ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

«Η ευέλικτη εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου».

Καραπατή Ευφροσύνη

Α. Μ. : 165

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Καρακιουλάφη Χριστίνα

Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Ζαμπαρλούκου Στέλλα

Θάνος Θεόδωρος

Ρέθυμνο 2023

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Η ευέλικτη εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου».

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου κα. Χριστίνα Καρακιουλάφη για την υπομονή και τις εποικοδομητικές υποδείξεις της. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους επιβλέποντες κα. Στέλλα Ζαμπαρλούκου και κ. Θεόδωρο Θάνο.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους Νίκο και Τέο για την ενθάρρυνση και την ηθική υποστήριξη.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω τους είκοσι εκπαιδευτικούς που είχαν την καλοσύνη να μου διαθέσουν το χρόνο τους, κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Την παρούσα εργασία αφιερώνω στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που συνεχίζουν να υπηρετούν το «σύστημα» με μεγάλο προσωπικό κόστος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή *6*

Abstract *7*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ..... *8*

Η έννοια της εργασίας *8*

Ευελιξία της εργασίας *10*

Αίτια ανάπτυξης της ευέλικτης εργασίας *11*

Η εργασιακή κατάσταση σήμερα *12*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ..... *14*

ΕΠΙΣΦΑΛΕΙΑ - ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ *14*

Η εργασιακή επισφάλεια *14*

Η εργασιακή ανασφάλεια *22*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ..... *28*

Ο ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ *28*

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, τα «νέα πρόσωπα» *28*

Η διαδικασία των προσλήψεων *29*

Οι Ωρομίσθιοι Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί *30*

Η Μοριοδότηση και η Πρόσβαση των Αναπληρωτών στην Εκπαίδευση *30*

Τα νέα κριτήρια και η μοριοδότηση των αναπληρωτών *32*

Η επισφάλεια στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς *35*

Βιβλιογραφική επισκόπηση για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς *37*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ..... *40*

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΣΦΑΛΕΙΑΣ *40*

Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς *40*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ..... *72*

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ *72*

Ποια είναι η στόχευση της παρούσας έρευνας *72*

Επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας - Ερευνητική μέθοδος *73*

Υποθέσεις της έρευνας *75*

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας *76*

Το δείγμα της έρευνας *79*

Περιορισμοί της έρευνας *82*
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ..... *83*
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ *83*
Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του βιώματος της εργασιακής επισφάλειας *83*
Προσωπικοί Παράγοντες *84*
Οργανωσιακοί Παράγοντες *92*
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ..... *116*
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ *116*
Η Συζήτηση των αποτελεσμάτων *163*
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ *163*
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ *182*
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ *205*

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, σαν απότοκο της οικονομικής δυσπραγίας, δεν γίνονταν προσλήψεις εκπαιδευτικών. Η στελέχωση των σχολείων γινόταν, και γίνεται, με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπογράφουν σύμβαση έργου, ορισμένου χρόνου, και κατόπιν απολύονται. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα εστιάζεται στα βιώματα και τις αντιλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όλων των ειδικοτήτων, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο νομό Ρεθύμνου. Ο νομός Ρεθύμνου δεν επιλέχθηκε τυχαία. Το Ρέθυμνο είναι μια νησιωτική περιοχή, ως εκ τούτου απομακρυσμένη, που φιλοξενεί μεγάλο αριθμό αναπληρωτών από όλες της περιοχές της Ελλάδας και επιλέγεται από του ίδιους γιατί η πρόσληψη είναι περισσότερο πιθανή, σε σχέση με άλλες ηπειρωτικές περιοχές. Για τη συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκαν είκοσι συνεντεύξεις, άλλες δια ζώσης και άλλες με τηλεδιάσκεψη, κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου του 2021. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι αναπληρωτές αισθάνονται εξαιρετικά επισφαλείς, αναφορικά με την εργασία τους. Το αίσθημα της επισφάλειας που βιώνουν επηρεάζεται τόσο από τους προσωπικούς όσο και από οργανωσιακούς παράγοντες. Προεξάρχουσα θέση στους παράγοντες αυτούς είναι οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις. Η πολυνομία και η αλλαγή οπτικής, αναφορικά με τις προσλήψεις, ανατρέπει τον προγραμματισμό της ζωής τους, τους γεμίζει άγχος για το μέλλον και έχει επίπτωση τόσο στην προσωπική τους ευημερία όσο και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό τους έργο. Το αξιοσημείωτο που προέκυψε από τα λεγόμενα των αναπληρωτών είναι ότι παρά την πικρία, τις απογοητεύσεις και την ανασφάλεια που αισθάνονται για το εργασιακό τους μέλλον, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν σκέφτονται να εγκαταλείψουν το όνειρο της ζωής τους, που ήταν και συνεχίζει να είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, επισφάλεια εργασίας, ανεργία, νομοθετική μεταρρύθμιση

Abstract

In the last decade in Greece, as a result of the economic hardship, no teachers were hired. The staffing of the schools was, and is, done with substitute teachers who sign a project contract, for a certain period of time, and then get fired. The purpose of this paper is to investigate the job insecurity experienced by these teachers. More specifically, it focuses on the experiences and perceptions of substitute teachers, of all specialties, of primary education who serve in the prefecture of Rethymno. The prefecture of Rethymno was not chosen by chance. Rethymno is an island region, therefore remote, which hosts a large number of substitute teachers from all regions of Greece and is chosen by them because recruitment is more likely, compared to other mainland regions. To collect the data, twenty interviews were conducted, some face-to-face and others by teleconference, during the period of February – March 2021. From the analysis of the results, it emerged that substitute teachers feel extremely insecure, regarding their work. The feeling of insecurity they experience is influenced by both personal and organizational factors. Prominent among these factors are continuous legislative reforms. The polynomial and change of perspective, regarding the recruitment, overturns their life planning, fills them with anxiety about the future and has an impact on both their personal well-being and their educational work. The remarkable thing that emerged from what the substitute teachers said is that despite the bitterness, disappointments and insecurity they feel about their working future, in the vast majority of them, they do not think of giving up the dream of their life, which was and continues to be the teaching profession.

Key words: substitute teachers, job precarity, unemployment, legislative reform

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η έννοια της εργασίας

«Τόσο η εργασία όσο και η μη εργασία είναι σε όλες τους τις εκφάνσεις κοινωνικές κατασκευές και τα κοινωνικά υποκείμενα τις ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις κυρίαρχες σε μια κοινωνία αξίες και πρακτικές, το φύλο, την τάξη, το επάγγελμα, την οικογενειακή κατάσταση, τις οικογενειακές πρακτικές, τα κεφάλαια που διαθέτει ένα άτομο, την ατομική και κοινωνική του τροχιά κτλ.» (Σπυριδάκης, 2013:122). Η σύνδεση της εργασίας με την μορφοποίηση και διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών θεωρείται από τη συντριπτική πλειονότητα των ερευνών ως υπαρκτή και δεδομένη. Η σύνδεση αυτή τείνει να εμφανίζει μια ακόμα ισχυρότερη παρουσία και εικόνα σε καταστάσεις οικονομικής ύφεσης όπου οι φυγόκεντρες και διασπαστικές τάσεις στον κοινωνικό ιστό είναι εντονότερες.

Η εργασία είναι ένα μέσο δημιουργίας και εσωτερικής πληρότητας. Είναι αυτή που διαμορφώνει στο άτομο μια εσωτερική ισορροπία μέσα από ένα πλήθος κοινωνικών διεργασιών. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η άμεση εξάρτηση του ατόμου από την κατανάλωση, τα αγαθά και τις υπηρεσίες, δίνουν στην εργασία το χαρακτήρα της ουσιαστικότερης και αναγκαιότερης συνθήκης που χρειάζεται το άτομο για την επιβίωσή του.

Η έννοια της εργασίας μπορεί να χαρακτηρίζει μια διαδικασία «αναγνώρισης» με διαφορετικές σημασίες. Μπορεί για ορισμένα άτομα να εκδηλώνεται ως ένα είδος φόβου και ανασφάλειας μπροστά στο ενδεχόμενο μιας απόλυσης. Για αρκετά άτομα επίσης η εργασία μπορεί να αποπνέει μια αίσθηση κενότητας και ανωνυμίας μέσα σε ένα ελεγχόμενο σύστημα αξιών και αμοιβών ενός ευρύτερου εργασιακού περιβάλλοντος ή κοινωνικού συνόλου (Loriol, 2010:53).

Εκτός από την υλική της απόδοση η εργασία μπορεί να συνδεθεί και με το νόημα που αυτή προσφέρει στο άτομο. Αποτελεί την περάτωση μιας αποστολής η οποία αναγνωρίζεται ως χρήσιμη για τους άλλους. Αυτό ακριβώς το στοιχείο της αναγνώρισης μπορεί να ενεργοποιήσει άμεσα ένα

άτομο εξυψώνοντας το και προσδίδοντάς του ταυτόχρονα μια θετική ταυτότητα. Η αναγνώριση μιας εργασίας και ο εγκωμιασμός της από το ανθρωποκεντρικό της περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μπορούν να την χαρακτηρίσουν ως καταξιωμένη, εξασφαλίζοντάς της ταυτόχρονα τις απαιτούμενες συνθήκες για την ομαλή της λειτουργία και την περεταίρω περάτωσή της (Ιερείδης 2016).

Ο άνθρωπος που πράττει το καθήκον του, σύμφωνα με το Durkheim, βιώνει ένα μεγάλο αριθμό θετικών εκδηλώσεων προς το άτομό του, στοιχείο που τον οδηγεί προς ένα είδος ανακούφισης και ευεξίας. Το ίδιο το άτομο τις περισσότερες φορές μπορεί αυτό να μη δύναται να το κατανοήσει και να το αντιληφθεί, νιώθει όμως μία έντονη ικανοποίηση. Διαισθάνεται ότι η ευρύτερη κοινωνία συναινεί με τα πεπραγμένα του, στοιχείο που τον ωθεί στο να προχωρήσει με αποφασιστικότητα και θάρρος στις επόμενές του ενέργειες (Loriol, 2010:46). Η παρουσία όλων των παραπάνω σταδίων, τοποθετεί την εργασία σε ένα κυρίαρχο ρόλο, κοινωνικής σημαντικότητας και ηθικής ενός ατόμου και βοηθάει το άτομο να σχηματίζει θετική και αρεστή εικόνα τόσο προς τον ίδιο όσο και προς τους άλλους (Loriol, 2010:53).

Η εργασία στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί να αποτελέσει πεδίο αντιπαραθέσεων συγκρούσεων και ανταγωνισμού μέσα στον ίδιο χώρο. Δεν είναι επίσης λίγες οι φορές που η ίδια η φύση της εργασίας της προσδίδει χαρακτηριστικά δυσεκτίμητα και δυσανάγνωστα από όλους τους υπόλοιπους. Άμεσο αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να εμφανίζεται σε αρκετές περιπτώσεις ένα είδος απομόνωσης του ατόμου στο χώρο εργασίας του με ό,τι θετικό ή αρνητικό αυτό συνεπάγεται (Loriol, 2010:55).

Έχοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, ο φιλόσοφος Axel Honneth προσπάθησε να παρουσιάσει την «ανάγκη αναγνώρισης» της εργασίας, ως ένα από τα κυρίαρχα δομικά στοιχεία κατασκευής της ταυτότητας του ατόμου. Υπάρχουν τρεις συμπληρωματικές μορφές επικύρωσης του εαυτού μας από τους άλλους. Αρχικά υπάρχει η «σφαίρα της αγάπης ή της φιλίας» η οποία βασίζεται και λειτουργεί μέσα σε ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης, έντονων συναισθημάτων και αμοιβαίας φιλίας. Δεύτερη μορφή επικύρωσης του εαυτού μας από τους άλλους σύμφωνα με τον Honneth είναι η «σφαίρα του δικαίου». Εδώ τα άτομα υπάγονται σε ένα καθεστώς αμοιβαίας εκτίμησης, εξάλειψης

των προνομίων και δικαιοσύνης. Η «σφαίρα της κοινωνικής εκτίμησης» τέλος αποτελεί την τρίτη μορφή επικύρωσης του εαυτού. Εδώ οι σταθερές αξίες και οι ικανότητές του κάθε ατόμου πηγάζουν μέσα από την πολιτισμική του ταυτότητα. Με βάση τα παραπάνω, στην εργασία αποδίδεται ένας κυρίαρχος ρόλος, ο οποίος βοηθάει το άτομο να σχηματίζει θετική και αρεστή εικόνα τόσο προς τον ίδιο όσο και προς τους άλλους, προσδίδοντας του ταυτόχρονα υψηλό βαθμό κοινωνικής σημαντικότητας και ηθικής (Loriol, 2010:53).

Σύμφωνα με τον Axel Honneth, στις παραδοσιακές κοινωνίες η κοινωνική αναγνώριση απορρέει από τα σταθερά δεδομένα της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, περιέχοντας όλα τα εμφανή χαρακτηριστικά που οριοθετούν την ίδια και τα μέλη της. Αντίθετα στις σύγχρονες κοινωνίες το ατομικό στοιχείο είναι το κυρίαρχο. Η ατομικότητα είναι το κύριο συστατικό της αναγνώρισης. Όλα γίνονται μέσα από την καθημερινή προσπάθεια, από το διαρκή αγώνα του «ενός». Ακριβώς στο σημείο αυτό προκύπτει και μια βασική διαφορά. Το στοιχείο της κοινωνικής αναγνώρισης δεν μπορεί να εμφανίζει στοιχεία σταθερότητας και παγίωσης όπως στις παραδοσιακές κοινωνίες. Η κοινωνική καταξίωση, η αναγνώριση η επιτυχία είναι τώρα αποτέλεσμα συγκρούσεων και καθημερινών αγώνων (Loriol, 2010:54).

Ευελιξία της εργασίας

Ευελιξία ορίζεται ως η ικανότητα απόκρισης και προσαρμογής σε ενδογενείς και εξωγενείς μεταβολές. Η ευελιξία της εργασίας αναφέρεται στην προσαρμογή της εργατικής δύναμης (διαθεσιμότητα, κινητικότητα, ποσότητα και ποιότητα εργασίας) στις ανάγκες του κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Εδώ υπάρχουν δύο διαπιστώσεις: Η ευελιξία προσδιορίζεται σε αντιδιαστολή με το τεϊλορικό – φορντικό μοντέλο που χαρακτηρίζεται από έναν άκαμπτο τρόπο παραγωγής, οριοθετημένο καταμερισμό εργασίας και σταθερές εργασιακές σχέσεις. Η ευελιξία αναφέρεται στην αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου παραγωγής και αναφέρεται επίσης στις αλλαγές στην ποσότητα και στην ποιότητα της εργασίας (Γαβρόγλου, 2006: 12-13).

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η ευέλικτη εργασία μπορούν να συνοψιστούν να συνοψιστούν στις εξής:

1. Συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Σε αυτή την ευέλικτη εργασιακή μορφή η διάρκεια είναι προσωρινή και περιορισμένη και η λήξη της καθορίζεται σαφώς (ημερολογιακά, ολοκλήρωση έργου, πραγματοποίηση γεγονότος).

2. Μερική απασχόληση. Σ΄ αυτή τη μορφή ο χρόνος εργασίας υπολείπεται της πλήρους απασχόλησης. Κάτω από την ομπρέλα της μερικής απασχόλησης εντάσσεται η εκ περιτροπής εργασία (εναλλαγή εργαζομένων στην εργασία με πλήρες ωράριο, αλλά για συγκεκριμένο χρόνο) και η διαλείπουσα εργασία (δηλαδή περιοδική εργασία χωρίς αυστηρά καθορισμένο χρονικό ορίζοντα).

3. Δανεισμός εργαζομένων. Εδώ υπάρχει μια συμφωνία τριών συμβαλλόμενων μερών και περισσότερων εκ του ενός εργοδοτών, δηλαδή έχουμε κατάτμηση της εργοδοτικής ιδιότητας. Ο εργαζόμενος δανείζεται να παραχωρήσει τις υπηρεσίες του σε τρίτο εργοδότη και ο πρώτος εργοδότης έχει την ευχέρεια να καθορίζει τον χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο παροχής εργασίας του εργαζόμενου.

4. Παροχή έργου εκτός των εγκαταστάσεων του εργοδότη. Η διαφοροποίηση του τόπου της εργασίας καθιστά τον εργαζόμενο να ακροβατεί στα όρια της μισθωτής εργασίας και της αυτοαπασχόλησης (μορφές αυτού του τύπου ευέλικτης εργασίας είναι η εργασία με το κομμάτι και η τηλεργασία).

5. Τέλος η ακρότατη μορφή ευέλικτης εργασίας είναι η αδήλωτη ή μαύρη εργασία και το λέμε αυτό γιατί δεν διέπεται από καμιάς μορφής εργατικής νομοθεσίας και προστασίας (Λυμπεράκη & Δενδρινός, 2004: 50-53).

Αίτια ανάπτυξης της ευέλικτης εργασίας

Τα αίτια ανάπτυξης ευέλικτων μορφών εργασίας είναι οι διαρθρωτικές αλλαγές στην οικονομία, η συρρίκνωση του πρωτογενούς και δευτερογενούς τομέα σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του τριτογενούς. Τα νέα είδη υπηρεσιών απαιτούν νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας, με συνακόλουθο την αλλαγή στο χρόνο και στο περιεχόμενό της. Η αδυναμία απορρόφησης

από τον τριτογενή τομέα της ολοένα και αυξανόμενης προσφοράς εργασίας έχει ως συνέπεια τη μείωση της απασχόλησης. Οι αλλαγές στη σύνθεση του εργατικού δυναμικού (γυναίκες και μετανάστες) πάνε μαζί με την αλλαγή της αντίληψης ότι το οκτάωρο και τον πενθήμερο αποτελεί τον χρυσό εργασιακό κανόνα.

Η παρατεταμένη ανεργία ήταν λοιπόν αυτή που οδήγησε σε πολιτικές αναδιανομής της εργασίας (λιγότερες ώρες δουλειάς - περισσότεροι εργαζόμενοι). Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών μειώνει την ανάγκη για ανθρώπινη εργασία και αυτή η εξέλιξη με τη σειρά της οδηγεί σε μείωση, αναμόρφωση και ευελικτοποίηση του χρόνου εργασίας. Το κέρδος των εργοδοτών είναι επίσης ένα κίνητρο για να ενταχθούν οι ακριβές υπερωριακές απασχολήσεις σε ευέλικτο ωράριο εργασίας. Επίσης δεν πρέπει να παραβλέπουμε και την ανάγκη πολλών ανθρώπων για λιγότερες ώρες εργασίας και επιθυμία για περισσότερο ελεύθερο χρόνο για μια καλύτερη ζωή (Καραντινός κ.α., 1997: 114-117).

Η εργασιακή κατάσταση σήμερα

Στις μέρες μας, και μεσούσης της κρίσης χρέους, η αγορά εργασίας δέχεται ασφυκτικές πιέσεις. Η εργασία έχει χάσει την τυπική της μορφή και όλα εκείνα τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά (σταθερότητα, πενθήμερο, σαραντάωρο εβδομαδιαίως, ασφαλιστική κάλυψη, απόδοση σύνταξης, δικαίωμα άδειας), που έκαναν τους ανθρώπους να βρίσκουν νόημα σε αυτή. Έχουμε φτάσει πια να μιλάμε όχι για εργασία αλλά για απασχόληση. Οι εργασιακές μορφές που αποκλίνουν από το ιδεατό τυπικό μοντέλο που περιγράφηκε παραπάνω μπορούν να οριστούν ως άτυπες, ευέλικτες ή και επισφαλείς. Στην Ελλάδα είναι αλήθεια ότι αυτές οι μορφές δεν είναι καινούριες, δεδομένου ότι αποτελούσαν τον εργασιακό κανόνα της αδήλωτης εργασίας.

Στην Ελλάδα η αγορά εργασίας παρουσίαζε και συνεχίζει να παρουσιάζει ιδιομορφίες στα πρότυπα του ευρωπαϊκού Νότου. Το παραγωγικό μοντέλο βασίζεται σε μικρού, ως πολύ μικρού, μεγέθους

επιχειρήσεις, υδροκέφαλο δημόσιο τομέα, πολλά ελευθέρια επαγγέλματα και εμφανίζει μεγάλη εποχική απασχόληση. Διέπεται δε από σαθρή εργασιακή νομοθεσία και προβληματικό σύστημα ασφάλισης. Η εργασιακή αγορά είναι διχοτομημένη. Υπάρχουν λοιπόν οι λεγόμενες καλές θέσεις εργασίας, που για πολλά χρόνια αφορούσαν το δημόσιο τομέα, οι οποίες ενσωματώνουν υψηλή εξειδίκευση, παρέχουν σταθερότητα, καλές αμοιβές και δίνουν τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης. Υπάρχουν όμως και οι εργασιακές θέσεις με κατώτερο status, χωρίς ειδίκευση, με χαμηλές αμοιβές και καμιά προοπτική εξέλιξης, οι οποίες εμπίπτουν στην επισφαλή απασχόληση.

Στην Ελλάδα, στην οικονομική κρίση και την κρίση χρέους, ήρθε να προστεθεί από τις αρχές του 2020 και η υγειονομική κρίση λόγω της πανδημίας (COVID-19). Η αναπτυξιακή δυναμική που αναζητούσε η χώρα για ένα νέο παραγωγικό ξεκίνημα της οικονομίας δέχθηκε έναν ακόμα φραγμό και τα σχέδια για ανάληψη ουσιαστικών, δυναμικών επιχειρηματικών πρωτοβουλιών βάλτωσαν μπροστά στα νέα δεδομένα. Συνέπεια όλων αυτών είναι η εξέλιξη του ποσοστού ανεργίας στην Ελλάδα να έχει αυξητική πορεία για τα επόμενα χρόνια. Όσο αφορά τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οι επιπτώσεις της κρίσης στην αγορά εργασίας παρουσιάζονται αβέβαιες. Υπάρχει ένα ιδιαίτερα θολό τοπίο για το αν αυτές θα έχουν χαρακτήρα παροδικό ή θα είναι μόνιμες με δυσάρεστες επιπτώσεις για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΙΝΕ ΓΣΣΕ, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΠΙΣΦΑΛΕΙΑ - ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ

Η εργασιακή επισφάλεια

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας ορίζει την επισφαλή εργασία ως ένα μέσο για τους εργοδότες να εναποθέσουν τους κινδύνους της σύγχρονης οικονομικής κατάστασης στους εργαζόμενους. Μια επισφαλής εργασία χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα ως προς τη διάρκεια της απασχόλησης, πολλαπλούς πιθανούς εργοδότες, συγκαλυμμένη ή ασαφή εργασιακή σχέση, χαμηλή αμοιβή και σημαντικά εμπόδια για συνδικαλιστική οργάνωση (ILO, 2011: 5).

Η σύγχρονη εργασιακή πραγματικότητα είναι πολυσχιδής. Ο Dörre αντιμετωπίζει την επισφάλεια σαν μια έννοια που λειτουργεί εντός τριών ζωνών. Η πρώτη ζώνη, η ζώνη της ολοκλήρωσης, περιλαμβάνει αυτούς που είναι ασφαλείς στις δουλειές τους, οι οποίοι απολαμβάνουν μια τυπική εργασία, με όλα τα προνόμια που αυτή εξασφαλίζει: νομική προστασία, ικανοποιητικό εισόδημα, ασφαλιστική κάλυψη. Η δεύτερη ζώνη, η ζώνη της επισφάλειας, αφορά αυτούς που έχουν επίγνωση ότι έχει επιδεινωθεί η κατάσταση τους. Τέλος, υπάρχει και η ζώνη της απόσπασης που περιλαμβάνει τα άτομα τα οποία δεν έχουν καμιά πιθανότητα να ασκήσουν μια τυπική εργασία, όσους έχουν αποκλειστεί από την κοινωνική ένταξη (Dörre, 2014: 75 · Μουρίκη, 2010: 109-110).

Ο όρος εργασιακή επισφάλεια αναφέρεται σε περιπτώσεις μορφών απασχόλησης που παρουσιάζουν ελάχιστες διασφαλίσεις για τον εργαζόμενο με αποτέλεσμα αυτός να μην μπορεί να κρατήσει ένα αποδεκτό επίπεδο διαβίωσης, γεγονός που του προκαλεί αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας για το μέλλον του. Η εργασιακή επισφάλεια επήλθε σαν αποτέλεσμα της διάβρωσης της μισθωτής εργασίας που συντελέστηκε στα τέλη του 20ου αιώνα. Σ΄ αυτό το πλαίσιο και υπό το πρίσμα της μείωσης της ανεργίας εμφανίζονται οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης. Η εργασιακή επισφάλεια δυνητικά αφορά όλα τα είδη ευέλικτης απασχόλησης, χωρίς να

αφορά όλους τους εργαζόμενους που βρίσκονται σε καθεστώτα ευέλικτης εργασίας (πολλοί εργαζόμενοι επιλέγουν για δικούς τους προσωπικούς λόγους να απασχολούνται οικειοθελώς σε τέτοιες μορφές). Οι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν τους εργαζομένους στην εμφάνιση του φαινομένου της επισφάλειας μπορεί να είναι η εξής:

- θέσεις με προσωρινό χαρακτήρα (π.χ. εποχικές),
- η μερική απασχόληση χωρίς την απόφαση του εργαζόμενου,
- η έλλειψη ασφαλιστικής κάλυψης (λιγότερα δηλωμένα ένσημα),
- η έλλειψη επαρκούς αμοιβής,
- ο φόβος για απόλυση, έλλειψη σύμβασης εργασίας (στις περιπτώσεις της αδήλωτης ή μαύρης εργασίας).

Η ένταση του φαινομένου της εργασιακής επισφάλειας παρουσιάζει διακυμάνσεις που έχουν να κάνουν με την αμφιβολία ή όχι της διατήρησης της θέσης της εργασίας, από τον έλεγχο ή όχι που μπορεί να έχει ο εργαζόμενος στο ωράριό του, από το είδος της εργασίας και από το επίπεδο της αμοιβής του. Οι επιπτώσεις της αδήλωτης εργασίας δεν αφορούν μόνο το άτομο, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, δεδομένου ότι προκαλούν εντάσεις που διαβρώνουν την κοινωνική συνοχή και πλήττουν την κοινωνική ασφάλιση με τη διαρροή πόρων από τα ασφαλιστικά ταμεία (Κουζής, 2009: 47- 49).

Η επισφάλεια στην εργασία ταυτίζεται με θέσεις εργασίας χαμηλής ποιότητας, με περιορισμένα ή καθόλου εργασιακά δικαιώματα, με θέσεις εργασίας που δεν έχουν καμιά προοπτική εξέλιξης και με μισθούς που δεν επιτρέπουν ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης. Κάποιες πρακτικές εργοδοτών μπορούν να συνδεθούν με την εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας, όπως για παράδειγμα:

- η μη καταβολή δεδουλευμένων,
- οι αποκλίσεις ανάμεσα στον τυπικό και τον καταβαλλόμενο μισθό,
- ο εξαναγκασμός σε «οικειοθελείς» παραιτήσεις,
- η επιβάρυνση με επιπλέον καθήκοντα χωρίς επιπλέον μισθό,
- τα μεγαλύτερα ωράρια χωρίς καταβολή υπερωριών,
- η μη καταβολή βαρέων και ανθυγιεινών επιδομάτων,
- η εργασία χωρίς τα στοιχειώδη μέτρα ασφάλειας και υγιεινής,
- η υπογραφή λευκών χαρτιών αντί συμβάσεων εργασίας,

- η απαγόρευση απεργίας.

Εξαιτίας αυτών των συνθηκών στην αγορά εργασίας σχηματίζεται ένα σώμα πλεοναζόντων που υφίστανται τις παραπάνω καταστάσεις και αυτοί αποτελούν το πρεκαριάτο (Κουζής, 2009: 47- 49).

Η εργασιακή επισφάλεια υποδηλώνει ότι ο κάτοχος μιας θέσης (εργασιακής) δεν έχει ασφάλεια σ' αυτή και κινδυνεύει να τη χάσει. Η λέξη επισφάλεια που χρησιμοποιείται είναι η μετάφραση των όρων precarité (Γαλλικά) και precarit (Αγγλικά). Η επισφάλεια αυτή καθ' αυτή αφορά τη θέση εργασίας, χωρίς να συνδέεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου. Η επισφαλής απασχόληση είναι το απότοκο μιας «διάβρωσης της μισθωτής συνθήκης» που έλαβε χώρα στα τέλη του 20ου αιώνα. Ως παράγοντες που συνετέλεσαν στην παραπάνω εξέλιξη μπορούν να θεωρηθούν οι πρακτικές μείωσης του εργασιακού κόστους, οι οποίες οδήγησαν σε μορφές ευέλικτης εργασίας, συρρίκνωσης αμοιβών, καταβαράθρωσης θεσμικών κεκτημένων και έντονης ανασφάλειας. Σύμφωνα με τον Castells η εργασιακή επισφάλεια έχει δημιουργήσει μια κοινότητα «πλεοναζόντων» η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τους άνεργους αλλά και τους απασχολούμενους με ειδικές συνθήκες (Κεσίσογλου, 2013: 393-395).

Ο Standing δηλώνει ότι οι αλλαγές στην οικονομική σφαίρα έχουν συμβάλλει στην ανάδειξη μιας νέας, και δυνητικά επικίνδυνης, τάξης του πρεκαριάτου, όπως το προλεταριάτο αναδείχθηκε με την εμφάνιση της μισθωτής εργασίας. Το πρεκαριάτο σύμφωνα με τον Standing αποτελείται από τους εργαζόμενους εκείνους που τους λείπουν οι επτά μορφές της ασφάλειας της εργασίας. Οι μορφές αυτές είναι:

- η ασφάλεια στην αγορά εργασίας με τη θέσπιση πλήρους απασχόλησης,
- η ασφάλεια απέναντι στις αυθαίρετες απολύσεις,
- η ρύθμιση των κλειστών επαγγελμάτων,
- η ασφάλεια για τα εργατικά ατυχήματα,
- η ασφάλεια για αναπαραγωγή δεξιοτήτων μέσω της μαθητείας,
- η ασφάλεια εισοδήματος,

- η ασφάλεια μέσω της συνδικαλιστικής εκπροσώπησης και δικαίωμα στην απεργία.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων που αποτελούν το πρεκαριάτο είναι ότι ανήκουν στις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και αυτό γιατί δεν μπορούν να προασπίσουν τα εργασιακά τους δικαιώματα (Κεσίσογλου, 2013: 402-403).

Ο πρώτος θεωρητικός ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο precarité ήταν ο Bourdieu το 1963 και με αυτό τον τρόπο ήθελε να περιγράψει τις διακρίσεις που υφίσταντο οι άτυπα – παροδικά εργαζόμενοι σε σχέση με τους τυπικά και μόνιμα εργαζόμενους. Η Schnapper χρησιμοποίησε την έννοια του status προκειμένου να περιγράψει το εργασιακό πεδίο. Από τη μια διέκρινε τις εργασίες σε αυτές που είχαν «κοινωνική υπόσταση» και στις οποίες οι εργαζόμενοι είχαν δικαιώματα και από την άλλη τις εργασίες «χωρίς κοινωνική υπόσταση» που τις ονόμασε επισφαλείς. Η Drancourt ορίζει ότι στην επισφάλεια εμπίπτει ένα σύνολο εργασιών «εκτός κανόνα», δηλαδή με περιορισμένη διάρκεια και ενδιάμεση αντικατάσταση. Γι' αυτή η επισφάλεια και η επισφαλής απασχόληση δεν πρέπει να συγχέονται γιατί πολλές φορές οι εργασίες «εκτός κανόνα» μπορεί να είναι η πύλη εισόδου στον εργασιακό στίβο. Επίσης κάποιος μπορεί να κάνει μια εργασία που μπορεί να εμπίπτει στις επισφαλείς αλλά εκείνος να μην την αναγνωρίζει ως τέτοια. Ο Paugam δίνει δύο διαστάσεις στην επισφάλεια. Η «επισφάλεια εργασίας» είναι εκείνη στην οποία ο εργαζόμενος δεν είναι ευχαριστημένος από τη δουλειά του, αμείβεται φτωχά και δεν αναγνωρίζεται το έργο του. Η «επισφάλεια απασχόλησης» έχει όλα τα χαρακτηριστικά της «επισφάλειας εργασίας» και επιπλέον μόνιμα υπάρχοντα τον κίνδυνο απόλυσης και την έκπτωση των κοινωνικών δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη σταθερή εργασία (Κεσίσογλου, 2013: 398-400).

Σύμφωνα με τον Paugam η εργασιακή επισφάλεια μπορεί να κατανοηθεί ευκολότερα ως μία ομπρέλα που σκεπάζει και περιέχει ένα μεγάλο αριθμό καταστάσεων που αφορούν την απασχόληση. Σύμφωνα με τον ίδιο θα πρέπει να αναφερόμαστε για επισφάλεια στην εργασία στο σημείο που ο εργαζόμενος νιώθει ότι η εργασία του δεν είναι παγιωμένη, είναι επισφαλής, δεν του παρέχει την ικανοποίηση και την αναγνωρισιμότητα που θα επιθυμούσε και επίσης οι αμοιβές που του παρέχει είναι κατώτερες των

προσδοκιών του. Στην περίπτωση αυτή ο εργαζόμενος βιώνει την εργασιακή του παρουσία και συμβολή στην επιχείρηση ως μη λειτουργική και χρήσιμη. Στη σχέση με την απασχόληση, οι καταστάσεις σύμφωνα με τον ερευνητή είναι εντονότερες και πιο απρόβλεπτες. Εδώ η εργασιακή απασχόληση και το επαγγελματικό μέλλον δεν είναι προβλέψιμα ενώ υπάρχουν συνήθως περιορισμένες οικονομικές απολαβές και γενικά μια οικονομική ευπάθεια (Καρακιουλάφη, Χ., κ.α., 2014:61).

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το συναίσθημα ανασφάλειας συνδέεται γενικότερα με μια αίσθηση απώλειας και αναγνώρισης. Οι Buttler και Lorey υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι υποφέρουν από μια γενική επισφάλεια, εξαιτίας της ευαλωτότητας που νιώθουν. Οι άνθρωποι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτό το αίσθημα μέσα από τους οικογενειακούς και κοινωνικούς δεσμούς και μέσω του κράτους πρόνοιας. Υπό αυτό το πρίσμα η επισφάλεια μπορεί να ειδωθεί σαν απότοκο μιας άνισης προστασίας, από τη μεριά της κοινωνίας, απέναντι σε κάποιες κοινωνικές ομάδες. Η επισφάλεια θα μπορούσε να θεωρηθεί και σαν μια αδυναμία ελέγχου του μέλλοντος, λόγω του ότι όλο και περισσότεροι τομείς της ζωής υποτάσσονται στις ανάγκες της οικονομίας. Η επισφάλεια άρα εμφανίζεται σαν ένα μέσο κατηγοριοποίησης των ανθρώπων, τοποθετώντας το πρεκαριάτο στον πάτο της ταξικής ιεραρχίας (Alberty et. al., 2018).

Ερευνώντας το ζήτημα της επισφάλειας οι Linhart και Maruani .διαπίστωσαν ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών μορφών αβεβαιότητας και επισφάλειας, στοιχείο το οποίο δεν μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία μία ομοιογενούς κατηγορίας. Δεδομένου μάλιστα του μεγέθους των διαφορών που σε αρκετές των περιπτώσεων τείνουν να είναι μεγάλες. Στοιχεία της έρευνας των Linhart και Maruani έδειξαν επίσης δύο τρόπους διαφυγής της σταθερότητας στην απασχόληση από την πλευρά της εργοδοσίας. Ο πρώτος τρόπος αποσταθεροποίησης κρύβεται πίσω από τη δημιουργία επισφαλών συμβάσεων εργασίας κατά τη διαδικασία πρόσληψης ενός κεντρικού πυρήνα επισφαλών πάντα εργαζομένων. Σε συνάρτηση με τον πρώτο τρόπο ο δεύτερος στοχεύει στον κατακερματισμό με οποιοδήποτε τρόπο (νόμιμο ή παράνομο) της σταθερότητας στην απασχόληση του υγιούς πυρήνα των σταθερών εργαζομένων (Καρακιουλάφη, Χ., κ.α., 2014:61-62).

Οι θεωρητικοί του «μετά – εργατισμού» δείχνουν να πιστεύουν ότι η επισφαλής εργασία είναι ένα αναγκαίο κακό με το οποίο θα πρέπει να συνυπάρξουμε. Σύμφωνα με αυτούς η δυτική μεταφορντική κοινωνία έχει ανάγκη από εργαζόμενους που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν σε διαφορετικά καθήκοντα και θα μπορούν να μετακινηθούν από τη μία εργασία στην άλλη, που θα είναι ευέλικτοι. Αυτοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτό θα είναι το μέλλον της εργασίας, δεδομένου ότι δεν υφίσταται πλέον σταθερή και μακροχρόνια απασχόληση (Κεσίσογλου, 2013: 397).

Ανάμεσα στις θεωρίες που έχουν προταθεί για την επισφάλεια στην εργασία έρχεται να προστεθεί και η θεώρηση από τη μεριά των φεμινιστριών για «θηλυκοποίηση» της εργασίας. Σύμφωνα με την παραπάνω οπτική ως θηλυκοποίηση εννοούνται όλες εκείνες οι διαδικασίες, οι οποίες πιέζουν το εργατικό δυναμικό, ανεξαρτήτως φύλου, σε όλο και περισσότερο ασταθείς και προσωρινές εργασίες. Η γυναικεία εργασία θεωρήθηκε και εξακολουθεί να θεωρείται, παρά τη νομική και θεσμική της εξίσωση με την ανδρική, ως υποδεέστερη και μισθολογικά και κοινωνικά απαξιωμένη. Η θηλυκοποίηση της εργασίας συντείνει στην αποδόμηση της ποιότητας της εργασίας (Κεσίσογλου, 2013: 403-404).

Η εργασιακή επισφάλεια υποδηλώνει θέσεις εργασίας χαμηλής ποιότητας, θέσεις απρόβλεπτες και ασταθείς, ανύπαρκτα εργασιακά δικαιώματα και πενιχρές οικονομικές απολαβές που δεν εξασφαλίζουν αξιοπρεπή βιοπορισμό. Το καινούριο στη σημερινή εποχή είναι ότι η «ζώνη της αβεβαιότητας» εξαπλώνεται. Αυτή η γκρίζα εργασιακή περιοχή μέχρι πρότινος αφορούσε μόνο τη δευτερεύουσα αγορά εργασίας. Σήμερα αυτή εισβάλει και στην κύρια αγορά εργασίας με την έννοια ότι οι καλές δουλειές είναι λίγες και δυσεύρετες και τα εργασιακά δικαιώματα υπό διωγμό. Το σύγχρονο προλεταριάτο, το πρεκαριάτο, δεν αποτελείται από περιθωριακές ομάδες και χαμηλής κοινωνικής στάθμης άτομα, αλλά ολοένα και περισσότερο συγκαταλέγονται σ' αυτό άτομα με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Οι μορφωμένοι, οι οποίοι ως πρόσφατα είχαν εύκολη πρόσβαση σε καλές εργασίες, αναγκάζονται, προκειμένου να είναι απασχολήσιμοι, να συμφιλιωθούν με εργασίες που προσφέρουν χαμηλές αμοιβές, μειωμένο ωράριο, αλλαγή τόπου και χώρου εργασίας (Μουρίκη, 2010: 111).

Η αύξηση της επισφαλούς απασχόλησης είναι απότοκο της παγκοσμιοποίησης, της τριτογενοποίησης της οικονομίας και της ανάπτυξης των τεχνολογιών της πληροφορίας. Στην Ελλάδα, που το παραγωγικό της μοντέλο χαρακτηρίζεται από παθογένειες, οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης τείνουν να πάρουν τη θέση των τυπικών εργασιών. Επιπροσθέτως το ελληνικό παραγωγικό μοντέλο βασίζεται σε μικρού μεγέθους επιχειρήσεις, οι οποίες πέρα από την παθογένειά τους μαστίζονται και από την οικονομική κρίση. Απότοκο των παραπάνω είναι ότι οι μη ποιοτικές θέσεις εργασίας είναι μια πραγματικότητα, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το κόστος παραγωγής και να επιβιώσουν οι επιχειρήσεις (Μουρίκη, 2010: 112).

Η αύξηση των άτυπων και ευέλικτων μορφών απασχόλησης δημιουργεί εργαζόμενους πολλών ταχυτήτων. Υπάρχουν αυτοί οι οποίοι απολαμβάνουν τα δικαιώματα και τα πλεονεκτήματα της τυπικής εργασίας (ωράριο, σταθερότητα, ασφάλεια) και υπάρχουν και οι «συμπληρωματικοί» που απασχολούνται με όρους επαχθείς και στερούνται προνομίων. Οι άτυπες μορφές απασχόλησης χαρακτηρίζονται από εξαιρετικά χαμηλές αμοιβές, που φτάνουν στο επίπεδο της ελεημοσύνης, και δεν επιτρέπουν αξιοπρεπή βιοπορισμό. Τα ωράρια τους είναι άστατα, μειωμένα ή και εξουθενωτικά, αναλόγως με τη ζήτηση που θα προκύψει. Οι άτυπες μορφές απασχόλησης δεν προσφέρουν καμιά εργασιακή ικανοποίηση και σαφώς δεν υπόσχονται καμιά προοπτική για το μέλλον και για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Λόγω του πολυκερματισμού των άτυπων μορφών απασχόλησης, ο κάθε εργαζόμενος είναι και μια ειδική περίπτωση, υπάρχει έλλειψη συνδικαλιστικής εκπροσώπησης και συντονισμένης διεκδικητικής δράσης. Οι ευέλικτα εργαζόμενοι είναι συχνά υποχρεωμένοι να απασχολούνται πολλαπλά προκειμένου να επιβιώσουν. Είναι επίσης υποχρεωμένοι να είναι διαθέσιμοι και ευέλικτοι σε ωράριο, χώρο και χρόνο εργασίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χώρου (στην περίπτωση της εργασίας από το σπίτι), να μην υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ εργασίας και σχόλης (Μουρίκη, 2010: 113).

Η επέκταση της εργασιακής επισφάλειας έχει επιπτώσεις τόσο στο επίπεδο της κοινωνικής όσο και της οικονομικής ισορροπίας ενός κράτους. Αναφορικά με την κοινωνία, αυξάνεται το επίπεδο της γενικότερης

ανασφάλειας που βιώνουν τα άτομα. Οι ελάχιστες αμοιβές των εργαζομένων έχουν ως αποτέλεσμα να συναντάμε όλο και πιο συχνά υπερχρεωμένα νοικοκυριά. Η έλλειψη σταθερής εργασίας δεν προοιωνίζει σε καμία περίπτωση πιθανότητα επαγγελματικής και οικονομικής ανοδικής κινητικότητας. Η αίσθηση στο άτομο ότι είναι αναλώσιμος δημιουργεί έλλειψη αισιοδοξίας για το μέλλον και αυτό με τη σειρά του απηχεί στην έλλειψη ικανοποίησης για τη ζωή που ζει. Η εργασιακή αβεβαιότητα είναι σίγουρα ένας σοβαρός προσδιοριστικός παράγοντας στο σχεδιασμό της προσωπικής διαδρομής ενός ατόμου. Πολλοί νέοι αποφεύγουν, και στην καλύτερη περίπτωση αναβάλλουν, τη δημιουργία οικογένειας και την ανάληψη των ευθυνών που αυτή συνεπάγεται. Οι συνέπειες εδώ είναι πολύ σοβαρές με το δεδομένο ότι στην Ελλάδα ήδη έχουμε δημογραφική γήρανση. Οι μειωμένες, ή και καθόλου στην περίπτωση της μαύρης εργασίας, ασφαλιστικές εισφορές επιδεινώνουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες στον τομέα της υγείας, καθώς επίσης και των προνοιακών δομών του κρατικού μηχανισμού. Για τον Pembroke η επισφαλής εργασία οδηγεί σε επισφαλείς ζωές όπου οι άνθρωποι παγιδεύονται στην αβεβαιότητα και θέτουν σε αναμονή όλες τις πτυχές της ζωής τους. Με αυτή την έννοια η επισφάλεια είναι ένα φαινόμενο που παράγει πολύπλοκα αποτελέσματα αναφορικά με τις φιλοδοξίες και την προσωπική ζωή των υποκειμένων και τη δημιουργία οικογένειας (Pembroke, 2018: 4).

Οι επιπτώσεις της εργασιακής επισφάλειας είναι ορατές και στο επίπεδο της οικονομίας. Το χαμηλό εργατικό κόστος επηρεάζει αρνητικά την ανταγωνιστικότητα. Το χαμηλό κόστος παραγωγής συνεπάγεται και χαμηλή ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος. Η απουσία καινοτομίας, οι μειωμένες προσδοκίες και η χαμηλή ανταγωνιστικότητα καθηλώνουν στην μετριότητα, ή ακόμα και καταποντίζουν, την ήδη συρρικνωμένη από την οικονομική ύφεση ελληνική οικονομία (Μουρίκη, 2010: 115).

Η εργασιακή ανασφάλεια

Η εργασιακή ανασφάλεια αναφέρεται στην αίσθηση που βιώνει ένα άτομο ότι θα χάσει την εργασιακή του θέση σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα, παρά την επιθυμία του να παραμείνει και να συνεχίσει να εργάζεται. Αφορά ένα συναίσθημα το οποίο απασχολεί και βιώνεται μόνο από τους εργαζόμενους (λόγω του κινδύνου της εργασιακής απώλειας) και όχι από άτομα που βρίσκονται στο φάσμα της ανεργίας που πιθανολογούν ότι δε θα μπορέσουν να βρουν εργασία. Σε περιόδους κρίσης το συναίσθημα της ανασφάλειας για τους εργαζόμενους εμφανίζεται και βιώνεται εντονότερα λόγω των δυσμενών οικονομικών συνθηκών όπως αυτών της μείωσης των θέσεων εργασίας και το κλείσιμο αρκετών επιχειρήσεων. (Adkins, et al., 2001)

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (EU-OSHA), η εργασιακή ανασφάλεια ορίζεται ως ένα συνεχιζόμενο αίσθημα έντασης και ανησυχίας που σχετίζεται με τη μελλοντική ύπαρξη της εργασίας ενός ατόμου. Η εμφάνιση αυτού του αισθήματος της ανησυχίας αποτελεί σύμφωνα με τον οργανισμό (EU-OSHA) και την «πηγή» μιας σειράς απειλών που βιώνει ο εργαζόμενος, απειλές που αφορούν την εργασιακή του θέση ή την εργασιακή του εξέλιξη. Απότοκο όλων των προαναφερομένων, είναι εργασιακή ανασφάλεια, να συντελεί στην άσχημη εικόνα της υγείας των εργαζομένων (ψυχική και σωματική), στοιχείο που είναι ιδιαίτερα εμφανές σε άτομα που απασχολούνται σε άτυπες μορφές εργασίας με την εργασία σε διαδικτυακές πλατφόρμες να αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα.

Το εργασιακό άγχος και οι ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι, στοιχεία τα οποία απορρέουν από την εργασιακή ανασφάλεια, συγκαταλέγονται σύμφωνα με τον EU-OSHA μεταξύ των ισχυρότερων προκλήσεων της υγείας και επαγγελματικής ασφάλειας. Για τους μισούς περίπου εργαζόμενους ευρωπαίους, το άγχος ως σύνηθες πλέον φαινόμενο, ευθύνεται για τις μισές περίπου χαμένες εργάσιμες ημέρες στον χώρο εργασίας τους. Συμβαίνει μάλιστα σε αρκετές των περιπτώσεων οι εργαζόμενοι με άγχος να

στοχοποιούνται και να στιγματίζονται, στοιχείο αρκετά συνυφασμένο με περιπτώσεις διαταραχής της ψυχικής υγείας (Osha. Europa. eu)[1].

Οι παραπάνω ισχυρισμοί του EU-OSHA έρχονται να επιβεβαιωθούν ακόμα περισσότερο από τα ευρήματα της Πανευρωπαϊκής Έρευνας της εταιρείας Ipsos Mori (που έγινε για λογαριασμό του EU-OSHA) και που έχουν ως εξής:

- Το εργασιακό άγχος για το 50% των ευρωπαίων εργαζομένων πιστεύεται ότι αποτελεί σύνηθες φαινόμενο ενώ η αντιμετώπισή του στο χώρο εργασίας δεν είναι αποτελεσματική εκτιμούν οι τέσσερις στους δέκα.

- Συνηθέστερη πηγή εργασιακού άγχους στην Ευρώπη αποτελεί η εργασιακή ανασφάλεια ή η εργασιακή αναδιοργάνωση.

Είναι πολύ μικρός ο αριθμός των εργαζόμενων που γνωρίζει πολιτικές και προγράμματα που μπορούν να τους βοηθήσουν στο να συνεχίσουν να εργάζονται μέχρι να συνταξιοδοτηθούν ή και μετά. Σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτώμενους θα ήταν ευχής έργο η ύπαρξη και εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων (CBS) [2].

Οι Greenhalgh και Rosenblatt ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν συστηματικά με την εργασιακή ανασφάλεια από τη δεκαετία του 1970. Το 1984 δημοσίευσαν ένα μοντέλο για την εργασιακή ανασφάλεια Αυτό το μοντέλο αποτέλεσε ουσιαστικά και την θεωρητική βάση, της εργασιακής ανασφάλειας των αιτιών, της δυναμικής της και των συνεπειών της (Greenhalgh & Rosenblatt, 2010).

Το ανθρώπινο εργατικό δυναμικό τις δεκαετίες του 1970-80 στις Η.Π.Α αλλά και οι μέθοδοι διαχείρισής του, αποτέλεσαν το κύριο ερευνητικό τους

---

[1] (Osha. Europa.eu, 2-11-2018). «Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι και άγχος στην εργασία» https://osha.europa.eu/el/themes/psychosocial-risks-and-stress

[2] (CBS, 9-12-13). “New poll reveals job insecurity or job reorganisation is thought to be the most common cause of work-related stress”.

http://www.cbs.com.cy/en/news-19-Bilbao_9_May_2013.html

αντικείμενο και ερέθισμα. Ο εξορθολογισμός της παραγωγής η περικοπή των δαπανών με σκοπό τη δημιουργία «λιτών οργανισμών» (lean organizations), είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την απόλυση ενός σημαντικού αριθμού εργαζομένων και υποαπασχολούμενων. Στόχευση όλων αυτών των ενεργειών από τις επιχειρήσεις ήταν η εμφάνιση βραχυχρόνιου κέρδους. Η διαδικασία του περιορισμού των δαπανών ακολουθήθηκε και από επιχειρήσεις άλλων κρατών. Τα προβλήματα δεν άργησαν να φανούν. Σε αρκετές εταιρείες υπήρξαν αρνητικές αντιδράσεις από εργαζόμενους οι οποίοι δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τον αυξανόμενο όγκο της εργασιακής ανασφάλειας που βίωναν (Greenhalgh & Rosenblat, 2010).

Ο αρχικός ορισμός της εργασιακής ανασφάλειας από τους Greenhalgh και Rosenblat το 1984 όπως αποτυπώθηκε τείνει να παρουσιάζει τη διατήρηση και συνέχιση της εργασίας ως μία κατάσταση ιδιαίτερα αμφίβολη και υπό το πρίσμα της απειλής. Ο ορισμός αυτός στην ουσία περιέχει στοιχεία από τη θεωρία του «προνοητικού θρήνου» (anticipatory grieving) μιας και ο εργαζόμενος θεωρώντας ότι θα απολέσει την εργασία του παρουσιάζει αρνητική συμπεριφορά πριν ακόμα τη χάσει (Greenhalgh & Rosenblat, 2010).

Σύμφωνα με το Mohr η εργασιακή ανασφάλεια μπορεί να παρομοιαστεί και ως ένα σημείο να ταυτιστεί με το φόβο που προκαλεί σε έναν εργαζόμενο ο κίνδυνος της ανεργίας (Mohr, 2000). Οι Heaney, Israel και House παρουσίασαν την εργασιακή ανασφάλεια ως μία ενδεχόμενη απειλή στον εργασιακό βίο ενός ατόμου και ως έναν χρόνιο στρεσογόνο παράγοντα του οποίου οι επιπτώσεις γίνονται πιο ισχυρές όσο αυξάνεται ο χρόνος έκθεσης σε αυτόν (Heaney et al., 1994). Οι Hartley, Jacobson, Klandermans, και Van Vuuren ισχυρίζονται ότι η εργασιακή ανασφάλεια αντικατοπτρίζει την ασυμφωνία μεταξύ του επιπέδου ασφάλειας στην εργασία που θα επιθυμούσε να βιώνει ένα άτομο συγκριτικά με αυτή που βιώνει στην πραγματικότητα (Hartley et al., 1991: 7).

Κοινή διαπίστωση από όλους σχεδόν τους ορισμούς για την εργασιακή ανασφάλεια είναι ότι όλοι οι εργαζόμενοι εμφανίζεται να βιώνουν υποκειμενικά το συναίσθημα του φόβου της έντασης, της ανησυχίας και της ανασφάλειας. Το υποκειμενικό στοιχείο που ενεργοποιεί το αίσθημα της εργασιακής

ανασφάλειας είναι ουσιαστικά ένας αριθμός πληροφοριών που έρχονται σε γνώση του εργαζόμενου και αφορούν το μέλλον της εργασίας του. Το να αισθάνεται ένας εργαζόμενος ότι θα χάσει την εργασία του δε σημαίνει ότι αυτό θα συμβεί απαραίτητα. Στο βαθμό που ο εργαζόμενος διαθέτει τις πηγές για έγκυρη και έγκαιρη πληροφόρηση για τη πορεία του εργασιακού του βίου, βιώνει σε σχετικά μικρότερο βαθμό την εργασιακή ανασφάλεια. Η βεβαιότητα της απώλειας της εργασίας μπορεί να τον ενεργοποιήσει στο να αναζητήσει νέες διεξόδους όπως για παράδειγμα μία άλλη εργασία. Αντίθετα, ο εργαζόμενος που δε γνωρίζει το μέλλον της εργασίας του, αδυνατεί να αντιδράσει μη γνωρίζοντας τι μέλλει γενέσθαι. Αισθάνεται εντονότερα την πίεση της εργασιακής ανασφάλειας μιας και βρίσκεται σε αδιέξοδο (De Witte, 2005).

Όταν η ανησυχία ενός εργαζόμενου έχει ως πηγή της το φόβο της απώλειας της παρούσας εργασίας του, τότε σύμφωνα με τους Hellgren, Sverke, και Isaksson γίνεται λόγος για ποσοτική εργασιακή ανασφάλεια. Αντίθετα όταν το αίσθημα του φόβου και της ανησυχίας ενός εργαζόμενου οφείλεται στην επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών και σχέσεων αλλά και στη μείωση των εργασιακών προνομίων και απολαβών, τότε γίνεται λόγος για ποιοτική εργασιακή ανασφάλεια (Hellgren, et al., 1999).

Οι De Witte, De Cuyper, Handaja, Sverke, Näswall, και Hellgren, σε έρευνα που διεξήχθη σε ένα δείγμα 7146 τραπεζικών υπαλλήλων στο Βέλγιο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και τα δύο είδη εργασιακής ανασφάλειας (ποσοτική και ποιοτική) αποτελούν παράγοντες άγχους, ενώ παράλληλα συντελούν σε σημαντικό βαθμό στην εργασιακή ικανοποίηση και τη γενική ευεξία ενός εργαζόμενου (De Witte, et al., 2010).

Μία ακόμη διαφοροποίηση που εντοπίσθηκε από τους ερευνητές και που αφορά την εργασιακή ανασφάλεια είναι αυτή μεταξύ της γνωστικής και της συναισθηματικής εργασιακής ανασφάλειας. Η συνειδητοποίηση μιας πιθανής απώλειας της εργασίας αλλά και όλων των παροχών που μπορεί να τη συνοδεύουν, αποτελεί κύριο γνώρισμα της γνωστικής εργασιακής ανασφάλειας (cognitive job insecurity). Το συναισθηματικό φορτίο της δυσανασχέτησης της δυσφορίας αλλά και η ανησυχία που βιώνει ένας

εργαζόμενος στο ενδεχόμενο μιας πιθανής απώλειας της εργασίας του αποτελεί γνώρισμα της συναισθηματικής εργασιακής ανασφάλειας (affective job insecurity) (Huang, et al., 2012).

Στον ιδιαίτερο και πολυσχιδή χαρακτήρα της εργασιακής ανασφάλειας αναφέρεται ο Κουζής. Η αδυναμία κάλυψης των σύγχρονων αναγκών που προκύπτουν λόγω της αδυναμίας εύρεσης εργασίας ή λόγω του είδους της απασχόλησης μπορεί να αποτελέσουν σύμφωνα με τον ερευνητή πηγή εκδήλωσης της εργασιακής ανασφάλειας. Εκδήλωση ανασφάλειας μπορεί να εμφανιστεί σε ένα άτομο λόγω μη ύπαρξης ή λόγω της προσπάθειας διατήρησης μιας εργασίας αλλά και για οικονομικούς λόγους που αφορούν την επάρκεια των οικονομικών απολαβών από μία απασχόληση ή αντίθετα από τον αγώνα διατήρησης αυτού του ύψους των απολαβών. Αιτία εκδήλωσης ανασφάλειας μπορεί επίσης να αποτελέσει η διατήρηση του εργασιακού αντικειμένου μιας απασχόλησης όπως και η εμφάνιση διακρίσεων και αποκλεισμών σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Το μέγεθος όλων των προαναφερόμενων μπορεί να εντείνεται ακόμα περισσότερο στις περιπτώσεις που το εργασιακό αντικείμενο θεωρείται επισφαλές και βρίσκεται σε διαρκή απειλή όσο αφορά τη διατήρησή του από τον εργαζόμενο (Καρακιουλάφη, Χ., κ.α., 2014:62).

