρω κάτι άλλο. Δε με ενδιαφέρει να διοριστώ.	1	2	3	4	5
2. Θέλω να συνεχίσω να δουλεύω σαν εκπαιδευτικός του δημοσίου, ακόμα κι αν δεν διοριστώ.	1	2	3	4	5
3. Μένω σ' αυτό το επάγγελμα για να μην πάνε χαμένα τα χρόνια της προϋπηρεσίας.	1	2	3	4	5
4. Τελικά, μου ταιριάζει το επάγγελμα ακόμα κι αν το διάλεξα γιατί προσέφερε εργασιακή ασφάλεια.	1	2	3	4	5
5. Οι επαγγελματικοί μου					

στόχοι επιτυγχάνονται.	1	2	3	4	5
6. Οι δεξιότητές μου αξιοποιούνται κάνοντας τη δουλειά του αναπληρωτή καθηγητή.	1	2	3	4	5
7. Είμαι ικανοποιημένος από τις ευκαιρίες ανέλιξης στο επάγγελμά μου.	1	2	3	4	5

11. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα που σας δίνεται, απαντήστε: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ.

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;	1	2	3	4	5
2. Σας αγχώνει μια τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών;	1	2	3	4	5
3. Αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας μαθησιακά προβλήματα;	1	2	3	4	5
4. Έχετε επαρκείς γνώσεις για τον χειρισμό προβλημάτων μάθησης;	1	2	3	4	5
5. Σας αγχώνουν οι ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο επίδοσης;	1	2	3	4	5
6. Υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς;	1	2	3	4	5
7. Σας αγχώνουν τα προβλήματα υποδομής του σχολείου σας;	1	2	3	4	5

8. Σας αγχώνει η εποπτεία των μαθητών στο διάλειμμα;	1	2	3	4	5
9. Σας αγχώνει ο μεγάλος φόρτος εργασίας;	1	2	3	4	5
10. Υπάρχουν συγκρούσεις με τους συναδέλφους σας;	1	2	3	4	5
11. Υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων;	1	2	3	4	5

Δημογραφικά Στοιχεία

20. Φύλο *

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

21. Ειδικότητα *

1. Κοινές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας: (Ξένων γλωσσών, ΤΠΕ, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής)
2. Β/βάθμιας (Φιλολόγοι, Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί, κλπ.)
3. Δάσκαλος, Νηπιαγωγός

13α. Αν υπάγεστε σε κοινή ειδικότητα α/βάθμιας και β/βάθμιας, παρακαλούμε προσδιορίστε:

1. Ξένων γλωσσών
2. ΤΠΕ
3. Φυσικής Αγωγής
4. Μουσικής
5. Εικαστικών
6. Θεατρικής Αγωγής

22. Ηλικία *

1. 22-25
2. 26-30
3. 31-35
4. >35

23. Οικογενειακή Κατάσταση *

1. Άγαμος
2. Άγαμος με παιδιά
3. Έγγαμος
4. Έγγαμος με παιδιά
5. Διαζευγμένος
6. Διαζευγμένος με παιδιά

24. Σχολικά έτη υπηρεσίας στο δημόσιο τομέα *

1. 1-5
2. 6-10
3. >10

25. Έτη υπηρεσίας στον ιδιωτικό τομέα *

1. 0
2. 1-5
3. 6-10
4. >10