Στην ύπαρξη στοιχείων σύνδεσης της εργασιακής ανασφάλειας με την οικονομική και την κοινωνική ανασφάλεια εστίασε τις έρευνές του ο Loisy. Η απουσία ενός ή περισσότερων παραγόντων ασφάλειας σύμφωνα με τον ερευνητή, δημιουργούν ένα κλίμα εντεινόμενης ανασφάλειας σε άτομα και οικογένειες. Συνεπώς εν απουσία παραγόντων ασφάλειας όλοι οι προαναφερόμενοι αδυνατούν να λειτουργήσουν πραγματοποιώντας τα βασικά τους καθήκοντα και υποχρεώσεις ενώ στον αντίποδα εμποδίζονται εμμέσως στο να καρπωθούν τα κύρια και βασικά τους δικαιώματα στον εκάστοτε κοινωνικό ιστό. Συνεχίζοντας ο Loisy ισχυρίζεται ότι τόσο η κοινωνική όσο και η οικονομική ανασφάλεια λειτουργούν συσσωρευτικά στα μέλη μιας κοινωνίας και εμφανίζουν στοιχεία σύνδεσης με ασταθής και υποβαθμισμένες αγορές εργασίας. Πηγές εργασιακής ανασφάλειας μπορεί να αποτελέσουν και άλλοι παράγοντες που ενεργοποιούμενοι μπορεί να οδηγήσουν ένα άτομο στην φτωχοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η μέτρηση της εργασιακής ανασφάλειας παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτή η μέτρηση περιέχει μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες. Ωστόσο υπάρχουν κάποια στοιχεία και ορισμένοι ιδιαίτεροι παράμετροι που μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή. Τέτοιου είδους παράμετροι μπορεί να εξετάζουν χαρακτηριστικά ατόμων και νοικοκυριών όπως η υγεία, η οικονομική κατάσταση (οικονομική ευρωστία ή αδυναμία), η εργασία, η κατοικία κ.α.. Το μόνο σίγουρο όμως είναι ότι η εργασιακή ανασφάλεια περιέχει ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων που περιλαμβάνουν στο εσωτερικό τους κίνδυνο, άγχος, αβεβαιότητα, αμφισβήτηση και αμφιβολία (που αναπτύσσονται λόγω .εργασίας, κατοικίας, υγείας, χρημάτων κ.α.), παράγοντες που εμποδίζουν ένα άτομο στο να διαμορφώσει ένα πλάνο ζωής, επαγγελματικής και οικογενειακής εξέλιξης. Ακόμα πιο ανησυχητικό είναι όμως η μεγάλη διάρκεια που εμφανίζουν όλοι αυτοί οι παράγοντες κινδύνου, άγχους, και αβεβαιότητας με ότι αυτό συνεπάγεται για ένα άτομο ή μία πληθυσμιακή ομάδα (Καρακιουλάφη, Χ., κ.α., 2014:62-63).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ο ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, τα «νέα πρόσωπα»

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς καλείται να εργαστεί με σκοπό την κάλυψη των λειτουργικών κενών και ένας μεγάλος αριθμός αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Την τελευταία δεκαετία μάλιστα λόγω των αλλαγών στα εργασιακά πεπραγμένα, από πλευράς κεντρικής διαχείρισης και διοίκησης και εξαιτίας της βαθιάς κρίσης που βίωσε και βιώνει η χώρα μας, ο αριθμός των αναπληρωτών δασκάλων και καθηγητών αυξάνεται συνεχώς. Ο θεσμός της αναπλήρωσης, έτσι όπως λειτουργεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, αποτελεί μια προβληματική λύση. Τα στοιχεία των επίσημων φορέων, Υ.Π.Ε.Θ. – συνδικαλιστικών οργανώσεων, καταδεικνύουν ότι, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν τεράστιες, πάγιες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι έκτακτες και προσωρινές ανάγκες. Οι αναπληρωτές, ουσιαστικά, συντηρούν την ομαλή λειτουργία του συστήματος. Στην καλύτερη περίπτωση η κατάσταση αυτή αποδεικνύει την απουσία βασικών αρχών προγραμματισμού από τη μεριά του Υ.Π.Ε.Θ. και στη χειρότερη ότι η διατήρηση ενός καθεστώτος ιδιότυπης ομηρίας για ένα σημαντικό κομμάτι των ενεργών και δοκιμασμένων εκπαιδευτικών αποτελεί χρόνια πολιτική επιλογή ((Σαίτης, 2008 · Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, κάθε κλάδου και ειδικότητας, προσφέρουν τις υπηρεσίες τους είτε με την έναρξη είτε κατά τη διάρκεια κάθε εκάστου σχολικού έτους. Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα με σχέσεις εργασίας ιδιωτικού δικαίου και διάρκειας έως ενός διδακτικού έτους (Alfavita,2021)[3].

[3] (Alfavita Newsroom 6-5-2021). Επάγγελμα εκπαιδευτικός: *Αναλυτικός οδηγός του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.*

Στις τελευταίες δεκαετίες μπορούμε να επισημάνουμε ορισμένες νομοθετικές παρεμβάσεις που μπορούν να θεωρηθούν κατά κάποιο τρόπο και ως σταθμοί της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης. Πρώτος σταθμός ο Ν. 1566/1985 με τον οποίο, ουσιαστικά, καθιερώνεται ο θεσμός των ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα με τον νόμο αυτό επιβεβαιώνεται η εφαρμογή του συστήματος της επετηρίδας (όσο αφορά τους διορισμούς τους διορισμούς των εκπαιδευτικών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) σύμφωνα με το άρθρο 15. Δεύτερος σταθμός ο Ν. 2525/1997 ο οποίος φέρνει μεγάλες ανατροπές στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, καταργώντας ουσιαστικά το μοναδικό τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών, εισάγοντας για πρώτη φορά το θεσμό του ΑΣΕΠ, την πρόσληψη δηλαδή των εκπαιδευτικών μέσω γραπτού διαγωνισμού. Από το 1985 έως και το 1997 και 1998, ο αριθμός των αναπληρωτών αυξάνεται σημαντικά. Το σχολικό έτος 1992-1993 ο αριθμός τους σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 18% του συνολικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Το αδιάβλητο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σύστημα της επετηρίδας δείχνει να βαλτώνει και να μην μπορεί να ανταπεξέλθει, παρουσιάζοντας αναμονή διορισμού στην πρωτοβάθμια 10 ετών. Με το Ν. 2525/1997 και με επιχείρημα την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των καιρών, εφαρμόζεται ο γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ.

Το 2010, με το Ν. 3848, εισάγεται από το υπουργείο ο θεσμός «του Νέου Σχολείου» που ουσιαστικά λειτουργεί μέχρι και το 2018. Με το νόμο αυτό η κάλυψη των κενών και των λειτουργικών αναγκών της εκπαίδευσης γίνεται αποκλειστικά μέσω ΑΣΕΠ. Τίθεται μάλιστα ως βασική προϋπόθεση για τον διορισμό ενός εκπαιδευτικού ως μόνιμου ή αναπληρωτή, η εξασφάλιση πιστοποιητικού «παιδαγωγικής επάρκειας», όπου φυσικά κρινόταν αναγκαίο. Θα ακολουθήσει οι Ν. 4547/18 και Ν. 4589/19, οι οποίοι θα επιφέρουν επίσης αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο (Αλέφαντος, 2020:23-48).

---

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/348954_epaggelma-ekpaideytikos-analytikos-odigos-toy-ekpaideytikoy-stin-ellada

Η διαδικασία των προσλήψεων

Κάθε χρόνο οι υποψήφιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υποβάλουν αιτήσεις προς τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, προκειμένου να προσληφθούν με σχέση εργασίας διάρκειας ενός έτους (Ν.4589/2019). Καμία όμως πρόσληψη αναπληρωτή εκπαιδευτικού δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δε συντρέχουν κάποιες από τις τρεις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- να υπάρχει απουσία μόνιμου εκπαιδευτικού
- να υπάρχουν έκτακτες ανάγκες λειτουργίας του σχολείου οι οποίες δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και χρήζουν άμεσης κάλυψης τους
- και τέλος να υπάρχουν οι προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας και ασκήσεων στο ίδιο σχολείο της ίδιας πόλης ή περιοχής μετάθεσης που δεν δικαιολογούν το διορισμό μόνιμου εκπαιδευτικού.

Η πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών γίνεται με βάση τους αξιολογικούς πίνακες κατάταξης που καταρτίζονται από το ΑΣΕΠ σε συνδυασμό με τις δηλώσεις προτίμησης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα δύο στοιχεία μπορούν να εξασφαλίσουν για παράδειγμα χρονικά συντομότερα την πρόσληψη ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού που βρίσκεται χαμηλότερα στον τελικό αξιολογικό πίνακα από κάποιον άλλο που βρίσκεται σε υψηλότερη θέση κατάταξης αλλά δεν έχει συμπεριλάβει στη δήλωσή του, τον ή τους γεωγραφικούς τομείς του πρώτου (Alfavita, 20210)[4].

Οι Ωρομίσθιοι Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί

Η πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών μπορεί, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και για αντικειμενικούς λόγους, να μην πραγματοποιηθεί. Στις έκτακτες αυτές περιπτώσεις προσλαμβάνονται ωρομίσθιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (Ν.4589/2019) με ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου σχέσεις

[4] (Alfavita Newsroom 6-5-2021). «Επάγγελμα εκπαιδευτικός: *Αναλυτικός οδηγός του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα».* https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/348954_epaggelma-ekpaideytikos-analytikos-odigos-toy-ekpaideytikoy-stin-ellada

εργασίας διάρκειας έως και ενός διδακτικού έτους (αρχές Σεπτεμβρίου μέχρι το πολύ τέλη Ιουνίου). Η πρόσληψη των ωρομισθίων εκπαιδευτικών γίνεται με τον ίδιο τρόπο όπως και των αναπληρωτών. Δημοσιεύεται από Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων η πρόσκληση βάση της οποίας καλούνται όλοι οι υποψήφιοι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δηλώσουν τις περιοχές προτίμησης τους καταθέτοντας ταυτόχρονα και τα αντίστοιχα δικαιολογητικά μοριοδότησής τους (για το σχολικό έτος 2020-2021 η αριθ. πρωτ. 105324/Ε1/12-8-2020 Απόφαση και η αριθ. πρωτ. 147611/Ε1/29-10-2020 Υπουργική Απόφαση). Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν τη σειρά κατάταξης των υποψηφίων προς τοποθέτηση εκπαιδευτικών στους αξιολογικούς πίνακες του ΑΣΕΠ.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως ωρομίσθιοι μπορούν να απασχολούνται ως 15 ώρες την εβδομάδα (από 9 έως 15), ενώ αμείβονται μόνο για τις ώρες εργασίας που εργάστηκαν κάθε μήνα. Δεν έχουν σταθερό αριθμό ωρών γιατί αυτό εξαρτάται από τις μέρες που καλούνται να εργαστούν, σύμφωνα με τη σύμβαση έργου που υπογράφουν. Η μισθοδοσία τους προκύπτει από ο πηλίκο των ωρών που διδάσκουν προς τον αριθμό των ωρών του πλήρους ωραρίου. Συνεπώς αν κάποιος εργάζεται 9 ώρες την εβδομάδα θα λαμβάνει τα 9/24 των αποδοχών του μόνιμου εκπαιδευτικού (Alfavita, 2021)[5] .

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δεν πληρώνονται στις αργίες όπως επίσης τα ένσημά τους καθορίζονται από τις αντίστοιχες ημέρες που εργάζονται. Ο ωρομίσθιος που εργάζεται 4 ημέρες (π.χ. 5 ημέρες Χ 2 ώρες), θα συμπληρώνει 5 ένσημα την εβδομάδα. Αν όμως αυτό συμβαίνει σε 2 ημέρες δηλαδή δουλεύει για παράδειγμα 4 ώρες τη μία μέρα και 5 την

[5] (Alfavita Newsroom, 1-7-2021). Επίδομα ανεργίας αναπληρωτών: Βήμα βήμα η διαδικασία. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/352822_epidoma-anergias-anapliroton-bima-bima-i-diadikasia

άλλη (2 ημέρες Χ 4 τη μία και 5 ώρες την άλλη). τότε θα λαμβάνει 2 ένσημα την εβδομάδα (Edweek[6] ·Xenesglosses.eu[7]..· Alfavita[8]).

Η Μοριοδότηση και η Πρόσβαση των Αναπληρωτών στην Εκπαίδευση

Η μοριοδότηση των αναπληρωτών αποτελεί ένα χρόνιο πρόβλημα τριβών και αντιπαραθέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Πηγή αυτής της «σύγκρουσης» δεν είναι άλλη από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και την ασταθή και μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί εδώ και δεκαετίες. Συγκριμένα, οι τελικοί αξιολογικοί πίνακες, που καταρτίζονται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) και ισχύουν για δύο σχολικά έτη (το σχολικό έτος ξεκινάει 1η Σεπτεμβρίου και λήγει την 31η Αυγούστου του επομένου έτους), δημιουργούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά συνοδεύονται από ένα σύστημα μοριοδότησης. Με το νόμο 4589/2019 του (ΑΣΕΠ), τα δεδομένα πλέον αλλάζουν. Το σύστημα των κριτηρίων μεταβάλλεται (ύστερα από αίτημα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων προς το ΑΣΕΠ). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν νέα δεδομένα, σύμφωνα με το Υπουργείο, στα οποία πρέπει η εκπαίδευση να

---

[6] (Edweek, 25-8-2021). «Φάκελος αναπληρωτές. Ορολογία – Μισθολόγιο – Ένσημα – Προυπηρεσία – Μόρια – Άδειες – Δικαιολογητικά – Προσλήψεις». https://www.edweek.gr/fakelos-anaplirotes-orologia-misthologio-emsima-proypiresia-moria-adeies-dikaiologitika-proslipsis/

[7] (Xenesglosses.eu. 3-8-2015). «Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Τι ισχύει για απολαβές, ένσημα, ώρες εργασίας»

https://xenesglosses.eu/2015/08/oromisthioi-ekpaideutikoi-ti-isxyei-g/

[8] (Alfavita Newsroom, 20-10-2020). «Εκπαιδευτικοί: Οι μισθοί των αναπληρωτών 2020-21).

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/335260_ekpaideytikoi-oi-misthoi-ton-anapliroton-2020-21-pinakas

αντιπαρέλθει, ώστε να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν προκύψει.

Τα νέα κριτήρια και η μοριοδότηση των αναπληρωτών

Κριτήρια αξιολογικού πίνακα εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης:

α) Ακαδημαϊκά Προσόντα: εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες αναλύονται ως εξής:

- *Διδακτορικό δίπλωμα: σαράντα (40) μονάδες.*
- *Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών διάρκειας ενός (1) τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους: είκοσι (20) μονάδες.*
- *Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών διάρκειας ενός (1) τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους: οκτώ (8) μονάδες.*
- *Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.: δεκαέξι (16) μονάδες.*
- *Ο βαθμός του πτυχίου: είκοσι (20) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, ως εξής: για πτυχία με βαθμολογική κλίμακα από ένα (1) έως δέκα (10) υπολογίζονται τέσσερις (4) μονάδες για κάθε βαθμό του πτυχίου πάνω από το βαθμό πέντε (5), καθώς και κλάσματα αυτών με στρογγυλοποίηση στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο. Σε περίπτωση που η κλίμακα είναι διαφορετική, ο βαθμός υπολογίζεται με αναγωγή στην κλίμακα αυτή.*
- *Άριστη γνώση μίας (1) ξένης γλώσσας: οκτώ (8) μονάδες.*
- *Πολύ καλή γνώση μίας (1) ξένης γλώσσας: έξι (6) μονάδες.*
- *Καλή γνώση μίας (1) ξένης γλώσσας: τέσσερις (4) μονάδες.*
- *Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α΄ επιπέδου (ενότητες Επεξεργασία Κειμένου, Υπολογιστικά Φύλλα και Υπηρεσίες Διαδικτύου) : τέσσερις (4) μονάδες.*
- *Πιστοποιημένη επιμόρφωση Α.Ε.Ι., διάρκειας τουλάχιστον τριακοσίων (300) ωρών και επτά (7) μηνών: τέσσερις (4) μονάδες.*

β) Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: εκατόν είκοσι (120) μονάδες (κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες αναλύονται ως εξής: μία (1) μονάδα ανά μήνα πραγματικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έως κατ' ανώτατο όριο εκατόν είκοσι (120) μήνες.

γ) Κοινωνικά κριτήρια:

- *Αριθμός τέκνων: τρεις (3) μονάδες για κάθε τέκνο ανήλικο ή άγαμο και δεν έχει συμπληρώσει το εικοστό τρίτο (23ο) έτος της ηλικίας ή σπουδάζει σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ομοταγές ίδρυμα της αλλοδαπής ή εκπληρώνει τη στρατιωτική του υποχρέωση και δεν έχει συμπληρώσει το εικοστό πέμπτο (25ο) έτος της ηλικίας του.*
- *Αναπηρία εξήντα εφτά τοις εκατό (67%) και άνω του υποψηφίου ή του/της συζύγου ή τέκνου: είκοσι (20) μονάδες.*

Κριτήρια αξιολογικού πίνακα Εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε.

α) Ακαδημαϊκά Προσόντα: εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ΄ ανώτατο όριο, οι οποίες αναλύονται ως εξής:

- *Διδακτορικό δίπλωμα: σαράντα (40) μονάδες.*
- *Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ενός (1) τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους ή ειδικά για τους κλάδους ΠΕ61 και ΠΕ71, πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ή Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες: είκοσι (20) μονάδες. Σε περίπτωση κατοχής περισσότερων του ενός τίτλων σπουδών του προηγούμενου εδαφίου, ο υποψήφιος λαμβάνει είκοσι οκτώ (28) μονάδες για το σύνολο των τίτλων αυτών.*
- *Για τον κλάδο ΠΕ11, κύρια ειδικότητα «ΕΑΕ» ή «Ειδική Φυσική Αγωγή» ή «Ειδική Φυσική Αγωγή-Θεραπευτική Γυμναστική» ή «Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή» ή «Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή» ή «Άσκηση σε χρόνιες παθήσεις και Αναπηρία»: οκτώ (8) μονάδες.*
- *Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.: δεκαέξι (16) μονάδες.*

- *Ο βαθμός του πτυχίου: είκοσι (20) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, ως εξής: για πτυχία με βαθμολογική κλίμακα από ένα (1) έως δέκα (10) υπολογίζονται τέσσερις (4) μονάδες για κάθε βαθμό του πτυχίου πάνω από το βαθμό πέντε (5), καθώς και κλάσματα αυτών με στρογγυλοποίηση στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο. Σε περίπτωση που η κλίμακα είναι διαφορετική, ο βαθμός υπολογίζεται με αναγωγή στην κλίμακα αυτή.*
- *Άριστη γνώση μίας (1) ξένης γλώσσας: οκτώ (8) μονάδες.*
- *Πολύ καλή γνώση μίας (1) ξένης γλώσσας: έξι (6) μονάδες.*
- *Καλή γνώση μίας (1) ξένης γλώσσας: τέσσερις (4) μονάδες.*
- *Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α΄ επιπέδου (ενότητες Επεξεργασία Κειμένου, Υπολογιστικά Φύλλα και Υπηρεσίες Διαδικτύου): τέσσερις (4) μονάδες.*
- *Πιστοποιημένη επιμόρφωση Α.Ε.Ι., διάρκειας τουλάχιστον τριακοσίων (300) ωρών και επτά (7) μηνών: τέσσερις (4) μονάδες.*

β) Εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η οποία μοριοδοτείται σύμφωνα με όσα προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης.

*γ) Κοινωνικά κριτήρια, τα οποία μοριοδοτούνται σύμφωνα με όσα προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης (*Eduguide.gr[9]*.·* Alfavita[10] · Υ.Π.Ε.Θ. 2019).

---

[9] (Eduguide.gr. 8-1-2019). «Το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών όπως κατατέθηκε στη Βουλή. Πώς μοριοδοτούνται τα μεταπτυχιακά» https://www.eduguide.gr/nea2019/neo-systhma-diorismoy-twn-ekpaideytikwn-opws-katate8hke-sth-boyl/

[10] (Alfavita Newsroom, 17-1-2019). «Σύστημα διορισμών: Τα κριτήρια μοριοδότησης, όπως κατατέθηκαν».https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypoyrgeio-paideias/278773_systima-diorismon-ta-kritiria-moriodotisis-opos-katatethikan

Η επισφάλεια στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

Στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, η εργασιακή επισφάλεια ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια φαίνεται να έχει κάνει έντονη την παρουσία της. Η συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία κριτηρίων πρόσληψης, με τη δημιουργία νέων πινάκων και διαφορετικών κατηγοριών, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εκπαιδευτικών διαφορετικών ταχυτήτων (Αλέφαντος, 2020 : 50 - 53).

Η υποχρηματοδότηση (λόγω οικονομικής κρίσης), η επιβολή μνημονιακών πρακτικών όπου οι διορισμοί θεωρούνται οικονομικό ατόπημα, επιβάρυναν ακόμα περισσότερο την κατάσταση, ωθώντας τους αναπληρωτές στην αβεβαιότητα την ανασφάλεια, μέχρι και στην απόγνωση. Πλέον ο διορισμός φαίνεται να απομακρύνεται όλο και περισσότερο με το ενδεχόμενο της ανεργίας, και στην καλύτερη των περιπτώσεων της ωρομισθίας, να μπαίνει στο «κάδρο» των εξελίξεων (Κωφίδου, 2021:5).

Τα πράγματα δυσκολεύει ακόμα περισσότερο η αίσθηση της απουσίας μίας σοβαρής και σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής από μέρους των κυβερνητικών στελεχών που διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά θέματα διαχρονικά. Αποδεικτικό στοιχείο, που επιβεβαιώνει αδιαμφισβήτητα αυτούς τους ισχυρισμούς, αποτελεί η «στελέχωση» των σχολείων με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Σπανίζουν πλέον οι περιπτώσεις των σχολικών μονάδων όπου οι επάρκεια τους σε εκπαιδευτικούς εμφανίζει πληρότητα με την έναρξη της σχολικής χρονιάς (ειδικότερα σε διευθύνσεις εκπαίδευσης νομών της επαρχίας). Οι τοποθετήσεις τους, στις περισσότερες των περιπτώσεων, γίνεται αφού ουσιαστικά η σχολική χρονιά έχει ξεκινήσει. Εν ολίγοις, οι αναπληρωτές καλούνται να αποδεχθούν την τοποθέτηση μέσα σε πέντε το πολύ ημέρες (εκτός από περιοχές όπου η πρόσβαση είναι ιδιαίτερα δύσκολη όπως π. χ. κάποια μικρά νησάκια). Όλα αυτά δοκιμάζουν τις αντοχές των εκπαιδευτικών, αναπληρωτών και μόνιμων (Μετοχιανάκη, 2017: 8 – 11).

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι στις περιπτώσεις μη αποδοχής της θέσεως ή παραίτησης του αναπληρωτή εκπαιδευτικού από αυτή κατά τη

διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υπάρχουν οι λεγόμενες «ποινές αποκλεισμού». Συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 45 του ν. 4692/2020 (ΦΕΚ 111 Α΄): "Άρθρο 45 Θέματα πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών και μελών Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. […] 2. Στο άρθρο 63 του ν. 4589/2019, ύστερα από την παρ. 5 προστίθεται παρ. 5Α ως εξής:«*5Α. Εκπαιδευτικοί και μέλη Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π., οι οποίοι προσλαμβάνονται στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προσωρινοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου και για οποιονδήποτε λόγο δεν αναλαμβάνουν υπηρεσία εντός πέντε (5) ημερών από την ημερομηνία που ορίζεται στην ανακοίνωση της πρόσληψης ή αναλαμβάνουν υπηρεσία και στη συνέχεια παραιτούνται, αποκλείονται από τις προσλήψεις κατά το σχολικό έτος που διανύεται κατά την ανακοίνωση της πρόσληψης, καθώς και κατά το επόμενο σχολικό έτος*» (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ν.4692/2020 · Βούγιας, 2022).

Οι αναπληρωτές καλούνται να σχεδιάσουν και να διαχειριστούν την δεκάμηνη (στην καλύτερη περίπτωση) σύμβαση έργου μέσα σε λίγες ώρες ή λίγες ημέρες ύστερα από την ειδοποίησή τους από την εκάστοτε πρωτοβάθμια διεύθυνση. Είναι η στιγμή των «μεγάλων αποφάσεων». Θα πρέπει να σχεδιαστεί από την αρχή ένας ολόκληρος οικογενειακός προγραμματισμός. Η κατάσταση δυσκολεύει ακόμα περισσότερο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν παιδιά ή σύζυγο ο οποίος ασκεί άλλο επάγγελμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις (αλλά και σε αρκετές ακόμα άλλες στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω), οι μετακινήσεις σε περιοχές πέραν της μόνιμης κατοικίας ενδέχεται να επιφέρουν στον εκπαιδευτικό κοινωνικό, ψυχολογικό και οικονομικό κόστος (Σαλτού & Χαραλαμπάκης, 2015 · Μετοχιανάκη, 2017: 12 – 14).

Βιβλιογραφική επισκόπηση για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

Ο θεσμός του αναπληρωτή για τον Παπαδήμα και τους συνεργάτες (2016) δεν είναι ελληνική εφεύρεση και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν υιοθετήσει την παραπάνω πρακτική. Η ελληνική πρωτοτυπία, βέβαια, είναι ότι οι αναπληρωτές δεν υποκαθιστούν εκπαιδευτικά κενά που προκύπτουν έκτακτα, λειτουργικά κενά, αλλά και οργανικές ελλείψεις. Η Τουραμάνη (2015) μίλησε για την ψυχολογική επιβάρυνση που προκύπτει από την αναγκαστική απομάκρυνση από τον τόπο μόνιμης κατοικίας. Απότοκο αυτού είναι η ανατάραξη της προσωπικής και οικογενειακή ζωής και η επικράτηση συναισθημάτων θυμού, απογοήτευσης και ματαίωσης. Ο Σκλάβος (2014) μίλησε για αδικία εις βάρος των αναπληρωτών αναφορικά με λειτουργικά και μισθολογικά θέματα, ευκαιρίες ανέλιξης, επιμόρφωσης, άδειες και συνταξιοδοτικά. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι αναπληρωτές καλούνται κάθε χρόνο σε ένα διαφορετικό περιβάλλον εργασίας, τους καθιστούν πολλές φορές αδύναμους απέναντι στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει εις πέρας μία εργασία η οποία από τη φύση της είναι γεμάτη προκλήσεις. Η ανεπάρκεια της κεντρικής διοίκησης δυσκολεύει τα πράγματα ακόμα περισσότερο ειδικά για έναν νεοεισερχόμενο. Σύμφωνα με την έρευνα της Κωφίδου (2021) οι αναπληρωτές αισθάνονται επισφαλείς εξαιτίας της αβεβαιότητας του εισοδήματος τους. Οι συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος εντείνουν τις δυσκολίες του επαγγέλματος και επιφέρουν τεράστια πίεση στην προσωπική ζωή. Η Arvanitidou (2019) μίλησε για εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων, αναφορικά με τα εργασιακά δικαιώματα και σαν απότοκο αυτού την αίσθηση επισφάλειας που δημιουργεί αυτό. Η έρευνα της Λουκοπούλου (2015) κατέδειξε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται μακριά από τον τόπο κατοικίας τους παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι Shakir & Zia (2014) υποστηρίζουν ότι η υπερβολική χρονική παράταση της προσωρινής εργασίας, μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συνέπειες στην υγεία και την ψυχολογία για τους εργαζόμενους στην

εκπαίδευση. Ο συνδυασμός, μάλιστα, της παράτασης με την άνιση μεταχείριση με τους μόνιμους, υπονομεύει εκτός από την ψυχολογία τους, και τις σχέσεις τους μέσα στο σχολείο. Ο Day (2000) υποστηρίζει ότι για τους αναπληρωτές πλήττονται δύο βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, η μονιμότητα και η κοινωνική αναγνώριση. Η Damianos (1998) διαπίστωσε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βρίσκονται στο περιθώριο της σχολικής ζωής, αισθάνονται αποξενωμένοι από τους μόνιμους και ότι αμφισβητείται η επαγγελματική τους ικανότητα. Ο Fyfe (2008) αναφέρει ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εργάζονται με χειρότερους όρους εργασίας, σε σχέση με τους μόνιμους. Οι επαχθείς αυτοί όροι αφορούν και το κομμάτι των αποδοχών αλλά και το μέρος της πρόσληψης (απομακρυσμένες και μειονοτικές περιοχές). Ο Fullan (2001) μίλησε για τη σχολική κουλτούρα που αναπτύσσεται σε κάθε σχολείο και αφορά τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αυτοί αισθάνονται άνετα και οικεία στο σχολικό περιβάλλον και αλληλοϋποστηρίζονται. Αντίθετα οι νεοεισερχόμενοι, που γνωρίζουν ελάχιστα η καθόλου τη συγκεκριμένη κουλτούρα, έχουν προβλήματα προσαρμογής. Οι Smith & Tippetts (2004) εντόπισαν ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται πολύ να αναπτύξουν συναισθηματική δέσμευση με τους μαθητές τους. Συνέπεια του παραπάνω είναι να μην αντιμετωπίζονται ως «κανονικοί δάσκαλοι» ούτε από τους μαθητές, ούτε από τους συναδέλφους, ούτε από τη διεύθυνση του σχολείου. Όλα τα παραπάνω τους οδηγούν στην αποστασιοποίηση. Οι Ο' Sullivan και συνεργάτες (2020) διαπίστωσαν ότι οι αναπληρωτές χαρακτηρίζονται ως ένα ανεπαρκές, αναφορικά με τις ικανότητες, και πλανόδιο εργατικό δυναμικό που χαρακτηρίζεται από ευαλωτότητα. Τέλος ο Poole (2019) κατέδειξε ότι, παρά τις επισφαλείς συνθήκες εργασίας, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντλούν δύναμη από τις αρνητικές καταστάσεις και καταφέρνουν να γίνουν ικανότεροι επαγγελματίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΣΦΑΛΕΙΑΣ

Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, που παρουσιάζονται σε Ελλάδα και διεθνώς, η εργασιακή επισφάλεια εμφανίζεται ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Αποτελεί μία σύνθεση και ένα προϊόν συγκερασμού προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων που αφορούν την εργασία (όσο αφορά το καθεστώς εργασίας και το περιβάλλον εργασίας).

Η «οργανωσιακή δομή», εμπεριέχει τη ρύθμιση των εργασιακών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων αλλά και τη διανομή της διοίκησης ενός οργανισμού. Αποτελεί ένα είδος τυπικού συστήματος ιεραρχικών σχέσεων, σύμφωνα με το οποίο οργανώνεται ένα σύστημα διανομής και χρήσης των εργασιακών πόρων. Στην οργανωσιακή δομή υπάρχει εσωτερικά διαμορφωμένη, μία δική της, οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, νοημάτων, βασικών αξιών και υποθέσεων που είναι εν ενεργεία. Ουσιαστικά μιλάμε για ένα αυτοματοποιημένο και προκαθορισμένο τρόπο προγραμματισμού του μυαλού για κάθε μέλος της, άμεσα ή έμμεσα. Η οργανωσιακή κουλτούρα ακολουθεί το δικό της μοτίβο το οποίο ουσιαστικά αποτελεί κατευθυντήρια γραμμή και υπόδειγμα για όλα τα μέλη του οργανισμού (Κατρής, 2009 : 38 - 40).

Η αλήθεια είναι, ότι η εργασιακή επισφάλεια μπορεί να θεωρηθεί ένα δημιούργημα αποκλειστικά των οργανωσιακών παραγόντων. Η ευέλικτη εργασία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, με προσωρινή και περιορισμένη λήξη ημερολογιακά προκαθορισμένη, με την ύπαρξη της μερικής απασχόλησης (σε ορισμένους αναπληρωτές ωρομίσθιους ή μειωμένου ωραρίου), στοιχειοθετούν καταστάσεις που σαν πρώτη εικόνα θα έλεγε κανείς δεν αφήνουν περιθώρια παρέμβασης στους προσωπικούς παράγοντες. Ακόμα περισσότερο μάλιστα τη στιγμή που έχουμε διαθρωτικές αλλαγές στην οικονομία (λόγω οικονομικής κρίσης), συρρίκνωση του

πρωτογενούς και δευτερογενούς τομέα σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του τριτογενούς. Φαντάζει ουσιαστικά αδύνατο εκ πρώτης όψεως η οικογένεια, το φύλο ή η ηλικία για παράδειγμα να μπορούν να «αντιπαρατεθούν» απέναντι στο εργασιακό περιβάλλον, το νομοθετικό πλαίσιο ή τις οικονομικές απολαβές. Ειδικά σε μια σύγχρονη οικονομία όπου η παρατεταμένη ανεργία οδηγεί τα περισσότερα κράτη σε πολιτικές αναδιανομής της εργασίας με λιγότερες ώρες δουλειάς και περισσότερους εργαζόμενους (Καραντινός κ.α., 1997: 114-117 · Λυμπεράκη & Δενδρινός, 2004: 50-53). Όλα τα προαναφερόμενα προσθέτουν επιπλέον κίνητρα για πιο ενδελεχή διερεύνηση όλων των παραγόντων από τη μία και αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας της έρευνας από την άλλη.

Προσωπικοί Παράγοντες

Ηλικία

Η σύνδεση της ηλικίας με την εργασιακή επισφάλεια είναι ήδη γνωστή εδώ και χρόνια, αλλά στις μέρες μας το φαινόμενο αυτό τείνει να πάρει τεράστιες διαστάσεις. Η οικονομική κρίση των προηγούμενων ετών, με τις αλλαγές που επέφερε στο καθεστώς της εργασιακής απασχόλησης, η οποία στην ουσία δεν έχει επουλωθεί και συνεχίζει να επιμένει και να μαστίζει αρκετούς εργασιακούς κλάδους, επηρέασε και κατηγορίες εργαζομένων όπως αυτών του δημοσίου ή των ΔΕΚΟ που φάνταζαν ακλόνητες. Με περικοπές μισθών, διαθεσιμότητα, ιδιωτικοποιήσεις, μετατάξεις λόγω κατάργησης οργανισμών ή φορέων είδαν και αυτοί οι «προνομιούχοι» εργαζόμενοι τη ζωή τους να διαφοροποιείται βιώνοντας για πρώτη ίσως φορά αισθήματα ανασφάλειας (αλλά και σε ορισμένους εργασιακούς τομείς π.χ. τραπεζικό - κλείσιμο υποκαταστημάτων, εκπαιδευτικό – συγχωνεύσεις και κλείσιμο σχολείων) και εργασιακής επισφάλειας. Η διεύρυνση της ζώνης που καταλαμβάνει αυτή η αβεβαιότητα, κάνει ορατή πλέον την εκτεταμένη παρουσία της επισφάλειας η οποία δεν είναι μόνο εργασιακή αλλά και οικονομική και κοινωνική. Δε χρειάζεται να έχει κανείς και τεράστιο μέγεθος φαντασίας ώστε να κατανοήσει το εύρος των αλλαγών ή καλύτερα των

ανατροπών που επήλθαν αντίστοιχα στον ιδιωτικό τομέα και γενικότερα στην αγορά εργασίας. Σε μία χώρα μάλιστα όπου το δημόσιο κινεί όλη τη μηχανή της οικονομίας (Καρακιουλάφη, κ.α., 2014 : 70 -74).

Από την εμπειρία που έχουμε αποκομίσει από τη περίοδο της οικονομικής κρίσης, οι συνταξιοδοτήσεις και οι μετατάξεις στο δημόσιο, όπως και οι απολύσεις στον ιδιωτικό τομέα είχαν ως αμεσότερο στόχο τους μεγαλύτερους ηλικιακά εργαζομένους με το σχετικά χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.. Οι εργαζόμενοι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν το λόγο της απομάκρυνσης και απαξίωσής τους. Έβλεπαν τον εαυτό να περνάει από τη μία όχθη του ποταμού στην άλλη, από την μακρόχρονη συσσωρευμένη εμπειρία και τεχνογνωσία στην αποειδίκευση των αρχικών τους εργασιακών χρόνων (Καρακιουλάφη, κ.α., 2014 : 80 -82).

Ο ηλικιακός παράγοντας στην εκπαίδευση

Παράλληλη πορεία, με τους ηλικιακά μεγαλύτερους εργαζόμενους που έχασαν την εργασιακή τους θέση, είχαν και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Οι νόμοι 4547/2018 και 4589/2019 προβλέπουν μια ισόρροπη κατανομή μοριοδότησης ακαδημαϊκών προσόντων και προϋπηρεσίας στη διαδικασία των προσλήψεων των αναπληρωτών. Με τη ψήφιση των νόμων αυτών επωφελούνται εκπαιδευτικοί με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και με μικρή έως καθόλου προϋπηρεσία. Έμμεσα ουσιαστικά στοιχειοθετείται μία στροφή στη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που επί χρόνια πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της Ελλάδος για αρκετά χρόνια βλέπουν τις θέσεις τους να καταλαμβάνονται από εκπαιδευτικούς νεότερους με ελάχιστη έως καθόλου προϋπηρεσία. Εργαζόμενοι οι ίδιοι επί χρόνια «ως εκπαιδευτικοί νομάδες» (σε περιοχές τις περισσότερες φορές μακριά από τον τόπο καταγωγής τους), δεν είχαν τη δυνατότητα για πολλούς λόγους, απόκτησης επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων, πέραν του πανεπιστημιακού τους πτυχίου το οποίο αποτελούσε και το εισιτήριό στην προσωρινή ετήσια πρόσληψή τους. ‘Άλλωστε κανείς δεν τους είχε ζητήσει να έχουν κάτι περισσότερο ή τους το είχε θέσει ως

προϋπόθεση (Υπουργείο Παιδείας). Η συσσωρευμένη εμπειρία των πολλών ετών ως αναπληρωτές, λόγω προϋπηρεσίας, δεν τους «κάλυπτε» πλέον. Έχοντας δουλέψει επί σειρά ετών στην εκπαίδευση, μακριά από πόλεις που υπάρχουν πανεπιστήμια (η μόνη πηγή απόκτησης ακαδημαϊκών προσόντων τα πρώτα χρόνια) και έχοντας δημιουργήσει αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς επιπλέον υποχρεώσεις (οικογένεια, ηλικιωμένους γονείς κ.α.), αδυνατούν λόγω ηλικίας και υποχρεώσεων ή λόγω οικονομικής δυσπραγίας να συναγωνιστούν τους νέους εκπαιδευτικούς ((Αλέφαντος, 2020 : 47 · Μαυρογιώργος, 2018).

Φύλο

Το φύλο του κάθε ατόμου συνοδεύεται από ρόλους, οι οποίοι εκ των πραγμάτων δημιουργούν και τελικά επιφέρουν διαφοροποιήσεις. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις σε συνάρτηση με τον εργασιακό φόρτο έχει αποδειχθεί ότι διαφοροποιούν και μεταβάλλουν το επίπεδο άγχους στο γυναικείο φύλο. Είναι σύνηθες φαινόμενο οι γυναίκες να επιφορτίζονται με τις οικογενειακές υποχρεώσεις σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες. Οι μεταβαλλόμενες οικογενειακές υποχρεώσεις (όπως ο ερχομός ενός νέου μέλους, η οικονομική δυσπραγία κ.α.) δύναται σε αρκετές των περιπτώσεων, να επηρεάσουν τα μέλη μιας οικογένειας, αυξάνοντας τις εντάσεις μεταξύ τους (Ahola et al., 2008: 362-365).

Ο παράγοντας του φύλου στην εκπαίδευση

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, σε ένα δείγμα 90 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Timms et al., 2006: 343-358). Αντίθετα σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, σε ένα δείγμα 110 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης

από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2000: 24–28). Σε διαφορετική έρευνα στην Ελλάδα, σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών, βρέθηκε επίσης ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Bibou-Nakou et al., 1999: 209-217).

Έρευνα που διεξήχθη σε μόνιμους και αναπληρωτές δάσκαλους, με σκοπό να συγκρίνει την ευημερία που απολαμβάνουν σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, κοινωνική στήριξη και τη σοβαρότητα των στρεσογόνων γεγονότων ζωής, διαπίστωσε συσχετίσεις σε διάφορες παραμέτρους της ευημερίας και του φύλου. Το δείγμα της έρευνας το αποτελούσαν 228 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Μεσσηνίας και της Αιτωλοακαρνανίας. Σε βασικές γραμμές και τα δύο φύλα όσο αφορά την ευημερία τους δεν έδειξαν να διαφοροποιούνται αισθητά, εκτός από παράμετρο των «θετικών κοινωνικών σχέσεων», (συνολικά εξετάστηκαν 9 παράμετροι), όπου οι δασκάλες παρουσιαζόταν να έχουν θετικότερες κοινωνικές σχέσεις στη ζωή τους σε συγκριτικά με τους άντρες δάσκαλους. Επίσης τα δύο φύλα απολάμβαναν τα ίδια περίπου επίπεδα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Λουκοπούλου, 2015 : 25-94).

Οικογενειακή κατάσταση

Οι επιπρόσθετες οικογενειακές υποχρεώσεις, μπορεί να ισοδυναμούν με ένταση των προσπαθειών, αύξηση της σωματικής και της πνευματικής κόπωσης για ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων. Η ισορροπία και ο συγχρονισμός μεταξύ οικογένειας και εργασίας δεν είναι εύκολα εφικτός από όλα τα μέλη της. Στη ψυχολογία το φαινόμενο «work – family conflict» (εργασία – οικογενειακή σύγκρουση) είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο και σχετίζεται με την αύξηση των οικογενειακών και των εργασιακών ρόλων που αναλαμβάνουν να καλύψουν ταυτόχρονα τα μέλη μιας οικογένειας. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις οι αυξημένοι αυτοί ρόλοι τείνουν να συγκρούονται (εκδήλωση του φαινομένου), επιφέροντας εντάσεις και διαφωνίες στο εσωτερικό μιας οικογένειας (Σωτηράκη, 2009).

Αρκετές είναι οι έρευνες που ασχολήθηκαν συστηματικά με την ασάφεια των ρόλων στο πλαίσιο της οικογένειας, της εργασίας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας επικεντρώνοντας το περιεχόμενό της (μέσα από ένα μεγάλο αριθμό δεδομένων και στοιχείων) σε τέσσερις βασικές υποκατηγορίες που καλύπτουν συνολικά όλο της το εύρος:

1. ασάφεια στόχου – προσδοκία ευθύνης (τι πρέπει να γίνει; τι αναμένεται;)
2. ασάφεια διαδικασίας (η πορεία των οργανωτικών στόχων, με ποιο τρόπο πρέπει να γίνουν τα πράγματα)
3. ασάφεια προτεραιότητας (ο χρόνος και η σειρά που πρέπει να εξελιχθούν τα πράγματα και ποιος θα αποφασίσει)
4. ασάφεια συμπεριφοράς (πώς αναμένεται να ενεργήσει κάποιος στις διάφορες καταστάσεις;) (Αμαραντίδου, 2010 : 21).

Ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης στην εκπαίδευση

Οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια ή στην εργασία όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε αρκετές περιπτώσεις ενδέχεται να μην ικανοποιούν ή να μην συμβαδίζουν με τις ατομικές πεποιθήσεις του ατόμου που αναλαμβάνει να τους επιτελέσει. Αρκετοί ρόλοι επίσης, όπως αυτός του πατέρα, δύναται για τον Linton να παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο και συμπεριφορά. Μπορούν δηλαδή να συμφωνούν στα βασικά και θεμελιώδη στοιχεία αλλά να εμπεριέχουν ταυτόχρονα και αρκετές διαφοροποιήσεις λόγω της ιδιοσυγκρασίας και του προσωπικού «στυλ» του κάθε ατόμου που τους επιτελεί. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποτελούν έναν συμβιβασμό ανάμεσα στην προσωπικότητα του δρώντα και στο υπάρχον πολιτισμικό μοντέλο. Η ισορροπία και η ομαλότητα αυτού του συμβιβασμού μπορεί να ανατραπεί όταν η διαφοροποίηση του προσωπικού στυλ υπερβεί τα αποδεκτά πολιτισμικά όρια της εκάστοτε κοινωνίας (Παπαοικονόμου, 2011 : 25 – 26 · Βλαχάκη, 2008: 3 - 6).

Σήμερα αρκετές γυναίκες στην προσπάθειά τους να διακριθούν στον επαγγελματικό στίβο αντιμετωπίζουν έντονα τη σύγκρουση ρόλων. Οι προσδοκίες του ρόλου της καλής μητέρας ενδέχεται να συγκρούεται με τους στόχους και τις ευθύνες της καλής δασκάλας. Αυτό το στοιχείο που πιθανότατα αιτιολογεί τη στερεοτυπία των ρόλων του φύλου στα ετερόφυλα ζευγάρια. Αρκεί να σκεφτεί κάποιος ότι άνδρες που είναι πατέρες και επαγγελματίες, εμφανίζονται στατιστικά να βιώνουν λιγότερο αυτό το είδος της σύγκρουσης ρόλων (Cole, N.-L.)[11] .

Οργανωσιακοί παράγοντες

Μέγεθος φόρτου εργασίας

Ένας από τους παράγοντες που απασχολεί ιδιαίτερα κάθε εργαζόμενο αποτελεί το μέγεθος του φόρτου εργασίας. Ο βαθμός δυσκολίας που υπάρχει στην εύρεση εργασίας λόγω της ανεργίας και της αυξημένης προσφοράς σε εργατικό δυναμικό, αυξάνει τις επιλογές του εργοδότη αλλά ταυτόχρονα αυξάνει επίσης και τις απαιτήσεις του. Το μέγεθος του φόρτου εργασίας μάλιστα μπορεί να φτάσει σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και σε δυσθεώρητα ύψη, ξεπερνώντας σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες και τις αντοχές του ίδιου του εργαζόμενου (Αντωνίου, 2008 : 24 · Paradis, 1987 : 1 - 10).

Οι εργασιακές απαιτήσεις έχουν απασχολήσει και τα θεωρητικά μοντέλα άγχους. Ιδιαίτερη βαρύτητα στις εργασιακές απαιτήσεις δίδεται στο «Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας» (Job Demands-

[11] (Cole, N.-L., 30-5-2019).«Μάθετε πώς και γιατί η σύγκρουση των ρόλων επηρεάζει τις καθημερινές μας ζωές». https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf.

Control Model) (Demerouti, 2001 : 279 - 286). Οι εργασιακές απαιτήσεις αποτελούν σύμφωνα με τη Demerouti και τους συνεργάτες της μία από τις κυριότερες αιτίες εμφάνισης άγχους με σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στον εργαζόμενο (Αγαγιώτου, 2011 : 31 - 32).

Ο παράγοντας του φόρτου εργασίας στην εκπαίδευση

Ο φόρτος εργασίας για την Maslash και τους συνεργάτες της στην εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες εντοπισμού του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης (Αντωνίου, 2008 : 26). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και το ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων, διαπίστωσε ότι παράγοντες όπως ο αυξημένος φόρτος εργασίας, το εργασιακό περιβάλλον, οι σχέσεις και οι συμπεριφορές μαθητών και γονέων κ.α. αιτιολογούν τη δημιουργία άγχους στον εκπαιδευτικό. Η εμφάνιση στρεσογόνων καταστάσεων στον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με την έρευνα, μπορεί να βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα όπως το μειωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η αύξηση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις κ.α. ή να οφείλεται σε υποκειμενικές εκτιμήσεις και συμπεράσματα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους ερευνητές η μη έγκαιρη αντιμετώπιση όλων αυτών των αντεγκλήσεων από τον εκπαιδευτικό, τη διεύθυνση του σχολείου και όλους τους «εμπλεκόμενους», μπορεί να οδηγήσει σε αθέμιτες καταστάσεις (Κάμτσιος & Λώλης, 2016 : 75 - 76).

Ο αυξημένος αριθμός μαθητών μέσα σε μία τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως ένας επιβαρυντικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό. Πολυπληθή τμήματα σημαίνουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, μείωση του ελεύθερου χρόνου και επιπλέον προετοιμασία για τον διδάσκοντα στο σπίτι και στο σχολείο (διόρθωση και έλεγχος περισσότερων τετραδίων, εργασιών, βιβλίων κ. α.). Πρόσθετος αρνητικός παράγοντας ο βαθμός επίτευξης για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει καταβάλει καθημερινά μεγαλύτερη

προσπάθεια και ένταση επιτυγχάνοντας μικρότερα αποτελέσματα (Κάντας, 1996 · Καράγιωργας, 2018: 39).

Ασάφεια ρόλου & Σύγκρουση ρόλων

Κάθε άνθρωπος αναλαμβάνει να επιτελέσει πολλούς ρόλους όπως αυτού του γονέα, του εργαζόμενου, του φίλου, του συγγενή κ.α. Η εκπλήρωσή τους όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων, απαιτεί προσωπική δέσμευση, αφιέρωση χρόνου και ενέργειας. Σύμφωνα με το μοντέλο της σύγκρουσης των ρόλων, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ρόλων που αναλαμβάνει να καλύψει ένα άτομο, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να βιώσει καταστάσεις πίεσης, άγχους και έντασης εξαιτίας των ασυμβίβαστων και πολλές φορές συγκρουόμενων ρόλων (Duxbury & Higgins, 2003).

Μέσα σε μία εργασιακή ομάδα κάθε εργαζόμενος επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο, αναμένοντας και ο ίδιος με τη σειρά του τις ανάλογες ανταμοιβές. Η θέση του κάθε εργαζόμενου, οι στόχοι αλλά και οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν και να επιτευχθούν, καθορίζουν τη λειτουργία και το ρόλο που αυτός θα διαδραματίσει. Ωστόσο κάθε ρόλος συνοδεύεται από υποχρεώσεις, και συμπεριφορές που δύναται να τροποποιούνται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό από παράγοντες οργανωσιακού χαρακτήρα όπως ο φόρτος εργασίας, η εκάστοτε διοίκηση, το προσωπικό, η νομοθεσία κ.α.. Αλλαγές στους ρόλους μπορεί να επιφέρουν επίσης και οι προσωπικοί παράγοντες όπως το φύλο, η προσωπικότητα ή ακόμα και οι αυξημένες ικανότητες διεκπεραίωσης καταστάσεων που μπορεί να έχει ένα άτομο (Βλαχάκη, 2008: 3-6).

Στην καθημερινή ζωή ένα άτομο βιώνει τη σύγκρουση των ρόλων όταν συμβαίνει να υπάρχουν, ανάμεσα σε αυτόν και σε διαφορετικά άτομα ή ομάδες με τα οποία συλλειτουργεί, διαφορετικές ή συγκρουόμενες προσδοκίες. Σύγκρουση των ρόλων μπορεί να παρουσιαστεί επίσης σε ένα άτομο το οποίο βιώνει την ανάγκη να πραγματοποιήσει δύο ή περισσότερες αλληλοσυγκρουόμενες επιθυμίες του (Pettinger, 1996:1-2 · Ivancevich & Matteson, 1980).

Ο παράγοντας ασάφειας και σύγκρουσης των ρόλων στην εκπαίδευση

Εικόνα αυξημένων επιπέδων εργασιακού άγχους παρουσίασαν οι διευθυντές πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες εκπαίδευσης σε έρευνα που διενεργήθηκε το 2002 - 2003 στην Κύπρο. Σε ένα δείγμα 100 διευθυντών πρωτοβάθμιας και 100 δευτεροβάθμιας, συμπεριλαμβανομένου και των εκπαιδευτικών των σχολείων τους, εξετάστηκαν συνολικά κατά τη διάρκεια της έρευνας 905 εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματά της διαπιστώθηκε ότι ο συγκεντρωτισμός όλων των αρμοδιοτήτων και όλων των πτυχών της σχολικής ζωής στους διευθυντές αποτελούσε έντονη και μόνιμη πηγή δημιουργίας άγχους για τους ίδιους. Η πληθώρα των ρόλων που τους έχει ανατεθεί (υπέρμετρη γραφειοκρατική εργασία, διοικητικά καθήκοντα, υποστήριξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών, έλλειψη συνεργασίας και εκτίμησης από τους συνεργαζόμενους φορείς με το σχολείο, αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπάθεια εξεύρεσης οικονομικών πόρων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας, έλεγχος της εργασίας των εκπαιδευτικών και των συνεργαζόμενων φορέων κ. α.), αλλά και η ασάφεια που χαρακτηρίζει αρκετούς από αυτούς ους ρόλους (χειρισμός διαφόρων πτυχών της εργασίας για τις οποίες δεν υπάρχει η ανάλογη εκπαίδευση, επίτευξη στόχων χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη οικονομική και διοικητική υποστήριξη κ. α.), οδηγούν σε συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα των συγκρούσεων οδηγεί στην αδυναμία εκπλήρωσης των υποχρεώσεων και των προσδοκιών τους (Τσιάκκιρος, 2006 · Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002: 195 - 210).

Εργασιακό Περιβάλλον

Στην πλειονότητα των ατόμων το εργασιακό τους περιβάλλον φαντάζει ως ο χώρος όπου ένας εργαζόμενος απλά πραγματοποιεί το εργασιακό του καθήκον. Σε μια όμως πιο αναλυτική και λεπτομερή οπτική, το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο πλαίσιο για τους εργαζόμενους. Σε μια εποχή συνεχών κοινωνικών, οικονομικών τεχνολογικών πολιτισμικών και

πολιτικών αλλαγών, το εργασιακό περιβάλλον ως άμεσα συνδεδεμένο με όλα τα παραπάνω, εμφάνισε εξίσου έντονα το στοιχείο της μεταβολής.

Στις αρχές του 20ου αιώνα ο F.W.Taylor παρουσίασε ορισμένες νέες μεθόδους οργάνωσης της παραγωγικής διαδικασίας. Στόχος του Taylor ήταν η βελτίωση της παραγωγής, η ελαχιστοποίηση του κόστους και η αύξηση των θέσεων εργασίας. Η επίδραση του Τεϋλορικού μοντέλου ήταν ιδιαίτερα έντονη στις ΗΠΑ με κύριο εκφραστή της τον Ford. Το Τελιορικό – Φορντικό μοντέλο εκτός από τον βιομηχανικό τρόπο οργάνωσης της παραγωγής, προκάλεσε τεράστιας έκτασης κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις. Τα βασικά επίπεδα λειτουργίας του Φορντισμού ήταν τέσσερα:

1. Ύπαρξη βιομηχανικού υποδείγματος.
2. Δημιουργία καθεστώτος συσσώρευσης.
3. Οργάνωση μεθόδου της εργασίας.
4. Δημιουργία υποδείγματος κοινωνικής οργάνωσης.

Η επικράτηση του Φορντισμού δεν έγινε αυτόματα σε όλους τους τομείς της παραγωγικής διαδικασίας, απλά τεράστιες επιχειρήσεις κυρίως στις ΗΠΑ που έλεγχαν το μεγαλύτερο κομμάτι της οικονομίας και τις αγοράς οικειοποιήθηκαν το Φορντικό μοντέλο (Παπαδάκης, 2004: 15 – 21 · Loriol, 2010: 54 & 55 · Leat et al., 2009: 72 - 83).

Οι βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος σήμερα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που έχει ερευνηθεί είναι οι εξής:

Εργασιακές Σχέσεις

Κάθε εργαζόμενος περνάει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του στην εργασία. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα ο χρόνος αυτός μπορεί να είναι περισσότερος και από αυτόν που διαθέτει για την οικογένεια ή τους φίλους του. Εύλογο είναι λοιπόν οι εργασιακές σχέσεις να αφορούν κάθε εργαζόμενο άμεσα ή έμμεσα. Δυστυχώς όμως, στις μέρες μας οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον Hyman «*οι εργασιακές σχέσεις αποτελούν ένα ευρύ και δυναμικό πεδίο έρευνας και πολιτικής στρατηγικού χαρακτήρα για την κοινωνική εξέλιξη*» Οι αλλαγές που συντελούνται στο χώρο οργάνωσης και ρύθμισης της εργασίας δεν επηρεάζουν άμεσα μόνο τις εργασιακές συνθήκες αλλά και τον ευρύτερο χώρο και τρόπο διαβίωσης των πολιτών (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2008).

Μεταξύ συναδέλφων αναπτύσσονται ποικίλες μορφές διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας. Αυτές μπορεί να παρουσιάζονται ως εκδηλώσεις που έχουν υποστηρικτική μορφή μεταξύ των συναδέλφων και έχουν ως κύριο στοιχείο τους τις χαρούμενες και ευχάριστες πτυχές της εργασίας (εργασιακές μετακινήσεις και ταξίδια, συναδελφικά πειράγματα, άδειες, φαγητό κ.α.). Τα αντίθετα αποτελέσματα ενδέχεται να επιφέρουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα από καταστάσεις έντασης αντεγκλήσεων (αύξηση αρμοδιοτήτων και φόρτου εργασίας, διαφωνίες συναδέλφων, ανταγωνιστικό κλίμα, μειώσεις προσωπικού κ.α.) (Βασιλόπουλος, 2012 : 24).

Ο παράγοντας των σχέσεων με τους συναδέλφους στην εκπαίδευση

Η ύπαρξη ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση, βασισμένη μέσα σε ένα κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, μπορεί να ενισχύσει προς τη θετική κατεύθυνση την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα η ανυπαρξία αυτού του παράγοντα μπορεί να αποτελέσει την απαρχή μίας αντίρροπης κατάστασης που μπορεί μάλιστα να ενεργοποιήσει προς την ίδια αρνητική κατεύθυνση και άλλους παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός κακού εργασιακού περιβάλλοντος. Η ύπαρξη σωστής συνεργασίας και συναδελφικότητας μπορεί να διαμορφώσει ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, έστω και αν δεν είναι το μοναδικό στοιχείο που απαιτείται. Το σίγουρο όμως είναι ότι η μερική και ακόμα περισσότερο, η ολική ανυπαρξία αυτού του παράγοντα, μπορεί να είναι η απαρχή μιας προβληματικής κατάστασης, που μπορεί να ενισχύσει αρνητικά και άλλους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του εργασιακού περιβάλλοντος

(Δανιηλίδου, 2013 : 33 · Δημητριάδου, 2015 : 24 · Borritz et al., 2005 : 1015 - 1025).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη οι στενές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών λόγω της καθημερινής τους συνάντησης και συνδιαλλαγής (στο διάλειμμα, στο γραφείο διδασκόντων, σε ώρες κενών) είναι τις περισσότερες φορές ένας γεγονός αναπόφευκτο. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να ισχυροποιηθούν ακόμα περισσότερο όταν μάλιστα οι τάξεις των εκπαιδευτικών είναι κοντά. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθούν άτυπες ομάδες οι οποίες επιδρούν επεμβαίνοντας θετικά ή αρνητικά στη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Οι παρεμβάσεις των ομάδων αυτών μπορεί να έχουν τέτοια δυναμική ώστε να φθάνουν σε σημείο να επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση και τη διάθεση σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και του συνόλου των εκπαιδευτικών (Μαρινοπούλου, 2020: 13).

Ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί μόνο να συνυπάρξει αλλά θα πρέπει και να συνεργαστεί με τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων όπου στο εσωτερικό του συνυπάρχουν πολλαπλές προσωπικότητες με μοναδικές ιδιαιτερότητες. Δυστυχώς στη πλειονότητα τους τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εστιάζουν στις ακαδημαϊκές γνώσεις, αμελώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με τις οποίες θα πρέπει να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Θα πρέπει να δημιουργηθεί, εν ολίγοις, ένα συνολικό πλαίσιο διαμόρφωσης μιας προσωπικότητας, που θα ενώσει το μαθησιακό με την ανθρώπινη υπόσταση και τη κοινωνία, δημιουργώντας ευτυχισμένα όντα έτοιμα να υπερκεράσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες (Κατίδου, 2019 : 44 - 45).

Οι σχέσεις με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας

Ένα από τα σημαντικότερα συστατικά για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού και μιας επιχείρησης αποτελεί η συνοχή και η συνεργατικότητα που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες που τα

συγκροτούν. Η σύγκρουση όμως δυστυχώς αποτελεί στοιχείο που όλο και συχνότερα εμφανίζεται ανάμεσα στους εργαζόμενους. Η κάλυψη των αναγκών και των επιθυμιών του προσωπικού δεν μπορούν πάντα να ικανοποιηθούν με αποτέλεσμα να υπάρχει η πιθανότητα να προκύψουν καταστάσεις δυσαρέσκειας και σύγκρουσης. Πηγές και εστίες σύγκρουσης μπορεί να προκληθούν από:

- Από την ανάθεση προτεραιοτήτων (π. χ. αγορά υλικών ή μηχανημάτων που θα έπρεπε να γίνουν αργότερα λόγω κόστους ή να τοποθετηθούν σε άλλο εργασιακό τομέα αντί αυτού που αγοράστηκαν).
- Από την ικανότητα για επιλογή αποφάσεων και άσκηση εξουσίας (π. χ. προαγωγή σε επιτελική θέση ενός ατόμου το οποίο δε διαθέτει επαρκείς διπλωματικές και εποπτικές δεξιότητες και ικανότητες).
- Από την παραχώρηση την κατανομή και τον επιμερισμό αρμοδιοτήτων (π. χ. η τοποθέτηση ατόμου σε ρόλο συντονιστή, το οποίο όμως δεν έχει γνώση της λειτουργίας του κάθε τομέα της επιχείρησης και των δυνατοτήτων του προσωπικού).
- Από την ύπαρξη ανταγωνιστικών στόχων (π. χ. η άνοδος του επιπέδου των αμοιβών που επιφέρουν οι αυξημένες πωλήσεις ενός εργαζόμενου σε αντίθεση με τις μειωμένες πωλήσεις και αμοιβές ενός άλλου στον ίδιο τομέα).
- Από την αλληλεξάρτηση των καθηκόντων (π. χ. όταν η απασχόληση του ενός εργαζόμενου εξαρτάται από την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του άλλου).
- Από την ασάφεια του ρόλου ή του καθήκοντος (π. χ. όταν οι υπάλληλοι δεν γνωρίζουν το ακριβές αντικείμενο της εργασίας και των καθηκόντων τους).
- Από την έλλειψη κατάλληλης πληροφόρησης και επικοινωνίας (π. χ. όταν δεν υπάρχει η σωστή ενημέρωση και ο κατάλληλος χρονικός προγραμματισμός, πραγματοποιούνται εργασίες που δε χρειάζονται, επιβαρύνοντας την επιχείρηση και τον ίδιο τον εργαζόμενο) (Coolican, 2008: 89 - 92).

Ο παράγοντας των σχέσεων του εκπαιδευτικού με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας του

Η εργασία, για τους περισσότερους εργασιακούς τομείς, σημαίνει συνεργασία ανάμεσα σε ένα σύνολο κοινωνικών ομάδων, θεσμών και εμπλεκόμενων επαγγελματικών φορέων. Σήμερα, σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα χρόνια στα μάτια της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, οι γονείς και γενικότερα το οικογενειακό πλαίσιο αποτελούν αναπόσπαστο και θεμελιώδη κρίκο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η άποψη που επικρατούσε εδώ και αρκετές δεκαετίες ότι ο γονέας και γενικά η οικογένεια αποτελούν «ξένο σώμα» και εξωτερικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα έχει πάψει να ισχύει (Μπάλιου, 2005: 63).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλά στο κομμάτι της διδασκαλίας. Προϋποθέτει τη συλλογή, την οργάνωση και τέλος την προσαρμογή του υλικού ανάλογα με τις μαθησιακές και συμπεριφορικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Δυστυχώς στο προαναφερόμενο εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να προστεθεί (κυρίως τα τελευταία χρόνια) η γραφειοκρατική εργασία που εμφανίζεται ιδιαίτερα αυξημένη, όπως επίσης και το κομμάτι της συνεργασίας με το δήμο στον οποίο υπάγεται το σχολείο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την ψήφιση του νέου νόμου 3852 (ΦΕΚ 87/7-6-2010), και την εφαρμογή του προγράμματος «Καλλικράτης», θεσμοθετείται επίσημα η ανάγκη συνεργασίας του σχολείου με τους κατά τόπους δήμους και περιφέρειες, μιας και σε αυτούς μεταβιβάζονται πλέον όλες οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού τομέα. Εργασίες και δραστηριότητες του σχολείου, όπως πολιτιστικές εκδηλώσεις, εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ. α. απαιτούν ουσιαστικά τη συνεργασία και τη σύμφωνη γνώμη των αρμόδιων υπηρεσιών του δήμου. Εύλογο είναι να επιμερίζεται στον εκπαιδευτικό ένα καινούριο κομμάτι ευθυνών, αρμοδιοτήτων και νέων υποχρεώσεων όπως αυτό της συνεργασίας με τις υπηρεσίες του δήμου. Άμεση συνέπεια όλων των προαναφερομένων είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας και της σωματικής και συναισθηματικής

κόπωσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός (Αντωνίου κ.α., 2010 · Ζώνιου - Σιδέρη, 1998 · Υ.Π.Ε.Θ, 2010).

Ο Perrenoud, προσπαθώντας να συνθέσει το ιδανικό προφίλ ενός εκπαιδευτικού, αναφέρει ως τα βασικότερα στοιχεία που θα πρέπει να διαθέτει, την ενίσχυση και την ενθάρρυνση της γονικής συνεργασίας με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, τη συνεργασία με το σύνολο των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας και τη συμμετοχή του στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι επιδόσεις των παιδιών αλλά και οι σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο εξασφαλίζει επίσης και το μέγεθος της συμμετοχής του γονέα στις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσει η εκάστοτε σχολική μονάδα. Γονείς με χαμηλό status ενδέχεται να μην έχουν τη δυνατότητα λόγω αυξημένων υποχρεώσεων και μειωμένου προσωπικού χρόνου να διαθέσουν το μικρό απόθεμα χρόνου τους για τις σχολικές δράσεις. Είναι επίσης πολύ πιθανό να μην αισθάνονται όμορφα απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά εκπαιδευτικό ή ακόμα και να μη θεωρούν ως σημαντική τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Hill, γονείς που κατέχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό status έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν πιο ενεργά, να αναπτύσσουν διαύλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και να αξιολογούν ως σημαντικές και ενδιαφέρουσες τις δράσεις του σχολείου. Θα πρέπει όμως και εδώ να επισημανθεί, σύμφωνα με τον Γεωργίου, ότι ορισμένοι γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό status, υπάρχει η πιθανότητα να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο επειδή έχουν μεγάλη οικονομική επιφάνεια και υψηλή κοινωνική αναγνώριση, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα ανώτερα από αυτά των εκπαιδευτικών. Υπάρχει δηλαδή κατά κάποιο τρόπο μία διαφορετική εξειδίκευση στη σχέση σχολείου – γονιών από αυτήν της σχέσης εκπαιδευτικού – γονέα όπου καθοριστικό ρόλο στη δεύτερη περίπτωση παίζουν αμφότερα τα χαρακτηριστικά του γονέα και του εκπαιδευτικού (Στάμελος & Μπαρτζακλή, 2005: 2 - 5).

Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

Οι ποιοτικές αποφάσεις αποτελούν το ζητούμενο για κάθε οργανισμό. Ποιοτικές μπορούν να χαρακτηριστούν οι αποφάσεις που θα καταφέρουν:

- Να οδηγήσουν ένα οργανισμό στο επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Όταν συγκεντρώνουν τις περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Τέλος αυτές που παρουσιάζουν τις μικρότερες πιθανότητες να εκθέσουν έναν οργανισμό σε αρνητικά και επιβαρυντικά αποτελέσματα.

Ουσιαστικά όπως γίνεται εμφανές η ποιότητα των αποφάσεων έχει άμεση συνάρτηση με τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται. Όσο πιο θετική είναι η έκβαση των αποτελεσμάτων της απόφασης τόσο πιο ποιοτική μπορεί να χαρακτηριστεί η απόφαση (Τσιότσος, 2018:13)

Ο παράγοντας της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων στην εκπαίδευση

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο ρόλος του διευθυντή είναι σχετικά περιορισμένος. Επικεντρώνεται κυρίως στο εκτελεστικό κομμάτι αναλαμβάνοντας να θέση σε εφαρμογή τις αποφάσεις των ανωτέρων του που εκπονούνται ουσιαστικά από το Υπουργείο Παιδείας, σύμφωνα με το Άρθρο 27 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ 1340/16-10-2002. Ωστόσο αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στο Άρθρο 37 & 38 της ίδιας υπουργικής απόφασης αναφέρονται οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες που θα πρέπει να αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο που εργάζονται, καθώς και ο σύλλογος διδασκόντων, προκειμένου να ανταποκρίνονται επαρκώς στα εκπαιδευτικά και τα διοικητικά τους καθήκοντα, στοιχείο που υποδηλώνει έμμεσα τη σημαντικότητα που αποδίδεται στη συμμετοχική διαδικασία στην εκπαίδευση. Η συμμετοχική διαδικασία στη λήψη των αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς, εκτός από τους πρακτικούς

σκοπούς που εξυπηρετεί, λειτουργεί ευεργετικά και προς όφελος όλων των μελών του σχολείου. Αποτελεί το αντίδοτο στη διαχείριση των προβλημάτων αλλά και τη λύση για το σχεδιασμό δράσεων και ενεργειών μιας σχολικής μονάδας προκειμένου αυτή να πετύχει τους στόχους της (Τσιότσος, 2018: 19).

Τα γραφειοκρατικά συστήματα διοίκησης λειτουργούν με καθετοποιημένη δομή στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων, έχοντας εξαρχής ορίσει τα καθήκοντα και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί το γραφειοκρατικό μοντέλο με μοναδική ίσως εξαίρεση τη διοίκηση της σχολικής μονάδας η οποία ακολουθεί μία οριζόντια δομή λαμβάνοντας τις αποφάσεις που την αφορούν με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (αποφάσεις που έχουν ως αντικείμενό τους την εσωτερική λειτουργία, τα καθήκοντα, και τις αρμοδιότητες του σχολείου που εργάζονται). Το συμμετοχικό αυτό σύστημα διοίκησης αποτελεί κατά κάποιο τρόπο μία μέθοδο αναδιανομής της εξουσίας που στη βάση των θεσμών συνδέεται με τη θέση του διευθυντή. Η συμμετοχική διοίκηση βασίζεται κυρίως στην ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργατικότητα, τη συναισθηματική και νοητική δέσμευση όλων των μελών της που συμμετέχουν για τους ίδιους στόχους, αλλά και που επιμερίζονται αντίστοιχα και τις ανάλογες ευθύνες. Στο εκπαιδευτικό σύστημα η συμμετοχική διαδικασία αποκτά μία ιδιαίτερη διάσταση. Τα προβλήματα του σχολείου που ζητούν επίλυση μετατρέπονται αυτόματα σε προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού οι οποίοι θα πρέπει να ενεργήσουν ενιαία με στόχο την αντιμετώπισή τους (Κουσουλός κα., 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται τρία βασικά επιχειρήματα υπέρ του θετικού ρόλου της συμμετοχικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών στη διοίκηση:

1. Η επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων. (Steyn & Squelch, 1997)

2. Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των αποφάσεων που απορρέεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών (Bush, 2007: 397).

3. Η αποτελεσματικότερη και πιο επιτυχής εφαρμογή των αποφάσεων καθώς αυτές θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως αποκλειστικά «δικές τους» (Poo & Hoyle, 1995: 86)

Η συμμετοχική διαδικασία στη λήψη των αποφάσεων, παρά τα όποια προβλήματα και εμπόδια μπορεί να παρουσιάζει, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, εκτός από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, και στην ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων που είναι επωφελείς για τους ίδιους αλλά και για το σύνολο των μαθητών. Είναι επομένως εύκολα κατανοητό ότι η δημιουργία προϋποθέσεων συμμετοχικότητας και συνεργασίας στη λήψη των αποφάσεων αποφέρουν πολλαπλά οφέλη στην εκπαίδευση. Βελτιώνουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και εμμέσως σε όλο το ανθρωπογενές πλαίσιο του σχολείου, αυξάνοντας παράλληλα την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Βελτίωση των εκπαιδευτικών θεμάτων και σχέσεων σημαίνει αυτόματα αύξηση της ασφάλειας και της ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012: 1-10).

Αυταρχικότητα της διοίκησης

Η ουσιαστική και αποτελεσματική διοίκηση επηρεάζει ένα πλήθος θεσμικών και μη θεσμικών παραγόντων, αλλά και το σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων, κοινωνικών εκδηλώσεων και κοινωνικών σχέσεων στις οποίες συμμετέχουν οι άνθρωποι. Απαιτεί συνήθως συνεργατικό πνεύμα και συλλογική προσπάθεια ώστε το έργο των εργαζομένων να γίνει ευκολότερο. Οι εργασιακές όμως συνθήκες αποτελούν μία μεταβλητή με τεράστιες διακυμάνσεις, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτές λαμβάνουν χώρα σε περιόδους οικονομικών και πολιτισμικών κρίσεων, πανδημιών, και πολεμικών συγκρούσεων. Ουσιαστικές, αποτελεσματικές και σε ορισμένες περιπτώσεις λυτρωτικές μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα σε τέτοιες περιπτώσεις οι ενέργειες τις διοίκησης αφού από τη στάση της εξαρτάται:

- Ο επαναπροσδιορισμός και η στρατηγική ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης.

- Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων.
- Η διαμόρφωση της καθημερινότητας, της εσωτερίκευσης και της ποιότητας της ζωής των εργαζομένων.
- Η οικονομική ευμάρεια, η οικονομική ανάπτυξη αλλά και η βιωσιμότητα ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης.
- Η εξασφάλιση των θέσεων εργασίας των εργαζομένων.

Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το σημαντικότερο αλλά και το δυσκολότερο κομμάτι διαχείρισης για έναν οργανισμό ή μία επιχείρηση. Είναι η μηχανή η οποία θα πρέπει να ενεργοποιηθεί προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι βραχυχρόνιοι και μακροχρόνιοι στόχοι ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης. Η ουσιαστική αλλά και αποτελεσματική τους διοίκηση δεν περιορίζεται στα επίπεδα των απλών εντολών προς όλα τα επίπεδα των εργαζομένων. Προϋποθέτει μια διαρκή και συνεχή επαφή, μέσα από ένα κλίμα υγιούς συνεργασίας και πληροφόρησης όλων των πλευρών (Φωτόπουλος, 2013:5 – 6).

Ένας προβληματικός σχεδιασμός στον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης της εργασίας όπως επίσης ένα μη υγιές πλαίσιο εργασίας, είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν στους εργαζόμενους ψυχοκοινωνικά συμβάντα. Άμεση συνέπεια όλων αυτών είναι η εμφάνιση αρνητικών ψυχολογικών, κοινωνικών και σωματικών συνδρόμων όπως το εργασιακό άγχος, η κατάθλιψη και η εργασιακή εξουθένωση. Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι ενδέχεται να προκύψουν όταν οι συνθήκες εργασίας εμπεριέχουν ορισμένα από τα εξής:

- υπερβολικό φόρτο εργασίας
- ασάφειες και αντικρουόμενες απαιτήσεις του ρόλου του εργαζόμενου
- αδυναμία και έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τον εργαζόμενο καθώς και απουσία επιρροής στον τρόπο διεξαγωγής της εργασίας
- προβληματική και αναποτελεσματική επικοινωνία, απουσία υποστήριξης από τη διοίκηση ή τους συναδέλφους·

ύπαρξη αναποτελεσματικής και άσχημης διαχείριση των οργανωτικών αλλαγών, αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας (EU-OSHA) [12] .

Ο παράγοντας της αυταρχικότητας της διοίκησης στην εκπαίδευση

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας κατέχοντας μία περίοπτη θέση στο χώρο του σχολείου, ασκεί έναν υπεύθυνο και ουσιαστικό ρόλο στην οργάνωση και στη διοίκηση του σχολείου. Η θέση του εμπεριέχει ποικίλες αρμοδιότητες, εκπαιδευτικές, διαχειριστικές, διοικητικές, οικονομικές, διδακτικές και παιδαγωγικές. Έστω και αν η θέση ενός διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη ιεραρχικά βαθμίδα της εκπαίδευσης, μπορεί να ασκήσει σημαντικό ρόλο μεσολαβώντας και προτείνοντας μεθόδους και ενέργειες προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης και προς τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς του σχολείου, παρακινώντας τους σε συνεργατικές δράσεις με σκοπό εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του σχολείου (Στραβάκου, 2003: 26-33).

Η διοίκηση όμως στην εκπαίδευση παρουσιάζει μία ειδοποιό διαφορά. Μπορεί ένα μεγάλο της τμήμα να είναι ενταγμένο στις αρχές της γενικής διοίκησης, διαφοροποιείται όμως στο σημείο των στόχων και των σκοπών, οι οποίοι στην εκπαίδευση δεν έχουν κερδοσκοπικό αλλά εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα. Σε αντίθεση με τις οικονομικές φιλοδοξίες μιας επιχείρησης, το σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης του μαθητή αλλά και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και εκμάθηση δεξιοτήτων (Τεκτονοπούλου, 2015: 57).

Σύμφωνα με τον Fullan η βελτίωση της τάξης βρίσκεται στο επίκεντρο της ουσιαστικής εκπαιδευτικής αλλαγής. Το μοντέλο «Breakthrough» των

[12] (EU-OSHA, 2018). «Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι και άγχος στην εργασία».

https://osha.europa.eu/el/themes/psychosocial-risks-and-stress.

Fullan, Hill & Crévola, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό μεταρρυθμιστικό παράδειγμα προς αυτήν την κατεύθυνση, τοποθετεί τον ηθικό σκοπό στο κέντρο του μοντέλου. Ηθικός σκοπός είναι η υποχρέωση - δέσμευση του κάθε εκπαιδευτικού να υπηρετεί τον κάθε μαθητή, να ανεβάζει τον εκπαιδευτικό πήχη και να κλείνει το εκπαιδευτικό χάσμα στην εκπαίδευση για όλες τις ομάδες παιδιών στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το μοντέλο, λειτουργώντας στο επίπεδο της τάξης, χρησιμοποιεί τρία απαραίτητα εργαλεία:

- Την εξατομίκευση (με βάση τις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή).
- Την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ακρίβεια (ανταποκρίνεται στοχευμένα στις ουσιαστικές ανάγκες του κάθε μαθητή δίδοντας τις κατάλληλες οδηγίες).
- Την δια βίου μάθηση (κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί ότι μαθαίνει και ο ίδιος κάθε μέρα).

Το πρόβλημα όμως στην εφαρμογή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν βοήθεια για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τα παραπάνω τρία εργαλεία. Ένας μεμονωμένος εκπαιδευτικός δεν μπορεί χωρίς την ύπαρξη του συνεργατικού πνεύματος να εκπαιδεύεται απομυζώντας γνώσεις αλλά και προσφέροντας ταυτόχρονα στους υπόλοιπους. Όλα αυτά χρειάζονται έναν επικεφαλή έναν καθοδηγητή. Η διεύθυνση ενσωματώνει τον ουσιαστικότερο ρόλο. Η διεύθυνση είναι αυτή που θα βοηθήσει στην δημιουργία των προϋποθέσεων, την πραγματοποίηση τους, καθώς και την διατήρηση του όλου εγχειρήματος. Η ηγεσία του σχολείου θα παρακινήσει το σύνολο των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή νέων μεθόδων και μοντέλων εκπαίδευσης λειτουργώντας ως πρότυπο. Η συλλογική αυτή ενεργοποίηση σταδιακά θα εντάξει και τους πιο διστακτικούς εκπαιδευτικούς και γονείς στη συνολική εκπαιδευτική προσπάθεια (Fullan, 2008: 1- 2).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κομβικός αναφορικά με τη μείωση, την εξάλειψη ή την αύξηση των προβληματικών καταστάσεων που μπορεί να εμφανιστούν στο προσωπικό. Αντίστοιχα απαιτείται να είναι και ιδιαίτερα δημιουργικός

εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες εργασιακής ατμόσφαιρας. Επαφίεται εν ολίγοις στην ικανότητα της διεύθυνσης ο στοχευμένος χειρισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο τη διαμόρφωση των εκείνων των κατάλληλων συνθηκών που θα το ενεργοποιήσουν προς τη θετική κατεύθυνση. Αυτό απαιτεί από μέρους της διεύθυνσης σεβασμό και ειλικρίνεια απέναντι στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και γνώση των προβλημάτων που αυτοί αντιμετωπίζουν (Καράγιωργας, 2018: 49).

Οικονομικές Απολαβές

Ένα από τα κορυφαία μέσα κοινωνικής καταξίωσης, κοινωνικοποίησης, αυτοπροσδιορισμού, αποτελεί η εργασία. Αποτελεί όμως ταυτόχρονα και ένα περιβάλλον ιδιαίτερα δύσκολο, γεμάτο αντιφάσεις, συγκρούσεις, δυσκολίες, μέσα στο οποίο ένα άτομο μπορεί να βιώσει την απόρριψη. Η ίδια η φύση της εργασίας (π. χ. η δυσκολία του εργασιακού αντικειμένου), οι εργασιακές σχέσεις (με τους προϊσταμένους, με τους συναδέλφους, με άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος κ. α.), οι μειωμένες απολαβές, η εργασιακή εξέλιξη, η εργασιακή αβεβαιότητα και ανασφάλεια, αποτελούν καταστάσεις οι οποίες διαμορφώνουν την καθημερινότητα και την ποιότητα ζωής ενός εργαζόμενου (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014: 58).

Ο παράγοντας των οικονομικών απολαβών στην εκπαίδευση

Για τους εκπαιδευτικούς οι οικονομικές απολαβές αποτελούν σημαντικό οικονομικό στήριγμα. Σύμφωνα με τους Jonson & Jonson οι μειωμένες οικονομικές απολαβές ενδέχεται να εξασθενήσουν το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνει ο εκπαιδευτικός, το ηθικό και την εργασιακή του απόδοση. Αποτέλεσμα όλων των προαναφερομένων σύμφωνα με έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Brackett et al. Είναι, σταδιακά, οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν τη διάσταση της

«μειωμένης προσωπικής επίτευξης», το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010: 34).

Σε ποιοτική έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα ανάμεσα σε ένα δείγμα 20 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάσθηκαν οι αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις και οι άμυνες των εκπαιδευτικών απέναντι στην οικονομική κρίση, οι πιθανές επιπτώσεις της στην εκπαίδευση, καθώς και οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τους 20 εκπαιδευτικούς οι 18 κάνουν λόγο για την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και μειώσεων μισθών, ενώ έντονο παρουσιάζεται το βίωμα της επισφάλειας, αφού αρκετοί θεωρούν ότι μπορεί ακόμα και να χάσουν τη θέση τους λόγω της αυξανόμενης ανεργίας. Η αυξημένη ανασφάλεια επίσης παρουσιάζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών λόγω των εκτεταμένων περικοπών και αξιολόγησης, η οποία μάλιστα επιφέρει και ψυχολογικές επιπτώσεις σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όπως το αίσθημα του φόβου και της νευρικότητας. Εντούτοις, ισχυρό όπλο απέναντι σε όλα τα παραπάνω δείχνει να αποτελεί η πρότερη εμπειρία, η προσαρμοστικότητα και η αντοχή του κάθε εκπαιδευτικού σε νέες καταστάσεις (Ζιωντάκη, 2014: 62-124).

Οι οικονομικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η πιθανή σύνδεσή τους με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, διερευνήθηκε σε δείγμα 93 εκπαιδευτικών, το 2013-2014, από τους Στάγια, και Ιορδανίδη. Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την περίοδο της οικονομικής κρίσης απώλεσαν εισοδήματα από επιδόματα της τάξεως των 20%. Αποτέλεσμα όλων των προαναφερομένων εκπαιδευτικών αλλαγών δημοσιονομικής προσαρμογής που ήδη είχαν τεθεί σε ισχύ αλλά και των φημολογούμενων επερχόμενων αλλαγών, ήταν η ανατροπή του εργασιακού πλαισίου των εκπαιδευτικών και η δημιουργία αισθημάτων άγχους, ανασφάλειας και νευρικότητας (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014: 60-72).

Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή

Ο χώρος εργασίας μπορεί να κάνει ένα άτομο πιο παραγωγικό και πιο δημιουργικό. Αποτελεί βασική προϋπόθεση στο να μπορέσει να επικεντρωθεί στον στόχο του, να τον βοηθήσει να χαλαρώσει και να διώξει το άγχος. Φυσικά όλα τα παραπάνω δύναται να επιτευχθούν όταν ο χώρος ανταποκρίνεται στο είδος και τη φύση της εργασίας. Έτσι για παράδειγμα οι χώροι μελέτης μπορούν να λειτουργήσουν ιδιαίτερα δημιουργικά σε μαθητές, φοιτητές ή άτομα που έχουν ως δομικό στοιχείο στο αντικείμενο της εργασίας τους τη μελέτη, όπως νομικοί, αρχιτέκτονες κ. α.. Ο χώρος εργασίας αποτελεί για έναν εργαζόμενο το μέρος μέσα στο οποίο περνάει το μεγαλύτερο χρονικά διάστημα της ημέρας ή της νύχτας (εξαρτάται από τη φύση της εργασίας). Θα ήταν ευχής έργο για κάθε εργαζόμενο να εξασφάλιζε όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τον καθιστούσαν λειτουργικό και ευχάριστο. Δυστυχώς όμως εδώ και πολλά χρόνια ο σχεδιασμός των κτιρίων γινόταν καθαρά με κριτήρια μόνο οικονομικού οφέλους και απόδοσης (εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα περισσότερα από αυτά τα κτίρια συνεχίζουν να στεγάζουν υπηρεσίες, οργανισμούς επιχειρήσεις και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αντικατασταθούν λόγω του αυξημένου κόστους που απαιτείται). Αποτέλεσμα όλων αυτών των αστοχιών, της φιλοσοφίας για τη φύση της εργασίας, της άγνοιας ή της αδιαφορίας για ευνόητους λόγους, ήταν η δημιουργία αρνητικού εργασιακού κλίματος και διάθεσης αλλά και η εμφάνιση προβλημάτων υγείας και ασθενειών σε ένα μεγάλο αριθμό εργαζομένων (Coolican, 2008: 211-212).

Ο παράγοντας της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής στην εκπαίδευση

Όσο και ικανός να μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ένας εκπαιδευτικός, όσες μεθόδους και καινοτόμα προγράμματα και αν εφαρμόζει, αδυνατεί στην ουσία να αντικαταστήσει την έλλειψη υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής. Οι σημερινές εκπαιδευτικές απαιτήσεις, η τεχνολογική έκρηξη και οι ραγδαίες ανατροπές που έχει επιφέρει, έχουν διαφοροποιήσει σε τεράστιο βαθμό τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό κτίριο πρέπει να

εξασφαλίζει τη στέγαση (με κατάλληλες ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες), τη θέρμανση την υγιεινή και την ασφάλεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών του. Σε παρελθόντα έτη, Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αυτά είναι αρκετά, σήμερα όμως η αλήθεια είναι διαφορετική. Ο πολυσχιδής χαρακτήρας της εκπαίδευσης στις μέρες μας απαιτεί την ύπαρξη βοηθητικών χώρων, εργαστηρίων, υπολογιστών, γυμναστηρίου και κατάλληλα διαμορφωμένης αυλής. Όλα τα προαναφερόμενα αποτελούν στο σύνολό τους, στοιχεία δόμησης ενός κατάλληλου ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος, που διαμορφώνουν συμπληρώνουν, υποβοηθούν και διευκολύνουν το έργο όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασιακή ασφάλεια, ηρεμία και εξέλιξη απαιτεί την παρουσία όλων των παραγόντων που συνθέτουν σύγχρονο εργασιακό πλαίσιο. Απουσία κάποιων από αυτούς περιορίζει δραστικά τις επιλογές των εργαζομένων, επιφέροντας εκνευρισμό και άγχος (Δανιηλίδου, 2013 : 33-34 · Alfavita[13]).

Σε ποιοτική έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα ανάμεσα σε ένα δείγμα 20 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης δείχνουν να είναι εντονότερες σε οικονομικά ασθενέστερες περιοχές. Στην έρευνα γίνεται αναφορά για τις πρακτικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε βασικά στοιχεία της υλικοτεχνικής υποδομής για τη λειτουργία του σχολείου, όπως το φωτοτυπικό χαρτί, τα χαρτόνια, τα μελάνια για τους μαρκαδόρους του πίνακα κ. α. Εξίσου έντονες ήταν οι αναφορές για ανυπαρξία του διαδικτύου και των οπτικοακουστικών μέσων, εργαλεία που θεωρούνται πλέον επικουρικά για τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικές μπορούν να θεωρηθούν οι αναφορές του συνόλου σχεδόν των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ανυπαρξίας βοηθητικών αιθουσών, αλλά και ακαταλληλότητας των ήδη υπαρχόντων. Μεγάλο

[13] (*AlfaVita,* 3-102017). «Τα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας βλάπτουν σοβαρά την υγεία των Εκπαιδευτικών».

http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/unesco-21-ores-didaskalias-84-ores-doyleias-grafeioy

εμφανίζεται και το πρόβλημα που δημιουργήθηκε από τις συγχωνεύσεις των σχολείων λόγω ελλείψεων και ανεπάρκειας των υφιστάμενων δομών. Εν ολίγοις με βάση τα συμφραζόμενα των εκπαιδευτικών, διαφάνηκε ότι η εκπαίδευση σε θέματα αγωγής και μάθησης δεν είναι αποτέλεσμα μίας και μόνο συνισταμένης αλλά δομείται και από ένα σύνολο πρακτικών και άλλων κοινωνικών και ψυχολογικών στοιχείων (Ζιωντάκη, 2014: 66-87).

Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας

Κάθε σχέση απασχόλησης δεν εξελίσσεται στο κενό αλλά ακολουθεί μία προδιαγεγραμμένη πορεία ανάλογα με το οικονομικό, ιδεολογικό, επιχειρηματικό, τεχνολογικό, δημογραφικό, πολιτισμικό, νομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται. Περικλείεται από μία νομική διάσταση και ένα νομικό περιβάλλον. Με την έναρξη μίας απασχόλησης ενεργοποιείται ένα νομικό συμβόλαιο δεσμευτικού χαρακτήρα. Θεμιτό θα ήταν οι όροι του συμβολαίου αυτού να προέρχονται από το είδος της εργασίας και τους εθιμικούς κανόνες, τις ατομικές και συλλογικές συμβάσεις ή από ένα είδος νομοθετικού πλαισίου το οποίο να συνυπολογίζει όλους τους προαναφερόμενους παράγοντες (Leat et al., 2009: 47-48).

Η πολυνομία όχι μόνο στις μέρες μας αλλά και στο παρελθόν αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα σε πολλούς τομείς της δημόσιας ελληνικής πολιτικής και νομοθετικής πραγματικότητας. Για του λόγου το αληθές, την περίοδο 2001 έως 2015 σύμφωνα με κυβερνητικά στοιχεία θεσπίστηκαν συνολικά 1.478 νόμοι. Κάνοντας απλές μαθηματικές πράξεις κατανοούμε ότι η Ελλάδα θέσπιζε 100 περίπου νόμους ετησίως, από τους οποίους οι μισοί περίπου αποτελούν προϊόν του ελληνικού κοινοβουλίου (λόγω του ότι οι υπόλοιποι αφορούσαν κυρώσεις διεθνών συμβάσεων ή συμφωνιών). Επίσης στο ίδιο χρονικό διάστημα εκδόθηκαν 3.452 Προεδρικά Διατάγματα. Ο αριθμός δε των κανονιστικών πράξεων ανέρχεται στις 38.677, όπου κάθε τεύχος περιλαμβάνει τις περισσότερες φορές πάνω από 5 πράξεις.

Τα αίτια της πολυνομίας σε αρκετές περιπτώσεις θεωρούνται «ως αναγκαίο κακό». Οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις μπορεί να διαμορφώσουν νέες καταστάσεις, αναγκάζοντας το νομοθετικό σώμα να προβεί σε αναγκαίες και χρήσιμες νομικές μεταβολές. Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις όπου οι κυβερνώντες βολιδοσκοπώντας την επανεκλογή τους ή την εξυπηρέτηση της εκάστοτε φιλικής προς αυτούς επαγγελματικής ομάδας ή κοινωνικής τάξης, να εμφανίζουν υπέρμετρο νομοθετικό ζήλο πέρα του αναμενομένου. Αιτία πολυνομίας μπορεί να αποτελέσει και η κακονομία. Η αστοχία ενός νόμου (δυσερμήνευτου και ατελή) αρκετές φορές δημιουργεί περισσότερα προβλήματα από αυτά που καλείται να λύσει. Οι διορθωτικές κινήσεις που καλούνται να γίνουν σε αυτές τις περιπτώσεις έχουν ως αποτέλεσμα τη θέσπιση νέων νόμων, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την γραφειοκρατία και την ταλαιπωρία στην καθημερινότητα των πολιτών (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος 2016: 5-16).

Ο παράγοντας της ύπαρξης κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου στην εκπαίδευση

Με βάση τη λογική που απορρέει από τη νομοθεσία, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν έκτακτες λειτουργικές ανάγκες (όπως κενά λόγω απουσίας μόνιμων εκπαιδευτικών) σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009-2010)

Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δεν εμφανίζεται μόνο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και στο εξωτερικό. Αποτελεί διεθνή πρακτική σε αρκετές χώρες (Γερμανία, Ιταλία Αγγλία Η.Π.Α. κ. α.) να καλούνται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να καλύψουν θέσεις συναδέλφων τους και γενικά κενά και ελλείψεις στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για πολλά χρόνια αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Οι συνεχείς όμως και σημαντικές νομοθετικές τροποποιήσεις και μεταβολές στην εκπαίδευση, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έρχονται να απορρυθμίσουν κάθε στοιχείο ομαλότητας στην

εκπαίδευση, εντείνοντας το άγχος και αυξάνοντας την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. (Αλέφαντος, 2020:11)

Σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2017, επιχειρήθηκε η ανάδειξη στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων αλλά και προβλημάτων που ταλανίζουν τον κλάδο. Η έρευνα ανέδειξε αρκετά και σημαντικά προβλήματα με το βασικότερο τη συνεχή κινητικότητα που αναγκαζόταν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ετήσια σύμβαση εργασίας. Χαρακτηρίζοντας τους εαυτούς τους ως «κυνηγούς και συλλέκτες μορίων και γρανάζια του συστήματος», ανέφεραν ως βασικότερη αιτία της κατάστασης που βιώνουν τις συνεχείς αλλαγές νομοθεσίας. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες μοριοδότησης, με την εισαγωγή νέων κριτηρίων και νέων κατηγοριών στον πίνακα προσλήψεων καθιστούν αβέβαιη την επαναπρόσληψή τους. Η αναγνώριση μορίων από δυσπρόσιτες ή μη περιοχές, οι τίτλοι σπουδών (πέραν του βασικού πτυχίου), η επιτυχία σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, αποτελούν ορισμένα από τα δύσκολα κομμάτια του παζλ που καλείται να βρει ο αναπληρωτής, προκειμένου να ενταχθεί σε κάποιο από τους διαφορετικούς πίνακες πρόσληψης που έχουν δημιουργηθεί. Η έμμεση αυτή πολυδιάσπαση της εργασιακής τους πραγματικότητας, ρευστοποιεί ακόμα περισσότερο την ήδη αβέβαιη κατάσταση που βιώνουν, αυξάνοντας την ανασφάλεια τους (Μετοχιανάκη, 2017:42-81· Γεωργοπούλου, 2020:24-26).

Εργασιακή Ικανοποίηση

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελεύθερης οικονομίας σήμερα είναι η επικράτηση των τεχνοκρατικών τύπου διοικήσεων και η οργάνωση της εργασίας με κύριο συστατικό της την ατομικότητα. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η έννοια της εξατομίκευσης του εργαζομένου ως υποκειμένου που θα έπρεπε να λαμβάνει αυτόματα την ικανοποίηση από την εργασία, να μετασχηματίζεται αυτόματα σε στοιχείο αδιαφορίας, απόγνωσης και

απελπισίας. Η εργασία πλέον φαντάζει όλο και πιο απόμακρη, όλο και πιο ξένη, ενώ η δυσκολία της αυξάνεται σταδιακά (Κορωναίου, 2010 : 89-90).

Τα επαγγέλματα τα οποία παρουσιάζουν έντονα το στοιχείο του άγχους ή του μειωμένου ενδιαφέροντος, είναι αναμενόμενο να παράγουν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι για παράδειγμα, το προσωπικό που απασχολείται σε μονοδιάστατα μηχανικά επαγγέλματα, όπου η εξέλιξη της παραγωγικής διαδικασίας από πλευράς ταχύτητας και ρυθμού δεν εξαρτάται από το ίδιο, εμφανίζει αρκετά συχνά αυξημένα επίπεδα άγχους, ανησυχίας, κατάθλιψης, ατονίας και σωματικών πόνων (Coolican, 2008: 185).

Γενικά οι έρευνες για την εργασιακή ικανοποίηση και για τις συνθήκες εργασίας εξακολουθούν να αποτελούν βασική επιδίωξη αρκετών ερευνητών και ερευνητικών κλάδων με βασική τους επιδίωξη την εργασιακή απόδοση. Παράγοντες όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η ύπαρξη υπερβολικού άγχους που οδηγεί σε ανολοκλήρωτα αποτελέσματα και η έλλειψη υποστηρικτικών δομών και κατάλληλων συνθηκών, έχουν δείξει ότι μπορούν να αποτελέσουν ανυπέρβλητα εμπόδια. Σε αρκετές περιπτώσεις επικεφαλείς επιχειρήσεων, μεγαλοστελέχη και διευθυντές μη βρίσκοντας λύση τα παρατάνε. Ακριβώς σε αυτό το σημείο εστίασε τα ερευνητικά της δεδομένα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 43 δημόσιων υπαλλήλων στην Ινδονησία, που έχει ως αντικείμενο εργασίας της την διεκπεραίωση φακέλων ατόμων που πρόκειται να συνταξιοδοτηθούν. Στόχευσε δηλαδή στο να διαπιστώσει αν πραγματικά αληθεύουν οι βασικές υποθέσεις της έρευνας, που θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση δύναται να βελτιώσει τις επιπτώσεις που δημιουργεί το εργασιακό άγχος και το εργασιακό περιβάλλον στους συγκεκριμένους εργαζόμενους. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα του εργασιακού άγχους και οι επιπτώσεις του εργασιακού περιβάλλοντος στους εργαζομένους όταν κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά αυξάνοντας ταυτόχρονα την απόδοση των εργαζομένων καθώς και την εργασιακή τους ικανοποίηση που αυτοί βιώνουν, ακριβώς λόγω της αυξημένης απόδοσης. (Rachman, 2021).

Ο παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί μία σύνθετη και ιδιαίτερα πολύπλοκη λειτουργία. Πρόκειται για μία διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, επηρεαζόμενη από μια πληθώρα παραγόντων, εσωτερικών και εξωτερικών. Σε έρευνα που διενεργήθηκε στην Αθήνα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε δείγμα 208 εκπαιδευτικών, όλων των ειδικοτήτων, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και των παραγόντων που απαιτούνται προκειμένου αυτή να υπάρξει. Από τα δεδομένα της έρευνας αναδείχθηκαν δέκα παράγοντες που διαμορφώνουν – επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί: Σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία, σχέσεις με τους συναδέλφους, διοικητική οργάνωση και διεύθυνση σχολείου, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη, αύλειος χώρος, κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή, εσωτερικοί χώροι του σχολείου, σχέσεις με τους προϊσταμένους και σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας. Οι εκπαιδευτικοί από τις απαντήσεις τους έδειξαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι και δυσαρεστημένοι από διαδικασίες και καταστάσεις όπως η αξιολόγηση, η επιμόρφωσή και η βαθμολογική εξέλιξή, η ανυπαρξία διασύνδεσης και συνεργασίας του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς. Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας αποτυπώθηκε η συνθετότητα και η δυναμική του παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης που στην εν λόγω έρευνα έδειξε να κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, καθώς και η ουσιαστική συμβολή του παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2016).

Έρευνα, που διεξήχθη στην Κύπρο το 2008, προσπάθησε να διερευνήσει την σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με οργανωσιακούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Από τα ευρήματα της έρευνας εντοπίσθηκαν πέντε παράγοντες που ενεργοποιούν περισσότερο την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι παράγοντες είναι το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, το σχολικό περιβάλλον, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί και η αμοιβή. Σημαντικό στοιχείο από

τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα αποτελεί το ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δείχνει να είναι ικανοποιημένο από την εργασία του, ενώ μόλις περίπου το 13% δηλώνει δυσαρεστημένο. Ωστόσο το ανησυχητικό στοιχείο στην προκειμένη περίπτωση που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι οι δυσαρεστημένοι αυτοί εκπαιδευτικοί στην Κύπρο θα συνεχίζουν να εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης, λόγω έλλειψης εναλλακτικών ευκαιριών επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Eliophotou-Menon et al., 2008: 75-86).

Έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2018 σε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων, διερεύνησε το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Πηγές ικανοποίησης αποτελούν οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους, τους μαθητές και το διευθυντή του σχολείου. Έντονη εμφανίζεται η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για τα προνόμια του κλάδου, από την έλλειψη της απαιτούμενης εκπαιδευτικής κατάρτισης, από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές των σχολικών μονάδων, από τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής, αλλά και από τις ιδιαίτερα χαμηλές απολαβές που λαμβάνουν. Μεταξύ των δημογραφικών και υπηρεσιακών χαρακτηριστικών που διερευνήθηκαν, μόνο τα αυξημένα έτη υπηρεσίας φαίνεται να επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (Γούναρη, 2018: 94-143).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ποια είναι η στόχευση της παρούσας έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στον εντοπισμό και στη διαπίστωση όλων εκείνων των παραγόντων, που επιδρώντας σταδιακά στη ζωή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (του νομού Ρεθύμνου), μπορεί να τους οδηγήσουν στο βίωμα της εργασιακής επισφάλειας. Εξίσου σημαντική, για την έρευνα, στόχευση αποτελεί η διερεύνηση των επιρροών (θετικών ή αρνητικών) που μπορεί να υπάρξουν ως προς τη δημιουργία ή την αποφυγή εκδήλωσης της εργασιακής επισφάλειας, από παράγοντες που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (άμεσα ή έμμεσα). Τέλος επιδίωξη της συγκεκριμένης έρευνας είναι επισήμανση όλων των πιθανών δυσμενών επιπτώσεων (ψυχολογικών, οικονομικών, κοινωνικών) που εμφανίζουν ή που δύναται να εμφανίσουν, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που βιώνουν ή βίωσαν το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας.

Ερευνώντας τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα (αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο νομό Ρεθύμνου), επιχειρείται από μέρους μας η κατανόηση όλων των πτυχών της καθημερινότητας και του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών, κάτω από τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες που αυτοί βιώνουν.

Ο χώρος εργασίας των ερευνητικών υποκειμένων (αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου), αρχικά, μας έδωσε τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης και καταγραφής όλων των δεδομένων στο χώρο που κυρίως αυτά εξελίσσονται (δημοτικό σχολείο), εργαλείο όμως το οποίο στη συνέχεια δεν μπόρεσε να λειτουργήσει εξαιτίας της πανδημίας και για αυτό το λόγο η συλλογή του μεγαλύτερου μέρους των στοιχείων έγινε μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων και τηλεδιασκέψεων. Επιχειρήθηκε δηλαδή

αρχικά μία προσπάθεια εξακρίβωσης και αποτύπωσης των κοινωνικών φαινομένων στην πηγή τους όπως αυτές δύναται να αποδοθούν μέσα από τις εμπειρίες και τις αναφορές των ίδιων των υποκειμένων (Τσιώλης, 2014: 32-33).

Επιλογή μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας - Ερευνητική μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μία κοινωνική διερεύνηση σε «βάθος» και αυτός ήταν και ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Άλλωστε λόγω του σχετικά μικρού και ευέλικτου δείγματος, υπήρχε η δυνατότητα μελέτης και διερεύνησης των κοινωνικών υποκειμένων μέσα από τις δικές τους τοποθετήσεις αναφορές και εμπειρίες. Υπήρχε επίσης η δυνατότητα (αρχικά τουλάχιστον πριν την εμφάνιση της πανδημίας) της κατανόησης όλων των πτυχών της καθημερινότητας και του εργασιακού βίου των κοινωνικών υποκειμένων (των εκπαιδευτικών), μέσα από το χώρο εργασίας τους (Τσιώλης, 2014: 32- 33· Ιωσηφίδης, 2008: 59).

Η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις, οι κινήσεις, οι μορφασμοί όλα αυτά τα εξωλεκτικά στοιχεία δε δύναται να καταγραφούν αν δεν υπάρχει αυτή η άμεση παρατήρηση. Είναι μία γλώσσα που μπορεί να μας δώσει πληροφορίες μιας άμεσης επιβεβαίωσης ή το αντίθετο μιας διαφοροποίησης και αντιστροφής από μία κατάσταση, χωρίς μάλιστα να χρειάζεται να ειπωθεί απολύτως τίποτα, χωρίς να ακουστεί ούτε μία λέξη (Παλιούρας, 2017·Robson, 2007).

Το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε (ποιοτική έρευνα), μας παρείχε την ευελιξία αλλά και την εκ των προτέρων αποφυγή του σχηματισμού υποθέσεων (συνέπεια της αρχής της ανοιχτότητας στην ποιοτική έρευνα). Αποτελεί ιδιαίτερα ισχυρό όπλο στην φαρέτρα του ερευνητή, η δυνατότητα επιλογής και εφαρμογής ευέλικτων ερευνητικών σχεδίων που δύναται μάλιστα να επαναπροσδιοριστούν κατά το δοκούν στη πορεία της εξελισσόμενης έρευνας (Τσιώλης, 2014: 32-33).

Η επιλογή των «ημιδομημένων» συνεντεύξεων κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής του ερευνητικού υλικού. Αποτελούν άλλωστε μία από τις βασικότερες μεθόδους έρευνας κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Μπροστά αρχικά από έναν ικανό αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων, μας δίδεται η δυνατότητα της επιπλέον συμπλήρωσης ή αφαίρεσης ολόκληρων ερωτήσεων (ή κάποιων τμημάτων τους), εξυπηρετώντας με αυτό τον τρόπο την ομαλότερη διεξαγωγή της έρευνας. Η «ευελιξία» αυτή στη συλλογή των δεδομένων και η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης που παρέχει αυτού του τρόπου η διαδικασία ανάμεσα σε ερωτώμενο και ερευνητή (μέσα από ανοιχτές θεματικές ενότητες), αποτελεί στοιχείο που μόνο η «ημιδομημένη» συνέντευξης μπορεί να εξασφαλίσει στον ερευνητή. (Ιωσηφίδης, 2008: 111-112).

Η αυξημένη ετερογένεια των δεδομένων που εμφανίζονται σε μια κοινωνική έρευνα αποτελεί και ένα από τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα σε αντίθεση με μια σειρά μεταβλητών που παρουσιάζονται στις αντίστοιχες ποσοτικές. Ωστόσο αρκετές φορές λόγω των αναγκών μιας ποιοτικής έρευνας συμβαίνει κάποια στοιχεία της να ποσοτικοποιούνται, πρακτική που σίγουρα δεν είναι και η πιο θεμιτή, μιας και αυτό μπορεί να αποδυναμώσει και αποχρωματίσει έντονα, αρκετά από τα δεδομένα μιας έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα δηλαδή δίδεται με λίγα λόγια η δυνατότητα εντοπισμού και διερεύνησης πιθανών πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας, που μπορεί να μην είχαν δείξει τη δυναμική τους ή ακόμα και να μην είχαν εντοπισθεί (π.χ. ανθρωπογενές περιβάλλον εργασίας, συνεργασία με τους γονείς).

Ο χώρος εργασίας των ερευνητικών υποκειμένων (αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου), αρχικά μας έδωσε τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης και καταγραφής όλων των δεδομένων στο χώρο που κυρίως αυτά εξελίσσονται (δημοτικό σχολείο), εργαλείο όμως το οποίο στη συνέχεια δεν μπόρεσε να λειτουργήσει εξαιτίας της πανδημίας και για αυτό το λόγο η συλλογή του μεγαλύτερου μέρους των στοιχείων έγινε μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων και τηλεδιασκέψεων. Επιχειρήθηκε δηλαδή αρχικά (όπως ήδη έχουμε αναφέρει) μία προσπάθεια εξακρίβωσης και αποτύπωσης των κοινωνικών φαινομένων στην πηγή τους όπως αυτές

δύναται να αποδοθούν μέσα από τις εμπειρίες και τις αναφορές των ίδιων των υποκειμένων (Τσιώλης, 2014: 32- 33).

Υπάρχουν φυσικά και ελκυστικά στοιχεία που μπορούν να αποδοθούν στις τηλεφωνικές συνεντεύξεις και τις τηλεδιασκέψεις (συνήθως η χρήση τους αφορά σε ευρεία κλίμακα τις ποσοτικές έρευνες). Η απόσταση του ερευνητή από τον ερωτώμενο μπορεί όμως να λειτουργήσει μερικές φορές ως ενισχυτικός παράγοντας. Ο ερωτώμενος μη έχοντας ένα άλλο πρόσωπο απέναντί του, που τις περισσότερες φορές είναι άγνωστο, νιώθει πιο όμορφα και πιο ευχάριστα απελευθερωμένος από στοιχεία όχλησης και πιθανής αμηχανίας, με αποτέλεσμα να παράγονται ερευνητικά δεδομένα από αποκαλύψεις και εκμυστηρεύσεις που στην προσωπική συνέντευξη μπορεί να μη γινόταν (για παράδειγμα δε θα τον απασχολεί η εξωτερική του εικόνα είτε αυτό αφορά την ενδυμασία του είτε τα προσωπικά του εξωτερικά χαρακτηριστικά που εκείνη τη χρονική στιγμή μπορεί να μην είναι ιδανικότερα, όπως επίσης δε θα τον απασχολεί επίσης καθόλου μια πιθανή ακαταστασία του εργασιακού χώρου ή του χώρου διαμονής του) (Novick, 2008 ·Irvine, 2011).

Υποθέσεις της έρευνας

Έχοντας ως οδηγό μας τα δεδομένα της βιβλιογραφίας που έχουμε συγκεντρώσει προκειμένου να επιτελεστεί η διεκπεραίωση της συγκεκριμένης έρευνας, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1η: Το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του νομού Ρεθύμνου αποτελεί μορφή ευέλικτης εργασίας.

Υπόθεση 2η: Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής επισφάλειας.

Υπόθεση 3η: Το σύνολο των προσωπικών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου.

Υπόθεση 4η: Το σύνολο των οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου.

Υπόθεση 5η: Το σύνολο των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου.

Υπόθεση 6η: Μεμονωμένοι παράγοντες συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Από τη στιγμή που είχε προκαθοριστεί ο χώρος μελέτης και τα πεδία εξέτασης της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως το καταλληλότερο εργαλείο που θα μας προσέφερε το σύνολο του απαιτούμενου ερευνητικού υλικού. Ξεκινώντας από τον εντοπισμό ενός συνόλου βασικών και προκαθορισμένων ερωτήσεων που θα έπρεπε να έχουμε ως βάση για τη διεξαγωγή της έρευνας, προχωρήσαμε στο επόμενο βήμα που θα ήταν η δημιουργία ενός ουσιαστικού, ευέλικτου και περιεκτικού ερωτηματολογίου. Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε γιατί μας επέτρεπε την παρέμβαση, την τροποποίηση και την αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων της έρευνας. Οι αλλαγές στη σειρά των ερωτήσεων καθώς και η δυνατότητα υποβολής παρεπόμενων ερωτήσεων μπορούσαν να βοηθήσουν την εξέλιξη της έρευνας, χωρίς όμως να τη βάζουν σε κίνδυνο ή να αλλοιώνουν τη δυναμική της με χαμένα στοιχεία και πληροφορίες. Οι αλλαγές αφορούσαν, αν κρινόταν αναγκαίο, τη δυνατότητα να αφαιρέσουμε ή να προσθέσουμε χρονικά τμήματα και πτυχές των ερωτήσεών μας, ανάλογα με τον ερωτώμενο και με το ερευνητικό αντικείμενο (Ιωσηφίδης, 2008: 112).

Επιχειρώντας την πλήρη προσέγγιση του θέματος της έρευνας (ευέλικτη εργασία και εργασιακή επισφάλεια), πραγματοποιήσαμε μία ενδελεχής μελέτη σε αρκετές πηγές που είχαν διερευνήσει πτυχές ή το σύνολο των αντικειμένων που μας ενδιέφεραν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες: Αβδελά (2009), Γαβρόγλου (2006), Ζωγραφάκης & Μητράκος

(2012), Καραντινός, Κετσετζοπούλου & Μουρίκη (1997), Καρακιουλάφη (2012), Κεσίζογλου (2013), Κουζής (2009), Λαλιώτου (2009), Λυμπεράκη & Δενδρινός (2004), Τριανταφυλλίδου & Γρώπα (2012) αλλά και Cooper & Kelly (1984), Almquist, Modin & Ostberg (2010),. Borritz, Kristensen, Villadsen & Cristensen (2005), Fives, Hamman & Olivarez (2007), Ingram (2009), Kadushin & Harkness (2014),.Sverke, Hellgren, & Näswall (2006), Thelen & Wiedemann (2021).

Ταυτόχρονα μελετήσαμε και διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία και μοντέλα που χρησιμοποιούνται για το εργασιακό άγχος:

- Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Ελέγχου της Εργασίας (Job Demands-Control Model) (Glaser & Bussing, 2004: 329-346 · Δίκη, 2013:10 - 11).
- Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων Εργασιακών Πόρων (The job demands - resources model of burnout) (Αγαγιώτου, 2011:32-34 · Xanthopoulou et al., 2007:123-126)
- Μοντέλο - Ανισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (The Effort - Reward Imbalance Model) (Αγαγιώτου, 2011:31-32).

και για την επαγγελματική εξουθένωση :

- Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982) (Αντωνίου, 2008:70 · Josse, 2008:2-7).
- Το μοντέλο της Pines (Δανιηλίδου, 2013:22 · Αντωνίου, 2008:74).
- Το μοντέλο Shirom - Melamed (SMBM) (Qiao & Schaufeli, 2010: 103-104 · (Δανιηλίδου, 2013:23 · Αντωνίου, 2008:76).
- Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Tage Krinstensen, Marianne Borritz, Ebbe Villadsen, Karl B. Crinstensen, 2005) (Δανιηλίδου, 2013:24-25).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι το ερωτηματολόγιο που θα έπρεπε να δημιουργήσουμε εξυπηρετώντας τις ανάγκες τις έρευνας, θα έπρεπε να αποτελείτε από ένα

συγκερασμό στοιχείων για την ευέλικτη εργασία, την εργασιακή επισφάλεια και την εργασιακή ανασφάλεια. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας όπως έχει διαμορφωθεί περιλαμβάνει τέσσερα κεντρικά βασικά ερευνητικά ζητούμενα, τα οποία συνοδεύονται από τέσσερις βασικές ερωτήσεις. Κάθε βασικό κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο (το οποίο το συνοδεύει ένα κεντρικό ερώτημα), εμπεριέχει και μια ομάδα από ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προσπαθούν ουσιαστικά να εκμαιεύσουν όλα εκείνα τα δεδομένα που στοιχειοθετούν το θέμα του βασικού ερευνητικού ζητούμενου.

Συγκεκριμένα:

1 Πρώτο βασικό ερευνητικό ζητούμενο: «**Το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας».**

- Πρώτο κεντρικό ερώτημα: «***Πώς βιώνουν την εργασιακή τους κατάσταση*** οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί;».
- Το πρώτο βασικό ερευνητικό ζητούμενο εμπεριέχει μια ομάδα από 6 (έξι) ερευνητικά ερωτήματα.

2 Δεύτερο βασικό ερευνητικό ζητούμενο: **«Η επισφάλεια στον εργασιακό χώρο»**

- Δεύτερο κεντρικό ερώτημα: ***«Πόσο ευάλωτοι και επισφαλείς αισθάνονται αναφορικά με το εργασιακό τους καθεστώς;».***
- Το δεύτερο βασικό ερευνητικό ζητούμενο εμπεριέχει μια ομάδα από 5 (πέντε) ερευνητικά ερωτήματα.

3 Τρίτο βασικό ερευνητικό ζητούμενο**: «Παράγοντες που λειτουργούν ανασχετικά ή ενισχυτικά ως προς την εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας».**

- Τρίτο κεντρικό ερώτημα: ***«Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασχετικά ή ενισχυτικά στη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους;».***

- Το τρίτο βασικό ερευνητικό ζητούμενο εμπεριέχει μια ομάδα από 4 (τέσσερα) ερευνητικά ερωτήματα.

4 Τέταρτο βασικό ερευνητικό ζητούμενο: **«Το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας και η σύνδεσή του με την προσωπική ζωή και τα μελλοντικά σχέδια».**

- Τέταρτο κεντρικό ερώτημα: ***«Με ποιο τρόπο επηρεάζει η εργασιακή τους κατάσταση την προσωπική τους ζωή και τα μελλοντικά τους σχέδια;».***

- Το τέταρτο βασικό ερευνητικό ζητούμενο εμπεριέχει μια ομάδα από 3 (τρία) ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα της έρευνας

Στην προσπάθεια διεξαγωγής της παρούσας ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν 20 συνεντεύξεις, με τη βοήθεια και τη συνεργασία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν σε αυτήν, υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία και ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με σύμβαση έργου η οποία έληγε στις 30 Ιουνίου (Alfavita)[14].

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι δώδεκα (12) ήταν γυναίκες ενώ οι υπόλοιποι οχτώ (8) άνδρες. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαινόταν από τα 25 χρόνια (άνδρας) μέχρι και τα 52 (γυναίκα). Ο γενικός ηλικιακός μέσος όρος των ανδρών (32,5 χρόνια) όσο και

[14] (Alfavita Newsroom, 1-7-2021). «Επίδομα ανεργίας αναπληρωτών: Βήμα βήμα η διαδικασία».

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/352822_epidoma-anergias-anapliroton-bima-bima-i-diadikasia

των γυναικών (32,75 χρόνια), εμφανιζόταν να είναι αρκετά κοντά δηλαδή υπήρχε μία σχετική ηλικιακή «ισορροπία» ανάμεσα στα δύο φύλα στο προς εξέταση δείγμα της έρευνας. Ωστόσο η διακύμανση που παρουσιάζει το δείγμα (25 με 39 στους άνδρες και 29 με 52 στις γυναίκες), στην ηλικία και στο φύλο αλλά και σε άλλα στοιχεία όπως τα χρόνια διδασκαλίας ή την οικογενειακή κατάσταση, μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών διευκολύνοντας το έργο του ερευνητή (Creswell, 2011).

Ηλικία													Μέσος Όρος Ηλικίας	Συνολικός Μέσος Όρος Ανδρών Και Γυναικών
Άνδρες	34	33	33	39	25	30	33	33	X	X	X	X	32,5 χρόνια	
Γυναίκες	37	31	33	52	32	27	30	31	29	32	29	30	32,75 χρόνια	
Μέσος Όρος Ηλικίας του δείγματος Ανδρών και Γυναικών και Συνολικός μέσος όρος ηλικίας (Ανδρών και Γυναικών).														32,65 χρόνια

Από το δείγμα μας εξαιρέθηκαν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Οι λόγοι ήταν δύο: Ο αριθμός τους ήταν ιδιαίτερα μικρός και επίσης ως ωρομίσθιοι ή αλλιώς ως αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, προσλαμβάνονται νεώτεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λόγω τις σχετικά μικρής τριβής με την εκπαιδευτική διαδικασία (ίσως δηλαδή να έχουν μπει στην εκπαίδευση πριν έναν ή δύο μήνες) δεν έχουν ακόμα αποκρυσταλλώσει όλα τα ζητούμενα που θα ήταν χρήσιμα για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Επιλογή της έρευνας ήταν επίσης η συμμετοχή στο δείγμα «ειδικοτήτων», δηλαδή εκπαιδευτικών που μπορούν να στελεχώσουν την δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση αλλά δεν είναι δάσκαλοι. Αυτοί μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, μουσικής, εικαστικών, θεατρολογίας,

πληροφορικής, γυμναστές. Ο λόγος της παρουσίας «ειδικοτήτων» στο δείγμα μας ήταν καθαρά ο πλουραλισμός των απόψεων και των θέσεων που ενδεχόμενα θα μπορούσε να παρουσιαστεί από αυτές, καθώς και η δυνατότητα εντοπισμού (μέσω της πολυφωνίας των διαφορετικών ειδικοτήτων), της ύπαρξης πιθανών «συντεχνιακού» τύπου διαφορών σε θέσεις και διεκδικήσεις.

Η χρήση του όρου «ειδικότητες», είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ως αντικείμενο διδασκαλίας τους τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την ιστορία, τη φυσική, αλλά μόνο ένα συγκεκριμένο μάθημα όπως για παράδειγμα η μουσική, η γυμναστική κ.α.. Η εμφάνιση αυτής της ορολογίας έγινε για πρώτη φορά με τους πρώτους διορισμούς εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής το 1998 (μέχρι τότε το μάθημα της φυσικής αγωγής συμπεριλαμβανόταν στις ώρες και στα καθήκοντα του δάσκαλου της τάξης). Έκτοτε η ορολογία αυτή συνεχίζει να υφίσταται όχι μόνο για τους γυμναστές αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς πλην των δασκάλων (Ομάδα Νέων Αποφοίτων & Φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε., 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα, στο δείγμα μας υπάρχουν οι εξής ειδικότητες που έχουν προσληφθεί ως αναπληρωτές στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Νομού Ρεθύμνου:

- 8 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής
- 5 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής
- 2 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας
- 2 αναπληρωτές νηπιαγωγοί γενικής αγωγής
- 1 αναπληρωτής εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής
- 1 αναπληρωτής εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής
- 1 αναπληρωτής εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που επίσης θα πρέπει να επισημανθεί στο εν λόγω δείγμα της έρευνας είναι η ικανοποιητική γεωγραφική «διασπορά»

που εμφανίζει όσο αφορά τον τόπο μόνιμης κατοικίας και καταγωγής των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτήν. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, το δείγμα καλύπτει ένα μεγάλο μέρος της Ελλάδος (από Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Καβάλα, Λέσβο, Κέρκυρα) και δεν περιορίζεται στο συγκεκριμένο νομό ή μόνο στην Κρήτη. Η ευρεία αυτή γεωγραφική διακύμανση που παρουσιάζει το δείγμα μπορεί να προσδώσει στην έρευνα νέα στοιχεία που ίσως δε θα εμφανιζόταν υπό άλλες προϋποθέσεις (όπως για παράδειγμα το δείγμα να εξέταζε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τόπο καταγωγής και μόνιμης κατοικίας το Ρέθυμνο) (Ιωσηφίδης, 2008: 60).

Περιορισμοί της έρευνας

Στόχευση της συγκεκριμένης έρευνας είναι ο εντοπισμός της εργασιακής επισφάλειας που ενδέχεται να υπάρχει στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου καθώς και των παραγόντων που δύναται να τη δημιουργούν ή να την αποτρέπουν.

Η πραγματοποίηση της έρευνας έγινε πάνω σε ένα συγκεκριμένο δείγμα είκοσι αναπληρωτών εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι διαβιούν κάτω από τις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Αυτές ακριβώς οι κοινωνικό – οικονομικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα (νομό Ρεθύμνου), διαμορφούμενες μέσα στο συγκεκριμένο πολιτικό σκηνικό, είναι αναμενόμενο να μην προσδίδουν στην εν λόγω έρευνα δεδομένα γενικευμένης ισχύος. Όπως δεν μπορούν επίσης να αποτελούν και τον «κανόνα» για το σύνολο των αναπληρωτών στην ελληνική επικράτεια. Υπάρχει φυσικά το ενδεχόμενο να προκύψουν ομοιότητες ανάμεσα σε στοιχεία και δεδομένα, αυτό όμως σε καμιά περίπτωση δεν αναιρεί τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ερευνητικού αντικειμένου της έρευνας, προσδίδοντάς της το στοιχείο της στατιστικής γενίκευσης (Ιωσηφίδης, 2008: 60).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στο σύνολο τους, δίδασκαν σε δημόσια σχολεία και ήταν αναπληρωτές με σύμβαση έργου οι οποία έληγε στις 30 Ιουλίου. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι δώδεκα (12) ήταν γυναίκες ενώ οι υπόλοιποι οχτώ (8) άνδρες. Η ηλικιακή διασπορά τους κυμαινόταν από 25 έτη μέχρι τα 52 έτη. Ιδιαίτερα μεγάλη προσοχή δόθηκε στην διατήρηση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων της έρευνας. Τα προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα έχουν αντικατασταθεί με έναν αριθμό από το 1 έως το 20. Έτσι ο αριθμός 1 για παράδειγμα αντιπροσωπεύει τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό ο οποίος μας παραχώρησε χρονολογικά την πρώτη συνέντευξη, ο αριθμός 2 τον δεύτερο χρονολογικά πληροφορητή και ούτω καθεξής.

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης της διαδικασίας που ακολουθήθηκε στην ανάλυση των παραγόντων, παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας:

Παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του βιώματος της εργασιακής επισφάλειας

1) **Προσωπικοί παράγοντες:** Στους προσωπικούς παράγοντες εμπεριέχονται οι συνιστώσες Ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση.
2) **Οργανωσιακοί παράγοντες:** Στους οργανωσιακούς παράγοντες εμπεριέχονται το μέγεθος του φόρτου εργασίας και η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων.
3) **Εργασιακό περιβάλλον:** Στο εργασιακό περιβάλλον θα βρούμε τους υποπαράγοντες συνάδελφοι, συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον μιας εργασίας, συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, αυταρχικότητα της διοίκησης, οικονομικές απολαβές και υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή

4) **Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας**
5) **Εργασιακή ικανοποίηση.**

Προσωπικοί Παράγοντες

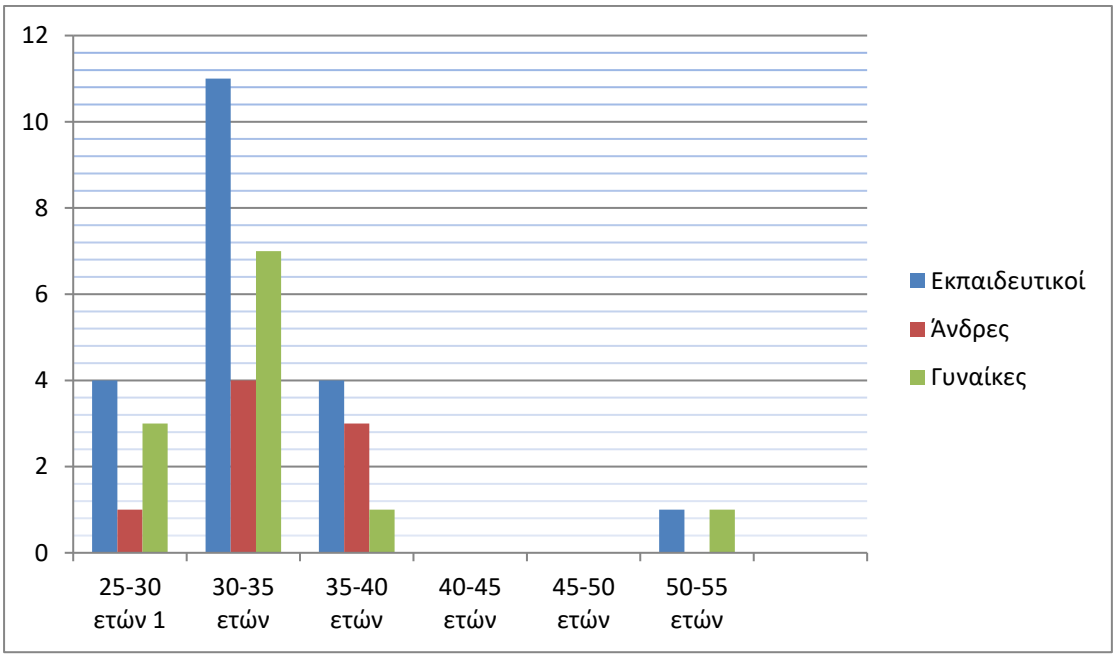
Ηλικία

Η αντιμετώπιση του ζητήματος των αναπληρωτών από το Υπουργείο Παιδείας διαχρονικά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από μία τυχαιότητα, έναν καιροσκοπισμό και μία διαδικαστική ασυνέχεια. Οι συνεχείς εναλλαγές των κριτηρίων στους πίνακες που καταρτίζουν διαχρονικά την επιλογή τους είναι ένας αδιάψευστος μάρτυρας. Αρχικά η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στοιχειοθετούσε τον σημαντικότερο παράγοντα επιλογής των αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών (Ν. 1566/1985), ευνοώντας με αυτόν τον τρόπο τους ηλικιακά μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, που φυσιολογικά είχαν περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Εκ διαμέτρου αντίθετη πολιτική ακολουθήθηκε από το Υπουργείο στη συνέχεια. Υπήρξε εκφυλισμός του παράγοντα της προϋπηρεσίας και αντικατάστασή του με νέα κριτήρια μοριοδότησης (ακαδημαϊκά προσόντα και κοινωνικά κριτήρια). Η νέα τροπή των πραγμάτων αλλάζει άρδην την κατάσταση, ευνοώντας πλέον τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς με λίγα έως μηδενικά χρόνια υπηρεσίας, αλλά με πλούσιο βιογραφικό και πολλά ακαδημαϊκά προσόντα (Ν 4547/2018 και με τον Ν. 4589/2019).

Η δημιουργία πολλαπλών πινάκων επιλογής αναπληρωτών και η μετατροπή των εκπαιδευτικών σε συλλέκτες μορίων, λειτούργησε ευνοϊκά υπέρ των νεότερων εκπαιδευτικών. Οι ηλικιακά μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, διασκορπισμένοι σε όλα τα πλάτη και τα μήκη της Ελλάδος (προκειμένου να εργαστούν καλύπτοντας κενά της εκπαίδευσης), αδυνατούν να βρουν χρόνο και διάθεση για να εμπλουτίσουν το προσοντολόγιο που απαιτούν οι σύγχρονοι πίνακες. Άλλωστε αρκετοί πλέον έχουν ανειλημμένες υποχρεώσεις (οικογένεια, παιδιά, ηλικιωμένους γονείς κ. α.). Σε αντίθεση με τους προαναφερόμενους, οι νεότεροι αναπληρωτές

διαθέτουν όλη την απαιτούμενη ενέργεια και πιθανότατα λιγότερες υποχρεώσεις προκειμένου να εξασφαλίσουν τα απαιτούμενα εφόδια, για να ενταχθούν στους πολυπόθητους πίνακες κατάταξης και επιλογής (Αλέφαντος, 2020: 24 · Μαυρογιώργος, 2018 · Μετοχιανάκη, 2017:42-81 · (Γεωργοπούλου, 2020:24-26).

Ηλικιακό αποτύπωμα των Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας



- **4 εκπαιδευτικός στην ηλικιακή κατηγορία από 25 – 30 (1 άνδρας και 3 γυναίκες)**
- **11 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή κατηγορία από 30 – 35 (4 άνδρες και 7 γυναίκες)**
- **4 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή κατηγορία από 35 – 40 (3 άνδρες και 1 γυναίκα)**
- **0 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή κατηγορία από 40 – 45**
- **0 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή κατηγορία από 45 – 50**
- **1 εκπαιδευτικός στην ηλικιακή κατηγορία από 50 – 55 (0 άνδρες και 1 γυναίκα)**

Οι απόψεις και οι θέσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας και τη σύνδεση του με την ηλικία παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, όλοι σχεδόν οι

εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, άμεσα ή έμμεσα μέσω άλλων παραγόντων, συνέδεσαν την ηλικία με την εργασιακή επισφάλεια και με την εργασιακή ανασφάλεια.

Αναφορικά με τα παραπάνω:

- **Στη σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκαν οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (συγκεκριμένα οι 11 από τους 20).**

- *«Όσο μεγαλώνεις και περνάν τα χρόνια και βλέπεις ότι υπάρχει αυτή η στασιμότητα και όσο μεγαλώνεις δηλαδή και δε βλέπεις κάτι να βελτιώνεται στη ζωή σου και να υπάρχει κάποια σταθερότητα. Σίγουρα επηρεάζει και η ηλικία» (Σ.4).*
- *«Και εντάξει με αγχώνει και αυτή η ανασφάλεια γιατί λογικό είναι όσο μεγαλώνεις θέλεις και κάποια άλλα πράγματα στην προσωπική σου ζωή. Θες μια μεγαλύτερη σταθερότητα, θες να ξέρεις ότι θα έχεις δουλειά […] Ναι και η ηλικία νομίζω ότι επηρεάζει. Νομίζω ότι δε βλέπεις τα πράγματα το ίδιο όταν είσαι είκοσι δύο χρονών και όταν είσαι τριάντα πέντε σαράντα και είσαι ακόμα αναπληρωτής» (Σ.5).*
- *«Μετά από έντεκα χρόνια υπηρεσίας σαν αναπληρωτής νομίζω ότι δεν μπορώ να κάνω καμιά πρόβλεψη. Πλέον το έχω αποδεχτεί πώς αυτή θα είναι η ζωή μου, δεν κάνω κανένα σχέδιο, δεν μπορώ να κάνω κανένα σχέδιο εργασιακά. Περιμένω κάθε χρόνο πότε θα ανοίξει το σύστημα να κάνω την αίτησή μου Πέρα από αυτό δεν ελπίζω σε τίποτα. […] Φυσικά δημιουργεί ανασφάλεια η μεγάλη ηλικία και υπάρχουν πολλοί αναπληρωτές μεγάλης ηλικίας,……..» (Σ.19).*

- **Σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με τον παράγοντα του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και με της εργασιακής ανασφάλειας, ανέφεραν επίσης οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (συγκεκριμένα οι 11 από τους 20).**

- *«Μια γυναίκα αναπληρώτρια μπορεί να είναι αναπληρώτρια μέχρι τα σαράντα plus και μέσα σ' αυτά τα χρόνια της σταδιακής και παροδικής εργασίας της καλείται να κάνει περισσότερα πράγματα, δηλαδή να εργάζεται, να γίνει από άγαμη έγγαμη, να κάνει οικογένεια. Φυσικά υπάρχει αυτό το αντίκτυπο και στους άνδρες εκπαιδευτικούς» (Σ. 8).*

- *«Ναι η ηλικία πιστεύω ότι μπορεί να επηρεάσει. Όταν είναι κάποιος πιο νέος, ειδικά με τις σημερινές συνθήκες που δεν είναι εύκολο να βρει κάποιος δουλειά, ακόμα και αν είσαι αναπληρωτής νιώθεις μια κάποια ασφάλεια. Όταν μεγαλώνεις έχεις άλλες ανάγκες, θέλεις να δημιουργήσεις μια οικογένεια, να συντηρηθείς μόνος σου, νιώθεις μια ανασφάλεια από το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή» (Σ. 12).*
- *«Ναι τώρα άνθρωποι που είναι από ηλικία μετά την ηλικία του φοιτητή, δεν είναι το ίδιο με αυτούς που είναι τριάντα - τριάντα πέντε και θέλουν να κάνουν οικογένεια και δεν μπορούν γιατί μετακινούνται κάθε χρόνο και δεν έχουν τόσα χρήματα για να αναλάβουν ένα τόσο μεγάλο εγχείρημα, φυσικά και είναι μια δυσκολία μεγάλη» (Σ. 13).*

Φύλο

Έντονα στοιχεία σύνδεσης του φύλου, με το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας παρουσίασαν στις συνεντεύξεις τους, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, σχεδόν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, άμεσα ή έμμεσα μέσω άλλων παραγόντων, συνέδεσαν την ηλικία με την εργασιακή επισφάλεια και με την εργασιακή ανασφάλεια.

Αναφορικά με τα παραπάνω:

- **Σύνδεση του παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου (στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, ανέφερε σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα οι 17 από τους 20).**

- *«Ε …. οι γυναίκες επιβαρύνονται αρκετά περισσότερο και κυρίως σε συνδυασμό με τις ηλικίες λίγο πάνω από τα τριάντα όπου η σταθερότητα είναι ζητούμενο γι' αυτές. Όχι ότι δεν είναι για τους άνδρες, αλλά η επιρροή είναι μικρότερη ή λιγότερο εμφανής» (Σ. 2).*
- *«Πού θα αφήσω τα παιδιά μου όταν εγώ πρέπει να εργαστώ και εκείνα αρρωσταίνουν, γιατί είναι μικρά παιδιά και φυσικά αρρωσταίνουν, άμα δεν έχεις βοήθεια από τους παππούδες ή κάποιο συγγενικό πρόσωπο να σε βοηθήσει, υπάρχουν πολλές δυσκολίες. Δεν είναι εύκολο αυτό να μετακινείσαι κάθε χρονιά να σου πούνε έλα στην Κρήτη, του χρόνου Δωδεκάνησα, του παραχρόνου πήγαινε*

Ορεστιάδα [….] Είναι πολύ πολύ δύσκολο να παίρνεις όλη την οικογένεια ή να φεύγεις και μόνος σου και να αφήνεις πίσω την οικογένεια. Ποιος θα τα μεγαλώσει τα παιδιά, μόνος του ο σύζυγος, ή μόνη σου εσύ και να δίνεις τα λεφτά στις ντανάδες; Ευτυχώς, εγώ πρόλαβα να κάνω οικογένεια προτού να με καλέσουνε. Αλλά έχω και φίλες μου και συναδέλφους οι οποίοι ξέρω ότι για αυτό το λόγο δεν κάνουνε παιδιά. Το σκέφτονται και λένε τα παιδιά τι να τα κάνω θα τα έχω σε μια βαλίτσα και θα τα μεταφέρω κάθε χρονιά εκεί που θα είμαι;» (Σ. 7).

- *«Υπάρχει ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα που υπαγορεύει στη γυναίκα ότι πρέπει να παντρευτείς, να κάνεις παιδιά, πρέπει να κατασταλάξεις κάπου. Το φύλο παίζει ρόλο και είναι πιο δύσκολο για τις γυναίκες […] Είμαστε νομάδες, αλλάζουμε σχολεία, αλλάζουμε νομούς, δεν μπορείς να προγραμματίσεις τίποτα. Όποιος θέλει να κάνει οικογένεια θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο. Υπάρχουν πολλές πρακτικές δυσκολίες. Μιλάμε για απογοήτευση, και συγγνώμη που το λέω και πάλι, δεν μπορείς να προγραμματίσεις τίποτα. Δεν μπορώ να το αναλύσω άλλο […] Αυτό δεν είναι μόνο από την αίσθηση που έχω για τους γύρω μου, μιλάω και από προσωπική εμπειρία» (Σ. 19).*

- **Η σύνδεση του παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος (ο οποίος ενεργοποιείται εμμέσως από τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

- *«Ναι, λοιπόν, χρειαζόταν να παίρνω, να ζητάω άδειες από τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσα γιατί ο πρώτος μου γιος δύο ετών, δύο και κάτι, πήγαινε στον παιδικό σταθμό, για πρώτη φορά, με αποτέλεσμα να ασθενεί πολύ συχνά [...] και η λύση του διευθυντή ήταν να μην θέλει να μου δώσει άδεια και να μου ζητά να βρω μια λύση σε ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό και που μια άλλη μόνιμη δεν θα είχε τέτοιο θέμα» (Σ. 1).*
- *«Επέστρεψα –τέλος πάντων – και προφανώς θα επέστρεφα γιατί έτσι έλεγε ο νόμος, αλλά ήτανε και δύσκολες συνθήκες, δηλαδή είχα πολλά κενά στο πρόγραμμά μου, ουσιαστικά ενώ δικαιούμουνα μειωμένο ωράριο μείον δύο ώρες – από είκοσι τέσσερις είκοσι δύο – και αυτές δεν ήτανε πραγματικές, δεν μπορούσα να γυρίσω στο σπίτι μου νωρίτερα για να ταΐσω το μωρό μου, οπότε μεγάλη δυσκολία αυτό» (Σ. 3).*

- **Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας δημιουργίας εργασιακής επισφάλειας και εργασιακής ανασφάλειας για το φύλο, η ταύτιση**

του τόπου εργασίας με τον τόπο μόνιμης διαμονής (είτε λόγω καταγωγής ενός ή περισσότερων μελών της οικογενείας είτε λόγω ευνοϊκών συγκυριών που προϋπήρξαν με αποτέλεσμα να υπάρχει διαθέσιμος τόπος διαμονής). Αυτό το στοιχείο αναφέρθηκε από τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς (οι 9 από τους 20).

- *«Επειδή είμαι τυχερή, το ξαναλέω, που ζω στο Ρέθυμνο, οπότε δεν έχω βιώσει δυσκολίες που έχουν βιώσει αναπληρωτές άλλων περιοχών […] Όμως αν ζούσα Θεσσαλονίκη ναι θα το σκεφτόμουνα. Δεν θα μπορούσα να πηγαίνει πίσω η οικογένειά μου, η ζωή μου επειδή πρέπει να κάνω το tour της Ελλάδας» (Σ. 3).*
- *«Ναι, εγώ προσωπικά τόσα χρόνια δεν είχα επιδιώξει να κάνω οικογένεια, ούτε να μείνω σε ένα σταθερό μέρος γιατί, όπως σας έχω πει, έχω στο πίσω μέρος του μυαλού μου να γυρίσω πίσω στην πατρίδα μου. Ίσως και αυτός ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας μαζί με όλα τα άλλα» (Σ. 4).*
- *«Υπάρχει ακόμη μια επιφύλαξη, υπάρχει ένας φόβος για το που θα βρεθούμε με τη σύντροφό μου (αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και η ίδια), πού θα είμαστε του χρόνου. Δεν πατάμε γερά στα πόδια μας προκειμένου να πούμε ότι βρισκόμαστε εδώ, κάνουμε αυτό, ξεκινάμε. Είμαστε ακόμα στον αέρα, υπάρχει δηλαδή στο μυαλό μας ακόμα αυτό» (Σ. 11).*

Οικογενειακή κατάσταση

Ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης αναφέρθηκε επίσης σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αρκετές δε αναφορές των εκπαιδευτικών, ο εξεταζόμενος παράγοντας συνδέθηκε, ταυτίστηκε. με τον παράγοντα του φύλου (κυρίως του γυναικείου). Σύνδεση με την εργασιακή επισφάλεια και της εργασιακή ανασφάλεια εμφανίστηκε και στον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης (όπως και στους δύο προαναφερόμενους παράγοντες της ηλικίας και φύλου), σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τα παραπάνω:

- **Στη σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου (στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών (οι 16 από τους 20).**

- *«Επειδή ακριβώς εγώ δεν είχα το δικαίωμα της άδειας ανατροφής αναγκάστηκα να αφήσω το βρέφος, τεσσάρων μηνών, με τους γονείς μου σε έναν τόπο πολύ μακριά από το σπίτι μου […] ναι ήταν οριακές οι καταστάσεις […] Σκεφτείτε ότι εγώ ανάγκασα τη μητέρα μου, προκειμένου να φροντίζει το βρέφος, να πάρει πρόωρη σύνταξη, δηλαδή μία πίεση σε ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον» (Σ. 1).*
- *«Σας λέω τα δικαιώματα που έχουν οι αναπληρωτές σε σχέση με τους μόνιμους, ουσιαστικά σε μας είναι ανύπαρκτα. Δεν έχουμε δικαιώματα και ίσως αυτό τους βολεύει δηλαδή να μην έχουμε δικαιώματα είτε με τις άδειες είναι αυτό, είτε με τις γυναίκες με τις άδειες ανατροφής σε πατεράδες που εμείς δικαιούμαστε πάλι με μια τελευταία ψήφιση πέντε μήνες άδεια μετά τη γέννα και δύο πριν, ενώ για τον μόνιμο μπορεί να πάρει ως και δύο σχολικά έτη η μόνιμη γυναίκα, υπάρχει τεράστια διαφορά» (Σ. 4).*
- *«Δεν ξέρω ακριβώς τις λεπτομέρειες, αλλά μπορώ να αναφέρω τις άδειες εγκυμοσύνης που δεν είναι ίδια τα δικαιώματα, αν και έχουν γίνει προσπάθειες τα τελευταία χρόνια να αμβλυνθούν οι διαφορές. Επίσης οι γονικές άδειες, που ένας πατέρας αναπληρωτής δεν μπορεί να πάρει. Είμαστε δύο ταχύτητες, είναι οι μόνιμοι και είναι και οι αναπληρωτές. Είμαστε τελείως αναλώσιμοι» (Σ. 19).*

- **Σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα των οικονομικών απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, ανέφερε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (οι 16 από τους 20).**

- *«Εγώ να βρίσκομαι σε άλλη πόλη από το σύζυγό μου, στην ουσία είχαμε λειτουργικά έξοδα δύο σπιτιών. Λαμβάνοντας υπόψη τα εισιτήρια, το κόστος των εισιτηρίων, για να πηγαίνω όσο πιο συχνά γίνεται, ναι ήταν οριακές οι καταστάσεις» (Σ. 1).*
- *«Αλλά σίγουρα είναι αναγκαία η οικονομική στήριξη από την οικογένεια ακόμη και τώρα που δουλεύω δηλαδή τόσα χρόνια και στην αρχή που θα με πάρουνε το Σεπτέμβρη μέχρι να πληρωθούμε, συνήθως γίνεται μετά από ένα - ενάμισι μήνα η πρώτη πληρωμή, οπότε φανταστείτε έχουμε τρεις μήνες με το ταμείο ανεργίας και*

μέχρι να πληρωθούμε τα πρώτα έξοδα ακόμη ζητάνε εγγύηση για τα σπίτια, όλα αυτά είναι πάρα πολλά, οπότε αν δεν έχεις κάποια δουλειά το καλοκαίρι να έχεις λεφτά ή οικονομική άνεση η οικογένεια να σε στηρίξει δεν μπορείς να ανταπεξέρθεις όχι. Εγώ δηλαδή προσωπικά κάθε χρόνο, στην αρχή, τον πρώτο μήνα, με στηρίζει η οικογένειά μου σε μεγάλο βαθμό ακόμα και τώρα δηλαδή μετά από τόσα χρόνια» (Σ. 4).

- *«Τι να πω, τα έχουμε δει όλα σε αυτή τη χώρα. Έχω δει καθηγητή στην ηλικία των πενήντα να παρατάει το σπίτι του και να πάει στην άλλη άκρη της Ελλάδας για να εργαστεί έξι μήνες […] Δεν είναι εύκολο ένας αναπληρωτής που έχει οικογένεια να μετακινείται κάθε χρόνο και να αμείβεται για εννιά μήνες το χρόνο» (Σ. 19).*

- **Ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης σε συνδυασμό με τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος (ο οποίος ενεργοποιείται εμμέσως από τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε από 8 εκπαιδευτικούς.**

- *«Ναι, λοιπόν, χρειαζόταν να παίρνω, να ζητάω άδειες από τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσα γιατί ο πρώτος μου γιος δύο ετών, δύο και κάτι, πήγαινε στον παιδικό σταθμό, για πρώτη φορά, με αποτέλεσμα να ασθενεί πολύ συχνά […] και η λύση του διευθυντή ήταν να μην θέλει να μου δώσει άδεια και να μου ζητά να βρω μια λύση σε ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό και που μια άλλη μόνιμη δεν θα είχε τέτοιο θέμα» (Σ. 1).*
- *«Όχι σίγουρα δεν υπάρχει ισοτιμία. Καταρχήν το μόνιμο καθεστώς εργασίας σου προσφέρει ασφάλεια εργασιακή, οικονομική και προσωπική θα έλεγα, διότι μπορείς να οργανώσεις καλύτερα την προσωπική σου ζωή. Οπότε αυτά είναι τρία βασικά στοιχεία που δημιουργούν ανισότητα» (Σ. 12).*
- *«Είμαστε δύο ταχύτητες, είναι οι μόνιμοι και είναι και οι αναπληρωτές. Είμαστε τελείως αναλώσιμοι, παρουσιαζόμαστε σε ένα καινούριο σχολείο χωρίς να ξέρουμε τίποτα και κανέναν και ξέρουμε ότι σε οχτώ μήνες θα μας απολύσουν» (Σ. 19).*

- **Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας δημιουργίας εργασιακής επισφάλειας και εργασιακής ανασφάλειας για τον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης είναι η ταύτιση του τόπου εργασίας με τον τόπο μόνιμης διαμονής (είτε λόγω καταγωγής ενός ή περισσότερων μελών της οικογενείας είτε λόγω ευνοϊκών**

συγκυριών που προϋπήρξαν). Αναφορά στον συγκεκριμένο υποπαράγοντα έκαναν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (οι 14 από τους 20).

- *«Ναι, εγώ προσωπικά τόσα χρόνια δεν είχα επιδιώξει να κάνω οικογένεια, ούτε να μείνω σε ένα σταθερό μέρος γιατί, όπως σας έχω πει, έχω στο πίσω μέρος του μυαλού μου να γυρίσω πίσω στην πατρίδα μου. Ίσως και αυτός ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας μαζί με όλα τα άλλα» (Σ. 4).*
- *«Ναι ξεκάθαρα. Υπάρχει ακόμη μια επιφύλαξη, υπάρχει ένας φόβος για το που θα βρεθούμε με τη σύντροφό μου (αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και η ίδια), πού θα είμαστε του χρόνου. Δεν πατάμε γερά στα πόδια μας προκειμένου να πούμε ότι βρισκόμαστε εδώ, κάνουμε αυτό, ξεκινάμε. Είμαστε ακόμα στον αέρα, υπάρχει δηλαδή στο μυαλό μας ακόμα αυτό. Ας ελπίσουμε ότι κάποια στιγμή θα μπορέσουμε να βάλουμε τη ζωή μας σε τάξη» (Σ. 11).*
- *«Αυτό που συνέβη σε εμένα προσωπικά είναι να τερματίσει μια σχέση που θα μπορούσε ίσως να προχωρήσει, λόγω της απόστασης, λόγω της συνθήκης. Είναι λίγο δύσκολο να επιλέξεις και το που θα μείνεις, εγώ για παράδειγμα ήμουνα τέσσερα χρόνια στην Κέρκυρα, πίστευα ότι θα ήμουν πάλι, ήθελα να είμαι πάλι, δυστυχώς όμως δεν προέκυψε» (Σ. 15).*

Οργανωσιακοί Παράγοντες

Φόρτος εργασίας

Ερευνώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διερεύνηση των πιθανών παραγόντων δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκαν τα εξής: Άμεση η σύνδεση του φόρτου εργασίας με την ψυχολογική και σωματική κόπωση (λόγω των ιδιαιτεροτήτων που ενέχει το αντικείμενο της εκπαίδευσης). Ύπαρξη αιτιότητας και σύνδεσης του φόρτου εργασίας με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εργασίας που διέπει τον κλάδο τους. Εμφάνιση στοιχείων σύνδεσης του φόρτου εργασίας με τις συχνές και συνεχείς αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος. Τέλος σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το εργασιακό καθεστώς της μακροχρόνιας αδιοριστίας που βιώνει ο κλάδος των αναπληρωτών.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα:

- **Σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με την ψυχολογική και σωματική κόπωση (λόγω εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και λόγω των ιδιαιτεροτήτων που περικλείει το αντικείμενο της εκπαίδευσης), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, ανέφερε το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

  - *«Δηλαδή δεν μπορείς ούτε να αρρωστήσεις άμα είσαι αναπληρωτής, έχεις συγκεκριμένες μέρες, μετά είναι στην ευχέρεια του προϊστάμενου αν θα σε απολύσει ή όχι» (Σ. 5).*
  - *«Όχι, δεν πιστεύω ότι αντιμετωπίζονται το ίδιο […] Θεωρώ ότι επειδή ακριβώς είναι επισφαλής η θέση του αναπληρωτή […] Απλά θεωρείται και όχι μόνο απ' το υπουργείο φαντάζομαι, αλλά και από τον κοινωνικό περίγυρο ότι είναι πιο επισφαλής η θέση του αναπληρωτή» (Σ. 6).*
  - *Ε …. ναι εφαρμόζεται το δόγμα που εφαρμόζεται στους περισσότερους εργασιακούς χώρους ότι ο νέος, σε εισαγωγικά νέος, την πληρώνει για όλα, δηλαδή παίρνει ότι έχει απομείνει, ότι είναι πιο δύσκολο, ότι δεν είναι βολικό και δεν βολεύει τους παλαιότερους που έχουν παγιώσει θέσεις, που έχουν παγιώσει δικαιώματα, που έχουν μια καλύτερη σχέση με το σχολείο. Αυτό θεωρώ ότι είναι κατάφορα άδικο, κατάφορα ρατσιστικό προς τους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά αυτό συμβαίνει και σε άλλους εργασιακούς χώρους, δεν συμβαίνει μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και πάλι η εκπαίδευση δεν είναι όπως οι άλλοι εργασιακοί χώροι. Δεν το θεωρώ καθόλου δίκαιο» (Σ. 14).*

- **Ο παράγοντας του φόρτου εργασίας, με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εργασίας που διέπει το κλάδο τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

  - *«Να μην αποζημιωθεί και να χάσει κάποιος την προϋπηρεσία. Έχει τύχει σε φίλο μου, γνωστό μου, που είχε ένα ατύχημα με το μηχανάκι, έπρεπε να κάτσει πέντε μήνες για να αναρρώσει και ουσιαστικά τον απολύσανε. Πήγε δικαστικά να το διεκδικήσει κάπως και δεν τον κάλυψε κάποιος νόμος, γιατί ουσιαστικά ο νόμος έλεγε αυτό ότι δηλαδή*

δικαιούμαστε δεκαπέντε μέρες και μέχρι εκεί. Και άρα ουσιαστικά πέρα από την αποζημίωση έχασε και την προϋπηρεσία» (Σ. 4).

- *«Όχι φυσικά, έχεις πολύ διαφορετικά δικαιώματα ως μόνιμος και τελείως διαφορετικά σαν αναπληρωτής […] δεν είναι μόνο το νομικό κομμάτι, που σίγουρα δεν υπάρχουν τα ίδια δικαιώματα. Δηλαδή δεν μπορείς ούτε να αρρωστήσεις άμα είσαι αναπληρωτής, έχεις συγκεκριμένες μέρες, μετά είναι στην ευχέρεια του προϊστάμενου αν θα σε απολύσει ή όχι» (Σ. 5).*
- *«Η άποψή μου είναι ότι είναι σχεδιασμένο με προχειρότητα (το νομοθετικό πλαίσιο), δίχως μέριμνα για το εργασιακό μας περιβάλλον και για την ζωή μας γενικότερα. Αντιμετωπιζόμαστε ως αναλώσιμα προϊόντα, έτσι νιώθω» (Σ. 12).*

- **Ο παράγοντας του φόρτου εργασίας με τις συνεχές αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών (οι 18 από τους 20).**

- *«Έχω αλλάξει ε … πέντε μέρη σε εφτά, μέσα από εφτά αλλαγές. Δηλαδή τα δύο από τα μέρη αυτά επαναλήφθηκαν για δυο φορές. Για εφτά χρόνια είχα το συναίσθημα της αλλαγής και τη λειτουργία της αλλαγής …….Ε ….. όχι πάντα. Ε …. πολλές φορές ήταν αρκετά δύσκολη γιατί άφησα τόπους που δεν θα ήθελα, αλλά υπήρξανε και οι περιπτώσεις ε … που γνώριζα ότι θα πρέπει να πάω οπουδήποτε χρειαστεί, όπως ήταν η πρώτη μου χρονιά, όπου πήγα σε μια τελείως τυχαία περιοχή και μακριά από τον τόπο κατοικίας μου, την οικογενειακή μου κατοικία» (Σ. 2).*
- *«Αυτό είναι ξεκάθαρα απρόβλεπτο, δεν μπορώ να γνωρίζω τίποτα απολύτως για το μέλλον μου στο κομμάτι αυτό. Δεν ξέρω πού ακριβώς θα βρεθώ γιατί δεν ξέρουμε πώς θα γίνει η κατανομή των θέσεων των διορισμών, οπότε δεν μπορώ να γνωρίζω πού θα βρεθώ, σε ποια γωνιά της Ελλάδας θα βρεθώ» (Σ. 11).*
- *«Δεν ήταν απόφασή μου ήταν απόφαση του υπουργείου. Δηλαδή άλλαξα διεύθυνση, άλλαξα τόπο κατοικίας επειδή έτυχε να μην μπορέσω να προσληφθώ στην πρώτη μου επιλογή και προσλήφθηκα στην πέμπτη έκτη. Αυτό ήταν πολύ δύσκολο, προέκυψε ξαφνικά, και μέσα σε δύο μέρες έπρεπε να μαζέψω τα πράγματά μου και να πάω σε ένα καινούριο μέρος, χωρίς να ξέρω το που θα μείνω, πώς θα βρω σπίτι, πού θα δουλέψω. Ήταν πολύ δύσκολο» (Σ. 12).*

- **Τέλος στη σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το εργασιακό καθεστώς της μακροχρόνιας αδιοριστίας των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της**

εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

- *«Θεωρώ ότι δεν είναι προβλέψιμο, ότι τα πράγματα αλλάζουν, ειδικά τα τελευταία χρόνια ραγδαία. Θέλω να σου πω ότι έχω μια ανησυχία για το … ακόμα και για το αν θα συνεχίσουμε να είμαστε αναπληρωτές» (Σ 5).*
- *«Ε,…. το μόνο που θα μπορούσα να πω είναι ότι να είσαι αναπληρωτής σε γεμίζει με αισθήματα άγχους και αβεβαιότητας, αυτά τα δύο σίγουρα υπάρχουνε. Βέβαια επειδή ακριβώς το έχω ζήσει πάρα πολλά χρόνια και κάθε φορά ο Αύγουστος και ο Σεπτέμβριος είχανε την αβεβαιότητα του τι θα γίνει […] Αυτό ισχύει εκατό τοις εκατό ότι το νιώθει ένας αναπληρωτής αυτή την αβεβαιότητα και το άγχος του τι θα κάνω από τη νέα χρονιά» (Σ. 6).*
- *«Το θεωρώ πάρα μα πάρα πολύ εφήμερο. Δηλαδή εγώ του χρόνου δεν ξέρω αν θα είμαι σε σχολείο ξανά και αναρωτιέμαι τι θα κάνω αν δεν είμαι σε σχολείο ξανά» (Σ. 14).*

Ασάφεια ρόλου & Σύγκρουση ρόλων

Ερευνώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διερεύνηση των πιθανών παραγόντων δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Ύπαρξη ασάφειας ρόλου και σύγκρουσης ρόλων, ως προς το εργασιακό αντικείμενο και τον εργασιακό ρόλο, από το ανθρωπογενές περιβάλλον του σχολείου (τη διεύθυνση, το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και τους μαθητές). Εμφάνιση εργασιακής ασάφειας ρόλου και σύγκρουσης ρόλων που απορρέουν από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας.

Αναφορικά με τα παραπάνω:

- **Η σύνδεση του παράγοντα της εργασιακής ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων, με το εργασιακό αντικείμενο και τον εργασιακό ρόλο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το ανθρωπογενές περιβάλλον του σχολείου (τη διεύθυνση, το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και τους μαθητές), ως μία από**

τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

- *«Καταρχήν στο γεγονός της αναπλήρωσης είναι πολύ δύσκολο το να βρίσκεσαι σε ένα σχολικό χώρο, τον ίδιο, για δεύτερη χρονιά, είναι δηλαδή λαχείο όποιος έχει τέτοια ευκαιρία. Ε … επίσης πρέπει να αποδείξεις την αξία σου, πρέπει να συγχρωτιστείς κάθε χρόνο με άλλους εκπαιδευτικούς με μια ήδη υπάρχουσα φιλοσοφία του σχολείου και τα λοιπά, και υπάρχει και ένας ρατσισμός ε… του αναπληρωτή γενικά, της ειδικότητας ειδικότερα ε…. και τα λοιπά και τα λοιπά. Και από τους γονείς που βλέπουνε με άλλο μάτι έναν δάσκαλο ο οποίος είναι μόνιμος και τα λοιπά και όταν λες ότι είσαι αναπληρωτής» (Σ. 1).*
- *«Ας ξεκινήσουμε από αυτό που είναι το πιο απλό και σίγουρα και οι διευθυντές έχουνε άλλη σχέση, και το καταλαβαίνω κιόλας όταν με τον άλλο είσαι συνάδελφος πάρα πολλά χρόνια, ε προφανώς, μπορεί να μην το κάνεις εσκεμμένα, αλλά σίγουρα κάποιες φορές θα θελήσεις να τον εξυπηρετήσεις περισσότερο γιατί είναι κάποιος που ξέρεις ότι θα τον έχεις και αύριο και μεθαύριο στο σχολείο σου και θα έχεις επαφή. Ενώ τον αναπληρωτή, το πιθανότερο είναι, να τον δεις μια χρονιά και τέλος» (Σ. 5).*
- *« «Είμαστε τελείως αναλώσιμοι, παρουσιαζόμαστε σε ένα καινούριο σχολείο χωρίς να ξέρουμε τίποτα και κανέναν και ξέρουμε ότι σε οχτώ μήνες θα μας απολύσουν. Οι αναπληρωτές δεν έχουν σταθερό εργασιακό περιβάλλον. Ο μόνιμος ξέρει ότι είναι σε ένα σχολείο, ξέρει ότι αυτή είναι η τάξη του, μπορεί να κάνει τον προγραμματισμό του και μακροπρόθεσμα, και δεν μιλάω για τη ζωή του, μιλάω για τη δουλειά του σωστά. Όταν εμείς αλλάζουμε κάθε χρόνο σχολείο δεν μπορούμε να κάνουμε κανένα προγραμματισμό και σαν μην έφτανε αυτό μας αλλάζουν σχολεία ακόμα και μέσα στην ίδια χρονιά. Μου έχει τύχει πολλές φορές, παρόλο που δεν θεωρούμε νέος, να χτυπάει το τηλέφωνο στη μέση της χρονιάς και να σου λέει ο προϊστάμενος κύριε Παντελή για ένα μήνα θα πάτε στο σχολείο που θα σας πω εγώ και εσύ δεν μπορείς να πεις τίποτα» (Σ.19).*

- **Ο παράγοντας της εργασιακής ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων, που απορρέει από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, ως μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς.**

- *«Αυτή τη στιγμή νιώθω ότι το κράτος αυτό ενώ καλύφθηκε, χωρίς να έχει τη δύναμη να ανταποδώσει, από το προσωπικό του δεν στάθηκε στο ύψος των περιστάσεων και*

δεν ανταπέδωσε αυτή την προσπάθεια στους ανθρώπους που το έχουνε (στηρίξει) για πολύ καιρό» (Σ. 2).

- *«Δεδομένης της τεράστιας υποκατηγοριοποίησης των προσόντων των διάφορων εκπαιδευτικών, τόσων ανθρώπων που περιμένουν για δεκαετίες με προϋπηρεσία, όλων των άλλων που δεν έχουν εργαστεί ποτέ και απλά μαζεύουν χαρτιά και πιστοποιητικά, μέσα από ένα κομμάτι που έχει γίνει επιχείρηση κανονικά με μεταπτυχιακά. Νομίζω ότι είναι τόσο μεγάλος ο αχταρμάς, θα μπορούσα να πω, που δόθηκε απλά μια μαθηματική λύση. Δεν θα την κρίνω ως επιτυχημένη ή αποτυχημένη, το σίγουρο είναι ότι διασπά περισσότερο τον εκπαιδευτικό κόσμο και δημιουργεί προστριβές» (Σ.13).*
- *«Ένα άλλο αρνητικό είναι ότι δεν θα κρατήσει πάρα πολύ όλο αυτό το νομοθέτημα, γιατί όταν θα αλλάξει η κυβέρνηση θα αλλάξει και το νομοθέτημα και όλη αυτή η κατάσταση, ξανά, κάθε φορά που αλλάζει ο υπουργός αλλάζει και ο νόμος … από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνια προϋπηρεσία, που δουλεύουν, που αλλάζει ξαφνικά, ανατρέπεται, η ζωή τους στο άψε σβήσε, για εμένα είναι ένα πολύ δύσκολο θέμα» (Σ. 14).*

Εργασιακό Περιβάλλον

Ο υπο-παράγοντας των σχέσεων των αναπληρωτών με τους συναδέλφους τους στην εκπαίδευση

Ερευνώντας τα δεδομένα του υποπαράγοντα των σχέσεων των αναπληρωτών με τους συναδέλφους τους στην εκπαίδευση, εντοπίσθηκαν 4 διαφορετικές προσεγγίσεις. Αναφορά για τον υποπαράγοντα του «εργασιακού περιβάλλοντος» έγινε από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (οι 10 από τους 20) αναφέρθηκαν για την ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας. Την έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο διέκριναν λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (οι 12 από τους 20), ενώ για την ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος στο χώρο εργασίας μίλησαν σχεδόν πάλι οι μισοί αναπληρωτές. Τέλος, στην ανάθεση αρμοδιοτήτων και εργασιών σε βάρος τους, που δεν υπάγονται στο «καθηκοντολόγιό» τους, από τη διεύθυνση του

σχολείου και από άλλους εκπαιδευτικούς, διέκριναν ότι συνέβαινε λίγο πάνω από τους μισούς αναπληρωτές (οι 13 από τους 20).

- **Η ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας, ως μία από τις κύριες αιτίες αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς.**

- *«Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια δεν έχω δει καμία απολύτως διαφορά, παρά μόνο στον τίτλο του αναπληρωτή. Αυτό αφορά και το περιβάλλον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με αντιμετωπίζουν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, όπως και τους υπόλοιπους, έχω πετύχει και καλά περιβάλλοντα» (Σ. 2).*
- *«Θα σας πω ότι σε αυτό δεν ξέρω. Σε αυτό παίζει ρόλο και η συνθήκη εργασίας του αναπληρωτή. Δηλαδή δε βιώνει την ίδια αναγνώριση ένας αναπληρωτής ο οποίος υπηρετεί ως παράλληλη στήριξη με έναν αναπληρωτή ο οποίος εργάζεται ως δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης. Οπότε δεν ξέρω αν μπορώ να τα συγκρίνω […] Είναι διαφορετικές καταστάσεις, είναι διαφορετική η συνθήκη» (Σ. 8).*
- *«Αυτό που μπορώ να πω, αυτό που νομίζω, είναι ότι η οπτική με την οποία με βλέπουν οι άλλοι μπορώ να πω ότι είναι η ίδια οπτική με την οποία βλέπω και εγώ τους άλλους. Είναι στο πνεύμα αυτής της ισοτιμίας που αναφέραμε πριν και σίγουρα αναγνωρίζεται […] Σίγουρα πιστεύω ότι αναγνωρίζεται η δουλειά μου, όπως αντίστοιχα και εγώ αναγνωρίζω τη δουλειά των άλλων συναδέλφων και έχω τη δυνατότητα, όποτε μου δίνεται η ευκαιρία, να σχολιάσω, να πω τη γνώμη μου, να πουν αντίστοιχα και οι άλλοι τη γνώμη τους για ένα δικό μου ζήτημα. Κάπως έτσι με αυτή την ανατροφοδότηση γινόμαστε όλοι καλύτεροι» (Σ. 11).*

- **Η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 12 εκπαιδευτικούς.**

- *«Βέβαια υπάρχουν και οι αναπληρωτές παράλληλης στήριξης και άλλων ειδικοτήτων οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα, σε αυτό το επίπεδο, έχουνε άλλο ρόλο και τις περισσότερες φορές είναι και υποδεέστερος» (Σ. 2).*
- *«Ας ξεκινήσουμε από αυτό που είναι το πιο απλό και σίγουρα και οι διευθυντές έχουνε άλλη σχέση, και το καταλαβαίνω κιόλας όταν με τον άλλο είσαι συνάδελφος πάρα πολλά χρόνια, ε προφανώς, μπορεί να μην το κάνεις εσκεμμένα, αλλά σίγουρα κάποιες φορές θα θελήσεις να τον εξυπηρετήσεις περισσότερο γιατί είναι κάποιος που*

ξέρεις ότι θα τον έχεις και αύριο και μεθαύριο στο σχολείο σου και θα έχεις επαφή. Ενώ τον αναπληρωτή, το πιθανότερο είναι, να τον δεις μια χρονιά και τέλος» (Σ. 5).

- *«Αυτό μου το έλεγαν και πέρυσι κάποιοι συνάδελφοι ότι δεν μπορείς να χτίσεις πολλές και ουσιαστικές σχέσεις γιατί όλοι είμαστε εφήμεροι και παροδικοί εδώ που είμαστε, ή όπου είμαστε, δεν είμαστε για πολύ καιρό, είμαστε πολύ αναλώσιμοι γενικά. Αυτό επικρατεί, έτσι μας αντιμετωπίζουν και έτσι αντιμετωπίζουμε και εμείς πολλές φορές τους εαυτούς μας ή κάποιους συναδέλφους και ομοίους μας» (Σ. 8).*

- **Το συγκρουσιακό και ανταγωνιστικό κλίμα στο χώρο εργασίας ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από τους οι μισούς αναπληρωτές**.

- «*Ναι, ναι και μεγάλη ανισότητα εννοείται, εννοείται. Και όχι μόνο αυτό γιατί δημιουργούνται και διχόνοιες μετά. Εγώ θα πρέπει να εξηγώ στο διευθυντή να μη μου βάλεις αυτό το κενό, γι' αυτή τη χρονιά, δεν με νοιάζει για οποιαδήποτε άλλη χρονιά, αλλά συγκεκριμένα φέτος, αντί να έχουμε θέματα με τη νομοθεσία μαλώνουμε μεταξύ μας ας πούμε διευθυντές υπάλληλοι, κάτι που δεν πρέπει να γίνεται» (Σ. 3).*
- *«Ναι ισότιμος δε θεωρούμαι σε καμία περίπτωση με τους μόνιμους συναδέλφους για όλα αυτά που σας ανέφερα και πριν. Γιατί θεωρητικά σε ένα σύλλογο διδασκόντων όλοι είμαστε ισάξιοι μεταξύ μας, η γνώμη μας μετράει όλων αλλά αυτό είναι θεωρητικό γιατί στην πράξη δεν το βλέπω καθόλου. Σας λέω τα δικαιώματα που έχουν οι αναπληρωτές σε σχέση με τους μόνιμους, ουσιαστικά σε μας είναι ανύπαρκτα. Δεν έχουμε δικαιώματα και ίσως αυτό τους βολεύει» (Σ. 4).*
- *«Έχω συναντήσει και συναδέλφους που δεν αφήνουν περιθώρια να πεις τη γνώμη σου, νομίζουν ότι αυτοί κάνουν το σωστό […] Σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους, είτε είναι εγωιστές που θεωρούν ότι είναι τριάντα χρόνια στο σχολείο οπότε έχουνε άλλη εμπειρία» (Σ. 9).*

- **Η ανάθεση αρμοδιοτήτων και εργασιών σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που δεν υπάγονται στο καθηκοντολόγιό τους, από τη διεύθυνση του σχολείου και από άλλους εκπαιδευτικούς, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 13 αναπληρωτές.**

- *«Δηλαδή και στη σχολική μονάδα μέσα ο αναπληρωτής όντως μπορεί να πάρει την πιο δύσκολη τάξη του σχολείου, επειδή όντος ήρθε τελευταίος στο σχολείο, άρα θα επιλέξει τελευταίος την τάξη και άσχετα αν κάποιος, δηλαδή όντως φυσιολογικά δεν*

έπρεπε αυτός που έχει την περισσότερη εμπειρία, ας πούμε, να πάρει κάτι το δυσκολότερο, και όχι ο νεότερος να πάρει το δυσκολότερο, πώς θα το χειριστεί;» (Σ. 3).

- *«Ένιωσα ότι άτομα που ήταν στο σχολείο πριν από εμένα είχε μεγαλύτερη βαρύτητα η προτίμησή τους […] Οι μόνιμοι έχουν ένα γκέτο που είναι δύσκολο να μπεις σε αυτή την ομάδα και είσαι ο τελευταίος που αποφασίζεις, αυτό δυστυχώς […] Υπάρχει αυτό το κακό φαινόμενο να αφήνονται συχνά οι δυσκολίες στους καινούριους, όποιοι κι αν είναι αυτοί οι καινούριοι» (Σ. 12).*
- *«Εφαρμόζεται το δόγμα που εφαρμόζεται στους περισσότερους εργασιακούς χώρους ότι ο νέος, σε εισαγωγικά νέος, την πληρώνει για όλα, δηλαδή παίρνει ότι έχει απομείνει, ότι είναι πιο δύσκολο, ότι δεν είναι βολικό και δεν βολεύει τους παλαιότερους που έχουν παγιώσει θέσεις, που έχουν παγιώσει δικαιώματα, που έχουν μια καλύτερη σχέση με το σχολείο. Αυτό θεωρώ ότι είναι κατάφορα άδικο, κατάφορα ρατσιστικό προς τους νέους εκπαιδευτικούς» (Σ. 14).*

Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας

Συλλέγοντας τα δεδομένα του συγκεκριμένου υποπαράγοντα, μπορέσαμε να εντοπίσουμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα, την ύπαρξη θετικής και συνεργατικής στάσης, γονέων και μαθητών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, και στον τρόπο εργασίας τους, διαπίστωσε το σύνολο σχεδόν των αναπληρωτών. Αντίθετα την ύπαρξη αρνητικής, αδιάφορης, παθητικής και απαξιωτικής στάσης, γονέων και μαθητών απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, διέκριναν σε μεμονωμένες περιπτώσεις ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (μόλις 3 εκπαιδευτικοί). Αναφορά για ύπαρξη θετικής και εποικοδομητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, έκαναν οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (οι 5 από τους 20), ενώ αντίστοιχα για ύπαρξη αρνητικής, παθητικής και αδιάφορης στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, αναφέρθηκε σχεδόν το σύνολο του δείγματος (οι 19 από τους 20).

- **Η θετική και συνεργατική στάση, γονέων και μαθητών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως μία από τις κύριες αιτίες αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος.**

- *«Τα παιδιά μού μαθαίνουν και τους μαθαίνω, βλέπω μέσα από τα μάτια τους και γνωρίζω πράγματα για τους κοινωνικούς τομείς που συζητάμε τώρα. Τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία, ειδικά του δημοτικού που συζητάμε τώρα, βλέπουν τα πράγματα διαφορετικά μέσα από το δικό τους κόσμο, είναι πιο αθώα, και η συναναστροφή νομίζω είναι πιο ιδιαίτερη» (Σ. 8).*
- *«Το γεγονός ότι έχεις να κάνεις με μικρά παιδιά υπάρχουν και οι δυσκολίες και το ευτύχημα του πράγματος. Τα μικρά παιδιά είναι μια ζωογόνος δύναμη, δεν το συζητάμε, τα χαμόγελα η καλή διάθεση, το όλο παιχνίδισμα νομίζω ότι δίνουν δύναμη και ώθηση και επηρεάζουν πολύ θετικά την ψυχολογία, ειδικά στις συνθήκες που ζούμε τώρα και γενικότερα για την δεκαετία που ζούμε ιδιαίτερες συνθήκες, οπότε το να δουλεύεις με παιδιά μπορεί να είναι πάρα πολύ ευχάριστο. Εντάξει με τα προβλήματα και τις δυσκολίες υπάρχουν, αλλά το ευχάριστο κομμάτι παραμένει, δεν υπάρχει αμφιβολία επ' αυτού» (Σ. 13).*
- *«Νομίζω ότι έχουμε το ωραιότερο επάγγελμα όλου του κόσμου. Είναι ευλογία να δουλεύεις με παιδιά, … δεν είναι μια απλή δουλειά γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά, με ευαίσθητες ψυχές, με ευαίσθητες ηλικίες, δεν είναι επάγγελμα, και δεν είναι κλισέ, είναι λειτούργημα και προσωπικά το αγαπώ πάρα πολύ και νιώθω πολύ τυχερός που δουλεύω με παιδιά» (Σ. 19).*

- **Η αρνητική, αδιάφορη, παθητική και απαξιωτική στάση, γονέων και μαθητών απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από μόλις 3 εκπαιδευτικούς.**

- *«Και από τους γονείς που βλέπουνε με άλλο μάτι έναν δάσκαλο ο οποίος είναι μόνιμος και τα λοιπά και όταν λες ότι είσαι αναπληρωτής» (Σ. 1).*
- *«Άλλοι μας αντιμετωπίζουν ισότιμα και άλλοι όχι. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο θα έλεγα ότι υστερούμε. Υστερούμε όχι σε προσόντα, αλλά με το πώς μας αντιμετωπίζουν. Γενικευμένα μιλώντας θα έλεγα ότι υπάρχει μια υποεκτίμηση στις ειδικότητες» (Σ. 15).*

- **Η θετική, εποικοδομητική στάση των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

- *«Δηλαδή δεν νιώθουν μειονεκτικά επειδή είμαστε αναπληρωτές, μας βλέπουν κανονικά ως δασκάλους της τάξης ο οποίος έχει το παιδί του εκείνη τη χρονιά. Οπότε δε θεωρώ ότι υπάρχει ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε από τους γονείς κάτι τέτοιο, ίσα ίσα υπάρχει αναγνώριση. Γιατί ουσιαστικά κρίνουν το έργο που κάνουμε και, εντάξει, θεωρούν ότι ο καθένας κάνει το έργο του και είτε μόνιμος είτε αναπληρωτής δεν έχει να κάνει κάτι μ' αυτό. Σίγουρα οι συνθήκες επηρεάζουνε αλλά γενικότερα το υπόβαθρο που έχει και η φιλοσοφία για το πώς θέλει να κάνει τη δουλειά του ή όχι» (Σ. 4).*
- *«Αυτό που μπορώ να πω, αυτό που νομίζω, είναι ότι η οπτική με την οποία με βλέπουν οι άλλοι μπορώ να πω ότι είναι η ίδια οπτική με την οποία βλέπω και εγώ τους άλλους. Είναι στο πνεύμα αυτής της ισοτιμίας που αναφέραμε πριν και σίγουρα αναγνωρίζεται» (Σ. 11).*

- **Αρνητική, παθητική και αδιάφορη στάση των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (οι 19 από τους 20).**

- *«Κάθε χρόνο υπάρχει η ανασφάλεια το πού θα είμαι πάλι φέτος, δεν υπάρχει επίσης η σχέση η χρόνια που μπορείς να χτίσεις με τα παιδιά, άλλη η σχέση άμα είσαι πολλά χρόνια άλλη αν είσαι κάθε χρόνο και αλλού. Θα πρέπει από την αρχή να κάνεις δεσμούς και με τους συναδέλφους και με τα παιδιά και με γονείς και με όλους, φυσικά και υπάρχει διαφορά σε αυτό» (Σ. 15).*
- *«Θεωρώ απαράδεκτο το γεγονός ότι όταν σε καλέσουν θα πρέπει να παρουσιαστείς σε τόσες λίγες μέρες σε ένα καινούριο σχολείο, πόσο μάλλον όταν αυτό το σχολείο είναι εκτός του τόπου διαμονής σου. Επίσης πρέπει να φροντίσεις για όλα, να ετοιμάσεις τα χαρτιά που σου ζητάνε από τη διεύθυνση εκπαίδευσης να προσκομίσεις, πρέπει να κλείσεις όλες τις εκκρεμότητες στον τόπο διαμονής σου, να ετοιμάσεις*

πράγματα, να φύγεις για να βρεις σπίτι και να προσαρμοστείς, είναι πολύ άθλιο όλο αυτό το πράγμα» (Σ. 18).

- *«Δεν προλαβαίνεις να καλλιεργήσεις ένα κλίμα, γιατί μόλις δουλέψεις και καλλιεργήσεις ένα κλίμα, έχεις δουλέψει, έχεις χτίσει τις σχέσεις που θέλεις με τους μαθητές σου έχει τελειώσει η σχολική χρονιά και φεύγεις. Αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουμε και δεν το βλέπουν, δεν το καταλαβαίνουν οι μόνιμοι […] Η μεγάλη δυσκολία είναι ότι αλλάζουμε περιβάλλον και πρέπει από την αρχή να συστηθούμε στους γονείς, να τους πούμε ποιοι είμαστε, πώς δουλεύουμε γιατί χάνεται και αυτό» (Σ. 19).*

Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

Ερευνώντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον υποπαράγοντα της «συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων», διακρίναμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Την ύπαρξη δυνατότητας για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ανέφεραν 2 αναπληρωτές. Αντιθέτως, την αδυναμία ή την περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ισχυρίστηκαν ανεξαιρέτως όλοι οι εκπαιδευτικοί. Στη μερική ή την παντελή έλλειψη δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), αναφέρθηκαν επίσης όλοι οι αναπληρωτές πλην ενός (οι 19 από τους 20). Στον αντίποδα, για την ύπαρξη δυνατότητας ενεργής και ουσιαστικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης, δεν έκανε λόγο κανένας εκπαιδευτικός (η προσέγγιση αυτή διερευνήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας).

Παραθέτονται οι περιπτώσεις:

- **Η δυνατότητα για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

- *Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια δεν έχω δει καμία απολύτως διαφορά, παρά μόνο στον τίτλο του αναπληρωτή. Αυτό αφορά και το περιβάλλον εργασίας» (Σ. 2).*
- *«Η πρώτη εμπειρία μου, ακριβώς την προηγούμενη χρονιά, είναι πάρα πολύ θετική. Είμαι πολύ ευχαριστημένη σε όλους τους τομείς και από άποψη συνεργασίας και από πλευράς βιωμάτων, ερεθισμάτων […] Έχω μια πολύ καλή συνεργασία με τους μόνιμους συναδέλφους οπότε δε θα το έλεγα αυτό, δεν με έχουν κάνει να νιώσω κάπως έτσι» (Σ. 8).*

- **Η αδυναμία ή η περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

- *«Νομίζω ότι και τα πρώτα χρόνια που …. τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας θεωρώ ούτε καν σαν ατομική ύπαρξη είχα τα ίδια δικαιώματα, όχι σαν εκπαιδευτικός […] Δεν μετρούσα σαν εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι σίγουρο. Ούτε σε σύλλογο, ούτε σε κάτι άλλο» (Σ. 1).*
- *«Σκέφτομαι σε σχολεία που έχω πάει που υπήρχαν πάρα πολλοί μόνιμοι, πάντα ήμασταν η τελευταία τρύπα του ζουρνά θα έλεγα […] Ισότιμος δε θεωρούμαι σε καμία περίπτωση με τους μόνιμους συναδέλφους για όλα αυτά που σας ανέφερα και πριν. Γιατί θεωρητικά σε ένα σύλλογο διδασκόντων όλοι είμαστε ισάξιοι μεταξύ μας, η γνώμη μας μετράει όλων αλλά αυτό είναι θεωρητικό γιατί στην πράξη δεν το βλέπω καθόλου» (Σ. 4).*
- *«Ένιωσα ότι άτομα που ήταν στο σχολείο πριν από εμένα είχε μεγαλύτερη βαρύτητα η προτίμησή τους […] Οι μόνιμοι έχουν ένα γκέτο που είναι δύσκολο να μπεις σε αυτή την ομάδα και είσαι ο τελευταίος που αποφασίζεις, αυτό δυστυχώς (Σ. 12).*

- **Μερική ή παντελή έλλειψη δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς.**

- *«Καταρχήν τα νομοθετικά πλαίσια έχουν αλλάξει και τους αναπληρωτές τους έχουν επηρεάσει πάρα πολύ, σε όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω ως αναπληρωτής. Ε … με τις ανάγκες, καθαρά νομοθετικά ο νόμος με το προσοντολόγιο, που πέρασε πριν από δύο έτη, ήταν ένας νόμος ορόσημο για όλους τους αναπληρωτές , που επηρέασε*

μια τεράστια γκάμα από παλιούς σε προϋπηρεσία μέχρι και τους νεώτερους και τους νεοδιόριστους αναπληρωτές» (Σ. 2).

- *«Ε … γενικότερα πιστεύω ότι υπάρχουν διαφορές σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, επειδή βλέπω ας πούμε και στους συλλόγους, γενικότερα πώς μας αντιμετωπίζει το υπουργείο με τις άδειες, με τα δικαιώματά μας. Είναι όλα ευκαιριακά, θα το έλεγα, δηλαδή με την έννοια δεν έχουμε δυνατότητες πάρα πολλές. βλέπω δηλαδή χρόνο με το χρόνο δε βελτιώνεται κάτι στα δικαιώματα μας ή να έχουμε παραπάνω δικαιώματα ή οτιδήποτε. Ίσα ίσα μένουνε σταθερά ή μπορεί να ελαττώνονται σε βάθος χρόνου, δηλαδή είναι πολύ τραγικό» (Σ. 4).*
- *«Φαίνεται ότι, όπως και σε πολλά άλλα πράγματα της καθημερινότητας, οι λόγοι, ο τρόπος με τον οποίο καθορίζονται είναι λογιστικοί. Προσπαθούν να εξοικονομήσουν πόρους […] Οι λόγοι, φαίνεται, και οι περιορισμοί είναι κυρίως οικονομικοί. Οπότε βάζουν και βγάζουν κατά το δοκούν. Άλλοτε ακούνε, σε εισαγωγικά, τις αιτήσεις και τις απαιτήσεις του κλάδου και των εκπαιδευτικών και άλλοτε ακολουθούν τη δική τους ρότα» (Σ. 13).*

- **Η δυνατότητα για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό.**

Αυταρχικότητα της διοίκησης

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας, μπορέσαμε να διακρίνουμε 3 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συγκεκριμένο υποπαράγοντα. Σχετικά με τα προαναφερόμενα, για την ύπαρξη δημιουργικής και αγαστής συνεργασίας έκαναν λόγο μόλις 3 εκπαιδευτικοί (οι 3 από τους 20). Αντίθετα στην εμφάνιση απαξιωτικών και συγκρουσιακών σχέσεων με τη διοίκηση αναφέρθηκαν σχεδόν οι μισοί αναπληρωτές (οι 9 από τους 20). Τέλος για ανύπαρκτες και υποτονικές σχέσεις με τη διεύθυνση μίλησαν 5 εκπαιδευτικοί (οι 5 από τους 20).

Αναλυτικότερα:

- **Η ύπαρξη δημιουργικής και αγαστής συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 3 εκπαιδευτικούς.**

➢ *«Ναι, σε όσα σχολεία έχω περάσει δεν έχω αντιμετωπίσει, προσωπικά, τέτοια αισθήματα ανισότητας. Η διαχείριση που γίνεται από τους διευθυντές των σχολείων, από τον ίδιο το σύλλογο και τους εκπαιδευτικούς είναι σε πολύ καλό κλίμα, από όσο μπορώ να θυμηθώ και από προηγούμενα χρόνια, οπότε δεν έχω αυτό το συναίσθημα» (Σ. 13).*

- **Οι απαξιωτικές και συγκρουσιακές σχέσεις με τη διοίκηση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκαν από 9 από τους 20 εκπαιδευτικούς.**

➢ *«Ναι, λοιπόν, χρειαζόταν να παίρνω, να ζητάω άδειες από τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσα γιατί ο πρώτος μου γιος δύο ετών, δύο και κάτι, πήγαινε στον παιδικό σταθμό, για πρώτη φορά, με αποτέλεσμα να ασθενεί πολύ συχνά …. και η λύση του διευθυντή ήταν να μην θέλει να μου δώσει άδεια και να μου ζητά να βρω μια λύση σε ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό και που μια άλλη μόνιμη δεν θα είχε τέτοιο θέμα» (Σ. 1).*

➢ *«Δεν μπορείς ούτε να αρρωστήσεις άμα είσαι αναπληρωτής, έχεις συγκεκριμένες μέρες, μετά είναι στην ευχέρεια του προϊστάμενου αν θα σε απολύσει ή όχι» (Σ. 5).*

➢ *«Βέβαια υπάρχει η επιλογή της βελτίωσης θέσης για τους αναπληρωτές, έχουμε τη δυνατότητα αυτή, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι πάντα ικανοποιείται. Τα κριτήρια που θέτει κάθε διεύθυνση, προκειμένου να ικανοποιηθεί μια βελτίωση θέσης, εξαρτώνται ανάλογα με το τι ζητάει ο διευθυντής εκπαίδευσης» (Σ. 11).*

- **Ανύπαρκτες και υποτονικές σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν 5 εκπαιδευτικοί.**

➢ *«Ακριβώς επειδή ένας αναπληρωτής δεν είναι πάντα στα ίδια σημεία και δεν βρίσκεται με τους ίδιους ανθρώπους και έρχεται και βρίσκει διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά κατεστημένο, δηλαδή εγκατεστημένους εκεί πέρα με κάποια χρόνια, θα πω ένα, δύο, πέντε, δέκα, και εκείνο το διάστημα παραβρίσκεται και εκείνος, έχει να αντιμετωπίσεις πολύ περισσότερες δύσκολες συνθήκες» (Σ. 6).*

➢ *«Έπειτα πέρα απ' αυτό έχει να κάνει και ότι είναι σε διαφορετικό σχολείο, πιθανά, κάθε χρόνο, συναναστρέφεται με νέα άτομα, νέους ανθρώπους, διαφορετικές*

προσωπικότητες, με άλλους συναδέλφους, με άλλους διευθυντές. Μαθαίνει να ελίσσεται, να προσαρμόζεται είτε να συμβιβάζεται ή και το αντίθετο θα έλεγα» (Σ. 8).

Οικονομικές απολαβές

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας, μπορέσαμε να διακρίνουμε 3 διαφορετικές προσεγγίσεις για τον υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών. Καθόλου ή ελάχιστα ικανοποιημένοι από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών που ελάμβαναν, δήλωσαν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (οι 19 από τους 20). Μέτριο βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών ανέφερε 1 αναπληρωτής. Τέλος υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, αποτύπωσε ότι ελάμβανε μέσα από τις αναφορές του επίσης μόλις 1 εκπαιδευτικός.

Συγκεκριμένα:

- **Η ανυπαρξία ή η ελάχιστη ικανοποίηση από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (οι 19 από τους 20).**

- *«Πλέον είναι έντονη η σκέψη να αλλάξω και δεν έχει να κάνει τόσο πλέον με την αλλαγή μου από αναπληρωτής σε μόνιμος ή την παραμονή μου ως αναπληρωτής, αλλά από τη φύση των παροχών που μου δίνει αυτή η δουλειά όπως είναι οι οικονομικές εισροές, αλλά και το επίπεδο της εξέλιξης το οποίο δεν θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα υψηλό» (Σ. 2).*
- «*Ναι έχω μπει στη διαδικασία, ναι (παράλληλης εργασίας). Γιατί καλώς ή κακώς, όχι ότι θεωρώ ότι είμαστε από τους πιο χαμηλόμισθους, αλλά γιατί είναι απρόβλεπτη η δουλειά και είμαι σε ένα μέρος που δίνω ένα μεγάλο ποσό για ενοίκιο, σε σχέση με το μισθό που παίρνω, είναι και τα έξοδα μετακίνησης από τον τόπο μου. Όλα αυτά είναι ένα τεράστιο οικονομικό βάρος και το σκέπτεσαι ότι ναι πρέπει να κάνω και κάτι ακόμη για να ανταπεξέλθω σε αυτά τα έξοδα τα έξτρα. Ναι και τους καλοκαιρινούς έχω κάνει κάτι και στη διάρκεια της χρονιάς» (Σ. 10).*
- *«Ξεκάθαρα, από τη στιγμή που δεν υπάρχει σταθερή εργασία, ποτέ ένας αναπληρωτής δεν γνωρίζει αρχικά πού θα βρίσκεται, αν θα βρίσκεται κάπου […] Θα έλεγα ότι τις περισσότερες φορές που δούλεψα ως αναπληρωτής πάντα σκόπευα να*

βρω μια δουλειά, κυρίως καλοκαιρινή, προκειμένου να μπορέσω αυτούς τους μήνες τους καλοκαιρινούς, τους νεκρούς σε εισαγωγικά, να αποκτήσω ένα εξτρά εισόδημα, πέραν του επιδόματος ανεργίας το οποίο ήτανε πάρα πολύ μικρό και δεν μου έφτανε για τίποτα. Οπότε ανέκαθεν επεδίωκα να δουλεύω, ακόμα και παράλληλα με το σχολείο, σε οτιδήποτε. Και σε ξενοδοχειακές μονάδες έχω δουλέψει και σεζόν έχω δουλέψει σε νησιά όπου βρισκόμουν, σε τουριστικά πρακτορεία, κυρίως αυτά, έχω κάνει πάρα πολλά εκτός από τα ιδιαίτερα» (Σ. 11).

- **Μέτρια ικανοποιημένος από το επίπεδο των οικονομικών του απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, υπήρξε μόλις 1 αναπληρωτής από το σύνολο των 20 εκπαιδευτικών.**

➢ *«Ο μισθός που έχουμε είναι καλός συγκριτικά με τα δεδομένα, αλλά με τις ανάγκες που προκύπτουν για κάποιον μακριά από το σπίτι του, ειδικά με τα έξοδα του ενοικίου που έχουν αυξηθεί πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια στο Ρέθυμνο, και σίγουρα δεν καλύπτεται κάποιος με ένα μόνο μισθό» (Σ. 13).*

- **Αρκετά έως απόλυτα ικανοποιημένος από το επίπεδο των οικονομικών του απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, υπήρξε πάλι μόλις 1 αναπληρωτής.**

➢ *«Εντάξει, εξαρτάται στην περίπτωση που βρεθεί σε ένα μέρος που είναι μακριά από το σπίτι του και πρέπει να ανταπεξέλθει στα πάγια έξοδα κτλ, ίσως να δυσκολευτεί. Εξαρτάται από το που θα είναι, τι έξοδα θα έχει, αν εκεί που βρίσκεται η διαβίωση είναι. αρκετά ακριβότερη από ένα άλλο μέρος που θα μπορούσε να βρεθεί. Νομίζω ότι έχει να κάνει με διάφορους παράγοντες […] παρόλο που τα έξοδα τρέχουν, και τα ενοίκια και το ρεύμα και το νερό κτλ, θεωρώ ότι ο μισθός που μένει είναι αξιοπρεπής. Προσδοκώ ότι στο τέλος θα είμαι και εγώ στο σπίτι μου και αυτά τα έξοδα θα εκλείψουν και δεν θα υπάρχουνε» (Σ. 16).*

Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας που συλλέχτηκαν σχετικά με το συγκεκριμένο υποπαράγοντα, μπορέσαμε να διακρίνουμε 2 διαφορετικές προσεγγίσεις, ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί (οι 10 από τους 20) δεν

αναφέρθηκαν καθόλου πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Στις προσεγγίσεις αυτές η υλικοτεχνική και η κτιριακή υποδομή δείχνει να επηρεάζεται άμεσα από την προσωρινότητα της εργασίας αλλά και από τις συνεχείς αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών. Δεδομένου της έντονης σύνδεσης του συγκεκριμένου υποπαράγοντα με τους 2 αυτούς παράγοντες, συμπεριλάβαμε (για τις ανάγκες της έρευνας) την υλικοτεχνική και την κτιριακή υποδομή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό της οικειότητας του σχολικού χώρου. Λειτουργώντας με βάση τα προαναφερόμενα διακρίναμε μέσα από τις αναφορές των αναπληρωτών του δείγματος την προσέγγιση της εμφάνισης οικειότητας του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο από 2 εκπαιδευτικούς ενώ αντίθετα, για ανυπαρξία οικειότητας του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο αναφέρθηκαν 9 εκπαιδευτικοί.

Οι περιπτώσεις έχουν ως εξής:

- **Η οικειότητα του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από μόλις 2 αναπληρωτές.**

➢ *«Προσπαθώ να είμαι εκεί σε όλα …. οτιδήποτε και αν γίνεται. Δεν το αντιμετωπίζω δηλαδή ότι θα περάσει η χρονιά και θα φύγω, είτε ισχύει αυτό για τους εκπαιδευτικούς, είτε για τους μαθητές, είτε για τις κτιριακές εγκαταστάσεις …. Δεν θα αφήσω κάτι να μην το κάνω γιατί είναι εις βάρος μου. Όταν είναι ανάγκη να κάνω κάτι και στο σχολείο το οποίο θα είναι χρήσιμο θα προσπαθήσω να κάνω και αυτό. Δηλαδή μου έχει τύχει σε σχολείο να βάλω κουρτινόξυλα και κουρτίνες γιατί δεν υπήρχανε … και έτσι με βοηθούσε και εμένα στη δουλειά μου, χρειαζόμουνα προτζέκτορα και δεν υπήρχε σκιά και ήταν κάτι που θα έμενε. Δεν το παραμέλησα, ας το κάνει ο επόμενος, ας το κάνει ο διευθυντής ή ο μόνιμος» (Σ. 4).*

- **Η ανυπαρξία οικειότητας του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 9 αναπληρωτές.**

➢ *«Ένας μόνιμος εκπαιδευτικός έχει ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολείου, με τους μαθητές με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου έχει μια άλφα οικειότητα η οποία του δίνει τη δυνατότητα να δουλεύει μα περισσότερη άνεση στο χώρο, να έχει εγκλιματιστεί καλύτερα. Δεν είναι το ίδιο για έναν αναπληρωτή εκπαιδευτικό ο οποίος*

έχει αλλάξει μέρος, έχει φύγει από το μέρος του και έχει στο μυαλό του άλλα τόσα πράγματα […] Είναι σημαντικό να μπορέσεις να νιώσεις άνετα στο χώρο της δουλείας σου και να έχεις προσαρμοστεί, για να μπορέσεις μετά να αποδώσεις και καλύτερα. Γιατί ένας αναπληρωτής κουβαλάει πάντα ένα άγχος» (Σ. 10).

- *«Νομίζω ότι η σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική, δεν έχεις μια δικιά σου αίθουσα. Ξεκινάς κάθε Σεπτέμβρη να στήνεις την αίθουσά σου και κάθε Ιούνη να την γδύνεις να κατεβάζεις ότι χρησιμοποιείς και να τα κουβαλάς σαν να πηγαίνεις για μετακόμιση» (Σ. 19).*

Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας

Από τα δεδομένα της έρευνας μπορέσαμε να διακρίνουμε 3 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών αναφορικά με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου. Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει επαρκώς όλες τις πτυχές του εργασιακού τους αντικειμένου ανέφερε μόλις 1 αναπληρωτής. Αναφορά για ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις πτυχές του εργασιακού τους αντικειμένου έκανε επίσης μόλις 1 εκπαιδευτικός. Τέλος για την ύπαρξη ελλιπούς και συνεχώς μεταβαλλόμενου νομοθετικού πλαισίου το οποίο εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς έκαναν λόγο όλοι οι υπόλοιποι αναπληρωτές (οι 18 από τους 20).

Αναλυτικότερα:

- **Η ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει επαρκώς όλες τις πτυχές του εργασιακού αντικειμένου των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από μόλις 1 αναπληρωτή.**

- *«Θεωρώ ότι είναι ένα ευαίσθητο θέμα όλο αυτό. Κάποιοι είναι αδικημένοι από την κατάσταση, αλλά δεν γινόταν να συνεχιστεί μόνο με την προϋπηρεσία η πρόσληψη των αναπληρωτών, γιατί μένανε απ' έξω παιδιά τα οποία είχαν προσόντα και δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να τα δείξουν. Ήταν ένα αναγκαίο κακό αυτό που έπρεπε να γίνει, δηλαδή θα έπρεπε να βρουν έναν τρόπο να μοιράσουν την πίτα λίγο πιο δίκαια […] Εμείς οι αναπληρωτές υπογράφουμε διαφορετικές συμβάσεις σε σχέση με τους*

ήδη μόνιμους εκπαιδευτικούς και άρα έχουμε και διαφορετικές συνθήκες εργασίας από τη στιγμή που έχουμε συμφωνήσει με διαφορετικά κριτήρια, έχουμε υπογράψει διαφορετικές συμβάσεις, έχουμε άλλη συμφωνία εμείς και γι' αυτό αλλάζει και ο μισθός μας σε σχέση με αυτούς» (Σ. 17).

- **Η ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις πτυχές του εργασιακού αντικειμένου των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από επίσης 1 αναπληρωτή.**

- *«Συμφωνώ με το νέο πλαίσιο, καθώς και εγώ είμαι μια εκπαιδευτικός που έχει αρκετά προσόντα στη φαρέτρα της, ευνοήθηκα αρκετά από αυτό το σύστημα και κατάφερα να προσληφθώ ως αναπληρώτρια στο δημόσιο φέτος, οπότε είμαι υπέρ αυτού του νόμου» (Σ. 16).*

- **Η ύπαρξη ελλιπούς και συνεχώς μεταβαλλόμενου νομοθετικού πλαισίου το οποίο εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 18 από τους 20 εκπαιδευτικούς.**

- *«Αυτό που μας προβλημάτισε περισσότερο ως αναπληρωτές, και ιδιαίτερα τα τελευταία έτη …. καταρχήν τα νομοθετικά πλαίσια έχουν αλλάξει και τους αναπληρωτές τους έχουν επηρεάσει πάρα πολύ, σε όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω ως αναπληρωτής. Ε …. να μην παραλείψω ότι υπήρχανε χρονιές που θεώρησα ότι κάθε περσινή χρονιά ήταν και πιο ευνοϊκή» (Σ. 2).*
- *«Θεωρώ πολύ άδικο το γεγονός ότι …., θεωρώ γενικά το σύστημά μας άδικο, απ' όλες τις πλευρές, και όπως ξέρετε, προφανώς, φέτος μπήκανε κοινωνικά στοιχεία, μπήκανε πτυχία, μεταπτυχιακά μετρήσανε όλα αυτά για να ανέβεις στους πίνακες κτλ, οπότε θεωρώ γενικά ότι δεν υπάρχει, όχι αξιοκρατία, αλλά κάποιο δίκαιο που θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε για να είναι όλοι ικανοποιημένοι, δεν υπάρχει θεωρώ. Για όλες τις πλευρές θα υπάρχει μια αναστάτωση, όποια πλευρά και να ακολουθηθεί από το υπουργείο» (Σ. 15).*
- *«Προφανώς όλο αυτό προκαλεί ανασφάλεια. Κάθε φορά που το αλλάζουν προσπαθούμε και εμείς να κάνουμε το καλύτερο ώστε να έχουμε πιθανότητες για να εργαστούμε ως αναπληρωτές. Μέχρι τώρα μετρούσαν τα μόρια της προϋπηρεσίας, τώρα μετράει το προσοντολόγιο, οπότε άλλαξε τελείως» (Σ. 18).*

Εργασιακή ικανοποίηση

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 6 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του δείγματος. Αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί (20 συνολικά) εκπαιδευτικοί. Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές ισχυρίστηκαν ότι βίωσαν μέσα από τις τοποθετήσεις τους 2 αναπληρωτές. Σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες τοποθετήσεις, για ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μειωμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές αναφέρθηκαν επίσης 2 αναπληρωτές. Επίσης αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση δήλωσαν 10 εκπαιδευτικοί. Αντίθετα για ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μειωμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση αναφέρθηκαν 7 αναπληρωτές. Τέλος για αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση έκαναν λόγο 5 εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα:

- **Αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρε το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

- *«Όχι με καλύπτει σε απόλυτο βαθμό. Ήταν αυτό που είχα στο μυαλό μου να κάνω από την αρχή και στην πορεία βέβαια εξελίχθηκε ακόμη περισσότερο και αγαπήθηκε*

περισσότερο από μένα, ε … κάτι το οποίο ως προς το αντικείμενο (της εργασίας) με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο» (Σ. 2).

- *«Δηλαδή ….. ίσα ίσα και οι γονείς πολλές φορές στεναχωριούνται που εμείς οι ίδιοι είμαστε αναπληρωτές και δεν μπορεί να υπάρξει συνέχεια στην όλο επικοινωνία και συνεργασία που έχουμε και μεταξύ τους και με τα παιδιά, αλλά υπάρχει αναγνώριση. Δηλαδή δεν νιώθουν μειονεκτικά επειδή είμαστε αναπληρωτές, μας βλέπουν κανονικά ως δασκάλους της τάξης ο οποίος έχει το παιδί του εκείνη τη χρονιά. Οπότε δε θεωρώ ότι υπάρχει ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε από τους γονείς κάτι τέτοιο, ίσα ίσα υπάρχει αναγνώριση. Γιατί ουσιαστικά κρίνουν το έργο που κάνουμε και, εντάξει, θεωρούν ότι ο καθένας κάνει το έργο του και είτε μόνιμος είτε αναπληρωτής δεν έχει να κάνει κάτι μ' αυτό» (Σ. 4).*
- *«Νομίζω ότι τα παιδιά σου δίνουνε πολλή ενέργεια και πάρα πολλή αγάπη και αυτό είναι σημαντικό στη δουλεία μας, δηλαδή δεν το βρίσκεις σε μια κάποια άλλη δουλειά, να παίρνεις δηλαδή τόση αγάπη απ' αυτή που παίρνεις από τα παιδιά, ιδιαίτερα νομίζω απ' τις μικρότερες ηλικίες, τις πρώτες τάξεις του δημοτικού που βλέπεις ότι το δάσκαλο τον αντιμετωπίζουν σαν μια αυθεντία» (Σ. 5).*

- **Μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέραν 2 εκπαιδευτικοί.**

- *«Υπάρχουν γονείς που μέσω των παιδιών ασχολούνται και μαθαίνουν και αν ευχαριστηθούν ή δυσαρεστηθούν θα το εκφράσουν, απλά είναι το ποσοστό επικοινωνίας που ποικίλει από χρονιά σε χρονιά και από σχολείο σε σχολείο και μπορεί να το μάθεις ή να μην το μάθεις […] Υπάρχει αναγνώριση, υπάρχει και το αντίθετο, απλά εγώ δεν τα λαμβάνω όλα αυτά πάντα» (Σ. 13).*

- **Ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μειωμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

- *«Επειδή εμείς είμαστε περαστικοί από ένα σχολείο, πηγαίνουμε δε δύο, τρία, τέσσαρα σχολεία δεν προλαβαίνουμε να αποκτήσουμε αυτό, το πιο οικείο. Οπότε εγώ ούτε*

τους γονείς από τα παιδιά τους ξέρω όλους, βασικά κανέναν δεν ξέρω γιατί δεν έχω δει ποτέ κανέναν» (Σ. 7).

- **Αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέραν 10 εκπαιδευτικοί.**

- *«Ναι, θεωρώ ότι υπάρχει αναγνώριση, δηλαδή και από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, ίσως μερικές φορές υπάρχει μια καχυποψία γιατί σας έχω πει ότι έχουμε μπει σε μια διαδικασία με τα μεταπτυχιακά και μ' αυτά, οπότε μας βλέπουν λίγο καχύποπτα, πολλές φορές οι μόνιμοι, αλλά θεωρώ ότι στο κομμάτι της δουλειάς υπάρχει και συνεργασία, δεν έχουμε δηλαδή να χωρίσουμε κάτι με τους μόνιμους. Αναγνωρίζουνε σίγουρα τη δουλεία μας, το βλέπω και σε συζητήσεις αυτό και οι γονείς το ίδιο» (Σ. 4).*
- *«Εγώ όσα χρόνια δουλεύω, δεν ξέρω αν είμαι η τυχερή της υπόθεσης, νιώθω πάρα πολύ καλά σε σχέση με το πώς με βλέπουν οι συνάδερφοι, οι μόνιμοι. Δεν αισθάνθηκα ποτέ ότι δεν είμαι ισότιμη, ότι είμαι πιο νέα ότι δεν ξέρω καλά. Όχι δεν με έχουν κάνει να αισθανθώ κάτι τέτοιο, το αντίθετο θα έλεγα» (Σ. 10).*
- *«Θεωρώ ότι αναγνωρίζεται. Γενικά είμαι πολύ ευχαριστημένη από το κλίμα των συναδέλφων, των μόνιμων, δεν έχω νιώσει κάτι να με προσβάλει, απεναντίας είναι υποστηρικτικό οπότε ναι έχω νιώσει ότι εκτιμάται η εργασία μου» (Σ. 12).*

- **Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέραν 7 εκπαιδευτικοί.**

- *«Αυτό έχει να κάνει, αυτή η απάντηση έχει να κάνει και από το διευθυντή του σχολείου, της κάθε σχολικής μονάδας. Για τη φετινή χρονιά ναι θεωρώ ότι κάπως ας πούμε ο διευθυντής αυτοβούλως προσπαθεί και εξισορροπεί τις καταστάσεις. Όμως αυτό το συναίσθημα δεν το έχει βιώσει και τις προηγούμενες χρονιές. Υπήρξε μια χρονιά που έζησα διακρίσεις … Δυστυχώς, αναλόγως με το διευθυντή αυτό αλλάζει» (Σ. 3).*
- *«Αρκετοί από αυτούς ναι. Έχω ακούσει για αρκετούς μόνιμους οι οποίοι κρίνουν τους αναπληρωτές λέγοντας ότι δεν έχουν την προϋπηρεσία κτλ για να ανταποκριθούνε*

στο επάγγελμά τους, αλλά υπάρχουνε και αυτοί που αναγνωρίζουν τη δουλειά που προσφέρουμε και έχουνε μια πολύ καλή συνεργασία μαζί μας» (Σ. 16).

- **Ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μειωμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

- *Από την εμπειρία μου, αντιμετωπίζεται ο μόνιμος (διαφορετικά) και διαφορετικά ο αναπληρωτής, όσο και να μην ισχύει αυτό και να είναι κάτι άτυπο» (Σ. 5).*
- *«Πολλές φορές νιώθεις μειονεκτικά σε σχέση με τους συναδέλφους οι οποίοι είναι μόνιμοι. Υπάρχουνε τέτοια βιώματα στα σχολεία, δεν είναι πολλά, αλλά πολλές φορές το βλέπεις, ειδικά αν είσαι παράλληλη στήριξη και δεν έχεις δική σου τάξη, δικό σου τμήμα […]* είσαι μέσα (στην τάξη) ουσιαστικά μια γλάστρα» *(Σ. 9).*
- *«Νομίζω ότι τις περισσότερες φορές δεν αναγνωρίζεται το έργο μας. Πλέον όμως δεν με απασχολεί αν αναγνωρίζει κάποιος τη δουλειά μου. Νεώτερος ναι στεναχωριόμουν όταν έβλεπα ότι δεν αναγνωριζόταν η δουλεία μου, αλλά μεγαλώνοντας βλέπω ότι δεν έχει καμία σημασία να αναγνωρίσει ο γονέας τη δουλεία σου ή ο συνάδελφος» (Σ. 19).*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Μέσα από την έρευνα της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, επιχειρήθηκε η διερεύνηση όλων εκείνων των παραγόντων (προσωπικών και οργανωσιακών) που δύναται να συντελούν στην εμφάνιση του βιώματος της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου. Έχοντας ως κεντρικό μας άξονα την παραδοχή ότι ή εργασία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών εμπεριέχει αρκετά στοιχεία ευέλικτης και επισφαλούς εργασίας, καθώς επίσης και την παραδοχή ότι τόσο οι προσωπικοί, όσο και οι οργανωσιακοί, παράγοντες συντελούν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας των αναπληρωτών, αναζητούμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο το μέγεθος και την έκταση συμμετοχής του κάθε παράγοντα (αν υπάρχει), στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου.

Προσωπικοί Παράγοντες

Ηλικία

Όπως ήδη έχουμε προαναφέρει ο παράγοντας της ηλικίας βιβλιογραφικά συνδέεται με την εργασιακή επισφάλεια (Μαυρογιώργος, 2018 · Καρακιουλάφη κ α., 2014 : 80 - 85 · Αλέφαντος, 2020 : 24).

- **Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, ιδιαίτερα ισχυρό εμφανίζεται το στοιχείο της σύνδεσης του ηλικιακού παράγοντα με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας. Στοιχείο στο οποίο αναφέρθηκαν οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (συγκεκριμένα οι 11 από τους 20).**

Η σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με το νομοθετικό πλαίσιο δείχνει να έχει 2 διαφορετικές αναγνώσεις για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Για

τους περισσότερους (9 από τους 11) ο ηλικιακός παράγοντας με την πάροδο των χρόνων λειτουργεί συνδυαστικά με το συνεχώς μεταβαλλόμενο νομοθετικό πλαίσιο, επιβαρύνοντας τους εκπαιδευτικούς.

- «*γιατί όταν δεν μπορεί να τακτοποιηθεί κάποιος αναγκάζεται να εγκαταλείψει και να ψάξει να βρει άλλο τομέα εργασίας και αντικείμενο εργασίας» (Σ.18).*

Με την πάροδο των χρόνων, η εργασιακή στασιμότητα στο καθεστώς αναπλήρωσης αλλά και η συνεχόμενες νομοθετικές μεταβολές (Ν 4547/2018 και 4589/2019) ενέτειναν την επισφάλεια των αναπληρωτών. Οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, με «εκπαιδευτικό βιογραφικό» από όλα τα μέρη της Ελλάδας, βλέπουν τα ονόματά τους να υποχωρούν στους πίνακες των αναπληρωτών και στις θέσεις τους να μπαίνουν νεότεροι με περισσότερα «προσόντα», δηλαδή τίτλους σπουδών. Αισθάνονται ότι περιθωριοποιούνται από το κράτος και η υποψία ότι είναι αναλώσιμοι παίρνει πλέον σάρκα και οστά (Καρακιουλάφη κ α., 2014: 82 - 85).

Η δεύτερη ανάγνωση για τους εκπαιδευτικούς (2 από τους 11) δείχνει ακριβώς το αντίθετο. Εδώ η ηλικία λειτουργεί ως παράγοντας μείωσης της εργασιακής επισφάλειας, η οποία παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονα στα πρώτα εργασιακά χρόνια των εκπαιδευτικών. Η πολυετής εργασιακή ενασχόληση, η σταδιακή τριβή με τα προβλήματα της εκπαίδευσης, η αποκτηθείσα εμπειρία, η αναγνώριση και αποδοχή της προσωπικότητας και του έργου που παράγει ο αναπληρωτής, αλλά και η πεποίθηση ότι πλέον ο κίνδυνος έχει μετριαστεί και η προοπτική της εξόδου από το σύστημα της εκπαίδευσης έχει απομακρυνθεί, δίνουν ένα σχετικό αίσθημα σιγουριάς.

- «*Καλώς ή κακώς αν έχεις αποκτήσει κάποια προϋπηρεσία, όπως εγώ, αποκτάς μια ασφάλεια» (Σ. 17).*

- **Ιδιαίτερα ισχυρή εμφανίζεται και η σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με τον παράγοντα του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας σύμφωνα με τις αναφορές των μισών σχεδόν εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα οι 11 από τους 20).**

Ο ηλικιακός παράγοντας όταν συνδέεται με τον παράγοντα του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, αποκτά μια μεγαλύτερη δυναμική αυξάνοντας την εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν. Η αναπληρωτές, και κυρίως οι αναπληρώτριες, που λειτουργούν κάτω από αυτό το καθεστώς της επισφάλειας για πολλά έτη, αισθάνονται παγιδευμένοι εργασιακά και επιβαρυμένοι ηλικιακά. Νιώθουν ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν και να προχωρήσουν παίρνοντας κρίσιμες αποφάσεις ζωής (γάμος, απόκτηση παιδιών), λόγω επαγγελματικής αστάθειας, συνεχών μετακινήσεων, οικονομικών δυσκολιών κ. α.

- «*για παράδειγμα μια κοπέλα η οποία είναι σε μια ηλικία κοντά στη δική μου, τριάντα δύο - τριάντα τρία, ίσως θέλει να προχωρήσει τη ζωή της, να μπει σε μια οικογένεια, το ότι είναι αναπληρώτριες, πολλές φορές αυτό, επειδή είναι αβέβαιο το μέλλον σου βάζει ένα φρένο» (Σ. 10).*
- *«Δυστυχώς αυτό είναι από τα μελανά σημεία του αν είσαι αναπληρωτής δάσκαλος. Υποχρεούσαι σε μια διαρκή μετακίνηση η οποία επηρεάζει άμεσα και το οικογενειακό σου περιβάλλον και το περιβάλλον των σχέσεων που έχεις» (Σ.20).*

Οι συνεχόμενες αυτές αναβολές, η στασιμότητα σε προσωπικά και επαγγελματικά θέματα, το εργασιακό άγχος λόγω επισφάλειας, ενδεχομένως, μπορεί να έχουν επιπτώσεις στη σωματική υγεία, την ψυχική υγεία, τη συμπεριφορά αλλά και στην εργασία του εκπαιδευτικού (Πολυχρονόπουλος, 2008: 41 & 46).

- *«Μεγαλώνοντας, και έχοντας άλλες προτεραιότητες, όλα αυτά είναι εμπόδιο, η δουλειά του αναπληρωτή» (Σ. 9).*

Φύλο

Αντίστοιχα, με τον παράγοντα τον ηλικιακό, και ο παράγοντας του φύλου παρουσιάζει στοιχεία σύνδεσης με την εργασιακή επισφάλεια. Συγκεκριμένα:

- **Η σύνδεση του παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου (στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της**

εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα οι 17 από τους 20).

Ιδιαίτερα έντονη παρουσιάστηκε η σύνδεση του παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου, ως το κύριο αίτιο δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, όχι όμως αναίτια. Το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι έχει πράγματι αρκετές «ιδιαιτερότητες». Όλα αυτά σε ένα χώρο εργασίας όπου μόνιμοι και αναπληρωτές συνδιδάσκουν και συλλειτουργούν δεν είναι δυνατό να αγνοούνται ή να περνούν απαρατήρητα. Πόσο μάλιστα όταν αυτά κρίνουν αποφάσεις ζωής (γάμος, παιδιά, οικογένεια), εργασιακής εξέλιξης , ποιότητα διαβίωσης, υγεία κ.α. Προς επίρρωση των προαναφερομένων, μια αναπληρώτρια εκπαιδευτικός καλύπτεται με βάση το νόμο με 3,5 μήνες άδειας ανατροφής (Ν 4599/2019 άρθρο 26), σε αντίθεση με 9 μηνών άδειας της μόνιμης εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα διαφορές εμφανίζονται και στις κανονικές και στις αναρρωτικές άδειες (υπέρ των μόνιμων εκπαιδευτικών) και γενικότερα η νομοθεσία εμφανίζει να δημιουργεί εκπαιδευτικούς 2 ταχυτήτων (θα μπορούσε να πει κανείς 3 για το λόγο ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ακόμη χειρότερη μοίρα) (Αλέφαντος, 2020 : 69-71).

- *«γιατί δεν έχουμε τα δικαιώματα των δημοσίων υπαλλήλων, αλλά δεν έχουμε και τα δικαιώματα των ιδιωτικών υπαλλήλων. Για παράδειγμα ειδικά στην άδεια ανατροφής είναι το περίεργο καθεστώς που εμπίπτει μόνο σ' εμάς και τους ξενοδοχοϋπάλληλους, ότι είμαστε εποχιακοί, οπότε δεν δικαιούστε κάτι, ούτε καν το εξάμηνο που παίρνουν οι άλλοι ιδιωτικοί ή μόνιμοι επίσης, ιδιωτικού δικαίου. Τραγικό!» (Σ. 1).*
- *«Είναι όπως ο αναπληρωτής, στη συνέχεια γίνεται και η ζωή, η οικογενειακή, η προσωπική, όπως το εκλάβει κανένας … και αυτή είναι δηλαδή σε αναπλήρωση» (Σ. 6).*

- **Η σύνδεση του παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος (ο οποίος ενεργοποιείται εμμέσως από τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

Σχετικά μικρός εμφανίζεται να είναι ο αριθμός των αναπληρωτών (μόλις 2), ο οποίος συνέδεσε τον παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις αναφορές των 2 εκπαιδευτικών, συχνές ήταν οι διαφωνίες και οι προστριβές με συναδέλφους (μόνιμους) και τη διεύθυνση του σχολείου.

- *«Ναι, λοιπόν, χρειαζόταν να παίρνω, να ζητάω άδειες από τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσα γιατί ο πρώτος μου γιος δύο ετών, δύο και κάτι, πήγαινε στον παιδικό σταθμό, για πρώτη φορά, με αποτέλεσμα να ασθενεί πολύ συχνά …. και η λύση του διευθυντή ήταν να μην θέλει να μου δώσει άδεια και να μου ζητά να βρω μια λύση σε ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό και που μια άλλη μόνιμη δεν θα είχε τέτοιο θέμα» (Σ. 1).*

Ουσιαστικά ο παράγοντας του φύλου και στην περίπτωση αυτή ενεργοποιείται από τον παράγοντα της νομοθεσίας. Η νομοθετική ανισότητα υποδαυλίζει εντάσεις που αρκετές φορές δεν είναι διαχειρίσιμες. Το παράγοντα του φύλου όμως στις συγκεκριμένες περιπτώσεις δύναται να ενισχύει και ο παράγοντας της αυταρχικότητας της διοίκησης (Αλέφαντος, 2020:11).

Ο κομβικός, ρόλος της διοίκησης απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς και πολλές δεξιότητες. Βασική στόχευσή της είναι η εξάλειψη των αγχογόνων πηγών, η δημιουργία κατάλληλων εργασιακών συνθηκών και ο στοχευμένος και έξυπνος χειρισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού. Λειτουργώντας μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διεύθυνση ενός σχολείου μπορεί να αποτρέψει ή να αντιμετωπίσει την εκδήλωση περαστικών εργασιακού άγχους, εντάσεων που δύναται να εκδηλωθούν στους εκπαιδευτικούς μίας σχολικής μονάδας (Καράγιωργας, 2018 : 49).

- **Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας για το φύλο, αποτελεί η ταύτιση του τόπου εργασίας του εκπαιδευτικού με αυτόν της μόνιμης διαμονής του (είτε λόγω καταγωγής ενός ή περισσότερων μελών της οικογενείας, είτε λόγω ευνοϊκών συγκυριών που προϋπήρξαν με αποτέλεσμα να υπάρχει διαθέσιμος τόπος διαμονής).**

Η ταύτιση του τόπου εργασίας με αυτόν της μόνιμης διαμονής, δείχνει να λειτουργεί ως μία είδους ασπίδα προστασίας απέναντι στην εργασιακή επισφάλεια για τον παράγοντα του φύλου.

- *«Δεν έχει συμβεί λόγω της τύχης ότι μένω στο Ρέθυμνο, δηλαδή αν έμενα σε κάποιο άλλο νομό το θεωρώ πολύ πιθανό να μου συνέβαινε […] Επειδή είμαι τυχερή, το ξαναλέω, που ζω στο Ρέθυμνο, οπότε δεν έχω βιώσει δυσκολίες που έχουν βιώσει αναπληρωτές άλλων περιοχών, δεν θα το αλλάξω. Όμως αν ζούσα Θεσσαλονίκη ναι θα το σκεφτόμουνα. Δεν θα μπορούσα να πηγαίνει πίσω η οικογένειά μου, η ζωή μου επειδή πρέπει να κάνω το tour της Ελλάδας» (Σ. 3).*

Οι συνεχόμενες μετακινήσεις, οι αλλαγές περιοχών, πόλεων, νομών, δημιουργούν δυσκολίες και εμπόδια στους αναπληρωτές. Η λήξη της ετήσιας σύμβασής τους, το καθεστώς της ανεργίας, η αγωνία και η αβεβαιότητα της επαναπρόσληψης, λειτουργούν επιβαρυντικά απέναντι σε κάθε ενέργεια ή απόφαση. Η βεβαιότητα, η οικειότητα και η σιγουριά μιας μόνιμης κατοικίας, ενός χώρου που θα έχει διαμορφωθεί από τον ίδιο, ενός χώρου που θα υπάρχουν τα προσωπικά του αντικείμενα (του ή της συντρόφου, των παιδιών κ. α.), ένα μέρος στο οποίο να μπορεί να εργαστεί και να ξεκουραστεί στο υπόλοιπο της ημέρας, αποτελεί στοιχείο ηρεμίας και αποσόβησης του άγχους. Σε αντίθετη περίπτωση, με τη λήξη της σύμβασης ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να συγκεντρώσει τις αποσκευές (τις δικές του ή και των άλλων), να τις αποθηκεύσει εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χώρος (στο αμάξι του ή όπου αλλού μπορεί) ή και να τις μεταφέρει στον τόπο καταγωγής ή μόνιμης διαμονής, περιμένοντας την πιθανή επαναπρόσληψή του και πάλι από την αρχή.

- *«Είμαστε νομάδες, αλλάζουμε σχολεία, αλλάζουμε νομούς, δεν μπορείς να προγραμματίσεις τίποτα. Όποιος θέλει να κάνει οικογένεια θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο. Υπάρχουν πολλές πρακτικές δυσκολίες. Μιλάμε για απογοήτευση, και συγγνώμη που το λέω και πάλι, δεν μπορείς να προγραμματίσεις τίποτα. Δεν μπορώ να το αναλύσω άλλο … Αυτό δεν είναι μόνο από την αίσθηση που έχω για τους γύρω μου, μιλάω και από προσωπική εμπειρία» (Σ. 19).*

Οικογενειακή κατάσταση

Έντονα στοιχεία σύνδεσης με την εργασιακή επισφάλεια παρουσιάζει, μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, και ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης.

Αναφορικά με τα προλεχθέντα:

- **Σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου (στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών (οι 16 από τους 20).**

Όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, και με τον παράγοντα του φύλου, έτσι και στο συγκεκριμένο παράγοντα το νομοθετικό πλαίσιο τείνει να διαχωρίζει και να κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς εμμέσως, σε προνομιούχους (μόνιμοι) και μη (αναπληρωτές). Άλλες είναι οι παροχές για άδεια ανατροφής της μόνιμης εκπαιδευτικού μητέρας και άλλες της αναπληρώτριας. Αυτός είναι και ο λόγος που η πρώτη περίπτωση θα εξασφαλίσει άδεια τουλάχιστον 9 μηνών ενώ η δεύτερη στην καλύτερη εκδοχή της μόλις 3,5 μήνες (Ν 4599/2019 άρθρο 26). Το ίδιο συμβαίνει και για τις άδειες μητρότητας και πατρότητας, τις κανονικές και τις αναρρωτικές άδειες και γενικά η πλάστιγγα γέρνει αν όχι σε όλες τις περιπτώσεις, στις περισσότερες υπέρ των μόνιμων (Αλέφαντος, 2020: 69-71).

- *«Δεν έχουμε δικαιώματα και ίσως αυτό τους βολεύει δηλαδή να μην έχουμε δικαιώματα είτε με τις άδειες είναι αυτό, είτε με τις γυναίκες με τις άδειες ανατροφής σε πατεράδες που εμείς δικαιούμαστε πάλι με μια τελευταία ψήφιση πέντε μήνες άδεια μετά τη γέννα και δύο πριν, ενώ για τον μόνιμο μπορεί να πάρει ως και δύο σχολικά έτη η μόνιμη γυναίκα, υπάρχει τεράστια διαφορά … Ουσιαστικά μιλάμε για δύο μαμάδες απλά η μια είναι μόνιμη η άλλη είναι αναπληρώτρια. Το μόνο που αλλάζει δηλαδή είναι το καθεστώς. Η ιδιότητά τους είναι η ίδια και είναι εντελώς διαφορετικό, δηλαδή οι ανάγκες που έχει το παιδί μιας μόνιμης με μιας αναπληρώτριας είναι ακριβώς το ίδιο, οι ίδιες ανάγκες, απλά ουσιαστικά αλλάζει το καθεστώς. Άρα είναι τεράστια η διαφορά γενικότερα» (Σ. 4).*

- **Η σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα των οικονομικών απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 16 εκπαιδευτικούς.**

Οι συνεχόμενες αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, λόγω της εννεάμηνης, στην καλύτερη περίπτωση, σύμβασης, οι χαμηλές μισθολογικά απολαβές, τα έξοδα των μετακινήσεων που απαιτούνται, τα έξοδα διαμονής (λόγω ενοικίου που σε ορισμένες τουριστικές περιοχές είναι δυσεύρετα και σε δυσθεώρητα ύψη), η απόλυση του Ιουνίου (λήξη της σύμβασης), επιβαρύνουν υπέρμετρα τον οικογενειακό προϋπολογισμό των αναπληρωτών και επιτείνουν το αίσθημα της εργασιακής τους επισφάλειας (Αμαραντίδου, 2010: 34 . Καρακιουλάφη κα., 2014: 75 - 79).

- *«Ναι, έχει να κάνει με τις μετακινήσεις, με τις συνεχείς μετακινήσεις, έχει να κάνει με τις συνεχείς αλλαγές, … αφορά και την προσωπική ζωή, αφορά την οικογενειακή κατάσταση, αλλά και μια ψυχοσυναισθηματική κατάσταση - διάθεση - που οι αλλαγές δεν βοηθούν, εκ των πραγμάτων, το οποίο μπορεί να επιφέρει και οικονομικές τριβές πολλές φορές. Άρα συνεπώς επηρεάζει πολλούς τομείς μιας προσωπικότητας, της προσωπικής ζωής ενός εργαζομένου, το οποίο πολλές φορές οδηγεί σε μια μη αξιοπρεπή ή σε μια διαβίωση - μέσα σε παρένθεση – κακής διάθεσης» (Σ. 2).*

- **Η σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος (ο οποίος ενεργοποιείται εμμέσως από τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 8 εκπαιδευτικούς.**

Ο παράγοντας της νομοθεσίας, συνδυαστικά με τον παράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης (ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου η διεύθυνση δεν μπορεί να αποτρέψει ή να διαχειριστεί περιστατικά εργασιακού άγχους, και εντάσεων), ενισχύουν το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Αλέφαντος, 2020:11 · Καράγιωργας, 2018 : 49).

- *Και όχι μόνο επέστρεψα – τέλος πάντων – και προφανώς θα επέστρεφα γιατί έτσι έλεγε ο νόμος, αλλά ήτανε και δύσκολες συνθήκες […] Ναι, ναι και μεγάλη ανισότητα εννοείται, εννοείται. Και όχι μόνο αυτό γιατί δημιουργούνται και διχόνοιες μετά […] αντί*

να έχουμε θέματα με τη νομοθεσία μαλώνουμε μεταξύ μας ας πούμε διευθυντές υπάλληλοι, κάτι που δεν πρέπει να γίνεται» (Σ.3).

- **Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας δημιουργίας εργασιακής επισφάλειας για τον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, αποτελεί η ταύτιση του τόπου εργασίας με τον τόπο μόνιμης διαμονής (είτε λόγω καταγωγής ενός ή περισσότερων μελών της οικογενείας είτε λόγω ευνοϊκών συγκυριών που προϋπήρξαν με αποτέλεσμα να υπάρχει διαθέσιμος τόπος διαμονής). Αναφορά στον συγκεκριμένο υποπαράγοντα έκαναν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (οι 14 από τους 20).**

Λόγω πολλών ομοειδών στοιχείων και κοινής αφετηρίας (εργασιακή επισφάλεια και αναπληρωτές, μητέρα και οικογένεια) και εδώ όπως και στον παράγοντα του φύλου, η ταύτιση του τόπου εργασίας με αυτόν της μόνιμης διαμονής, δείχνει να λειτουργεί ως μία ασπίδα προστασίας απέναντι στην εργασιακή επισφάλεια.

- *«Γιατί εγώ είμαι από τους τυχερούς που η μόνιμη κατοικία μου είναι σχετικά κοντά με τον τόπο εργασίας μου. Αλλά είναι πάρα πολλοί οι συνάδερφοι, που πραγματικά το ξέρω, που είναι και το θεωρώ τραγικό, επί σειρά ετών μάνα να είναι αναγκασμένη να αφήνει τα παιδιά της και τον σύζυγό της στην Ξάνθη και να αναγκάζεται να οργώνει τα νησιά» (Σ.1).*

Η ταύτιση του τόπου εργασίας με τον τόπο διαμονής, αποτελεί για τους αναπληρωτές το ζητούμενο, πόσο μάλιστα όταν ακολουθεί στο κατόπι και μία οικογένεια. Ο πυρετός των μετακινήσεων από νομό σε νομό, της εύρεσης κατοικίας, και όλα όσα συνοδεύουν τέτοιες καταστάσεις, αποτελούν πηγές άγχους και αιτίες πυροδότησης της επισφάλειας. Άλλωστε η βεβαιότητα και η σιγουριά ενός τόπου διαμονής μπορεί να απαλλάξει έναν αναπληρωτή και την οικογένειά του από το άγχος να μετακινηθεί για τις προσλήψεις της Α΄ φάσης (διότι οι αναπληρωτές προσλαμβάνονται σταδιακά, π. χ. η Α΄ φάση το Σεπτέμβριο, η Β΄ τον Οκτώβριο), λόγω του ότι υπάρχει ήδη κατοικία, αλλά και λόγω του ότι θα είναι εξασφαλισμένος ότι θα προσληφθεί αργότερα, για παράδειγμα στη Β΄ φάση.

- *«Σίγουρα, αυτό είναι το άλφα και το ωμέγα. Το γεγονός ότι δεν έχεις μια σταθερή εργασιακή σχέση, να μην έχεις ένα σταθερό εργασιακό περιβάλλον, μια βάση, έναν*

τόπο, ο οποίος θα ξέρεις ότι είναι ό τόπος σου, δεν μπορείς … Αυτό μου το έλεγαν και πέρυσι κάποιοι συνάδελφοι ότι δεν μπορείς να χτίσεις πολλές και ουσιαστικές σχέσεις γιατί όλοι είμαστε εφήμεροι και παροδικοί εδώ που είμαστε, ή όπου είμαστε, δεν είμαστε για πολύ καιρό, είμαστε πολύ αναλώσιμοι γενικά. Αυτό επικρατεί, έτσι μας αντιμετωπίζουν και έτσι αντιμετωπίζουμε και εμείς πολλές φορές τους εαυτούς μας ή κάποιους συναδέλφους και ομοίους μας. Οπότε αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, ναι, και στο επίπεδο της προσωπικής εξέλιξης, της δημιουργίας οικογένειας» (Σ.8).

Οργανωσιακοί Παράγοντες

Φόρτος εργασίας

Ερευνώντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, άμεσα διαπιστώθηκε (μέσα από τις αναφορές τους) η σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Παραθέτονται οι παρακάτω περιπτώσεις:

- **Σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με την ψυχολογική και σωματική κόπωση (λόγω εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και λόγω των ιδιαιτεροτήτων που περικλείει το αντικείμενο της εκπαίδευσης), αναφέρε το σύνολο των εκπαιδευτικών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας.**

Γνωρίζουμε ήδη ότι ο φόρτος εργασίας στην εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες εντοπισμού του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης (Αντωνίου, 2008: 26). Οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες που βιώνει ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός, με τις συνεχόμενες αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, τις συνεχείς αλλαγές συναδέλφων και διεύθυνσης (ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός μπορεί να εργάζεται ταυτόχρονα μέχρι και σε 4 σχολεία την ίδια σχολική χρονιά), το κτίσιμο από την αρχή σχέσεων με μαθητές και γονείς, η διδασκαλία σε τμήματα πολυπληθή, σε μαθητές με «αυξημένες ιδιαιτερότητες», (λόγω του ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρώτοι τα μικρότερα σε αριθμό τμήματα και τους πιο εύκολα διαχειρίσιμους μαθητές), δημιουργούν ένα επιπλέον άγχος, μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο, απαιτούν επιπρόσθετη προετοιμασία

και εντείνουν λόγω φόρτου εργασίας την εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν οι αναπληρωτές (Κάντας, 1996 · Καραγιώργας, 2018: 39).

- *«Σωστά, σωστά με τα περισσότερα παιδιά τα πιο δύσκολα παιδιά ναι, ναι, ναι […] Δηλαδή και στη σχολική μονάδα μέσα ο αναπληρωτής όντως μπορεί να πάρει την πιο δύσκολη τάξη του σχολείου, επειδή όντος ήρθε τελευταίος στο σχολείο, άρα θα επιλέξει τελευταίος την τάξη» (Σ.3).*
- *«Η αλήθεια είναι ότι εμείς οι ειδικότητες, γιατί εγώ είμαι ειδικότητα, πηγαίνουμε σε διάφορα σχολεία, δεν προλαβαίνει κανείς και με τους συναδέλφους να αποκτήσει όλο αυτό το κλίμα … πώς να το πω …. Στο να ανταλλάξουμε τις απόψεις μας. Εμείς πηγαίνουμε, φεύγουμε» (Σ. 7).*

- **Η σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εργασίας που διέπει το κλάδο τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

Ιδιαίτερα ισχυρή εμφανίζεται η σύνδεση του φόρτου εργασίας με τον παράγοντα του νομοθετικού στοιχείου. Αντίστοιχα με τη σύνδεση του νομοθετικού παράγοντα με τους προσωπικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, οικογένεια), και εδώ, οι αναπληρωτές θεωρούν ότι υπάρχει μία είδους κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε προνομιούχους (μόνιμοι) και μη (αναπληρωτές). Θεωρούν ότι το κράτος που τους χρησιμοποίησε σε όλες τις δύσκολες περιπτώσεις, έχοντας μάλιστα και το μικρότερο δυνατό οικονομικό κόστος, τώρα τους περιθωριοποιεί καλυπτόμενο από τον καινούριο νόμο. Επίσης, έντονη είναι η πεποίθηση των αναπληρωτών ότι ουσιαστικά η νομοθεσία «κλείνει το μάτι» στην ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, δημιουργώντας μία κατάσταση θύματα της οποίας είναι και οι ίδιοι οι αναπληρωτές (κυνήγι τίτλων, μεταπτυχιακών, διδακτορικών, σεμιναρίων). Αποτέλεσμα όλων των προαναφερομένων είναι η αύξηση της εργασιακής πίεσης, της επισφάλειας, του άγχους και της αμφιβολίας που την συνοδεύουν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Κάμτσιος & Λώλης, 2016: 75 - 76).

- *«Αυτή τη στιγμή νιώθω ότι το κράτος αυτό ενώ καλύφθηκε, χωρίς να έχει τη δύναμη να ανταποδώσει, από το προσωπικό του δεν στάθηκε στο ύψος των περιστάσεων και δεν ανταπέδωσε αυτή την προσπάθεια στους ανθρώπους που το έχουνε (στηρίξει) για πολύ καιρό» (Σ. 2).*

- *«Φαίνεται ότι, όπως και σε πολλά άλλα πράγματα της καθημερινότητας, οι λόγοι, ο τρόπος με τον οποίο καθορίζονται είναι λογιστικοί. Προσπαθούν να εξοικονομήσουν πόρους, να εξοικονομήσουν χρήματα» (Σ. 13).*

- **Σύνδεση του φόρτου εργασίας με τις συνεχείς αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, ανέφερε σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα 18 από τους 20.**

Οι συνεχόμενες αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος για τους αναπληρωτές αποτελούν ένα ιδιαίτερα επιβαρυντικό στοιχείο, από όλες τις απόψεις. Επιβαρύνουν το φόρτο εργασίας, και από άποψη μεγέθους αλλά και χρόνου, αφού ο αναπληρωτής θα πρέπει να μεταφέρει συνεχώς την έδρα εργασίας του, ετοιμάζοντας παράλληλα νέο υλικό λόγω των νέων τμημάτων που θα διδάσκει. Επιβαρύνουν οικονομικά (μετακινήσεις, ενοίκια κ. α.). Επηρεάζουν συναισθηματικά και ψυχολογικά (συνεχείς αλλαγές προσώπων, συναδέλφων, παιδιών, γονέων, φίλων). Προκαλούν σύγχυση και άγχος αφού επιβάλλουν συνεχείς αλλαγές (αλλαγή τόπου κατοικίας, επίπλων, σχολείου παιδιών κ. α.) (Βασιλόπουλος, 2012: 24 · Δημητριάδου, 2015 : 24 · Δανιηλίδου, 2013 : 33 · Borritz et al., 2005 : 1015 - 1025).

- «*Ναι, έχει να κάνει με τις μετακινήσεις, με τις συνεχείς μετακινήσεις, έχει να κάνει με τις συνεχείς αλλαγές, με τις τοποθετήσεις σε περιοχές που είναι άγνωστες σε αυτούς. Το πρώτο και το δεύτερο σκέλος αφορά και την προσωπική ζωή, αφορά την οικογενειακή κατάσταση, αλλά και μια ψυχοσυναισθηματική κατάσταση –διάθεση- που οι αλλαγές δεν βοηθούν, εκ των πραγμάτων, το οποίο μπορεί να επιφέρει και οικονομικές τριβές πολλές φορές. Άρα συνεπώς επηρεάζει πολλούς τομείς μιας προσωπικότητας, της προσωπικής ζωής ενός εργαζομένου, το οποίο πολλές φορές οδηγεί σε μια μη αξιοπρεπή ή σε μια διαβίωση - μέσα σε παρένθεση – κακής διάθεσης» (Σ. 2).*

- **Τέλος στη σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το εργασιακό καθεστώς της μακροχρόνιας αδιοριστίας των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

Αναπληρωτές που καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες της εκπαίδευσης για αρκετά χρόνια (μπορεί και 12 και 13), είναι φυσικό να βιώνουν την επισφάλεια, στο βαθμό μάλιστα που το Υπουργείο Παιδείας με τις νέες νομοθετικές αλλαγές (Ν. 4589/19) κάνει στροφή 180^{ο} μοιρών ενισχύοντας με μόρια το «προσοντολόγιο» των νέων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να παίρνουν καλύτερες θέσεις από τους αναπληρωτές με μεγάλη προϋπηρεσία που υποχωρούν στους πίνακες κατάταξης (Μετοχιανάκη, 2017:42-81 · Γεωργοπούλου, 2020:24-26 · Αλέφαντος, 2020:23-48).

- *«Δεδομένης της τεράστιας υποκατηγοριοποίησης των προσόντων των διάφορων εκπαιδευτικών, τόσων ανθρώπων που περιμένουν για δεκαετίες με προϋπηρεσία, όλων των άλλων που δεν έχουν εργαστεί ποτέ και απλά μαζεύουν χαρτιά και πιστοποιητικά, μέσα από ένα κομμάτι που έχει γίνει επιχείρηση κανονικά με μεταπτυχιακά. Νομίζω ότι είναι τόσο μεγάλος ο αχταρμάς, θα μπορούσα να πω, που δόθηκε απλά μια μαθηματική λύση. Δεν θα την κρίνω ως επιτυχημένη ή αποτυχημένη, το σίγουρο είναι ότι διασπά περισσότερο τον εκπαιδευτικό κόσμο και δημιουργεί προστριβές» (Σ. 13).*

Οι συνεχείς μετακινήσεις, τα έξοδα των μετακινήσεων που απαιτούνται, τα έξοδα διαμονής, οι χαμηλές μισθολογικά απολαβές, η απόλυση του Ιουνίου (λήξη της σύμβασης), επιβαρύνουν υπέρμετρα τους αναπληρωτές, αυξάνοντας τον ψυχολογικό και σωματικό φόρτο εργασίας, επιτείνοντας παράλληλα ακόμα περισσότερο το αίσθημα της εργασιακής τους επισφάλειας (Αμαραντίδου, 2010: 34 · Καρακιουλάφη κ.α., 2014 : 75 - 79).

- *«Τώρα όσο αφορά το μισθό και για μονιμότητα, αυτό είναι πολύ μακρινό, δυστυχώς. Δηλαδή θεωρώ ότι εάν μονιμοποιηθώ, μετά από δέκα χρόνια […] Πάντα θα υπάρχει αυτό το τι θα κάνεις το καλοκαίρι, που δεν έχεις μισθό, θα πρέπει να κάνεις οικονομία από το χειμώνα για να μπορείς, ας πούμε, να ανταπεξέλθεις τους υπόλοιπους μήνες. Εντάξει, είναι ανάμεικτα τα συναισθήματα» (Σ. 3).*
- *«Μετά από έντεκα χρόνια υπηρεσίας σαν αναπληρωτής νομίζω ότι δεν μπορώ να κάνω καμιά πρόβλεψη. Πλέον το έχω αποδεχτεί πώς αυτή θα είναι η ζωή μου, δεν κάνω κανένα σχέδιο, δεν μπορώ να κάνω κανένα σχέδιο εργασιακά. Περιμένω κάθε χρόνο πότε θα ανοίξει το σύστημα να κάνω την αίτησή μου και κάθε Σεπτέμβρη περιμένω μπροστά στον υπολογιστή να δω πού με καλέσανε» (Σ. 19).*

Ασάφεια ρόλου & Σύγκρουση ρόλων

Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, άμεσα διαπιστώθηκε (μέσα από τις αναφορές τους), η σύνδεση του παράγοντα της ασάφειας ρόλου και της σύγκρουσης ρόλων με το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τα παραπάνω:

- **Η σύνδεση του παράγοντα της εργασιακής ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων, με το εργασιακό αντικείμενο και τον εργασιακό ρόλο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το ανθρωπογενές περιβάλλον του σχολείου (τη διεύθυνση, το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και τους μαθητές), ως μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

Παρόλο που ο αναπληρωτής προσλαμβάνεται για να διδάξει πάνω σε συγκεκριμένο αντικείμενο στην εκπαίδευση, έχει παρατηρηθεί σε αρκετές των περιπτώσεων να καταλήγει «το παιδί για όλες τις δουλειές». Αποτελεί κοινή πρακτική για το μόνιμο προσωπικό και τις διευθύνσεις των σχολείων να καλύπτουν απουσίες ή ακόμα και ελλείψεις του μόνιμου προσωπικού με αναπληρωτές παράλληλης στήριξης ή άλλων ειδικοτήτων αποσπώντας τους από το διδακτικό τους αντικείμενο προκειμένου να εξυπηρετήσουν καταστάσεις, να ρυθμίσουν το πρόγραμμα και να απασχολήσουν δημιουργικά τους μαθητές. Έστω και αν τέτοιου είδους ενέργειες (απασχόληση του αναπληρωτή σε άλλο εκπαιδευτικό αντικείμενο) δεν έχουν σκοπό την εργασιακή του «εκμετάλλευση» ή αποτελούν ένα έξυπνο «τρυκ» για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ωστόσο αποτελούν ένα παράγοντα απορρύθμισης, αποσυντονισμού, δημιουργίας άγχους και έμμεσης απαξίωσής του. Παράλληλα η απόκρυψη ή η μη εμφάνιση ενός προβλήματος (π. χ. συνεχείς και αναίτιες απουσίες ενός μόνιμου εκπαιδευτικού και η κάλυψη της απουσίας από αναπληρωτή) μπορεί να μετατρέψει την προσωρινή κατάσταση σε μόνιμη, λειτουργώντας ως πανάκεια, που γίνεται μάλιστα αποδεκτή από το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς, επιτείνοντας

την εργασιακής ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων που βιώνει ο αναπληρωτής (Μαρινοπούλου, 2020:16-17).

- *«Ε … επίσης πρέπει να αποδείξεις την αξία σου, πρέπει να συγχρωτιστείς κάθε χρόνο με άλλους εκπαιδευτικούς με μια ήδη υπάρχουσα φιλοσοφία του σχολείου και τα λοιπά, και υπάρχει και ένας ρατσισμός ε… του αναπληρωτή γενικά, της ειδικότητας ειδικότερα ε…. και τα λοιπά και τα λοιπά. Και από τους γονείς που βλέπουνε με άλλο μάτι έναν δάσκαλο ο οποίος είναι μόνιμος και τα λοιπά και όταν λες ότι είσαι αναπληρωτής» (Σ. 1).*
- *«Βέβαια υπάρχουν και οι αναπληρωτές παράλληλης στήριξης και άλλων ειδικοτήτων οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα, σε αυτό το επίπεδο, έχουνε άλλο ρόλο και τις περισσότερες φορές είναι και υποδεέστερος […] Ωραία, στην κάλυψη, στα δικαιώματα, όσον αφορά τα δικαιώματα των αναπληρωτών σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε ναι ότι είναι ισότιμα. Άλλωστε αυτή είναι, αυτή είναι και η φύση του αναπληρωτή, η οποία δυστυχώς, ενώ ο ρόλος τους άλλαξε και απέκτησε μια πολύ μεγαλύτερη διάσταση, η φύση παραμένει η ίδια, δηλαδή αρκετά υποδεέστερη του μόνιμου» (Σ. 2).*

- **Η σύνδεση του παράγοντα της εργασιακής ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων, που απορρέει από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, ως μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς.**

Οι πρόσφατες σχετικά νομοθετικές αλλαγές του νόμου (Ν. 4589/19) αιφνιδίασαν από όλες τις απόψεις τους αναπληρωτές. Οι εκπαιδευτικοί που επί χρόνια κάλυπταν πάγιες και διαρκείς ανάγκες της εκπαίδευσης σε όλα τα πλάτη και τα μήκη της Ελλάδας, νιώθουν να βάλλονται. Το κύριο προσόν τους, το πτυχίο του πανεπιστημίου, τείνει να ατονεί μπροστά στο «προσοντολόγιο» και τις απαιτήσεις του Υπουργείου Παιδείας. Η πολυετής εμπειρία που αποκτήθηκε μέσα από την πράξη και την πραγματική τριβή με την διαδικασία δεν μπορεί να τους εξασφαλίσει μία ικανοποιητική θέση ασφάλειας και σιγουριάς στον πίνακα κατάταξης των αναπληρωτών. Οι σύγχρονες απαιτήσεις του Υπουργείου ζητούν από αυτούς (αναπληρωτές με μεγάλη κυρίως προϋπηρεσία) να αποκτήσουν ακαδημαϊκά προσόντα, με δικές τους ενέργειες και δικά τους έξοδα (απόκτηση μεταπτυχιακού, πτυχίο ξένης γλώσσας, υπολογιστών κ. α.). Αυτοί που μέχρι πρότινος αναλάμβαναν όλους τους δύσκολους ρόλους της εκπαίδευσης, μετά την ψήφιση του νόμου

αδυνατούν να το κάνουν με απόλυτη επιτυχία, ή μάλλον αδυνατούν να το κάνουν καλύτερα από τους κάτοχους μεταπτυχιακών και άλλων τίτλων (σύμφωνα με το Υπουργείο) (Αλέφαντος, 2020:23-48) · Καρακιουλάφη κα., 2014: 75 - 79).

- *«Έχοντας πολύ μεγάλη προϋπηρεσία, θεωρώ ότι σίγουρα αδικήθηκαν αυτοί, αυτό το κομμάτι του κλάδου που τόσα χρόνια κάλυπτε θέσεις, μεγάλες ανάγκες, πάγιες ανάγκες, σε μια οικονομική συγκυρία που καλώς ή κακώς το κράτος δεν μπορούσε να προσφέρει την ασφάλεια που θα έπρεπε. Αυτή τη στιγμή νιώθω ότι το κράτος αυτό ενώ καλύφθηκε, χωρίς να έχει τη δύναμη να ανταποδώσει, από το προσωπικό του δεν στάθηκε στο ύψος των περιστάσεων και δεν ανταπέδωσε αυτή την προσπάθεια στους ανθρώπους που το έχουνε (στηρίξει) για πολύ καιρό» (Σ. 2).*
- *«Όμως δυστυχώς λόγω αλλαγής στο τρόπο διευθέτησης πως προσλαμβάνουμε αναπληρωτές - άλλαξε το σύστημα - και πήγε με μοριοδότηση και αναγκαστικά έχασα και την επόμενη χρονιά» (Σ. 3).*

Ταυτόχρονα με το ρόλου του εκπαιδευτικού, ο αναπληρωτής θα πρέπει να επιτελέσει μία σειρά από ρόλους όπως αυτού του γονέα, του εργαζόμενου, του φίλου, του συγγενή κ.α. Η σύγκρουση στην προσπάθεια εκπλήρωσης όλων των προαναφερομένων ρόλων με αυτούς που ανατίθενται από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας στον αναπληρωτή είναι δεδομένη, από τη στιγμή που οι απαιτήσεις των πρώτων δεν λαμβάνονται υπόψη από το δεύτερο. Ο κοντόφθαλμος και άστοχος νομοθετικός σχεδιασμός που στοχεύει να «κρύψει» παροδικά και να μεταφέρει στο μέλλον ένα χρόνιο πρόβλημα της εκπαίδευσης (αναπληρωτές), με το μικρότερο δυνατό κόστος είναι δεδομένο ότι θα προκαλέσει προβλήματα και θα επιφέρει άγχος, ανασφάλεια και επισφάλεια σε όσους εμπλέκονται στο χώρο. Η εργασιακή ασάφεια με τη διάσπαση των αναπληρωτών σε κατηγορίες (με βάση τα μόρια, την προϋπηρεσία, την ειδική αγωγή, τα κοινωνικά και οικογενειακά κριτήρια κ. α.), η νομοθεσία που διέπει τον κλάδο των αναπληρωτών, η οποία επιβάλει τα ίδια καθήκοντα και υποχρεώσεις στους αναπληρωτές με τους μόνιμους αλλά τους διαφοροποιεί στα δικαιώματα, βάζοντας εμπόδια στην ανάληψη των ουσιαστικότερων κοινωνικών ρόλων (γάμος, οικογένεια κ. α.), αποτελούν παράγοντες που μεγεθύνουν την εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν οι αναπληρωτές (Duxbury & Higgins, 2003 · Αλέφαντος, 2020:81-86 · Βλαχάκη, 2008: 3-6).

- *«Περισσότερο θεωρώ ότι επηρεάζει τις α …α γυναίκες, δραματικά όμως. Από πολλές πτυχές. Μία γυναίκα ε …. η οποία δεν μπαίνει στη διαδικασία, εφόσον έχει τέτοια ασφάλεια με την εργασία, το που θα μένει, το να προβεί σε ένα γάμο που σημαίνει ότι θα είναι εξ αποστάσεως. Και το δεύτερο να δημιουργήσει οικογένεια. Το τρίτο είναι να στραφεί σε, αυτά που είπαμε, στο κυνήγι των πτυχίων, οπότε θα δώσει προτεραιότητα στο επαγγελματικό κομμάτι σε ένα διαρκή αγώνα να εξασφαλίσει μια σιγουριά» (Σ. 1).*
- *«Έχω μπει. Έχω μπει σε αυτή τη διαδικασία και η αλήθεια είναι, πρέπει να παραδεχτώ, ότι δεν ήμουν έτοιμη να μπω σε αυτή τη διαδικασία γιατί έχω ένα μικρό παιδί οπότε ο χρόνος μου στο σπίτι δεν είναι αρκετός. Δεν ήμουν έτοιμη να μπω σε αυτή τη διαδικασία, ωστόσο αναγκάστηκα να μπω λόγω συνθηκών, γιατί βλέπεις ότι απειλείσαι. Αν δεν κάνεις κάποιο μεταπτυχιακό ή κάποια σεμινάριο, αν δεν αυξήσεις τα αγγλικά σου ή αν δεν πάρεις υπολογιστές βλέπεις ότι κάποιος άλλος, νεώτερος από σένα, θα σε προσπεράσει, κλασικά, στον πίνακα» (Σ. 3).*

Εργασιακό Περιβάλλον

Ερευνώντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις (μέσα από ένα σύνολο υποπαραγόντων που περιέχονται και διαμορφώνουν το συγκεκριμένο παράγοντα), άμεσα διαπιστώθηκε μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, η σύνδεση συνολικά του παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος με το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Ο υποπαράγοντας των σχέσεων των αναπληρωτών με τους συναδέλφους τους στην εκπαίδευση

Ερευνώντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, άμεσα διαπιστώθηκε (μέσα από τις αναφορές τους) η σύνδεση του υποπαράγοντα των σχέσεων των αναπληρωτών με τους συναδέλφους τους στην εκπαίδευση, με το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τα παραπάνω παρατηρήθηκαν τα εξής:

- **Η ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας, ως μία από τις κύριες**

αιτίες αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς.

Η ύπαρξη, όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση, βασισμένη μέσα σε ένα κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μπορεί να ενισχύσει προς τη θετική κατεύθυνση την εκπαιδευτική διαδικασία, μειώνοντας το εργασιακό άγχος και την εργασιακή επισφάλεια που δύναται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συνύπαρξη και η συνεργασία των αναπληρωτών με τον σύλλογο διδασκόντων δεν αποτελεί ένα θέμα επιλογής για τον εκπαιδευτικό, είναι το ζητούμενο που θα ξεκλειδώσει την πίεση στο χώρο εργασίας του, το στοιχείο που θα ενεργοποιήσει πλήθος διαφορετικών προσωπικοτήτων για εργασία και συνεισφορά αλλά και ταυτόχρονα το εργαλείο αποφυγής εντάσεων και συγκρούσεων (Δανιηλίδου, 2013: 33 · Δημητριάδου, 2015 : 24 · Borritz et al., 2005 : 1015 – 1025 · Κατίδου, 2019: 44 - 45).

- *«Απολύτως ισότιμος, ναι, ε …. τηρουμένων των αναλογιών … με την προϋπηρεσία που έχω, με τα χρόνια που δουλεύω στο συγκεκριμένο σχολείο, ναι» (Σ. 2).*
- *«Αναφορικά με το σχολικό (κομμάτι) αισθάνομαι ισότιμος, αλλά απ' όσο ξέρω, σε άλλους συναδέλφους δεν συμβαίνει ακριβώς το ίδιο. Το πράγμα αυτό είναι θέμα, καθαρά, προσωπικών σχέσεων με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, υπάρχει η πιθανότητα να μην αισθάνεσαι ισότιμος και να είναι εκτός νομοθετικού πλαισίου. Εγώ προσωπικά αισθάνομαι ισότιμος» (Σ. 14).*

- **Η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 12 εκπαιδευτικούς.**

Οι συνεχείς εναλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει τους αναπληρωτές, λειτουργούν αρνητικά και, κατά κάποιο τρόπο, επιφυλακτικά απέναντι στον παράγοντα της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Η κατάσταση οξύνεται αν προϋπήρξαν καταστάσεις συνεργασιών, οι οποίες δεν είχαν και την πιο επιτυχή έκβαση. Η απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο, σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσει πηγή ενεργοποίησης πολλαπλών παραγόντων προς την αρνητική κατεύθυνση, παράγοντες οι

οποίοι τελικά συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός ακατάλληλου και μη φιλικού εργασιακού περιβάλλοντος. Ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τους περισσότερους εργαζόμενους το πλαίσιο στο οποίο διαβιούν τον περισσότερο χρόνο της ζωής τους (όσο τουλάχιστον εργάζονται). Οι ανυπαρξία συνεργασιών, ιδεών, εικόνων και συναισθημάτων από την απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους, ενδέχεται να οδηγήσει τον εργαζόμενο σε καταστάσεις έντασης και άγχους, στην αύξηση των αρμοδιοτήτων και του φόρτου εργασίας αλλά ακόμα και σε διαφωνίες μεταξύ συναδέλφων (Δανιηλίδου, 2013 : 33 Δημητριάδου, 2015 : 24 · Borritz et al., 2005: 1015 – 1025 · Βασιλόπουλος, 2012 : 24).

- *«Σαφέστατα, σαφέστατα. Ούτε καν γνώριζα τους συναδέλφους μου, κανένας δεν μπήκε στον κόπο να με γνωρίσει. Με κανένα, γνώριζα μόνο την εκπαιδευτικό της τάξης. Δεν μετρούσα σαν εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι σίγουρο. Ούτε σε σύλλογο, ούτε σε κάτι άλλο. Το λέω de facto» (Σ. 1).*
- *«Αυτό μου το έλεγαν και πέρυσι κάποιοι συνάδελφοι ότι δεν μπορείς να χτίσεις πολλές και ουσιαστικές σχέσεις γιατί όλοι είμαστε εφήμεροι και παροδικοί εδώ που είμαστε, ή όπου είμαστε, δεν είμαστε για πολύ καιρό, είμαστε πολύ αναλώσιμοι γενικά. Αυτό επικρατεί, έτσι μας αντιμετωπίζουν και έτσι αντιμετωπίζουμε και εμείς πολλές φορές τους εαυτούς μας ή κάποιους συναδέλφους και ομοίους μας» (Σ. 8).*

- **Το συγκρουσιακό και ανταγωνιστικό κλίμα στο χώρο εργασίας, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν οι μισοί αναπληρωτές**.

Αν η απουσία συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο αποτελεί σε αρκετές περιπτώσεις πηγή ενεργοποίησης αρνητικών καταστάσεων για το εργασιακό περιβάλλον, είναι εύκολο κανείς να συμπεράνει ποια θα είναι τα αποτελέσματα σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού θα έχουν συγκρουσιακό και ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Η ενεργοποίηση των συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος στο χώρο εργασίας ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, έχει σε αρκετές περιπτώσεις ως βασική αιτία το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τους αναπληρωτές (Δανιηλίδου, 2013 : 33 · Δημητριάδου, 2015: 24 · Borritz et al., 2005: 1015 – 1025 · Μετοχιανάκη, 2017:42-81 · Γεωργοπούλου, 2020:24-26).

- *«και η λύση του διευθυντή ήταν να μην θέλει να μου δώσει άδεια και να μου ζητά να βρω μια λύση σε ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό και που μια άλλη μόνιμη δεν θα είχε τέτοιο θέμα […] Επίσης πρέπει να αποδείξεις την αξία σου, πρέπει να συγχρωτιστείς κάθε χρόνο με άλλους εκπαιδευτικούς με μια ήδη υπάρχουσα φιλοσοφία του σχολείου και τα λοιπά, και υπάρχει και ένας ρατσισμός ε… του αναπληρωτή γενικά, της ειδικότητας ειδικότερα ε…. και τα λοιπά και τα λοιπά» (Σ. 1).*
- *«Ακόμα και το πώς αντιμετωπίζεσαι όταν πρόκειται να πας σε ένα σχολείο. Δεν είναι το ίδιο όταν είναι η θέση σου εκεί, οργανική, και όταν είσαι αναπληρωτής» (Σ. 5).*

- **Η ανάθεση αρμοδιοτήτων και εργασιών σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που δεν υπάγονται στο καθηκοντολόγιό τους, από τη διεύθυνση του σχολείου και από άλλους εκπαιδευτικούς, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε ότι συνέβαινε από 13 αναπληρωτές.**

Όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, αποτελεί κοινή πρακτική για το μόνιμο προσωπικό και τις διευθύνσεις των σχολείων να καλύπτουν απουσίες ή ακόμα και ελλείψεις του μόνιμου προσωπικού με αναπληρωτές παράλληλης στήριξης ή άλλων ειδικοτήτων αποσπώντας τους από το διδακτικό τους αντικείμενο προκειμένου να εξυπηρετήσουν καταστάσεις. Ο τρόπος με τον οποίο οι αναπληρωτές χρησιμοποιούνται ουσιαστικά τους «στιγματίζει» τόσο σε εργασιακό όσο και σε επίπεδο ψυχολογίας. Η ισότιμη μεταχείριση από το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση αποτελεί στοιχείο αναγνώρισης της εργασιακής τους αξίας αλλά και της ίδιας της ατομικής του ύπαρξης ως ξεχωριστή οντότητα στο γενικό σύνολο. Το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο αδρανοποιεί τις δυνατότητες των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πασχίζουν να λειτουργήσουν κάτω από το καθεστώς της πίεσης, του φόβου και της εργασιακής τους επιβίωσης. Άμεση συνέπεια όλων των προαναφερομένων είναι ο περιορισμός κάθε είδους πρωτοβουλίας των αναπληρωτών, η άρνηση σε κάθε προσπάθεια εξέλιξης και η απομόνωσή τους στο στενό πλαίσιο της τάξης και των καθηκόντων που τους αναθέτουν, μπροστά στον κίνδυνο της επίπληξης, της απώλειας της εργασιακής ασφάλειας και των αρνητικών κρίσεων από τους συναδέλφους τους (Μαρινοπούλου, 2020:16-17).

- *«Άλλωστε αυτή είναι, αυτή είναι και η φύση του αναπληρωτή, η οποία δυστυχώς, ενώ ο ρόλος τους άλλαξε και απέκτησε μια πολύ μεγαλύτερη διάσταση, η φύση παραμένει*

η ίδια, δηλαδή αρκετά υποδεέστερη του μόνιμου και αυτό κυρίως έβλαψε μόνο τα δικαιώματα» (Σ. 2).

- *«Δηλαδή και στη σχολική μονάδα μέσα ο αναπληρωτής όντως μπορεί να πάρει την πιο δύσκολη τάξη του σχολείου, επειδή όντος ήρθε τελευταίος στο σχολείο, άρα θα επιλέξει τελευταίος την τάξη και άσχετα αν κάποιος, δηλαδή όντως φυσιολογικά δεν έπρεπε αυτός που έχει την περισσότερη εμπειρία, ας πούμε, να πάρει κάτι το δυσκολότερο, και όχι ο νεότερος να πάρει το δυσκολότερο, πώς θα το χειριστεί;» (Σ. 3).*
- *«Ένιωσα ότι άτομα που ήταν στο σχολείο πριν από εμένα είχε μεγαλύτερη βαρύτητα η προτίμησή τους. Είναι αναμενόμενο από τη μια, από την άλλη σίγουρα σε συναδέλφους της γενικής που πρέπει να επιλέξουνε τάξη δεν είναι δίκαιο, τους αποκλείει. Οι μόνιμοι έχουν ένα γκέτο που είναι δύσκολο να μπεις σε αυτή την ομάδα και είσαι ο τελευταίος που αποφασίζεις, αυτό δυστυχώς» (Σ. 12).*

Συνεργασία με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας

Ερευνώντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, άμεσα διαπιστώθηκε (μέσα από τις αναφορές τους) η σύνδεση του υποπαράγοντα της συνεργασίας με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας, με το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα:

- **Η θετική και συνεργατική στάση, γονέων και μαθητών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως μία από τις κύριες αιτίες αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος.**

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού, μίας επιχείρησης, ενός σχολείου αποτελεί η συνοχή και η συνεργατικότητα που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες που τα συγκροτούν. Η κάλυψη των αναγκών και των επιθυμιών του προσωπικού δεν μπορούν πάντα να ικανοποιηθούν, με αποτέλεσμα να υπάρχει η πιθανότητα να προκύψουν καταστάσεις δυσαρέσκειας και σύγκρουσης. Από τα δεδομένα της έρευνας βασικό στοιχείο αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας για τον

υποπαράγοντα της συνεργασίας με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας, αποτελεί η σύνδεση του αναπληρωτή με το «κύριο» εργασιακό του αντικείμενο, τα παιδιά. Το στοιχείο αυτό ουσιαστικά δείχνει λειτουργεί ως αντίδοτο στις πιθανές αντιξοότητες και δυσκολίες που παρουσιάζει η εκπαίδευση σήμερα (Coolican, 2008: 89 - 92).

- *«Αυτό που με αναζωογονεί, που δεν με κάνει να κουράζομαι ουσιαστικά με τη δουλειά με τις όλες συνθήκες τις υπόλοιπες δηλαδή είναι το μόνο που με κρατάει στη δουλειά τόσο ενεργό και μ' αρέσει που ασχολούμαι με τα παιδιά δηλαδή μικρής ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι παίρνω αγάπη από τα παιδιά, ότι παίρνω δηλαδή συναισθήματα τα οποία σε μεγαλύτερες ηλικίες δε θα τα έπαιρνα. Είναι κάτι το οποίο με ικανοποιεί και με γεμίζει» (Σ. 4).*
- *«Προσωπικά θεωρώ ότι είναι ξεκάθαρα αναζωογονητικό και όχι μόνο αυτό. Σε βάζει σε μια καθημερινή διαδικασία να αναθεωρείς πράγματα και ιδέες για τον εαυτό σου, θα το χαρακτηρίσω λυτρωτικό για κάποιον που αγαπάει να δουλεύει με παιδιά. […] Αν κάποιος εργάζεται με παιδιά και αισθάνεται ικανοποιημένος, τότε σίγουρα αυτό του δίνει πολλά περισσότερα απ' ότι παίρνει ένα παιδί από το δάσκαλο» (Σ. 11).*

- **Η αρνητική, αδιάφορη, παθητική και απαξιωτική στάση, γονέων και μαθητών απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από μόλις 3 εκπαιδευτικούς.**

Η εργασία σήμερα έχει ως βασικό και θεμελιώδη κρίκο στη διεξαγωγή της την έννοια της συνεργασίας με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, τους θεσμούς και φυσικά όλους τους εμπλεκόμενους επαγγελματικούς φορείς. Στην εκπαίδευση σήμερα σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα χρόνια στα μάτια της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, οι γονείς και γενικότερα το οικογενειακό πλαίσιο αποτελούν αναπόσπαστο και έναν από τους βασικούς θεμελιώδεις κρίκους που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η άποψη που επικρατούσε εδώ και αρκετές δεκαετίες ότι ο γονέας και γενικά η οικογένεια αποτελούν «ξένο σώμα» και εξωτερικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα έχει πάψει να ισχύει. Η εμφάνιση αρνητικών και απαξιωτικών στάσεων στον κρίκο της αλυσίδας των γονέων ή των παιδιών για τους αναπληρωτές, ενδέχεται να ενεργοποιήσουν στοιχεία έντασης και άγχους σε όλο το φάσμα των

εργασιακών σχέσεων που περικλείει η εκπαιδευτική διαδικασία (Μπάλιου, 2005: 63).

- *«Και από τους γονείς που βλέπουνε με άλλο μάτι έναν δάσκαλο ο οποίος είναι μόνιμος και τα λοιπά και όταν λες ότι είσαι αναπληρωτής» (Σ. 1).*
- *«Άλλοι μας αντιμετωπίζουν ισότιμα και άλλοι όχι. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο θα έλεγα ότι υστερούμε. Υστερούμε όχι σε προσόντα, αλλά με το πώς μας αντιμετωπίζουν. Γενικευμένα μιλώντας θα έλεγα ότι υπάρχει μια υποεκτίμηση στις ειδικότητες» (Σ. 15).*

- **Η θετική, εποικοδομητική στάση των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, επισημάνθηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

Όπως ήδη έχουμε προαναφέρει η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει ένα ευρύτερο σύνολο, κοινωνικών ομάδων, θεσμών και εμπλεκόμενων επαγγελματικών φορέων. Η εργασία του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη πραγματικότητα εμπεριέχει ένα πλήθος πεδίων, ενεργειών και δραστηριοτήτων που θα πρέπει να αναπτύξει ταυτόχρονα και συνδυαστικά με το κυρίως εκπαιδευτικό του έργο. Στον εκπαιδευτικό επιμερίζεται δηλαδή ένα καινούριο κομμάτι ευθυνών, αρμοδιοτήτων και συνεργασιών, με τους θεσμούς, τις υπηρεσίες του δήμου, τους επαγγελματικούς φορείς και με ένα σύνολο άμεσα ή έμμεσα συνεργαζόμενων κοινωνικών ομάδων. Άμεση συνέπεια όλων αυτών είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας, της σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης αλλά και του άγχους που βιώνει ο εκπαιδευτικός. Η ύπαρξη θετικής και εποικοδομητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα αυτών εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών**,** αποτελεί κίνητρο και ενθάρρυνση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τόσο σε προσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο (Μπάλιου, 2005 : 63 · Αντωνίου κ.α., 2010 · Ζώνιου - Σιδέρη, 1998 · Υ.Π.Ε.Θ, 2010).

- *«Αυτό που μπορώ να πω, αυτό που νομίζω, είναι ότι η οπτική με την οποία με βλέπουν οι άλλοι μπορώ να πω ότι είναι η ίδια οπτική με την οποία βλέπω και εγώ τους άλλους. Είναι στο πνεύμα αυτής της ισοτιμίας που αναφέραμε πριν και σίγουρα αναγνωρίζεται» (Σ. 11).*

- *«Ναι το βλέπω συλλογικά, και θεωρώ ότι είμαι ένα μέρος όλου αυτού, δεν είναι ότι δεν ανήκω σ' αυτό. Βέβαια όλη αυτή η συμπεριφορά σχετίζεται και με το όλο κλίμα που υπάρχει στο σχολείο, το να νιώθεις μέλος είτε είναι για τα καλά είτε για τα κακά, σε οτιδήποτε συμβαίνει οφείλεις να είσαι εκεί» (Σ. 17).*

- **Αρνητική, παθητική και αδιάφορη στάση των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, εντόπισε το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (οι 19 από τους 20).**

Η ύπαρξη αρνητικής, αδιάφορης και παθητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στον αναπληρωτή, σημαίνει εμπλοκή και χαλάρωση των κρίκων όλης της εκπαιδευτικής αλυσίδας. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή βιώνει το αίσθημα της απομόνωσης, της εγκατάλειψης, με άμεση συνέπεια την αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης, του άγχους και της εργασιακής επισφάλειας (Μπάλιου, 2005 : 63 · Αντωνίου κ.α., 2010 · Ζώνιου - Σιδέρη, 1998 · Υ.Π.Ε.Θ, 2010).

- *«Πολλές φορές έχω πιάσει τον εαυτό να νιώθω έντονη μοναξιά, να νιώθω ότι αντιμετωπίζω τις καταστάσεις εντελώς μόνος μου και γενικότερα να μην είμαι ικανοποιημένος από το πλαίσιο που περιτριγυρίζει τη δουλειά μου. Ναι, αρκετές φορές. … Σίγουρα, σίγουρα αυτό είναι το πιο έντονο και το πιο δυσάρεστο φαινόμενο ενός αναπληρωτή. Συνεχώς πρέπει να κυνηγάει τη δια βίου μάθηση όχι μόνο, και δυστυχώς όχι μόνο, για την αυτοεξέλιξη, αλλά σε μια διαδικασία κυνηγιού και αναζήτησης μιας καλύτερης θέσης την επόμενη χρονιά» (Σ. 2).*
- *«Σίγουρα, αυτό είναι το άλφα και το ωμέγα. Το γεγονός ότι δεν έχεις μια σταθερή εργασιακή σχέση, να μην έχεις ένα σταθερό εργασιακό περιβάλλον, μια βάση, έναν τόπο, ο οποίος θα ξέρεις ότι είναι ό τόπος σου, δεν μπορείς … Αυτό μου το έλεγαν και πέρυσι κάποιοι συνάδελφοι ότι δεν μπορείς να χτίσεις πολλές και ουσιαστικές σχέσεις γιατί όλοι είμαστε εφήμεροι και παροδικοί εδώ που είμαστε, ή όπου είμαστε, δεν είμαστε για πολύ καιρό, είμαστε πολύ αναλώσιμοι γενικά. Αυτό επικρατεί, έτσι μας αντιμετωπίζουν και έτσι αντιμετωπίζουμε και εμείς πολλές φορές τους εαυτούς μας ή κάποιους συναδέλφους μας» (Σ. 8).*

Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

Η δυνατότητα της συμμετοχικής διαδικασίας όλων των μελών στην εκπαίδευση απορρέει από την ίδια τη νομοθεσία (Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ 1340/16-10-2002, Άρθρο 37 & 38.). Μάλιστα με βάση το νομοθετικό πλαίσιο υπάγεται στο καθηκοντολόγιο των ίδιων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο, καθώς και του συλλόγου διδασκόντων η υποχρέωση της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν το σχολείο (προκειμένου να ανταποκρίνονται επαρκώς στα εκπαιδευτικά και τα διοικητικά τους καθήκοντα), στοιχείο που υποδηλώνει έμμεσα τη σημαντικότητα που αποδίδεται στη συμμετοχική διαδικασία στην εκπαίδευση. Η ύπαρξη δυνατότητας για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, αποτελεί στοιχείο ενδυνάμωσης των σχέσεων των μελών του. Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν κατασκευάσει εσωτερικά μία νοητή ζυγαριά όπου τοποθετούν σε ξεχωριστούς χώρους μέσα σε αυτήν, τις προσωπικές και τις επαγγελματικές τους σχέσεις. Από τη μία πλευρά τοποθετούν αυτά που δίνουν και αντίστοιχα από την άλλη αυτά που παίρνουν. Όταν ένα άτομο αντιληφθεί ότι αυτά που δίνει είναι περισσότερα από αυτά που παίρνει, αισθάνεται μειωμένο και αδικημένο, απαιτεί περισσότερα, σταματάει να προσφέρει ή λειτουργεί παθητικά και αδιάφορα. Παρόμοια στοιχεία αντιμετώπισης από το Υπουργείο και από κάποιες μερίδες μόνιμων εκπαιδευτικών βιώνουν και οι αναπληρωτές. Ενώ προσφέρουν τα ίδια και ίσως περισσότερα, αδυνατούν να έχουν τα ίδια εργασιακά δικαιώματα (Μαρινοπούλου, 2020: 9 · Τσιότσος, 2018: 19).

Ερευνώντας τα δεδομένα που συλλέχτηκαν για τον υποπαράγοντα της «συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων», διακρίναμε 4 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Την ύπαρξη δυνατότητας για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ανέφεραν 2 αναπληρωτές. Αντιθέτως, την αδυναμία ή την περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ισχυρίστηκαν ανεξαιρέτως όλοι οι εκπαιδευτικοί. Στη μερική ή την παντελή

έλλειψη δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), αναφέρθηκαν επίσης όλοι οι αναπληρωτές πλην ενός (οι 19 από τους 20). Στον αντίποδα, για την ύπαρξη δυνατότητας ενεργής και ουσιαστικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης, δεν έκανε λόγο κανένας εκπαιδευτικός (η προσέγγιση αυτή διερευνήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας).

Οι περιπτώσεις που επισημάνθηκαν έχουν ως εξής:

- **Η δυνατότητα ενεργής και ουσιαστικής συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς.**

- *Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια δεν έχω δει καμία απολύτως διαφορά, παρά μόνο στον τίτλο του αναπληρωτή. Αυτό αφορά και το περιβάλλον εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με αντιμετωπίζουν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, όπως και τους υπόλοιπους, έχω πετύχει και καλά περιβάλλοντα […] Όταν μιλάμε σε περιπτώσεις ισότιμες ουσιαστικά, υπάρχει μια αντιμετώπιση με βάση κάποια κριτήρια. Ένα από αυτά τα κριτήρια είναι η προϋπηρεσία. Εκ των πραγμάτων ένας αναπληρωτής διαθέτει μικρότερη προϋπηρεσία καθώς είναι η βάση της πυραμίδας, να αντιμετωπίζεται ως ο τελευταίος τροχός της αμάξης σε αυτό το κομμάτι» (Σ. 2).*
- *«Η πρώτη εμπειρία μου, ακριβώς την προηγούμενη χρονιά, είναι πάρα πολύ θετική. Είμαι πολύ ευχαριστημένη σε όλους τους τομείς και από άποψη συνεργασίας και από πλευράς βιωμάτων, ερεθισμάτων […] Έχω μια πολύ καλή συνεργασία με τους μόνιμους συναδέλφους οπότε δε θα το έλεγα αυτό, δεν με έχουν κάνει να νιώσω κάπως» (Σ. 8).*

Είναι πραγματικά ανησυχητικό, το γεγονός του μικρού αριθμού (μόλις 2) αναπληρωτών που δηλώνει ότι έχει τη δυνατότητα για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων. Το στοιχείο αυτό επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο από την αναφορά που δεύτερου πληροφορητή (Σ 2), όπου καταφανέστατα δηλώνει ότι και αυτός δεν θα είχε δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αν δεν είχε εξασφαλίσει τα προηγούμενα έτη την

απαιτούμενη προϋπηρεσία και δεν είχε αναπτύξει συνδικαλιστική δράση, στοιχείο που κατά κάποιο τρόπο του εξασφαλίζει ένα είδος ασυλίας.

- **Αδυναμία ή περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

Ακόμα πιο ανησυχητικό είναι το εύρημα της ανυπαρξίας συμμετοχής έστω και σε περιορισμένο βαθμό στη λήψη των αποφάσεων, από το σύνολο των αναπληρωτών του δείγματος. Οι αναπληρωτές, παρόλο την ευνοϊκή προς τους μόνιμους νομοθεσία, δέχονται, επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις και την καταστρατήγησή της. Το μοίρασμα των τάξεων και η απουσία των αναπληρωτών από τους συλλόγους διδασκόντων (άλλοτε λόγω συνθηκών και ορισμένες φορές λόγω επιλογής του συλλόγου διδασκόντων) αποτελούν κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα. Αντίστοιχα, διαφορές εντοπίζονται (βάση της νομοθεσίας) σε θέματα λήψης κάθε είδους αδειών, στις άδειες μητρότητας, στις αναρρωτικές άδειες, στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματός, στα θέματα ασφάλισης, μέχρι, και στο δικαίωμά της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

- *«Σκέφτομαι σε σχολεία που έχω πάει που υπήρχαν πάρα πολλοί μόνιμοι, πάντα ήμασταν η τελευταία τρύπα του ζουρνά θα έλεγα. Δηλαδή και με τις τάξεις που θα πάρουμε, συνήθως ήταν τάξεις μεγάλες, ή πέμπτη που όλοι οι δάσκαλοι δυσκολεύονται ή ακόμη και η πρώτη, τάξεις πολυάριθμες, όπως είπατε, τάξεις με παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή διάγνωση από το Κ.Ε.Σ.Υ. Συνήθως αυτές τις τάξεις οι μόνιμοι τις αποφεύγουν οπότε αναγκαστικά τις παίρνουμε εμείς, γίνεται δηλαδή συχνά αυτό, ενώ δεν υπάρχει κάτι στην εγκύκλιο ότι χωρίζονται οι τάξεις σε μόνιμους ή αναπληρωτές, είναι καθαρά θέμα συλλόγου διδασκόντων, που στο σύλλογο έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα. Σε όποιο σχολείο έχω πάει δεν παρατηρείται αυτό. Παρατηρείται οι μόνιμοι να παίρνουν τα καλύτερα θα λέγαμε τμήματα, τα πιο εύκολα και εμείς παίρνουμε ουσιαστικά ότι μένει. Που συνήθως αυτό που μένει είναι το πιο δύσκολο» (Σ. 4).*
- *«Η αλήθεια είναι ότι εμείς οι ειδικότητες, γιατί εγώ είμαι ειδικότητα, πηγαίνουμε σε διάφορα σχολεία, δεν προλαβαίνει κανείς και με τους συναδέλφους να αποκτήσει όλο αυτό το κλίμα … πώς να το πω ... Στο να ανταλλάξουμε τις απόψεις μας […] Επειδή*

εμείς είμαστε περαστικοί από ένα σχολείο. … Αν προκύψει κάποιο θέμα ο σύλλογος θα το συζητήσει αλλά δεν μπορούμε σε όλα τα σχολεία να κάνουμε συλλόγους, δηλαδή σε τέσσερα, πέντε σχολεία που είμαστε να ξέρουμε όλα τα προβλήματα που προκύπτουν σε όλα τα σχολεία» (Σ. 7).

- **Μερική ή παντελής έλλειψη δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς.**

Η δήλωση των αναπληρωτών, σχεδόν στο σύνολό τους, για αδυναμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, αποτελούσε ουσιαστικά τον προάγγελο της έλλειψης δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης. Επίσης, οι συνεχείς εναλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει τους αναπληρωτές, λειτουργούν αρνητικά, και κατά κάποιο τρόπο επιφυλακτικά, απέναντι στον παράγοντα της συνεργασίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ισχυρή ένδειξη της αδυναμίας και έλλειψης δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης, αποτελεί το τελευταίο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας (προσοντολόγιο). Η απουσία συζήτησης, επιλογών και ο αιφνιδιασμός που υπέστησαν με τη ψήφιση του νόμου, αιτιολογεί και δικαιολογεί εν μέρει τη θέση τους. Υπάρχει έντονη η πεποίθηση σε μεγάλο αριθμό αναπληρωτών, ότι ουσιαστικά με την υπάρχουσα νομοθεσία επιδιώκεται η ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, δημιουργώντας μία κατάσταση θύματα της οποίας είναι και οι ίδιοι οι αναπληρωτές (κυνήγι τίτλων, μεταπτυχιακών, διδακτορικών, σεμιναρίων κ. α.).

- *«Βέβαια και είναι μελετημένο όλο αυτό. Γίνεται ένας αγώνας προκειμένου να υπάρχει μια ροή χρημάτων προς τα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Ένας ανταγωνισμός ε …. που …… όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα πηγαίνει, πληρώνει και παίρνει πτυχία για να έχει μια θέση στον ήλιο» (Σ. 1).*

- *«και εμείς δουλεύουμε κανονικά και εμείς προσφέρουμε το ίδιο έργο με τους μόνιμους και εμείς θα έπρεπε να έχουμε και τα ίδια δικαιώματα και τα ίδια προνόμια και οτιδήποτε» (Σ. 10).*
- *«Όντως κυνηγάμε προσόντα και εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είναι κακό όλο αυτό το πράγμα, σε αυτό το βαθμό, όπως αναφερθήκαμε και πριν για το νέο νομοσχέδιο και εισαγωγή της μοριοδότησης. Όλο αυτό ήταν ένα αναγκαίο κακό προκειμένου να ξεδιαλέξουνε αυτούς που θέλουν να κρατήσουνε, γιατί καλώς ή κακώς αν θέλεις να δουλέψεις για έναν εργοδότη, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το κράτος, οφείλεις να δουλέψεις με τις προϋποθέσεις που θέτει ο εργοδότης» (Σ. 17).*

- **Η δυνατότητα για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό.**

Αυταρχικότητα της διοίκησης

Ο τομέας της διοίκησης στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα κομβικό σημείο. Η ικανότητα της για έξυπνους και στοχευμένους χειρισμούς του προσωπικού και των απρόβλεπτων καταστάσεων που δύναται να προκύψουν, μπορούν να προλάβουν, να εξαλείψουν ή να μετριάσουν αγχογόνες καταστάσεις.. Σύμφωνα με τους οι διευθυντές οφείλουν να βρίσκουν τρόπο να περιορίσουν τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν δυσαρέσκεια στο ανθρώπινο δυναμικό αλλά και να ενισχύσουν εκείνους που αυξάνουν τα περιθώρια ικανοποίησης του και επιπλέον να επιδεικνύουν την ικανότητα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους προσαρμόζοντάς την στα διαφορετικά πρόσωπα και χαρακτηριστικά κάθε περίστασης, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους τις εναλλακτικές λύσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Αυτές οι δύο ικανότητες αποκτούν τεράστια σημασία για τον τρόπο διαχείρισης της συνύπαρξης αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ώστε ο διευθυντής να κατανοεί τις διαφορετικές ανάγκες τους και να υιοθετεί μια ισότιμη συμπεριφορά απέναντι σε όλους (Everard & Morris,1999:50, 56 · Καράγιωργας, 2018: 49).

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας, μπορέσαμε να διακρίνουμε 3 διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συγκεκριμένο υποπαράγοντα. Σχετικά με τα προαναφερόμενα, για την ύπαρξη δημιουργικής και αγαστής συνεργασίας έκαναν λόγο μόλις 3 εκπαιδευτικοί (οι 3 από τους 20). Αντίθετα στην εμφάνιση απαξιωτικών και συγκρουσιακών σχέσεων με τη διοίκηση αναφέρθηκαν σχεδόν οι μισοί αναπληρωτές (οι 9 από τους 20). Τέλος για ανύπαρκτες και υποτονικές σχέσεις με τη διεύθυνση μίλησαν 5 εκπαιδευτικοί (οι 5 από τους 20).

- **Η δημιουργική και αγαστή συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 3 εκπαιδευτικούς.**

Ο μικρός αριθμός αναπληρωτών ο οποίος τοποθετήθηκε υπέρ της ύπαρξης δημιουργικής και αγαστής συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου, δεν δύναται να διαμορφώσει ισχυρά στοιχεία σύνδεσης του συγκεκριμένου υποπαράγοντα ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας. Πόσο μάλιστα όταν η εικόνα της θέσης του παρουσιάζεται ιδιαίτερα εξαρτώμενη - ελεγχόμενη από το σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής με το σχολείο. Ουσιαστικός είναι ο ρόλος του στη ρύθμισης των διαπροσωπικών σχέσεων και της διαμεσολάβησης μεταξύ εντάσεων ή συγκρούσεων. Ο διευθυντής αποτελεί επίσης το σημείο σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς, αλλά και ο παράγοντας της έμμεσης ενεργοποίησης όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (Μαρινοπούλου, 2020:24).

- *«Ναι, σε όσα σχολεία έχω περάσει δεν έχω αντιμετωπίσει, προσωπικά, τέτοια αισθήματα ανισότητας. Η διαχείριση που γίνεται από τους διευθυντές των σχολείων, από τον ίδιο το σύλλογο και τους εκπαιδευτικούς είναι σε πολύ καλό κλίμα, από όσο μπορώ να θυμηθώ και από προηγούμενα χρόνια» (Σ. 13).*
- *«θεωρώ ότι αυτό έχει να κάνει με το σύλλογο διδασκόντων με τον οποίο έχει να κάνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, οπότε δεν νομίζω ότι θα πρέπει να τα βλέπουμε τόσο αρνητικά τα πράγματα […] Νομίζω ότι έχει να κάνει με το σύλλογο διδασκόντων και το πώς βλέπει τους νέους συναδέλφους» (Σ. 16).*

- **Οι απαξιωτικές και συγκρουσιακές σχέσεις με τη διοίκηση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκαν από 9 εκπαιδευτικούς.**

Ο ρόλος διευθυντή, στο πλαίσιο της ρύθμισης των διαπροσωπικών σχέσεων και της διαμεσολάβησης μεταξύ εντάσεων ή συγκρούσεων, δείχνει να επαληθεύεται ως ένα βαθμό από τις αναφορές των αναπληρωτών, χωρίς όμως να αποτελεί και κανόνα, μιας και εδώ η προσωπικότητα, η ικανότητα αλλά και η θέληση του ατόμου που διαχειρίζεται τη διοίκηση δείχνει να μπορεί, να είναι ικανή, και για το αντίθετο. Σύμφωνα με τις αναφορές των αναπληρωτών σε αρκετές περιπτώσεις οι άστοχες ενέργειες της διεύθυνσης ενεργοποίησαν στοιχεία απαξίωσης και πυροδότησαν συγκρούσεις, εντείνοντας το άγχος και την εργασιακή επισφάλεια των αναπληρωτών.

- *«Ναι, λοιπόν, χρειαζόταν να παίρνω, να ζητάω άδειες από τον διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσα γιατί ο πρώτος μου γιος δύο ετών, δύο και κάτι, πήγαινε στον παιδικό σταθμό, για πρώτη φορά, με αποτέλεσμα να ασθενεί πολύ συχνά …. και η λύση του διευθυντή ήταν να μην θέλει να μου δώσει άδεια και να μου ζητά να βρω μια λύση σε ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό και που μια άλλη μόνιμη δεν θα είχε τέτοιο θέμα» (Σ. 1).*
- *«Για τη φετινή χρονιά ναι θεωρώ ότι κάπως ας πούμε ο διευθυντής αυτοβούλως προσπαθεί και εξισορροπεί τις καταστάσεις. Όμως αυτό το συναίσθημα δεν το έχει βιώσει και τις προηγούμενες χρονιές. Υπήρξε μια χρονιά που έζησα διακρίσεις […] Δυστυχώς, αναλόγως με το διευθυντή αυτό αλλάζει» (Σ. 3).*

- **Υποτονικές ή ακόμη και ανύπαρκτες σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκαν από 5 εκπαιδευτικούς.**

Ο αναπληρωτής σίγουρα δεν επιδιώκει την ύπαρξη εντάσεων και συγκρούσεων με τη διεύθυνση του σχολείου, στο σημείο, μάλιστα, που έχει ένα πλήθος προβλημάτων να αντιμετωπίσει. Επιδιώκει όμως να εργαστεί δημιουργικά μέσα σε ένα περιβάλλον ισονομίας και αξιοπιστίας χωρίς διακρίσεις. Δυστυχώς όμως και εδώ ο παράγοντας του παροδικού, του περαστικού εκπαιδευτικού διαμορφώνει εμμέσως καταστάσεις. Όσο και αν δεν είναι επιλογή της διεύθυνσης να εξυπηρετήσει καταστάσεις και να μοιράσει ισόποσα αρμοδιότητες και ευθύνες, ο μόνιμος εκπαιδευτικός με τον οποίο έχει συγχρωτιστεί, συνεργαστεί, ακόμα και συγκρουστεί, στις

περισσότερες των περιπτώσεων θα έχει ευνοϊκότερη μεταχείριση. Το πεπρωμένο φυγείν αδύνατον. Δείχνουν, άλλωστε, μέσα από τις αναφορές τους να το γνωρίζουν και, όσο απίθανο κι αν είναι, να το δικαιολογούν.

- *«Ας ξεκινήσουμε από αυτό που είναι το πιο απλό και σίγουρα και οι διευθυντές έχουνε άλλη σχέση, και το καταλαβαίνω κιόλας όταν με τον άλλο είσαι συνάδελφος πάρα πολλά χρόνια, ε προφανώς, μπορεί να μην το κάνεις εσκεμμένα, αλλά σίγουρα κάποιες φορές θα θελήσεις να τον εξυπηρετήσεις περισσότερο γιατί είναι κάποιος που ξέρεις ότι θα τον έχεις και αύριο και μεθαύριο στο σχολείο σου και θα έχεις επαφή. Ενώ τον αναπληρωτή, το πιθανότερο είναι, να τον δεις μια χρονιά και τέλος» (Σ. 5).*
- *«Ακριβώς επειδή ένας αναπληρωτής δεν είναι πάντα στα ίδια σημεία και δεν βρίσκεται με τους ίδιους ανθρώπους και έρχεται και βρίσκει διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά κατεστημένο, δηλαδή εγκατεστημένους εκεί πέρα με κάποια χρόνια, θα πω ένα, δύο, πέντε, δέκα, και εκείνο το διάστημα παραβρίσκεται και εκείνος, έχει να αντιμετωπίσεις πολύ περισσότερες δύσκολες συνθήκες» (Σ. 6).*

Ακόμα όμως πιο ανησυχητικό είναι το ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές με την πάροδο του χρόνου αποκτούν χαρακτήρα «αξιώματος» με αποτέλεσμα να μη θίγονται και, το χειρότερο, να απομακρύνουν τον αναπληρωτή από το μόνιμο εκπαιδευτικό μέσα από ένα συνεχές «κρυφτούλι» της πραγματικότητας, με τον αναπληρωτή να επιβαρύνεται συνεχώς ψυχικά και σωματικά. Το στοιχείο αυτό σταδιακά μπορεί να επιδεινώσει το αίσθημα του άγχους και να εμφανίσει ή να μεγεθύνει το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας του αναπληρωτή.

- *«Έπειτα πέρα απ' αυτό έχει να κάνει και ότι είναι σε διαφορετικό σχολείο, πιθανά, κάθε χρόνο, συναναστρέφεται με νέα άτομα, νέους ανθρώπους, διαφορετικές προσωπικότητες, με άλλους συναδέλφους, με άλλους διευθυντές. Μαθαίνει να ελίσσεται, να προσαρμόζεται είτε να συμβιβάζεται ή και το αντίθετο θα έλεγα. Οι συνθήκες καταλήγω ότι είναι διαφορετικές και έχει να κάνει με το θέμα της συνήθειας» (Σ. 8).*

Οικονομικές απολαβές

Οι οικονομικές απολαβές για κάθε εργαζόμενο αποτελούν μία δικλείδα ασφαλείας. Στο κανόνα αυτό, φυσικά, υπάγονται και οι εκπαιδευτικοί. Οι μειωμένες οικονομικές απολαβές μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη διάθεση, την

απόδοση αλλά και την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνει ο εκπαιδευτικός. Έρευνες με αντικείμενό τους την εκπαίδευση και τις μειωμένες αποδοχές των εκπαιδευτικών, εντοπίζουν ότι σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη διάσταση της «μειωμένης προσωπικής επίτευξης», το έντονο άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010: 34).

Οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα μετά τα χρόνια των μνημονίων έχουν υποστεί μεγάλες μισθολογικές περικοπές. Αυτό μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό αν συγκρίνει κανείς τη μισθοδοσία του 2009 των εκπαιδευτικών (προτού τα μνημόνια) και τη μισθοδοσία μετά (χωρίς μάλιστα να υπολογιστεί και η τιμαριθμική απώλεια, λόγω του ότι παλαιότερα ο μισθός αυξανόταν όσο αυξανόταν ο πληθωρισμός). Εν ολίγοις οι απώλειες στις καθαρές αποδοχές που υπέστησαν οι εκπαιδευτικοί άγγιζαν τα 265-451 ευρώ το μήνα, με τους νέους εκπαιδευτικούς να έχουν υποστεί τις μεγαλύτερες. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή έχασαν το 16-36% του μηνιαίου καθαρού μισθού τους. Φυσικά το χορό των μειώσεων ακολούθησαν και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και αν συνυπολογίσει κανείς ότι αμείβονται λιγότερο από τους μόνιμους και στην καλύτερη των περιπτώσεων μόνο για 9 μήνες, μπορεί εύκολα κάποιος να εξάγει ορισμένα βασικά συμπεράσματα για την ικανοποίηση που βιώνουν από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών (Ντούλας, 2019 : 29-35).

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας, μπορέσαμε να διακρίνουμε 3 διαφορετικές προσεγγίσεις για τον υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών. Καθόλου ή ελάχιστα ικανοποιημένοι από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών που ελάμβαναν, δήλωσαν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (οι 19 από τους 20). Μέτριο βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών ανέφερε 1 αναπληρωτής. Τέλος υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, αποτύπωσε ότι ελάμβανε μέσα από τις αναφορές του επίσης μόλις 1 εκπαιδευτικός.

Αναλυτικότερα:

- **Καθόλου ή ελάχιστα ικανοποιημένοι από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια**

δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν ότι είναι 19 εκπαιδευτικοί.

Δεν πέφτει κανένας από τα σύννεφα ύστερα από τις συνολικές τοποθετήσεις των αναπληρωτών για την ικανοποίηση που βιώνουν από το ύψος των οικονομικών τους απολαβών. Οι αποδοχές της τάξεως των 800 ευρώ (πάνω – κάτω) δεν μπορούν να εξασφαλίσουν αυτό το στοιχείο αλλά και ούτε μπορούν να του προσφέρουν την ασφάλεια την οικονομική για μια «τυπική» διαβίωση που επιθυμεί ο αναπληρωτής. Το μόνο σίγουρο είναι ότι οι τοποθετήσεις των αναπληρωτών δεν είναι προϊόν μεμψιμοιρίας ή κακών προθέσεων.

Στην ουσία ο αναπληρωτής σήμερα αντιμετωπίζει μία δύσκολη οικονομική πραγματικότητα. Οι συνεχείς αλλαγές περιοχών, πόλεων, νομών επιβαρύνουν υπέρμετρα τον οικονομικό προϋπολογισμό του. Κάθε αλλαγή εργασιακού χώρου απαιτεί τις περισσότερες φορές νέο χώρο διαμονής (ενοίκιο), οικιακό εξοπλισμό (έπιπλα κ. α.), έξοδα μεταφοράς και τοποθέτησης και φυσικά αρκετή επιπλέον εργασία και κούραση. Επίσης εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε και έναν επιπλέον παράγοντα δυσκολίας που θα πρέπει να υπερκεράσει ο εκπαιδευτικός, η πρόσληψή του σε τουριστικές και κοσμοπολίτικες περιοχές. Το δυσθεώρητο κόστος ζωής (με βάση το μισθολόγιο του αναπληρωτή) και τα υψηλά ενοίκια (αν καταφέρει κάποιος να βρει κατοικία), εκτοξεύουν το βαθμό δυσκολίας στα ύψη. Όλα αυτά για 9 μήνες στην καλύτερη περίπτωση (λόγω λήξης της σύμβασης εργασίας και της απόλυσης που επέρχεται) και πάλι από την αρχή. Όταν στη διαδικασία αυτή υπάρχουν παιδιά και οικογένεια όλα γίνονται ακόμα πιο δύσκολα. Συνυπολογίζοντας κανείς όλα αυτά από πλευράς εξόδων, πίεσης χρονικής (θα πρέπει να γίνουν όλα τα παραπάνω το πολύ σε 3 εργάσιμες μέρες από την ανακοίνωση της σύμβασης εργασίας), ψυχολογικής και σωματικής, εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί τα επίπεδα άγχους και επισφάλειας που δύναται να βιώνει ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός.

- *«Εγώ να βρίσκομαι σε άλλη πόλη από το σύζυγό μου, στην ουσία είχαμε λειτουργικά έξοδα δύο σπιτιών. Λαμβάνοντας υπόψη τα εισιτήρια, το κόστος των εισιτηρίων, για να πηγαίνω όσο πιο συχνά γίνεται, ναι ήταν οριακές οι καταστάσεις» (Σ. 1).*

- *«Το να περιμένω να προσληφθώ τον Οκτώβρη, τον Νοέμβρη και να είμαι από τον Ιούλιο χωρίς μισθό, προφανώς αυτούς τους μήνες πρέπει να στερηθώ, δεν θα κάνω την ίδια ζωή που κάνω και το χειμώνα, πρέπει να είμαι πιο μαζεμένη οικονομικά. Ευτυχώς που είμαι παντρεμένη και δουλεύει ο άντρας μου, οπότε αυτούς τους μήνες καλυπτόμαστε από εκείνου το μισθό» (Σ. 3).*
- *«Εντάξει, σίγουρα με αγχώνει όλο αυτό, όταν βλέπω μια στασιμότητα όλα αυτά τα χρόνια χωρίς να γίνεται κάτι ουσιαστικό με αγχώνει, δεν δηλαδή το καλοκαίρι τι θα κάνω όταν μένω άνεργος, χωρίς ασφάλεια, χωρίς λεφτά …. Σκέφτεσαι πώς θα κάνεις οικογένεια και όλα αυτά»*
  (Σ. 4).

- **Μέτρια ικανοποιημένος από το επίπεδο των οικονομικών του απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, δήλωσε μόλις 1 αναπληρωτής από το σύνολο των 20.**

Η εργασία στην εκπαίδευση δείχνει να μην μπορεί να εξασφαλίσει τα αναγκαία για επιβίωση στους αναπληρωτές. Εμφανίζει όλο και εντονότερα τα στοιχεία της ευέλικτης εργασίας. Η επιβίωση των εκπαιδευτικών από αυτήν (εργασία) μπορεί να γίνει μόνο υπό προϋποθέσεις (ύπαρξη κατοικίας ή κάποιου επιδόματος, οικονομική ενίσχυση από οικογένεια). Απαιτείται επομένως ένα έχτρα οικονομικό βοήθημα ή μία δεύτερη απασχόληση, προκειμένου ο αναπληρωτής να επιβιώσει. Ο διαρκής αυτός αγώνας για εξασφάλιση των βασικών της καθημερινότητας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους και της επισφάλειας του αναπληρωτή.

- *«Ο μισθός που έχουμε είναι καλός συγκριτικά με τα δεδομένα, αλλά με τις ανάγκες που προκύπτουν για κάποιον μακριά από το σπίτι του, ειδικά με τα έξοδα του ενοικίου που έχουν αυξηθεί πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια στο Ρέθυμνο, και σίγουρα δεν καλύπτεται κάποιος με ένα μόνο μισθό» (Σ. 13).*

- **Αρκετά έως απόλυτα ικανοποιημένος από το επίπεδο των οικονομικών του απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, δήλωσε μόλις 1 αναπληρωτής από το σύνολο των 20 εκπαιδευτικών.**

Η πίεση που έχει δεχτεί ο χώρος της εργασίας από τις μνημονιακές καταστάσεις των προηγούμενων ετών έχουν θέσει ισχυρά τις βάσεις για την

επικράτηση και στο χώρο της εκπαίδευσης της ευέλικτης εργασίας. Έστω και αν η εργασία δεν εξασφαλίζει τα αναγκαία για επιβίωση, θεωρείται ότι αμείβει ικανοποιητικά, γιατί πολύ απλά έτσι λειτουργεί η αγορά (με αυτά τα μισθολόγια), αλλά και γιατί υπάρχουν και αρκετοί χειρότερα αμειβόμενοι. Η πεποίθηση ότι η εργασία με καλύπτει μισθολογικά, αλλά δεν θα τα καταφέρω να τα βγάλω πέρα (αν κάποιος δεν μου καλύψει τα έξοδα ενοικίου ή ρεύματος), εμφανίζει το μέγεθος της επισφάλειας που βιώνει ο εκπαιδευτικός. Μπροστά στην ανάγκη για εργασία και απασχόληση θεωρεί δεδομένο ότι όλα δεν μπορούν να καλυφθούν οικονομικά από τη βασική του εργασία στην εκπαίδευση, αλλά χρειάζεται και πάρεργο.

- *«Εντάξει, εξαρτάται στην περίπτωση που βρεθεί σε ένα μέρος που είναι μακριά από το σπίτι του και πρέπει να ανταπεξέλθει στα πάγια έξοδα κτλ, ίσως να δυσκολευτεί. Εξαρτάται από το που θα είναι, τι έξοδα θα έχει, αν εκεί που βρίσκεται η διαβίωση είναι. αρκετά ακριβότερη από ένα άλλο μέρος που θα μπορούσε να βρεθεί. Νομίζω ότι έχει να κάνει με διάφορους παράγοντες […] Δεν θα το έλεγα ότι ήρθα αντιμέτωπη με μια τέτοια κατάσταση, παρόλο που τα έξοδα τρέχουν, και τα ενοίκια και το ρεύμα και το νερό κτλ, θεωρώ ότι ο μισθός που μένει είναι αξιοπρεπής. Προσδοκώ ότι στο τέλος θα είμαι και εγώ στο σπίτι μου και αυτά τα έξοδα θα εκλείψουν και δεν θα υπάρχουνε» (Σ. 16).*

Υλικοτεχνική και Κτιριακή Υποδομή

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας που συλλέχτηκαν σχετικά με το συγκεκριμένο υποπαράγοντα, μπορέσαμε να διακρίνουμε 2 διαφορετικές προσεγγίσεις, ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί (οι 10 από τους 20) δεν αναφέρθηκαν καθόλου πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Στις προσεγγίσεις αυτές η υλικοτεχνική και η κτιριακή υποδομή δείχνει να επηρεάζεται άμεσα από την προσωρινότητα της εργασίας, αλλά και από τις συνεχείς αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών. Δεδομένης της έντονης σύνδεσης του συγκεκριμένου υποπαράγοντα με τους 2 αυτούς παράγοντες, συμπεριλάβαμε (για τις ανάγκες της έρευνας) την υλικοτεχνική και την κτιριακή υποδομή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό της οικειότητας του σχολικού χώρου. Λειτουργώντας με βάση τα προαναφερόμενα διακρίναμε μέσα από τις αναφορές των αναπληρωτών του δείγματος την προσέγγιση της εμφάνισης

οικειότητας του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο από 2 εκπαιδευτικούς ενώ αντίθετα, για ανυπαρξία οικειότητας του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο αναφέρθηκαν 9 εκπαιδευτικοί.

Παραθέτονται οι περιπτώσεις:

- **Η οικειότητα που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός στο σχολικό χώρο ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από μόλις 2 αναπληρωτές από το σύνολο των 20 εκπαιδευτικών**.

Η αντίληψη του κάθε ατόμου για το χώρο είναι διαφορετική. Για ορισμένους η οικειότητα του χώρου σημαίνει ασφάλεια και σιγουριά, για άλλους λειτουργεί αγχολυτικά και κατευναστικά ενώ ορισμένοι ο χώρος συνδέεται με την εργασία και τη δημιουργία. Βασική όμως προϋπόθεση σε όλα τα προαναφερόμενα είναι ο χώρος να μπορεί να ανταποκριθεί στη φύση της κατάστασης ή της ενέργειας για την οποία θα χρησιμοποιηθεί (Μαυρίδου, 2016)[15]. Στους αναπληρωτές ο χώρος δείχνει να έχει μία σύνδεση με το παροδικό και το φευγαλέο. Πλησιάζει δηλαδή τα στοιχεία που διέπουν την εργασία τους. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους, μόλις 2 εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι έπρεπε να επέμβουν προκειμένου να τον διαμορφώσουν, βάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη προσωπική τους «πινελιά». Μάλιστα η ενέργεια τους αυτή αιτιολογείται ως μία είδους αντίδραση στην εργασιακή πραγματικότητα που εξελίσσεται, στην εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν, θέλουν επιτέλους «να ξορκίσουν το κακό».

- *«Προσπαθώ να είμαι εκεί σε όλα …. οτιδήποτε και αν γίνεται. Δεν το αντιμετωπίζω δηλαδή ότι θα περάσει η χρονιά και θα φύγω, είτε ισχύει αυτό για τους εκπαιδευτικούς, είτε για τους μαθητές, είτε για τις κτιριακές εγκαταστάσεις. Δεν θα αφήσω κάτι να μην το κάνω γιατί είναι εις βάρος μου» (Σ. 4).*
- *«Προσωπικά δεν θέλω να δείχνω αδιαφορία, γιατί είμαι σε ένα χώρο στον οποίο θα είμαι καλώς ή κακώς για εννιά μήνες. Θέλω να περνάω καλά όταν είμαι εκεί και να*
- *νιώθω καλά και δεν προσπαθώ να αδιαφορήσω για τη συνέχεια του έργου […] Έχω δει πολλούς να το κάνουν αυτό το πράγμα, αλλά νομίζω ότι στο τέλος θα τους γυρίσει μπούμερανγκ όλη αυτή η κατάσταση και θα το βρούνε μπροστά τους» (Σ. 17).*

- **Ανυπαρξία οικειότητας με το σχολικό χώρο, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν 9 αναπληρωτές από το σύνολο των 20 εκπαιδευτικών.**

[15] (Μαυρίδου, 2016). «*Ο ιδανικός χώρος εργασίας βοηθά στη μείωση του στρες και ενισχύει τη συγκέντρωση και τη δημιουργικότητα*». https://design4happiness.com/2016/03/23/idanikos-xoros-ergasias/\

Η προσωρινή μορφή του εργασιακού τους βίου και η εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν, πιθανότατα, εδώ και χρόνια, αποτελούν στοιχεία αποτρεπτικά απέναντι στην ανάπτυξη αισθημάτων οικειότητας στο χώρου εργασίας τους.

- *«Η αίσθηση μη μονιμότητας, η αίσθηση ότι είσαι κάπου για λίγο δεν σου δίνει την ευκαιρία να το πάρεις πιο ζεστά, να ασχοληθείς πιο σοβαρά με κάποιες περιπτώσεις […] όταν ξέρεις πώς είσαι για λίγους μήνες αισθάνεσαι, έχεις την αίσθηση, ότι είσαι προσωρινός και δεν θες να μπεις τόσο βαθιά σε θέματα και προβλήματα του σχολείου» (Σ. 14).*
- *«Νομίζω ότι η σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική, δεν έχεις μια δικιά σου αίθουσα. Ξεκινάς κάθε Σεπτέμβρη να στήνεις την αίθουσά σου και κάθε Ιούνη να την γδύνεις να κατεβάζεις ότι χρησιμοποιείς και να τα κουβαλάς σαν να πηγαίνεις για μετακόμιση» (Σ. 19).*

Η δυσκολία που επιβάλλει η συνθήκη εργασίας για ορισμένους αναπληρωτές, είναι επίσης ένας αποτρεπτικός παράγοντας σύνδεσης του αναπληρωτή με το εργασιακό του περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αρκετοί αναπληρωτές καλούνται να εργαστούν σε 3 και 4 σχολεία ταυτόχρονα, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το εργασιακό τους ωράριο. Εκ των πραγμάτων, στις περιπτώσεις αυτές ο βαθμός δυσκολίας για τη σύνδεση του εκπαιδευτικού με το σχολικό περιβάλλον μεγαλώνει αρκετά.

- *«Είναι αυτό που σας είπα πιο πριν. Επειδή εμείς είμαστε περαστικοί από ένα σχολείο, πηγαίνουμε δε δύο, τρία, τέσσαρα σχολεία δεν προλαβαίνουμε να αποκτήσουμε αυτό, το πιο οικείο» (Σ. 7).*
- *«Είναι σημαντικό να μπορέσεις να νιώσεις άνετα στο χώρο της δουλεία σου και να έχεις προσαρμοστεί, για να μπορέσεις μετά να αποδώσεις και καλύτερα. Γιατί ένας αναπληρωτής κουβαλάει πάντα ένα άγχος» (Σ. 10).*

Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας

Το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση ακολουθεί την πεπατημένη του γενικού νομοθετικού πλαισίου για όλα τα θέματα Αλλάζει δηλαδή «τρεις και πέντε». Έτσι στο σημείο που κάποιος νομίζει ότι μπορεί να βάλει τα πράγματα σε μια σειρά, ξαφνικά αλλάζουν όλα. Απτό παράδειγμα ο νόμος (Ν

4547/2018 και 4589/2019). Οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, από όλα τα μέρη της Ελλάδας, βλέπουν τα ονόματά τους να υποχωρούν στους πίνακες των αναπληρωτών και στις θέσεις τους να μπαίνουν νεότεροι με περισσότερα «προσόντα», δηλαδή τίτλους σπουδών. Στην περίπτωση αυτή το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργεί ως ένας «αποσχιστής» της ενότητας των αναπληρωτών, κατηγοριοποιώντας τους ανάλογα με την προϋπηρεσία, το «προσοντολόγιο», τα κοινωνικά κριτήρια (γάμος, παιδιά κ. α.)

Τα πράγματα όμως έχουν και συνέχεια. Το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι παρουσιάζει αρκετές «ιδιαιτερότητες», με την έννοια ότι είναι αρκετά αυστηρό απέναντί τους. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αντιμετωπίζονται αισθητά καλύτερα. Η ουσία όμως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται για να καλύψουν τον ίδιο επαγγελματικό χώρο, συνδιδάσκοντας και συλλειτουργώντας πάνω στους ίδιους μαθητές, αντιμετωπίζονται με 2 μέτρα και 2 σταθμά. Εδώ ο νόμος δημιουργεί τις επόμενες αντίπαλες ομάδες, των μόνιμων και των αναπληρωτών. Για του λόγου το αληθές, μια αναπληρώτρια εκπαιδευτικός καλύπτεται με βάση το νόμο με 3,5 μήνες άδειας ανατροφής (Ν 4599/2019 άρθρο 26), σε αντίθεση με 9 μηνών άδειας της μόνιμης εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα διαφορές εμφανίζονται και στις κανονικές και στις αναρρωτικές άδειες (υπέρ των μόνιμων εκπαιδευτικών) και γενικότερα η νομοθεσία εμφανίζει να δημιουργεί εκπαιδευτικούς 2 ταχυτήτων (Αλέφαντος, 2020 : 69-71).

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας μπορέσαμε να διακρίνουμε 3 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών αναφορικά με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου. Ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει επαρκώς όλες τις πτυχές του εργασιακού του αντικειμένου ανέφερε μόλις 1 αναπληρωτής. Αναφορά για ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει μερικώς τις πτυχές του εργασιακού του αντικειμένου έκανε επίσης μόλις 1 εκπαιδευτικός. Τέλος για την ύπαρξη ελλιπούς και συνεχώς μεταβαλλόμενου νομοθετικού πλαισίου το οποίο εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς έκαναν λόγο όλοι οι υπόλοιποι αναπληρωτές (οι 18 από τους 20).

Αναλυτικότερα οι περιπτώσεις έχουν ως εξής:

- **Η ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που καλύπτει επαρκώς όλες τις πτυχές του εργασιακού αντικειμένου των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από μόλις 1 αναπληρωτή.**

Η αιτιολόγηση του νομοθετικού πλαισίου ως του λιγότερου ακατάλληλου από αυτό που προϋπήρχε, από έναν μόλις εκπαιδευτικό και μάλιστα με αυτόν τον τρόπο, αφήνει υπόνοιες για αρκετές διαφορετικές ερμηνείες (π. χ. ότι η εξέλιξη η συγκεκριμένη με το προσοντολόγιο εξυπηρετεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή τη συγκεκριμένη ομάδα). Ιδιαίτερα όταν αυτό γίνεται μόνο στο κομμάτι του νέου νόμου που αφορά την επιλογή των αναπληρωτών και όχι συνολικά. Το μόνο σίγουρο είναι ότι ο χώρος των αναπληρωτών διακατέχεται από έντονη ανασφάλεια, ένταση, διαφωνίες και ανομοιογένεια απόψεων. Το να αμφισβητεί μία ολόκληρη εργασιακή ομάδα το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγεται, σημαίνει ότι νιώθει άβολα από την ύπαρξή του, ότι δεν την καλύπτει, ότι της μεταφέρει άγχος, ανασφάλεια και εργασιακή επισφάλεια στην καθημερινότητά της.

- *«Θεωρώ ότι είναι ένα ευαίσθητο θέμα όλο αυτό. Κάποιοι είναι αδικημένοι από την κατάσταση, αλλά δεν γινόταν να συνεχιστεί μόνο με την προϋπηρεσία η πρόσληψη των αναπληρωτών, γιατί μένανε απ' έξω παιδιά τα οποία είχαν προσόντα και δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να τα δείξουν. Ήταν ένα αναγκαίο κακό αυτό που έπρεπε να γίνει, δηλαδή θα έπρεπε να βρουν έναν τρόπο να μοιράσουν την πίτα λίγο πιο δίκαια […] Στο κομμάτι των αδειών δεν υπάρχει ίδια αντιμετώπιση, αλλά δεν μπορώ να κατηγορήσω το ελληνικό δημόσιο και το υπουργείο γι' αυτό. Εμείς οι αναπληρωτές υπογράφουμε διαφορετικές συμβάσεις σε σχέση με τους ήδη μόνιμους εκπαιδευτικούς» (Σ. 17).*

- **Νομοθετικού πλαίσιο που καλύπτει μερικώς τις πτυχές του εργασιακού αντικειμένου των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφερε μόλις 1 αναπληρωτής.**

Πλέον το νομοθετικό πλαίσιο (φυσικά και ο δημιουργός ή οι δημιουργοί του) εμφανίζει ένα από τα βασικά στοιχεία για τα οποία έχουμε προαναφερθεί και αποτελούν τα σύγχρονα δεδομένα που τείνουν να επιβληθούν στον χώρο

της αγοράς εργασίας και των εργασιακών σχέσεων (ευέλικτη εργασία). Ο κατακερματισμός και η διαίρεση της ίδιας εργασιακής ομάδας σε πολλά μικρότερα υποτμήματα με βάση το «προσοντολόγιο», αδρανοποίησε εν μέρη το κλάδο των αναπληρωτών αποπροσανατολίζοντας τους προς άλλες κατευθύνσεις (αναζήτηση πτυχίων, προϋπηρεσίας κ. α.) και φέρνοντας την ένταση στο εσωτερικό του (εμφύλια σύρραξη). Με αυτόν τον τρόπο αβλεψίες και αστοχίες νομοθετικές που έχουν διαχρονικό χαρακτήρα, αγνοούνται και κρύβονται κάτω από το χαλί.

- *«Συμφωνώ με το νέο πλαίσιο, καθώς και εγώ είμαι μια εκπαιδευτικός που έχει αρκετά προσόντα στη φαρέτρα της, ευνοήθηκα αρκετά από αυτό το σύστημα και κατάφερα να προσληφθώ ως αναπληρώτρια στο δημόσιο φέτος, οπότε είμαι υπέρ αυτού του νόμου» (Σ. 16).*

- **Το ελλιπές και συνεχώς μεταβαλλόμενο νομοθετικό πλαισίου το οποίο εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν οι 18 από τους 20 εκπαιδευτικούς.**

Η «φιλοσοφία» του νομοθετικού πλαισίου πάνω σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, αποτελεί μία από τις κυριότερες αιτίες εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας.

Α) Η κατηγοριοποίηση με βάση τη νομοθεσία σε «κανονικούς» και «πρόχειρους».

- *«Για κανένα λόγο και νομίζω ότι και τα πρώτα χρόνια που, τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας θεωρώ ούτε καν σαν ατομική ύπαρξη είχα τα ίδια δικαιώματα (δικαιώματα των αναπληρωτών συγκριτικά με των μονίμων), όχι σαν εκπαιδευτικός» (Σ. 1).*
- *«Εννοείται ναι, ναι και βλέπω δηλαδή χρόνο με το χρόνο δε βελτιώνεται κάτι στα δικαιώματα μας ή να έχουμε παραπάνω δικαιώματα ή οτιδήποτε. Ίσα ίσα μένουνε σταθερά ή μπορεί να ελαττώνονται σε βάθος χρόνου, δηλαδή είναι πολύ τραγικό θα έλεγα γενικότερα το νομοθετικό πλαίσιο σε σχέση με τους αναπληρωτές» (Σ. 4).*

Β) Η προσπάθεια ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης μέσω του νομοθετικού πλαισίου.

- *«Βέβαια και είναι μελετημένο όλο αυτό. Γίνεται ένας αγώνας προκειμένου να υπάρχει μια ροή χρημάτων προς τα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Ένας ανταγωνισμός ε …. που …… όποιος έχει την οικονομική δυνατότητα πηγαίνει, πληρώνει και παίρνει πτυχία για να έχει μια θέση στον ήλιο» (Σ. 1).*

Γ) Οι συνεχείς αλλαγές νομοθετικών πλαισίων και η ανασφάλεια και η εργασιακή επισφάλεια που επέφεραν.

- *«Καταρχήν τα νομοθετικά πλαίσια έχουν αλλάξει και τους αναπληρωτές τους έχουν επηρεάσει πάρα πολύ, σε όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω ως αναπληρωτής. Ε …. να μην παραλείψω ότι υπήρχανε χρονιές που θεώρησα ότι κάθε περσινή χρονιά ήταν και πιο ευνοϊκή […] θεωρώ ότι σίγουρα αδικήθηκαν αυτοί, αυτό το κομμάτι του κλάδου που τόσα χρόνια κάλυπτε θέσεις, μεγάλες ανάγκες, πάγιες ανάγκες, σε μια οικονομική συγκυρία που καλώς ή καλώς το κράτος δεν μπορούσε να προσφέρει την ασφάλεια που θα έπρεπε. Αυτή τη στιγμή νιώθω ότι το κράτος αυτό ενώ καλύφθηκε, χωρίς να έχει τη δύναμη να ανταποδώσει, από το προσωπικό του δεν στάθηκε στο ύψος των περιστάσεων και δεν ανταπέδωσε αυτή την προσπάθεια στους ανθρώπους που το έχουνε (στηρίξει) για πολύ καιρό» (Σ. 2).*

Δ) Η κατηγοριοποίηση των αναπληρωτών, σε προσοντούχους και μη, και τα προβλήματα και οι εντάσεις που δημιούργησε.

- *«Προφανώς όλο αυτό προκαλεί ανασφάλεια. Κάθε φορά που το αλλάζουν προσπαθούμε και εμείς να κάνουμε το καλύτερο ώστε να έχουμε πιθανότητες για να εργαστούμε ως αναπληρωτές. Μέχρι τώρα μετρούσαν τα μόρια της προϋπηρεσίας, τώρα μετράει το προσοντολόγιο, οπότε άλλαξε τελείως. Τώρα τρέχουν όλοι να κάνουν μεταπτυχιακά, σεμινάρια, διδακτορικά και δεν ξέρω τι άλλο, για να μπορέσουν να μαζέψουν μόρια και να ανεβούν στους πίνακες και να έχουν πιθανότητες πρόσληψης, ενώ αύριο μπορεί να αλλάξει αυτό και να βάλουν όπως ακούγεται εξετάσεις. Όλα αυτά δεν είναι ευχάριστα να τα ακούει κάποιος και δημιουργούν ανασφάλεια και στους νέους αλλά και σε αυτούς που εργάζονται χρόνια ως αναπληρωτές και τους υπολείπονται λίγα χρόνια για να διοριστούν» (Σ. 18).*

Εργασιακή ικανοποίηση

Ερευνώντας τα δεδομένα της έρευνας για τον συγκεκριμένο παράγοντα μπορέσαμε να διακρίνουμε 6 διαφορετικές προσεγγίσεις των αναπληρωτών

εκπαιδευτικών του δείγματος. Αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί (20 συνολικά) εκπαιδευτικοί. Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές ισχυρίστηκαν ότι βίωσαν μέσα από τις τοποθετήσεις τους 2 αναπληρωτές. Σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες τοποθετήσεις, για ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μειωμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές αναφέρθηκαν επίσης 2 αναπληρωτές. Επίσης αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση δήλωσαν 10 εκπαιδευτικοί. Αντίθετα για ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μειωμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση αναφέρθηκαν 7 αναπληρωτές. Τέλος για αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση έκαναν λόγο 5 εκπαιδευτικοί.

Οι περιπτώσεις έχουν ως εξής:

- **Αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, ανέφερε το σύνολο των εκπαιδευτικών.**

Η επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (οι αναφορές τους γίνονται σχεδόν αποκλειστικά για τους μαθητές και για την ικανοποίηση που βιώνουν από αυτούς), λειτουργεί με έναν τρόπο λυτρωτικό και ανανεωτικό απέναντι σε κάθε εμπόδιο, δυσκολία και στην εργασιακή επισφάλεια που δύναται να βιώνουν.

- *«Αυτό που με αναζωογονεί, που δεν με κάνει να κουράζομαι ουσιαστικά με τη δουλειά με τις όλες συνθήκες τις υπόλοιπες, δηλαδή είναι το μόνο που με κρατάει στη*

δουλειά τόσο ενεργό και μ' αρέσει που ασχολούμαι με τα παιδιά δηλαδή μικρής ηλικίας» (Σ. 4).

- *«Προσωπικά θεωρώ ότι είναι ξεκάθαρα αναζωογονητικό και όχι μόνο αυτό. Σε βάζει σε μια καθημερινή διαδικασία να αναθεωρείς πράγματα και ιδέες για τον εαυτό σου, θα το χαρακτηρίσω λυτρωτικό για κάποιον που αγαπάει να δουλεύει με παιδιά» (Σ. 11).*
- *«Θεωρώ ότι είναι το προσόν και το ευχάριστο κομμάτι της δουλειάς μας. Φυσικά υπάρχουν δυσκολίες, αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά είναι η πηγή της χαράς και από εκεί αντλείται και η δύναμη και η δημιουργικότητα να παράγεις το έργο σου γι' αυτά τα παιδιά» (Σ. 15)*

- **Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω μερικής αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί.**

Το βίωμα της αισθητά μικρότερης εργασιακής ικανοποίησης δείχνει να εξειδικεύεται στην επαφή με τους γονείς και όχι με τα παιδιά. Το σίγουρο είναι ότι η περιορισμένη αναφορά των εκπαιδευτικών (μόλις 2) και ο μη ξεκάθαρος τρόπος τοποθέτησης των εκπαιδευτικών δε μας αφήνει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για το πόσο μπορεί να επηρεάσει ο υποπαράγοντας αυτός στην εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας.

- *«Και από τους γονείς που βλέπουνε με άλλο μάτι έναν δάσκαλο ο οποίος είναι μόνιμος και τα λοιπά και όταν λες ότι είσαι αναπληρωτής» (Σ. 1).*
- *«Υπάρχουν γονείς που μέσω των παιδιών ασχολούνται και μαθαίνουν και αν ευχαριστηθούν ή δυσαρεστηθούν θα το εκφράσουν, απλά είναι το ποσοστό επικοινωνίας που ποικίλει από χρονιά σε χρονιά και από σχολείο σε σχολείο και μπορεί να το μάθεις ή να μην το μάθεις» (Σ. 13).*

- **Ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω απουσίας αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν 2 εκπαιδευτικοί.**

Ο παράγοντας της συνθήκης εργασίας του αναπληρωτή δείχνει να επηρεάζει την αίσθηση του εκπαιδευτικού για μειωμένη αναγνώριση της

εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του από τους γονείς. Η συνεχείς αλλαγή σχολείων και εργασιακών χώρων (λόγω της τοποθέτησής του σε 3 ή 4 σχολεία) δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη στάση ή την άποψη του γονέα απέναντι του. Άλλωστε σύμφωνα με τις αναφορές τους το μεγάλο μέγεθος των δυσκολιών και η προσοχή τους είναι στραμμένη σε άλλους παράγοντες.

- *«Επειδή εμείς είμαστε περαστικοί από ένα σχολείο, πηγαίνουμε δε δύο, τρία, τέσσαρα σχολεία δεν προλαβαίνουμε να αποκτήσουμε αυτό, το πιο οικείο. Οπότε εγώ ούτε τους γονείς από τα παιδιά τους ξέρω όλους, βασικά κανέναν δεν ξέρω γιατί δεν έχω δει ποτέ κανέναν» (Σ. 7).*
- *«Νομίζω ότι τις περισσότερες φορές δεν αναγνωρίζεται το έργο μας. Πλέον όμως δεν με απασχολεί αν αναγνωρίζει κάποιος τη δουλειά μου. Νεώτερος ναι στεναχωριόμουν όταν έβλεπα ότι δεν αναγνωριζόταν η δουλεία μου, αλλά μεγαλώνοντας βλέπω ότι δεν έχει καμία σημασία να αναγνωρίσει ο γονέας τη δουλεία σου» (Σ. 19).*

- **Αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκαν 10 εκπαιδευτικοί.**

Το αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση αποτελεί σίγουρα ένα αποτρεπτικό εργαλείο απέναντι στην εργασιακή επισφάλεια. Το να μπορείς να βλέπεις τους κόπους σου, τις προσπάθειες να βρίσκουν αντίκρισμα και αναγνώριση προσθέτει πάνω σου ένα αίσθημα ψυχικής ανάτασης. Απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από το πιθανό άγχος και του λύνει τα χέρια ώστε να εργαστεί ελεύθερα μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας και σύμπνοιας.

- *«Έχω μια πολύ καλή συνεργασία με τους μόνιμους συναδέλφους οπότε δε θα το έλεγα αυτό, δεν με έχουν κάνει να νιώσω κάπως» (Σ. 8).*
- *«Εγώ όσα χρόνια δουλεύω, δεν ξέρω αν είμαι η τυχερή της υπόθεσης, νιώθω πάρα πολύ καλά σε σχέση με το πώς με βλέπουν οι συνάδερφοι, οι μόνιμοι. Δεν αισθάνθηκα ποτέ ότι δεν είμαι ισότιμη, ότι είμαι πιο νέα, ότι δεν ξέρω καλά. Όχι δεν με έχουν κάνει να αισθανθώ κάτι τέτοιο, το αντίθετο θα έλεγα» (Σ. 10).*

- **Αίσθημα μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω της περιορισμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, ανέφεραν 7 εκπαιδευτικοί.**

Η ύπαρξη μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω της περιορισμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, δύναται να ενσπείρει προβληματισμούς και το στοιχείο της ανασφάλειας στον αναπληρωτή για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η προσφορά του στην εργασία. Το στοιχείο αυτό δυνητικά και με τη πάροδο του χρόνου ενδέχεται να αυξήσει το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνει ο αναπληρωτής, να τον καθηλώσει εργασιακά από το αίσθημα του φόβου, της εργασιακής αστοχίας ή παράβλεψης με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να παρουσιάζει ένα απόμακρο και αδιάφορο προφίλ απέναντι στους συναδέλφους του.

- *«Κάποιοι ναι, κάποιοι ακόμα και καλύτεροι και κάποιοι τρέφουν αρνητικά αισθήματα ακριβώς γιατί θεωρούν ότι …. , πώς το λένε, έχω τύχει σε κάποιους εκπαιδευτικούς που θεωρούν … επειδή ένιωθαν κατώτεροι, κρίνανε και τη δικιά μου ως κάπως … Έχω περάσει όλες τις βαθμίδες και το καλύτερο και το μπράβο και το καλά σιγά και τι έκανες, μέχρι και το τίποτα» (Σ. 6).*
- *«Αρκετοί από αυτούς ναι. Έχω ακούσει για αρκετούς μόνιμους οι οποίοι κρίνουν τους αναπληρωτές λέγοντας ότι δεν έχουν την προϋπηρεσία κτλ για να ανταποκριθούνε στο επάγγελμά τους, αλλά υπάρχουνε και αυτοί που αναγνωρίζουν τη δουλειά που προσφέρουμε» (Σ. 16).*

- **Η ανυπαρξία εργασιακής ικανοποίησης, λόγω απουσίας αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς.**

Όταν η απόρριψη είναι ολοκληρωτική τότε η εργασία γίνεται ιδιαίτερα επώδυνη και κουραστική και δεν προσφέρει καμιά ικανοποίηση. Ο εκπαιδευτικός νιώθει απομονωμένος, νιώθει να βάλλεται συνεχώς και την

καρέκλα του να τρίζει από την εργασιακή ανασφάλεια και επισφάλεια που βιώνει.

- *«Σαφέστατα, σαφέστατα. Ούτε καν γνώριζα τους συναδέλφους μου, κανένας δεν μπήκε στον κόπο να με γνωρίσει. Με κανένα, γνώριζα μόνο την εκπαιδευτικό της τάξης. Δεν μετρούσα σαν εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι σίγουρο. Ούτε σε σύλλογο, ούτε σε κάτι άλλο. Το λέω de facto» (Σ. 1).*
- *«Όχι, όχι δεν το αισθάνομαι αυτό, γιατί είμαι παράλληλη στήριξη και πολλές φορές όταν δεν μπορεί να υπάρξει συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης είσαι μέσα (στην τάξη) ουσιαστικά μια γλάστρα» (Σ. 9).*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια μελέτης της ευέλικτης εργασίας και του βιώματος της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου. Έχοντας ως βασικό εργαλείο την κατανόηση της εκάστοτε τοπικής πολιτισμικής, κοινωνικής, οικονομικής πραγματικότητας και κουλτούρας της περιοχής, στην όποια υπάγονται και λειτουργούν τα εκάστοτε σχολεία, επιχειρήθηκε η διερεύνηση όλων εκείνων των παραγόντων που συνδέονται με την εκπαίδευση και συντελούν άμεσα ή έμμεσα στη δημιουργία του βιώματος της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου. Το υλικό από το οποίο αντλήθηκαν όλα τα στοιχεία, τα οποία αναλύθηκαν και αποτέλεσαν την κύρια δεξαμενή των πληροφοριών μας οδηγώντας στην έκδοση των ανάλογων αποτελεσμάτων τα οποία αμέσως μετά θα παρουσιάσουμε, αποτέλεσαν είκοσι ποιοτικές συνεντεύξεις.

Προσπαθώντας να οριοθετήσουμε την έρευνα και γνωρίζοντας ότι τόσο οι προσωπικοί όσο και οι οργανωσιακοί παράγοντες αποτελούν τα κλειδιά τα οποία θα μας βοηθήσουν στην διερεύνηση του βιώματος της εργασιακής επισφάλειας, προχωρήσαμε αρχικά στη διερεύνηση και ανάλυση των προσωπικών παραγόντων (ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση), ύστερα φυσικά από την ανάλογη βιβλιογραφική έρευνα. Στο δεύτερο μέρος ακολούθησε η διερεύνηση των οργανωσιακών παραγόντων (μέγεθος φόρτου εργασίας, ασάφεια ρόλου & σύγκρουση ρόλων, εργασιακό περιβάλλον, ύπαρξη κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να καλύπτει όλες τις πτυχές της εργασίας, και εργασιακή ικανοποίηση). Σημειωτέον και οι παραπάνω παράγοντες έχουν συνδεθεί βιβλιογραφικά με το βίωμα της εργασιακής επισφάλειας.

Εξετάζοντας τα δεδομένα και τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, στους προσωπικούς παράγοντες εντοπίσθηκαν ισχυρές ενδείξεις που να στοιχειοθετούν την ύπαρξη της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου. Συγκεκριμένα, στον

ηλικιακό παράγοντα (12 γυναίκες και 8 άνδρες) με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος να κυμαίνεται από τα 25 χρόνια (άνδρας) μέχρι και τα 52 (γυναίκα) και με γενικό ηλικιακό μέσο όρο των ανδρών (32,5 χρόνια) όσο και των γυναικών (32,75 χρόνια), από τις αναφορές των εκπαιδευτικών αναδύθηκαν ισχυρές νοηματικές συνδέσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές.

Ειδικότερα, στον ηλικιακό παράγοντα, αλλά ακόμα περισσότερο και στον παράγοντα του φύλου, ισχυρή εμφανίζεται η σύνδεση του αποτρεπτικού ρόλου ως προς την εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές, που εμφανίζει η ταύτιση του τόπου εργασίας με τον τόπο μόνιμης διαμονής (είτε λόγω καταγωγής ενός ή περισσότερων μελών της οικογενείας είτε λόγω ευνοϊκών συγκυριών που προϋπήρξαν με αποτέλεσμα να υπάρχει διαθέσιμος τόπος διαμονής). Στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε και υποστηρίχτηκε από 9 στους 20 εκπαιδευτικούς στον παράγοντα του φύλου και από 14 στους 20 στον παράγοντα της οικογένειας.

Οι συνεχόμενες μετακινήσεις, οι αλλαγές περιοχών, πόλεων, νομών, δημιουργούν δυσκολίες και εμπόδια στους αναπληρωτές. Η λήξη της ετήσιας σύμβασής τους, το καθεστώς της ανεργίας, η αγωνία και η αβεβαιότητα της επαναπρόσληψης, λειτουργούν επιβαρυντικά απέναντι σε κάθε ενέργεια ή απόφαση. Η βεβαιότητα, η οικειότητα και η σιγουριά μιας μόνιμης κατοικίας, ενός χώρου που θα έχει διαμορφωθεί από τους ίδιους, ενός χώρου που θα υπάρχουν τα προσωπικά τους αντικείμενα (του ή της συντρόφου, των παιδιών κ. α.), ένα μέρος στο οποίο να μπορεί να εργαστεί και να ξεκουραστεί στο υπόλοιπο της ημέρας, αποτελεί στοιχείο ηρεμίας και αποσόβησης του άγχους. Σε αντίθετη περίπτωση, με τη λήξη της σύμβασης οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να συγκεντρώσουν τις αποσκευές, να τις αποθηκεύσει εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χώρος ή και να τις μεταφέρουν στον τόπο καταγωγής ή μόνιμης διαμονής, περιμένοντας την πιθανή απαναπρόσληψή τους και πάλι από την αρχή.

Ισχυρή επίσης εμφανίζεται η σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με το νομοθετικό πλαίσιο για 11 αναπληρωτές, αλλά με 2 διαφορετικές αναγνώσεις. Οι 9 εκπαιδευτικοί (α΄ ανάγνωση) που είναι μεγαλύτεροι ηλικιακά (με

περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας), συνδυαστικά με το συνεχώς μεταβαλλόμενο νομοθετικό πλαίσιο, βιώνουν εντονότερα την εργασιακή επισφάλεια. Αντίθετα (β΄ ανάγνωση) σύμφωνα με τις αναφορές των άλλων 2 εκπαιδευτικών, η πολυετής εκπαιδευτική εμπειρία, η αποδοχή της προσωπικότητας και του έργου που παράγει ο αναπληρωτής και η πεποίθηση ότι πλέον ύστερα από τόσα χρόνια το σύστημα της εκπαίδευσης θα τους απορροφήσει, μειώνουν το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας.

Ισχυρή εμφανίζεται η σύνδεση του ηλικιακού παράγοντα με τον παράγοντα του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας σε 11 επίσης εκπαιδευτικούς. Ο ηλικιακός παράγοντας, όταν συνδέεται με τον παράγοντα του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, αποκτά μια μεγαλύτερη δυναμική αυξάνοντας την εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν. Η αναπληρωτές και κυρίως οι αναπληρώτριες που λειτουργούν κάτω από αυτό το καθεστώς της επισφάλειας για πολλά έτη, αισθάνονται παγιδευμένοι εργασιακά και επιβαρυμένοι ηλικιακά. Νιώθουν ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν και να προχωρήσουν παίρνοντας κρίσιμες αποφάσεις ζωής (γάμος, απόκτηση παιδιών), λόγω επαγγελματικής αστάθειας, συνεχών μετακινήσεων, οικονομικών δυσκολιών κ. α.. Η πολυετής εργασίας ως αναπληρωτές, η επαγγελματική αστάθεια, οι συνεχείς μετακινήσεις, οι οικονομικές δυσκολίες, ο φόβος για δημιουργία οικογένειας λόγω αβεβαιότητας, αποτελούν ορισμένα από τα στοιχεία που αιτιολογούν την προαναφερόμενη σύνδεση.

Ισχυρές νοηματικές συνδέσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές προέκυψαν από τον παράγοντα του φύλου. Ειδικότερα, ισχυρότατη σύνδεση διαπιστώθηκε μεταξύ του παράγοντα φύλο με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, από 17 αναπληρωτές. Κυριότερο αίτιο, το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι εκπαιδευτικοί, το οποίο δημιουργεί εκπαιδευτικούς 2 ταχυτήτων.

Ιδιαίτερα έντονη παρουσιάστηκε η σύνδεση του παράγοντα του φύλου με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου ως το κύριο αίτιο δημιουργίας

της εργασιακής επισφάλειας, όχι όμως αναίτια. Το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι έχει πράγματι αρκετές «ιδιαιτερότητες». Όλα αυτά σε ένα χώρο εργασίας όπου μόνιμοι και αναπληρωτές συνδιδάσκουν και συλλειτουργούν και δεν είναι δυνατό να αγνοούνται ή να περνούν απαρατήρητα, πόσο μάλιστα όταν αυτά κρίνουν αποφάσεις ζωής (γάμος, παιδιά, οικογένεια), εργασιακής εξέλιξης , ποιότητα διαβίωσης, υγεία κ.α.. Προς επίρρωση των προαναφερομένων, μια αναπληρώτρια εκπαιδευτικός καλύπτεται με βάση το νόμο με 3,5 μήνες άδειας ανατροφής (Ν 4599/2019 άρθρο 26), σε αντίθεση με 9 μηνών άδειας της μόνιμης εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα διαφορές εμφανίζονται και στις κανονικές και στις αναρρωτικές άδειες (υπέρ των μόνιμων εκπαιδευτικών) και γενικότερα η νομοθεσία εμφανίζει να δημιουργεί εκπαιδευτικούς 2 ταχυτήτων (θα μπορούσε να πει κανείς 3 για το λόγο ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ακόμη χειρότερη μοίρα).

Ασθενή σύνδεση του παράγοντα του φύλου από 2 εκπαιδευτικούς και του παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος (ο οποίος ενεργοποιείται εμμέσως από τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως κύρια αιτία εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, λόγω συχνών προστριβών και διαφωνιών με συναδέλφους (μόνιμους) και τη διεύθυνση του σχολείου. Η σύνδεση αυτή δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη δυναμική.

Ισχυρά στοιχεία σύνδεσης με την εργασιακή επισφάλεια παρουσίασε και ο οικογενειακός παράγοντας. Ειδικότερα, ιδιαίτερα ισχυρή σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου (στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, παρουσιάστηκε από 16 εκπαιδευτικούς. Και εδώ όπως και με τον παράγοντα του φύλου, η κύρια αιτία είναι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο.

Όπως ήδη έχουμε προαναφέρει και με τον παράγοντα του φύλου, έτσι και ο παράγοντας το νομοθετικό πλαίσιο, τείνει να διαχωρίζει και να κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς εμμέσως, σε προνομιούχους (μόνιμοι) και μη (αναπληρωτές). Άλλες είναι οι ανάγκες για άδεια ανατροφής της μόνιμης

μητέρας για την οικογένειά της και άλλες της αναπληρώτριας. Αυτός είναι και ο λόγος που η πρώτη περίπτωση θα εξασφαλίσει άδεια τουλάχιστον 9 μηνών ενώ η δεύτερη στην καλύτερη εκδοχή της μόλις 3,5 μήνες (Ν 4599/2019 άρθρο 26). Το ίδιο συμβαίνει και για τις άδειες μητρότητας και πατρότητας, τις κανονικές και τις αναρρωτικές άδειες και γενικά η πλάστιγγα γέρνει αν όχι σε όλες τις περιπτώσεις, στις περισσότερες υπέρ των μόνιμων.

Ισχυρή σύνδεση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης με τον παράγοντα των οικονομικών απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, ανάφερε σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα στους 16 από τους 20. Οι συνεχόμενες αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, λόγω της εννεάμηνης στην καλύτερη περίπτωση σύμβασης, οι χαμηλές μισθολογικά απολαβές, τα έξοδα των μετακινήσεων που απαιτούνται, τα έξοδα διαμονής (λόγω ενοικίου που σε ορισμένες τουριστικές περιοχές είναι σε δυσθεώρητα ύψη αλλά είναι και δυσεύρετα), η απόλυση του Ιουνίου (λήξη της σύμβασης), επιβαρύνουν υπέρμετρα τον οικογενειακό προϋπολογισμό των αναπληρωτών και επιτείνουν το αίσθημα της εργασιακής τους επισφάλειας.

Τέλος, ενδείξεις σύνδεσης του παράγοντα του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, από 8 εκπαιδευτικούς, με τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος (ο οποίος ενεργοποιείται εμμέσως από τον παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου στον οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας. Στις συνδέσεις αυτές, τις οποίες ενεργοποιεί ο νομοθετικός παράγοντας, δύναται ορισμένες φορές να συνυπάρχει και να συλλειτουργεί, πυροδοτώντας ακόμα περισσότερο το αίσθημα της επισφάλειας (μαζί με τον νομοθετικό παράγοντα), και ο παράγοντας της αυταρχικότητας της διοίκησης. Όπως στη περίπτωση του παράγοντα του φύλου, έτσι και εδώ ο παράγοντας της νομοθεσίας, συνδυαστικά με τον παράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης (ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου η διεύθυνση δεν μπορεί να αποτρέψει ή να διαχειριστεί περιστατικά εργασιακού άγχους, και εντάσεων), ενισχύει το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί

Στους οργανωσιακούς παράγοντες τα δεδομένα της έρευνας παρουσίασαν ισχυρές ενδείξεις που στοιχειοθετούν την ύπαρξη εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου.

Ειδικότερα, ιδιαίτερα ισχυρή σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με την ψυχολογική και σωματική κόπωση (λόγω εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και λόγω των ιδιαιτεροτήτων που περικλείει το αντικείμενο της εκπαίδευσης), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλεια (αναφέρθηκε από το σύνολο των αναπληρωτών). Οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες που βιώνει ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός, με τις συνεχόμενες αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, τις συνεχείς αλλαγές συναδέλφων και διεύθυνσης (ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός μπορεί να εργάζεται ταυτόχρονα μέχρι και σε 4 σχολεία την ίδια σχολική χρονιά), το κτίσιμο από την αρχή νέων προσωπικών, παιδαγωγικών, σχέσεων και μεθόδων με μαθητές και γονείς (λόγω των συνεχόμενων αλλαγών σχολείων και περιοχών), η διδασκαλία σε τμήματα πολυπληθή, σε μαθητές με «αυξημένες ιδιαιτερότητες», (λόγω του ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρώτοι τα μικρότερα σε αριθμό τμήματα και τους πιο εύκολα διαχειρίσιμους μαθητές όταν πρόκειται για εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης), δημιουργούν ένα επιπλέον άγχος, μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο, απαιτούν επιπρόσθετη προετοιμασία και εντείνουν λόγω φόρτου εργασίας την εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν οι αναπληρωτές.

Επίσης ιδιαίτερα ισχυρή σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο εργασίας που διέπει τον κλάδο τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας (αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών).

Ιδιαίτερα ισχυρή εμφανίζεται η σύνδεση του φόρτου εργασίας με τον παράγοντα του νομοθετικού στοιχείου. Αντίστοιχα με τη σύνδεση του νομοθετικού παράγοντα με τους προσωπικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, οικογένεια) και εδώ, οι αναπληρωτές θεωρούν ότι υπάρχει μία είδους κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε προνομιούχους (μόνιμοι) και μη (αναπληρωτές). Θεωρούν ότι το κράτος, μέσω της νομοθεσίας, εκμεταλλεύεται τους αναπληρωτές, έχοντάς τους σε κατάσταση «ομηρίας» και

μάλιστα με το μικρότερο δυνατό οικονομικό κόστος. Επίσης έντονη είναι η πεποίθηση των αναπληρωτών ότι ουσιαστικά η νομοθεσία «κλείνει το μάτι» στην ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, δημιουργώντας μία φαύλη κατάσταση, θύματα της οποίας είναι και οι ίδιοι οι αναπληρωτές που αναγκάζονται να κυνηγούν περαιτέρω τίτλους σπουδών. Αποτέλεσμα όλων των προαναφερομένων είναι η αύξηση της εργασιακής πίεσης, της επισφάλειας, του άγχους και της αμφιβολίας που την συνοδεύουν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ιδιαίτερα ισχυρή εμφανίζεται και η σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με τις συνεχές αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας (αναφέρθηκε από 18 εκπαιδευτικούς). Οι συνεχόμενες αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος για τους αναπληρωτές αποτελούν ένα ιδιαίτερα επιβαρυντικό στοιχείο από όλες τις απόψεις. Επιβαρύνουν το φόρτο εργασίας, και από άποψη μεγέθους αλλά και χρόνου, αφού ο αναπληρωτής θα πρέπει να μεταφέρει συνεχώς την έδρα εργασίας του, ετοιμάζοντας παράλληλα νέο υλικό λόγω των νέων τμημάτων που θα διδάσκει. Επιβαρύνουν οικονομικά (μετακινήσεις, ενοίκια κ. α). Επηρεάζουν συναισθηματικά και ψυχολογικά (συνεχείς αλλαγές προσώπων, συναδέλφων, παιδιών, γονέων, φίλων). Προκαλούν σύγχυση και άγχος αφού επιβάλλουν συνεχείς αλλαγές (αλλαγή τόπου κατοικίας, επίπλων, σχολείου παιδιών κ. α.).

Τέλος ιδιαίτερα ισχυρή σύνδεση του παράγοντα του φόρτου εργασίας με το εργασιακό καθεστώς της μακροχρόνιας αδιοριστίας των αναπληρωτών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Αναπληρωτές που καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες της εκπαίδευσης για αρκετά χρόνια (μπορεί και 12 και 13), είναι φυσικό να βιώνουν την επισφάλεια, στο βαθμό μάλιστα που το Υπουργείο Παιδείας με τις νέες νομοθετικές αλλαγές (Ν. 4589/19) κάνει στροφή 180° μοιρών ενισχύοντας με μόρια το «προσοντολόγιο» των νέων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να παίρνουν καλύτερες θέσεις από τους αναπληρωτές με μεγάλη προϋπηρεσία που υποχωρούν στους πίνακες κατάταξης.

Ισχυρές νοηματικές συνδέσεις που αιτιολογούν την ύπαρξη εργασιακής επισφάλειας στον παράγοντα της ασάφειας ρόλου & της σύγκρουσης των ρόλων στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου, διαπιστώθηκε από το σύνολο των ερευνητικών μας στοιχείων.

Ιδιαίτερα ισχυρή σύνδεση του παράγοντα της εργασιακής ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων, με το εργασιακό αντικείμενο και τον εργασιακό ρόλο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από το ανθρωπογενές περιβάλλον του σχολείου (τη διεύθυνση, το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και τους μαθητές), ως μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας και της εργασιακής ανασφάλειας αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Παρόλο που ο αναπληρωτής προσλαμβάνεται για να διδάξει πάνω σε συγκεκριμένο αντικείμενο στην εκπαίδευση, έχει παρατηρηθεί σε αρκετές των περιπτώσεων να καταλήγει «το παιδί για όλες τις δουλειές». Αποτελεί κοινή πρακτική για τους αναπληρωτές να καλούνται να καλύπτουν απουσίες του προσωπικού του σχολείου, αποσπώντας τους από το διδακτικό τους αντικείμενο, προκειμένου να εξυπηρετήσουν καταστάσεις, να ρυθμίσουν το πρόγραμμα, να απασχολήσουν δημιουργικά τους μαθητές. Έστω και αν τέτοιου είδους ενέργειες (απασχόληση του αναπληρωτή σε άλλο εκπαιδευτικό αντικείμενο) δεν έχουν σκοπό την εργασιακή του «εκμετάλλευση» ή αποτελούν ένα έξυπνο «τρυκ» για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ωστόσο αποτελούν ένα παράγοντα απορρύθμισης, αποσυντονισμού, δημιουργίας άγχους και έμμεσης απαξίωσής του.

Ισχυρή σύνδεση του παράγοντα της εργασιακής ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων, που απορρέει από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, ως μία από τις κυριότερες αιτίες δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα με το ρόλου του εκπαιδευτικού, ο αναπληρωτής θα πρέπει να επιτελέσει μία σειρά από ρόλους όπως αυτός του γονέα, του εργαζόμενου, του φίλου, του συγγενή κ.α.. Η σύγκρουση στην προσπάθεια εκπλήρωσης όλων των προαναφερομένων ρόλων με αυτούς που ανατίθενται από τη Γενική Γραμματεία και τις Γενικές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας στον αναπληρωτή είναι δεδομένη, από τη στιγμή που οι απαιτήσεις των πρώτων δεν λαμβάνονται υπόψη από το δεύτερο. Ο κοντόφθαλμος και άστοχος

νομοθετικός σχεδιασμός που στοχεύει να «κρύψει» παροδικά και να μεταφέρει στο μέλλον ένα χρόνιο πρόβλημα της εκπαίδευσης (αναπληρωτές), με το μικρότερο δυνατό κόστος είναι δεδομένο ότι θα προκαλέσει προβλήματα και θα επιφέρει άγχος, ανασφάλεια και επισφάλεια σε όσους εμπλέκονται στο χώρο. Η εργασιακή ασάφεια με τη διάσπαση των αναπληρωτών σε κατηγορίες (με βάση τα μόρια, την προϋπηρεσία, την ειδική αγωγή, τα κοινωνικά και οικογενειακά κριτήρια κ. α.), η νομοθεσία που διέπει τον κλάδο των αναπληρωτών, η οποία επιβάλει τα ίδια καθήκοντα και υποχρεώσεις στους αναπληρωτές με τους μόνιμους αλλά τους διαφοροποιεί στα δικαιώματα, βάζοντας εμπόδια στην ανάληψη των ουσιαστικότερων κοινωνικών ρόλων (γάμος, οικογένεια κ. α.), αποτελούν παράγοντες που μεγεθύνουν την εργασιακή επισφάλεια που βιώνουν οι αναπληρωτές. Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία που αιτιολογούν την προαναφερόμενη σύνδεση.

Στα στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα για τον παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος εντοπίσθηκαν ισχυρές ενδείξεις που στοιχειοθετούν την ύπαρξη εργασιακής επισφάλειας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου, στο σύνολο των υποπαραγόντων που τον αποτελούν.

Ειδικότερα, για τον υποπαράγοντα των συναδέλφων προέκυψαν, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, στοιχεία σύνδεσης του συγκεκριμένου υποπαράγοντα με το την εργασιακή επισφάλεια. Στοιχεία σύνδεσης του υποπαράγοντα των συναδέλφων με τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας, ως μία από τις κύριες αιτίες αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκαν από 10 εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση, βασισμένη μέσα σε ένα κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, μπορεί να ενισχύσει προς τη θετική κατεύθυνση την εκπαιδευτική διαδικασία, μειώνοντας το εργασιακό άγχος και την εργασιακή επισφάλεια που δύναται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συνύπαρξη και η συνεργασία των αναπληρωτών με τον σύλλογο διδασκόντων δεν αποτελεί ένα θέμα επιλογής για τον εκπαιδευτικό, είναι το ζητούμενο που θα ξεκλειδώσει την πίεση στο χώρο εργασίας του, το στοιχείο που θα ενεργοποιήσει πλήθος διαφορετικών προσωπικοτήτων για εργασία

και συνεισφορά, αλλά και ταυτόχρονα το εργαλείο αποφυγής εντάσεων και συγκρούσεων. Με βάση όλα τα προαναφερόμενα η σύνδεση του υποπαράγοντα των συναδέλφων με τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας ως μία από τις κύριες αιτίες αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, μπορεί να αιτιολογηθεί.

Σύνδεση του υποπαράγοντα της έλλειψης συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας αναφέρθηκε από 12 εκπαιδευτικούς. Οι συνεχείς εναλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει τους αναπληρωτές, λειτουργεί αρνητικά, και κατά κάποιο τρόπο επιφυλακτικά, απέναντι στον παράγοντα της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Πόσο μάλιστα αν προϋπήρξαν καταστάσεις συνεργασιών, οι οποίες δεν είχαν και την πιο επιτυχή έκβαση. Η απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο, σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσει πηγή ενεργοποίησης πολλαπλών παραγόντων προς την αρνητική κατεύθυνση, παράγοντες οι οποίοι τελικά συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός ακατάλληλου και μη φιλικού εργασιακού περιβάλλοντος. Ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τους περισσότερους εργαζόμενους το πλαίσιο στο οποίο διαβιούν τον περισσότερο χρόνο της ζωής τους (όσο τουλάχιστον εργάζονται). Η ανυπαρξία συνεργασιών, ιδεών, εικόνων και συναισθημάτων από την απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους, ενδέχεται να οδηγήσει τον εργαζόμενο σε καταστάσεις έντασης και άγχους, στην αύξηση των αρμοδιοτήτων και του φόρτου εργασίας αλλά ακόμα και σε διαφωνίες μεταξύ συναδέλφων.

Σύνδεση της ύπαρξης συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος στο χώρο εργασίας, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 10 αναπληρωτές. Αν η απουσία συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον εργασιακό χώρο αποτελεί σε αρκετές περιπτώσεις πηγή ενεργοποίησης αρνητικών καταστάσεων για το εργασιακό περιβάλλον, είναι εύκολο κανείς να συμπεράνει ποια θα είναι τα αποτελέσματα σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού θα έχουν συγκρουσιακό και ανταγωνιστικό

χαρακτήρα. Η έλλειψη συναδελφικής αλληλεγγύης και η ύπαρξη συγκρουσιακού και ανταγωνιστικού κλίματος στο χώρο εργασίας, αποτελούν στοιχεία που αιτιολογούν την προαναφερόμενη σύνδεση.

Η ανάθεση αρμοδιοτήτων και εργασιών σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που δεν υπάγονται στο καθηκοντολόγιό τους, από τη διεύθυνση του σχολείου και από άλλους εκπαιδευτικούς, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 13 αναπληρωτές. Αποτελεί κοινή συνισταμένη για το μόνιμο προσωπικό και τις διευθύνσεις των σχολείων να καλύπτουν απουσίες ή ακόμα και ελλείψεις του μόνιμου προσωπικού με αναπληρωτές παράλληλης στήριξης ή άλλων ειδικοτήτων αποσπώντας τους από το διδακτικό τους αντικείμενο προκειμένου να εξυπηρετήσουν καταστάσεις. Ο τρόπος με τον οποίο οι αναπληρωτές χρησιμοποιούνται ουσιαστικά τους «στιγματίζει» τόσο σε εργασιακό όσο και σε επίπεδο ψυχολογίας. Η ισότιμη μεταχείριση από το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση αποτελεί στοιχείο αναγνώρισης της εργασιακής τους αξίας, αλλά και της ίδιας της ατομικής τους ύπαρξης ως ξεχωριστή οντότητα στο γενικό σύνολο. Το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο αδρανοποιεί τις δυνατότητες των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πασχίζουν να λειτουργήσουν κάτω από το καθεστώς της πίεσης, του φόβου και της εργασιακής τους επιβίωσης. Άμεση συνέπεια όλων των προαναφερομένων είναι ο περιορισμός κάθε είδους πρωτοβουλίας των αναπληρωτών, η άρνηση σε κάθε προσπάθεια εξέλιξης και η απομόνωσή τους στο στενό πλαίσιο της τάξης και των καθηκόντων που τους αναθέτουν, μπροστά στον κίνδυνο της επίπληξης, της απώλειας της εργασιακής ασφάλειας και των αρνητικών κρίσεων από τους συναδέλφους τους.

Η θετική και συνεργατική στάση γονέων και μαθητών απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος ως αποτρεπτικός παράγοντας στην εμφάνιση εργασιακής επισφάλειας. Από τα δεδομένα της έρευνας βασικό στοιχείο αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας για τον υποπαράγοντα της συνεργασίας με το ανθρωπογενές περιβάλλον της εργασίας, αποτελεί η σύνδεση του αναπληρωτή με το «κύριο» εργασιακό του αντικείμενο, τα παιδιά. Το στοιχείο αυτό ουσιαστικά δείχνει να λειτουργεί ως

αντίδοτο στις πιθανές αντιξοότητες και δυσκολίες που παρουσιάζει η εκπαίδευση σήμερα.

Ενδείξεις σύνδεσης της θετικής, εποικοδομητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς. Η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει ένα ευρύτερο σύνολο, κοινωνικών ομάδων, θεσμών και εμπλεκόμενων επαγγελματικών φορέων. Η εργασία του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη πραγματικότητα εμπεριέχει ένα πλήθος πεδίων, ενεργειών και δραστηριοτήτων που θα πρέπει να αναπτύξει ταυτόχρονα και συνδυαστικά με το κυρίως εκπαιδευτικό του έργο. Στον εκπαιδευτικό επιμερίζεται δηλαδή ένα καινούριο κομμάτι ευθυνών, αρμοδιοτήτων και συνεργασιών, με τους θεσμούς, τις υπηρεσίες του δήμου, τους επαγγελματικούς φορείς και με ένα σύνολο άμεσα ή έμμεσα συνεργαζόμενων κοινωνικών ομάδων. Άμεση συνέπεια όλων αυτών είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας, της σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης αλλά και του άγχους που βιώνει ο εκπαιδευτικός. Η ύπαρξη θετικής και εποικοδομητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, αποτελεί κίνητρο και ενθάρρυνση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τόσο σε προσωπικό, όσο και σε εργασιακό επίπεδο.

Ισχυρή σύνδεση της αρνητικής, παθητικής και αδιάφορης στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στον τρόπο εργασίας τους, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη αρνητικής, αδιάφορης και παθητικής στάσης των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων με το σχολείο επαγγελματικών φορέων, κοινωνικών ομάδων και θεσμών, απέναντι στον αναπληρωτή, σημαίνει εμπλοκή και χαλάρωση των κρίκων όλης της εκπαιδευτικής αλυσίδας. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή βιώνει το αίσθημα της απομόνωσης, της εγκατάλειψης, με άμεση συνέπεια την αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης, του άγχους και της εργασιακής επισφάλειας.

Ισχυρές ενδείξεις σύνδεσης που μπορούν να αιτιολογήσουν την ύπαρξη εργασιακής επισφάλειας με τον υποπαράγοντα της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Ισχυρά στοιχεία σύνδεσης της αδυναμίας ή της περιορισμένης δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, αναφέρθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η ανυπαρξία συμμετοχής, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, στη λήψη των αποφάσεων, από το σύνολο των αναπληρωτών του δείγματος, η ευνοϊκή προς τους μόνιμους νομοθεσία και η επιπλέον σε αρκετές περιπτώσεις καταστρατήγησή της από τους μόνιμους (μοίρασμα των τάξεων, η απουσία των αναπληρωτών από τους συλλόγους διδασκόντων κ. α.), αποτελούν παράγοντες που επιβαρύνουν υπέρμετρα τους αναπληρωτές. Συνυπολογίζοντας μάλιστα και τον προηγούμενο παράγοντα (της ύπαρξης δυνατότητας για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων την ύπαρξη δυνατότητας για ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων), διαπιστώνουμε ότι αιτιολογείται απόλυτα η προαναφερόμενη σύνδεση.

Ισχυρή σύνδεση με τη μερική ή παντελή έλλειψη δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Διεύθυνση, Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας), ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας αναφέρθηκε από 19 εκπαιδευτικούς. Η δήλωση των αναπληρωτών, στο σύνολό τους, για αδυναμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, αποτελούσε ουσιαστικά τον προάγγελο της έλλειψης δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης. Επίσης, οι συνεχείς εναλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει τους αναπληρωτές, λειτουργεί αρνητικά, και κατά κάποιο τρόπο επιφυλακτικά, απέναντι στον παράγοντα της συνεργασίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Ισχυρή ένδειξη της αδυναμίας και έλλειψης δυνατότητας, για ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε ευρύτερα πλαίσια της εκπαίδευσης, αποτελεί το τελευταίο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας (προσοντολόγιο). Η απουσία συζήτησης, επιλογών και ο αιφνιδιασμός που υπέστησαν με τη ψήφιση του νόμου, αιτιολογεί και δικαιολογεί εν μέρει τη θέση τους. Υπάρχει έντονη η πεποίθηση, από μεγάλο αριθμό αναπληρωτών, ότι ουσιαστικά με την υπάρχουσα νομοθεσία επιδιώκεται η ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, δημιουργώντας μία κατάσταση θύματα της οποίας είναι και οι ίδιοι οι αναπληρωτές (κυνήγι τίτλων, μεταπτυχιακών, διδακτορικών, σεμιναρίων κ. α.).

Ενδείξεις που μπορούν, σε συνάρτηση με άλλους υποπαράγοντες ή παράγοντες, να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του υποπαράγοντα της αυταρχικότητας της διοίκησης.

Στη σύνδεση της εμφάνισης απαξιωτικών και συγκρουσιακών σχέσεων με τη διοίκηση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας αναφέρθηκαν οι 9 από τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος διευθυντή στο πλαίσιο της ρύθμισης των διαπροσωπικών σχέσεων και της διαμεσολάβησης μεταξύ εντάσεων ή συγκρούσεων δείχνει να επαληθεύεται, ως ένα βαθμό, από τις αναφορές των αναπληρωτών, χωρίς όμως να αποτελεί και κανόνα, μιας και εδώ η προσωπικότητα, η ικανότητα αλλά και η θέληση του ατόμου που διαχειρίζεται τη διοίκηση δείχνει να μπορεί, να είναι ικανή, και για το αντίθετο. Σύμφωνα με τις αναφορές των αναπληρωτών σε αρκετές περιπτώσεις οι άστοχες ενέργειες, της διεύθυνσης ενεργοποίησαν στοιχεία απαξίωσης και πυροδότησαν συγκρούσεις, εντείνοντας το άγχος και την εργασιακή επισφάλεια τους.

Ενδείξεις σύνδεσης των ανύπαρκτων και υποτονικών σχέσεων με τη διεύθυνση του σχολείου, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, προκύπτουν από τα λεγόμενα 5 εκπαιδευτικών. Ο αναπληρωτής σίγουρα δεν επιδιώκει την ύπαρξη εντάσεων και συγκρούσεων με τη διεύθυνση του σχολείου, στο σημείο μάλιστα που έχει ένα πλήθος προβλημάτων να αντιμετωπίσει. Επιδιώκει όμως να εργαστεί δημιουργικά

μέσα σε ένα περιβάλλον ισονομίας και αξιοπιστίας, χωρίς διακρίσεις. Δυστυχώς όμως και εδώ ο παράγοντας του παροδικού, του περαστικού, εκπαιδευτικού διαμορφώνει εμμέσως καταστάσεις. Όσο και αν δεν είναι επιλογή της διεύθυνσης να εξυπηρετήσει καταστάσεις και να μοιράσει ισόποσα αρμοδιότητες και ευθύνες, ο μόνιμος εκπαιδευτικός, με τον οποίο έχει συγχρωτιστεί, συνδιαλλαγεί, ακόμα και συγκρουστεί στις περισσότερες των περιπτώσεων, θα έχει ευνοϊκότερη μεταχείριση.

Ιδιαίτερα ισχυρές ενδείξεις, που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας, διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του υποπαράγοντα των οικονομικών απολαβών.

Ισχυρή σύνδεση της ελάχιστης, έως ανύπαρκτης, ικανοποίησης των αναπληρωτών από το επίπεδο των οικονομικών τους απολαβών, ως ένα από τα κύρια αίτια δημιουργίας της εργασιακής επισφάλειας, προκύπτει από τα λεγόμενα 19 εκπαιδευτικών. Ο αναπληρωτής σήμερα αντιμετωπίζει μία δύσκολη οικονομική πραγματικότητα. Οι συνεχείς αλλαγές περιοχών, πόλεων, νομών επιβαρύνουν υπέρμετρα τον οικονομικό προϋπολογισμό του. Κάθε αλλαγή εργασιακού χώρου απαιτεί τις περισσότερες φορές νέο χώρο διαμονής, οικιακό εξοπλισμό, έξοδα μεταφοράς και τοποθέτησης και φυσικά αρκετή επιπλέον εργασία και κούραση. Επίσης εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε και έναν επιπλέον παράγοντα δυσκολίας που θα πρέπει να υπερκεράσει ο εκπαιδευτικός, την πρόσληψή του σε τουριστικές – κοσμοπολίτικες περιοχές. Το δυσθεώρητο κόστος ζωής (με βάση το μισθολόγιο του αναπληρωτή) και τα υψηλά ενοίκια (αν καταφέρει κάποιος να βρει κατοικία), εκτοξεύουν το βαθμό δυσκολίας στα ύψη. Όλα αυτά για 9 μήνες στην καλύτερη περίπτωση (λόγω λήξης της σύμβασης εργασίας και της απόλυσης που επέρχεται) και πάλι από την αρχή. Όταν στη διαδικασία αυτή υπάρχουν παιδιά και οικογένεια όλα γίνονται ακόμα πιο δύσκολα. Συνυπολογίζοντας κανείς όλα αυτά από πλευράς εξόδων, πίεσης χρονικής (θα πρέπει να γίνουν όλα τα παραπάνω το πολύ σε 3 μέρες στις περισσότερες περιπτώσεις από την ανακοίνωση της σύμβασης εργασίας), ψυχολογικής και σωματικής, εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί τα επίπεδα άγχους και επισφάλειας που δύναται να βιώνει ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός.

Ενδείξεις που μπορούν, σε συνάρτηση με άλλους υποπαράγοντες ή παράγοντες, να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του υποπαράγοντα της υλικοτεχνικής υποδομής.

Ενδείξεις σύνδεσης της μη οικειότητας του εκπαιδευτικού με το σχολικό χώρο, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας προκύπτουν από τα λεγόμενα 9 εκπαιδευτικών. Η αντίληψη του κάθε ατόμου για το χώρο είναι διαφορετική. Για ορισμένους η οικειότητα του χώρου σημαίνει ασφάλεια και σιγουριά, για άλλους λειτουργεί αγχολυτικά και κατευναστικά, ενώ για ορισμένους ο χώρος συνδέεται με την εργασία και τη δημιουργία. Βασική όμως προϋπόθεση σε όλα τα προαναφερόμενα είναι ο χώρος να μπορεί να ανταποκριθεί στη φύση της κατάστασης ή της ενέργειας για την οποία θα χρησιμοποιηθεί. Στους αναπληρωτές ο χώρος δείχνει να έχει μία σύνδεση με το παροδικό και το φευγαλέο. Πλησιάζει δηλαδή τα στοιχεία που διέπουν την εργασία τους. Η προσωρινή μορφή του εργασιακού τους βίου και οι συνεχείς αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος, λειτουργούν αποτρεπτικά απέναντι στην ανάπτυξη οικειότητας με το χώρο εργασίας. Η δυσκολία που επιβάλλει η συνθήκη εργασίας για ορισμένους αναπληρωτές, είναι επίσης ένας αποτρεπτικός παράγοντας σύνδεσης του αναπληρωτή με το εργασιακό του περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αρκετοί αναπληρωτές καλούνται να εργαστούν σε 3 και 4 σχολεία ταυτόχρονα, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το εργασιακό τους ωράριο. Εκ των πραγμάτων, στις περιπτώσεις αυτές ο βαθμός δυσκολίας για τη σύνδεση του εκπαιδευτικού με το σχολικό περιβάλλον δυσκολεύει αρκετά. Όλα αυτά τα στοιχεία αιτιολογούν την προαναφερόμενη σύνδεση.

Ισχυρές ενδείξεις που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του παράγοντα του νομοθετικού πλαισίου.

Ισχυρή σύνδεση του ελλιπούς και συνεχώς μεταβαλλόμενου νομοθετικού πλαισίου, το οποίο εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, προκύπτει από τα λεγόμενα 18 εκπαιδευτικών. Το νομοθετικό πλαίσιο στην

εκπαίδευση ακολουθεί την πεπατημένη του γενικού νομοθετικού πλαισίου για όλα τα θέματα, αλλάζει δηλαδή «τρεις και πέντε». Έτσι στο σημείο που κάποιος νομίζει ότι μπορεί να βάλει τα πράγματα σε μια σειρά, ξαφνικά αλλάζουν όλα. Απτό παράδειγμα οι νόμοι Ν 4547/2018 και 4589/2019. Οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, από όλα τα μέρη της Ελλάδας, βλέπουν τα ονόματά τους να υποχωρούν στους πίνακες των αναπληρωτών και στις θέσεις τους να μπαίνουν νεότεροι με περισσότερα «προσόντα», δηλαδή τίτλους σπουδών. Στην περίπτωση αυτή το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργεί ως ένας «αποσχιστής» της ενότητας των αναπληρωτών κατηγοριοποιώντας τους ανάλογα με την προϋπηρεσία, το «προσοντολόγιο», τα κοινωνικά κριτήρια (γάμος, παιδιά) κ. α..

Τα πράγματα όμως έχουν και συνέχεια. Το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι παρουσιάζει αρκετές «ιδιαιτερότητες», με την έννοια ότι είναι αρκετά αυστηρό απέναντί τους. Αντίθετα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αντιμετωπίζονται αισθητά καλύτερα. Η ουσία όμως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται για να καλύψουν τον ίδιο επαγγελματικό χώρο, να διδάξουν τους ίδιους μαθητές, αντιμετωπίζονται με δύο μέτρα και δύο σταθμά. Εδώ ο νόμος δημιουργεί τις επόμενες αντίπαλες ομάδες, των μόνιμων και των αναπληρωτών. Για του λόγου το αληθές, μια αναπληρώτρια εκπαιδευτικός καλύπτεται με βάση το νόμο με 3,5 μήνες άδεια ανατροφής (Ν 4599/2019 άρθρο 26), σε αντίθεση με την 9 μηνών άδεια της μόνιμης εκπαιδευτικού. Αντίστοιχες διαφορές εμφανίζονται και στις κανονικές και στις αναρρωτικές άδειες πάντα (υπέρ των μόνιμων εκπαιδευτικών) και γενικότερα η νομοθεσία εμφανίζει να δημιουργεί εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων.

Ενδείξεις που μπορούν, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες ή υποπαράγοντες, να οδηγήσουν στην εμφάνιση της εργασιακής επισφάλειας διαπιστώθηκαν και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης.

Ισχυρή σύνδεση του αισθήματος της αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από γονείς και μαθητές, ως ένα από τα

κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας, προκύπτει από τα λεγόμενα του συνόλου των εκπαιδευτικών. Η επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, λειτουργεί με έναν τρόπο λυτρωτικό και ανανεωτικό απέναντι σε κάθε εμπόδιο, δυσκολία και στην εργασιακή επισφάλεια που δύναται να βιώνουν. αποτελούν Και αυτό το στοιχείο αιτιολογεί την προαναφερόμενη σύνδεση.

Σύνδεση του αισθήματος της αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια αποτροπής της εργασιακής επισφάλειας προκύπτει από τα λεγόμενα 10 εκπαιδευτικών. Το αίσθημα αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση αποτελεί σίγουρα ένα αποτρεπτικό εργαλείο απέναντι στην εργασιακή επισφάλεια. Το να μπορείς να βλέπεις τους κόπους σου, τις προσπάθειες να βρίσκουν αντίκρισμα και αναγνώριση, προσθέτει πάνω σου ένα αίσθημα ψυχικής ανάτασης. Απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από το πιθανό άγχος και του λύνει τα χέρια ώστε να εργαστεί ελεύθερα μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας και σύμπνοιας.

Ενδείξεις σύνδεσης του αισθήματος της μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω της περιορισμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, προκύπτουν από τα λεγόμενα 7 εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη της μερικής εργασιακής ικανοποίησης, λόγω της περιορισμένης αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, δύναται να ενσπείρει προβληματισμούς και το στοιχείο της ανασφάλειας στον αναπληρωτή για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η προσφορά του στην εργασία. Το στοιχείο αυτό δυνητικά, και με τη πάροδο του χρόνου, ενδέχεται να αυξήσει το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας που βιώνει ο αναπληρωτής, να τον καθηλώσει εργασιακά από το αίσθημα του φόβου, της εργασιακής αστοχίας ή παράβλεψης με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να παρουσιάζει ένα απόμακρο και αδιάφορο προφίλ απέναντι στους συναδέλφους του.

Ενδείξεις σύνδεσης της ανυπαρξίας εργασιακής ικανοποίησης, λόγω απουσίας αναγνώρισης της εργασιακής προσφοράς και προσπαθειών του εκπαιδευτικού, από συναδέλφους και διεύθυνση, ως ένα από τα κύρια αίτια εμφάνισης της εργασιακής επισφάλειας, προκύπτουν από τα λεγόμενα 5 εκπαιδευτικών. Όταν η απόρριψη είναι ολοκληρωτική τότε η εργασία και η ικανοποίηση που αυτή προσφέρει γίνεται ιδιαίτερα επώδυνη και κουραστική. Στοιχείο τα οποίο αιτιολογεί την προαναφερόμενη σύνδεση. Λόγω όμως των σχετικά μικρού αριθμού τοποθετήσεων, θα πρέπει να δούμε τον εν λόγω παράγοντα συνδυαστικά με άλλους παράγοντες και κυρίως με τους παράγοντες που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγαγιώτου, Σ. (2011). *Το εργασιακό άγχος των κοινωνικών λειτουργών και η σχέση του με την εργασιακή δέσμευση και τη συναισθηματική νοημοσύνη.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αλέφαντος, Κ. (2020). *Το καθεστώς εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια Διαχρονική Μελέτη.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Αντωνίου, Α - Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ. & Γάκη, Α. (2010). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Στο Α - Σ. Αντωνίου (Επιμ.), Στρες: *Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*, (σ σ. 137 - 200). Αθήνα: Παπαζήση.

Αντωνίου, Α-Σ. (2008). *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη : University Studio Press.

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

Βλαχάκη, Χ. (2008). *Εργασιακές Συγκρούσεις.* Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Γαβρόγλου, Σ. (2006). *Όψεις ευελιξίας στην Ελλάδα και την Ευρώπη.* Αθήνα: Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική Πληροφορική Α.Ε.

Γεωργοπούλου, Ε. (2020). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης / Occupational burnout among regular and substitute Primary Teachers in Greece*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας. Πάτρα.

Γούναρη, Ε. (2018). *Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών : Απόψεις Αναπληρωτών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χανίων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική Εργασία. Πάτρα.

Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslash, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της* Κοπεγχάγης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητριάδου, Χ. (2015). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Νοσηλευτών και η σχέση της με την Σωματική και Ψυχική τους Υγεία.* Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Everard, K - B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ.: Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: Ε.Α.Π

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (επιμ.). (2009-2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.* Eurydice, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Αθήνα.

Ζιωντάκη, Ζ. (2014). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο.* Φιλοσοφική Σχολή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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), 40-87.

Κάντας, Α. (1996). «Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας». *Ψυχολογία*, *3*, 71-85.

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

Καράγιωργας, Ι. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας.* Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ., Γιαννακοπούλου, Ε., Καραλής, Δ., Σώρος, Γ. (2014). *Ανεργία και εργασιακή επισφάλεια. Διαστάσεις και επιπτώσεις σε καιρό κρίσης*. ΙΝΕ. Μελέτες (Studies) 31

Καραντινός, Δ., Κετσετζοπούλου, Μ., Μουρίκη, Α. (1997). *Ευέλικτη απασχόληση και ελαστικοποίηση του χρόνου εργασίας: τάσεις, εξελίξεις, προοπτικές 1.* Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας

Κατίδου, Ε. (2019). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Κατρής, Ν. (2009). *Μελέτη & Ανάλυση Οργανωσιακής Συμπεριφοράς στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Σύνδεση με την έννοια της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης ως σύνολο.* Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κεσίζογλου, Γ. (2013). «Η ανάδυση των θεωριών περί επισφαλούς εργασίας στον ακαδημαϊκό χώρο των κοινωνικών επιστημών: Προκλήσεις για την πολιτική ψυχολογία». Στο *Ι' Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. σελ. 392-418

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

Κουζής, Ι. (2009). «Επισφαλής εργασία: Η περίπτωση των εργαζομένων στις εργολαβίες καθαρισμού». Στο Αθανασίου, Α., Γιαννακόπουλος, Κ., Διάλλα, Α., Μαρκέτου, Π., Χατζαρούλα, Π. (επίμ.) *Επισφαλής Εργασία, «Γυναικεία Εργασία». Παρέμβαση με αφορμή την Κωνσταντίνα Κούνεβα.* Κείμενα των Ε. Αβδελά, Α. Αθανασίου, Γ. Κουζή, Ι. Λαλιώτου, Β. Παπαθανάση, Π. Χαταζρούλα, Α. Ψαρρά Αθήνα: Νεφέλη σελ. 47-54

Coolican, H. (2008). *Ψυχολογία της Εργασίας.* (Επιμ. Α.-Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Creswell, J - W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης,), (1η ελληνική έκδ.). Αθήνα: Ίων/Έλλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Κωφίδου, Κ. (2021). *Η εργασιακή επισφάλεια και οι συνέπειές της: η περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Loriol, M. (2010). Νόημα και Αναγνώριση στον Εργασιακό Τομέα. Στο Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). *Εργασία & Κοινωνία, Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Διόνικος σελ. 43 – 67

Leat, M., Κουζής, Γ., Κουτρούκης, Θ. (2009). *Εργασιακές σχέσεις. Μια επιστημονική προσσέγγιση.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Λουκοπούλου, Ε. - Ε. (2015). *Ευημερία μόνιμων και αναπληρωτών δασκάλων: σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και στρεσογόνα γεγονότα ζωής*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.

Λυμπεράκη, Α., Δενδρινός, Γ. (2004). *Ευέλικτη εργασία: νέες μορφές και ποιότητα απασχόλησης.* Αθήνα: Κέρκυρα

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Οργανισμός – Επιχείρηση και Ψυχολογία της Εργασίας.* Αθήνα: ΑΣΠ Α Ι.Τ.Ε.

Μαρινοπούλου, Β. (2020). *Ο ρόλος του Διευθυντή στην ισότιμη μεταχείριση των εκπαιδευτικών όπως γίνεται αντιληπτός από τους αναπληρωτές και μόνιμους εκπαιδευτικούς, και οι Εργασιακές σχέσεις που διαμορφώνονται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες Αγωγής, Αθήνα

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

Μουρίκη, Α. (2010). «Το «νέο προλεταριάτο»: επισφαλώς εργαζόμενοι – οι παρίες της σύγχρονης αγοράς εργασίας». Στο Ναούμη, Μ. κ.α. *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2010.* Αθήνα: ΕΚΚΕ σελ. 109-121

Μουσούρου, Λ. (2005). *Γυναίκα και απασχόληση. Δέκα ζητήματα.* Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα Gutenberg

Μπάλιου, Ε. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ- Δ. (2010). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: ιστορία των λέξεων με σχόλια και ένθετους πίνακες*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπρούζος, Α. (2011). «Η επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων δασκάλων. Μια εμπειρική μελέτη». Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ. Εκδ), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ι. Ε. Πυργιωτάκη* (σ. 734-769). Αθήνα: Πεδίο.

Ντούλας, Π. (2019). *Μισθολογικά Εκπαιδευτικών 2019 – Μελέτη και παρουσίαση μισθολογίων, ιστορική σύγκριση, σύγκριση με Ευρώπη, αιτήματα και προτάσεις.* Κόρινθος

Παλιούρας, Γ. (2017). *Οι αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου στο πέρασμα του χρόνου: αφηγήσεις δασκάλων που ανήκουν σε διαφορετικές γενιές.* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παπαδάκη, Σ. & Γιανναδάκη, Ε. (2010). *Οργανωσιακή αλλαγή.* Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης

Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Ρόλοι και Εαυτός (Self): Η Κεντρικότητα του Εκπαιδευτικού Ρόλου για τη Συγκρότηση του Εαυτού.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). «Επαγγελματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Ψυχολογία, 14*(4), 367-391.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δάσκαλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση.* Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πάτρα

Σπυριδάκης, Μ. (επιμ). (2013). *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια: όψεις ενός εμμένοντος κινδύνου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης. Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στάμελος, Γ. & Μαρτζακλή, Μ. (2005). «Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης». *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.* Άρτα, 2-4/12/2005. Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 1-8

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*: *Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη.* Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τουραμάνη, Α. (2018). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.* Μεταπτυχιακή εργασία. ΑΤΕΙ Θες/νίκη

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

Τσιότσος, Π. (2018). *Διαδικασία λήψης αποφάσεων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Α.Π.Θ.

Χατζηπέμου, Θ. (2016). *Επαγγελματική Εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή: Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.* Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adkins, C., Werbel, J. and Farh, J. (2001). “A Field Study of Job Insecurity during a Financial Crisis”. *Group & Organization Management*, 26(4), pp.463-483.

Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Aromaa, A., Lovvovist, J. (2008). “Short Communication. Burnout in Relation to Age in the Adult Working Population”, *J Occup. Health*, 50, 362-365.

Alberty, G., Bessal, I., Hardy, K., Trappmann, V., Umney, C. (2018). “In Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times*”. Work, Employment and Society.* V32. N3. pp 447-457. Sage.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). “Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*”. Presented at ISEC*. Manchester, July 24-28, UK.

Arvanitidou, E. (2019). *The use of two tiered employment systems for teachers and its effect on the management of schools of elementary and secondary grade of Greek educational system: The case of substitute teacher*. HOU

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). “The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems”. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.

Borritz, M., Kristensen T., Villadsen, E., Cristensen, K. (2005). “Psychosocial Work Characteristics as Predictors of Burnout : Finding From 3 – Year Follow Up of the PUMA Study” *Journal of Occupational & Environmental Medicine, 47*, Issue (10) – pp 1015–1025.

Bush, T. (2007). “Educational leadership and management: theory, policy, and practice”. *South African Journal of Education*. Vol 27(3)391–406.

Damianos, M. (1998). *Substitute teachers in elementary schools and their professional discourse.* Unpublished master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University ofToronto.

Day, C. (2000). "Teachers in the twenty – first century: Time to renew the vision [1]". *Teachers andTeaching: Theory and Practice, 6 (1),* 101-115

Cooper, C- L. & Kelly, M. (1984). «Stress among crane operators». *Journal of Occupational Medicine*. 26 (8).

De Witte, H. (2005). "Job Insecurity: Review of the International Literature on Definitions, Prevalence, Antecedents and Consequences". *SA Journal of Industrial Psychology*. 2005. 31 (4), 1-6

De Witte, H., De Cuyper, N., Handaja, Y., Sverke, M., Näswall, K. and Hellgren, J. (2010). "Associations Between Quantitative and Qualitative Job Insecurity and Well-Being". *International Studies of Management & Organization,* 40(1), pp.40-56.

Duxbury, L. & Higgins, C. (2003). "Work – Life Conflict in Canada in the New Millennium: A Status Report*"*. *Health Canada*

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 Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Eurofound and International Labour Organization.(2019). *Working Conditions in a Global Perspective*. Luxembourg: Publications Office of the European Union / Geneva: International Labour Organization.

Fullan, M. (2001).*The new Meaning of Educational Change (3rd Edition).* N.Y. Teachers College Press.

Fyfe, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact.* Working Paper. Geneva: International Labour Office. May 2007.

Greenhalgh, L. and Rosenblatt, Z., 2010. “Evolution of Research on Job Insecurity”. *International Studies of Management & Organization*, 40(1), pp.6-19. 3.

Hartley, J., Jacobson, D., Klandermans, B., & Van Vuuren, T. (1991). “Job insecurity: Coping with jobs at risk”. *London: Sage.*

Heaney, C. A., Israel, B. A., & House, J. S. (1994). “Chronic job insecurity among automobile workers: Effects on job satisfaction and health”. *Social Science & Medicine, 38*(10), 1431–1437

Hellgren, J., Sverke, M. and Isaksson, K. (1999). “A Two-dimensional Approach to Job Insecurity: Consequences for Employee Attitudes and Well-being”. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), pp.179-195.

Huang, G., Niu, X., Lee, C. and Ashford, S. (2012). “Differentiating cognitive and affective job insecurity: Antecedents and outcomes”. *Journal of Organizational Behavior*, 33(6), pp.752-769.

Glaser, J., Bussing, A. (2000). *“Four-stage process model of the core factors of burnout: the role of work stressors and work-related resources*”. *Work and stress. 14.*

Ingram, N. (2009). “Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture”. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421- 434.

Irvine, A. (2011). “Duration, dominance and depth in telephone and face-to-face interviews: A comparative exploration”. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(3), 202-220.

Ivancevich, J-M. & Matteson, M -T. (1980). *Stress and work: A managerial perspective*. Scott Foresman, Glenview III.

Jacobs, A. (2007). “Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: ‘thinking’ with Bourdieu”. *Women's History Review*, 16(2), 245-261.

Mohr, G-B. (2000). “The changing significance of different stressors and the announcements of bankruptcy: A longitudinal investigation with special emphasis on job insecurity”. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (3): 337-359.

Novick, G. (2008). “Is there a bias against telephone interviews in qualitative research?” *Research in nursing & health*, *31*(4), 391-398.

O’ Sullivan, M., Lavelle, J., Turner, T., McMahon, J,. Murphy, C., Ryan,

L.,.Gunnigle, P. (2021). “Employer – led flexibility, working time uncertainty, and trade union responses: The case of academic teachers, teachers and school secretaries in Ireland”. *Journal of international relations. Sage. Vol 63*(1) pp 49-72

Paradis, L. (2014). “Stress and Burnout Among Providers Caring for the Terminally III and Their Families”. *Ratledge*, Vol 3 : No 1, pp 1-10

Pembroke, S. (2018). “Precarious work precarious lives: how policy can create more security”. Dublin: TASC

Pettinger, R. (1996). “Introduction to organizational behavior”. *Palgrave, London* pp 1-2.

Poo, B., & Hoyle, E. (1995). “Teacher involvement in decision making. In D. Johnson (Eds)”. *Educational Management and Policy Research, theory and Practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.

Poole, A. (2020). “Internationalized school teachers’ experience of precarity as part of global middle class in China; Towards resilience capital”. *The Asia_ Pacific Education Researcher*. 29. Springer. pp 227-235

Qiao, H., Schaufeli, W-B. (2011). “The Convergent Validity of Four Burnout Measures in a Chinee Sample: A Confirmatory Factor-Analytic Approach”. *Applied Phycology: An International Review,* 60 (1), 87–111.

Rachman, M. (2021). “The Impact of Work Stress and the Work Environment in the Organization: How Job Satisfaction Affects Employee Performance?” *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 9, 339-354.

Shakir, M., & Zia, A. (2014). “Temporary job and permanent stress”. *Journal of Education and Practice, Vol.* 5 (14), 144-150.

Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplianides, I. (2009). “Choice and social class of medical school students in Greece”. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740.

Smith, G. G., Tippetts, Z. (2004). “Subjournal for personnel responsible for substitute teaching”. Eric Vol 5 N1.

Steyn, G., & Squelch, J. (1997). “Exploring the perceptions of teacher empowerment in South Africa: a small-scale study”*. South African Journal of Education*, 17 (1), 1-6.

Timms, C., Graham, D. & Caltabiano, M. (2006). “Gender implication of perceptions of trustworthiness of school administration and teacher burnout/job stress”. *Australian Journal of Social Issues, 41(3)*, 343-358.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W- B. (2007). “The role of personal resources in the job demands-resources model”. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121–141.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ

(Alfavita newsroom, 22-9-2021). Τι προβλέπεται για τη για την μετατροπή ωραρίου αναπληρωτών από μειωμένο σε πλήρες.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/358540_ti-problepetai-gia-tin-metatropi-orarioy-anapliroton-apo-meiomeno-se-plires

[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022

Alfavita Newsroom, (1-7-2021). Επίδομα ανεργίας αναπληρωτών: Βήμα βήμα η διαδικασία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/352822_epidoma-anergias-anapliroton-bima-bima-i-diadikasia

[τελευταία πρόσβαση 19/1/2021].

Alfavita Newsroom (6-5-2021). Επάγγελμα εκπαιδευτικός: *Αναλυτικός οδηγός του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/348954_epaggelma-ekpaideytikos-analytikos-odigos-toy-ekpaideytikoy-stin-ellada

[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022]

Alfavita Newsroom, (17-1-2019). Σύστημα διορισμών: Τα κριτήρια μοριοδότησης, όπως κατατέθηκαν. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypoyrgeio-paideias/278773_systima-diorismon-ta-kritiria-moriodotisis-opos-katatethikan
[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022]

Βούγιας, Β. (2022). «Ποινές αποκλεισμού αναπληρωτών σε περίπτωση μη ανάληψης υπηρεσίας ή παραίτησης | Οι 4 περιπτώσεις».

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.especial.gr/poines-apokleismou-anaplirwtvn-se-periptwsi-mh-anapipsis-upiresias-h-paraitisis-ekpaideft/

[τελευταία πρόσβαση 14 -2- 2022]

Γραμματικού, Κ. (2016). «Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας». *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*. 1, 152-162. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782/812

[Τελευταία πρόσβαση 3/2/2022]

Δαλακούρα, Α. (2011). Stress Management, *Good Morning, Let the stress begin* (σελ.2-10). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.icbs.gr/Innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Stress%20mngt%20NOTES.pdf
[τελευταία πρόσβαση 18/11/2021].

Eduguide.gr. (8-1-2019). Το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών όπως κατατέθηκε στη Βουλή. Πώς μοριοδοτούνται τα μεταπτυχιακά. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.eduguide.gr/nea2019/neo-systhma-diorismoy-twn-ekpaideytikwn-opws-katate8hke-sth-boyl/
[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022]

Edweek. (25-8-2021). Φάκελος αναπληρωτές. Ορολογία – Μισθολόγιο – Ένσημα – Προυπηρεσία – Μόρια – Άδειες – Δικαιολογητικά – Προσλήψεις.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.edweek.gr/fakelos-anaplirotes-orologia-misthologio-emsima-proypiresia-moria-adeies-dikaiologitika-proslipsis/

[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022]

E.T.U.C.E. (2013). «Survey – the continued impact of the crisis on teachers in Europe». *Brussels.*
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://etuce.homestead.com

[τελευταία πρόσβαση 03-05-2022]

(EU-OSHA) Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, (2021). *Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι και άγχος στην εργασία.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://osha.europa.eu/el/themes/psychosocial-risks-and-stress

[τελευταία πρόσβαση 24/03/2022].

Ιερείδης, Κ. (2016). Το νόημα της εργασίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dialogos.com.cy/blog/to-noima-tis-ergasias/#.WforttSLSt8

[τελευταία πρόσβαση 12/09/2021]

ΙΝΕ – ΓΣΕΕ. (2022). *Εργαζόμενοι και Εργασία στη Κεντρική Μακεδονία: Ανθεκτικότητα, Επισφάλεια και Επαγγέλματα στη μετα-πανδημική εποχή.* Αθήνα: Δίκτυο Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Πληροφόρησης.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2022/03/MELETH_KEN.-MAKEDONIA_e-book_site.pdf
[τελευταία πρόσβαση στις 29/03/2022].

ΙΝΕ ΓΣΣΕ. (2020). COVID-19 και Ελληνική Οικονομία: Επιπτώσεις και προοπτικές. 4ο Δελτίο Οικονομικών Εξελίξεων.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.inegsee.gr/wpcontent/uploads/2020/05/INE_GSEE_4o_Deltio_Oikonomikon_Ekselikseon_05_2020.pdf

[τελευταία πρόσβαση 14/7/2021].

ΙΝΕ. (2015). *Εργασιακό Άγχος*. Αθήνα: Δίκτυο Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Πληροφόρησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://career.eap.gr/admin/uploaded_files/yliko/yliko_34.pdf

[τελευταία πρόσβαση στις 16/11/2020]

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. (2008). «Οι Εργασιακές Σχέσεις στην Ευρώπη και στην Ελλάδα». *Ετήσια Έκθεση 2008.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/EKTHESI_1-ERGASIAKES%20SXESEIS.pdf

[Τελευταία πρόσβαση 30/10/2021]

Ισάρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). «Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας». *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf

[τελευταία πρόσβαση στις 22-09-2020].

Καθημερινή Newsroom, (19-1-2007). «Φύλο, τόπος κατοικίας και ηλικία καθορίζουν τα ποσοστά φτώχειας στην Ελλάδα».

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο :

https://www.kathimerini.gr/economy/local/274950/fylo-topos-katoikias-kai-ilikia-kathorizoyn-ta-pososta-tis-ftocheias-stin-ellada/

[τελευταία πρόσβαση 14-2- 2022]

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. (2018). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση.* Αθήνα: Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/ETEKTH_2017-28.pdf

[τελευταία πρόσβαση 03-05-2022]

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. (2015). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf

[τελευταία πρόσβαση 19-11-2020]

Καρακάση, Σ. (2017). «Πώς θα προετοιμαστούμε για το νέο εργασιακό περιβάλλον». *HR Professional*. Τεύχος 147, σελ 1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.hrpro.gr/default.asp?pid=9&la=1&cID=4&arId=6476

[Τελευταία πρόσβαση 27/10/2021]

Κάτσικας, Χ. (2017). «Τα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας ….βλάπτουν σοβαρά την υγεία των Εκπαιδευτικών». *AlfaVita, Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο,* 3 Οκτωβρίου 2017. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/unesco-21-ores-didaskalias-84-ores-doyleias-grafeioy

[Τελευταία πρόσβαση 03/04/2022]

Cole, N-L. (30-5-2019). «Μάθετε πώς και γιατί η σύγκρουση των ρόλων επηρεάζει τις καθημερινές μας ζωές». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.greelane.com/el/%ce%b5%cf%80%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%ae%ce%bc%ce%b7%cf%84%ce%b5%cf%87%ce%bd%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%af%ce%b1%ce%bc%ce%b1%ce%b8%ce%b7%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ac/%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82%ce%b5%cf%80%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%ae%ce%bc%ce%b5%cf%82/role-conflict-3026528/

[Τελευταία πρόσβαση 27/10/2021]

Κουσουλός, Α., & Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). «Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.* Τεύχος 9, σελ. 33 - 41.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/KOYSOULOS.pdf

Mavridou, M. (2016). *Ο ιδανικός χώρος εργασίας βοηθά στη μείωση του στρες και ενισχύει τη συγκέντρωση και τη δημιουργικότητα*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο

https://design4happiness.com/2016/03/23/idanikos-xoros-ergasias/

[Ημερομηνία πρόσβασης 03-04-2022]

Μαυρογιώργος, Γ. (2018). «Αναπληρωτές νομάδες εκπαιδευτικοί: Η επινόηση του βασανιστηρίου». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/251258_anaplirotes-nomades-ekpaideytikoi-i-epinoisi-toy-basanistirioy

[τελευταία πρόσβαση 14-2- 2022]

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4692/2020. «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html

[τελευταία πρόσβαση 14 -2- 2022]

Νόμος 4589/2019. «Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ 13/Α/29-1-2019 (Κωδικοποιημένος).*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4589-2019-fek-13a-29-1-2019.html

[τελευταία πρόσβαση 14 -2- 2022]

Νόμος 4547/2018. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *ΦΕΚ102/Α/12-6-2018.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html

[τελευταία πρόσβαση 14 -2- 2022]

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4024/2011. «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015». *(ΦΕΚ Α-226/27-10-2011).*
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
https://www.e-nomothesia.gr/suntaksiodotika/n-4024-2011.html
[τελευταία πρόσβαση 03-05-2022]

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 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». *(ΦΕΚ 65/Α/6-5-2010).*
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
https://www.e-nomothesia.gr/kat-oikonomia/n-3845-2010.html
[τελευταία πρόσβαση 03-05-2022]

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/1985. «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». *(ΦΕΚ Α167/30-09-1985).*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html

[τελευταία πρόσβαση 03-05-2022]

Ομάδα Νέων Αποφοίτων, & Φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. (2014). «Γυμνασιοποίηση και Αποδασκαλοποίηση του Δημοτικού Σχολείου», *Alfavita,* 27-5-2014. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/127905_gymnasiopoiisi-kai-apodaskalopoiisi-toy-dimotikoy-sholeioy

[τελευταία πρόσβαση 6-2- 2022]

Παπαδάκης, Β. (2004). *Συστήματα οργάνωσης της εργασίας και της παραγωγής. θεωρίες - κριτική - συμπεράσματα.* Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

file:///C:/Users/User/Downloads/Papadakis_Vasilis_MSc_2004.pdf

[Τελευταία πρόσβαση 30/10/2021]

Παπαδήμας, Λ., Μαράτος, Α., Ξαφάκος, Ε. (2016). «Αλλαγή του συστήματος διορισμών στην Ελλάδα». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/protasidiorismwn.pdf

[Τελευταία πρόσβαση 30/10/2022]

Xenesglosses.eu. (3-8-2015). Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Τι ισχύει για απολαβές, ένσημα, ώρες εργασίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://xenesglosses.eu/2015/08/oromisthioi-ekpaideutikoi-ti-isxyei-g/

[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022]

Σαΐτης, Χ. (2008). Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση εκπαιδευτών του ΟΑΕΔ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/1093

[τελευταία πρόσβαση 10/02/2021]

Σαλτού, Ε. & Χαραλαμπάκης, Μ. (2015). «Οι εκπαιδευτικοί της άγονης γραμμής». *Τα Νέα.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.tanea.gr/2015/10/09/greece/oi-ekpaideytikoi-tis-agonis-grammis-2/
[Τελευταία πρόσβαση 11/2/2022]

Σαμαρά, Μ. (2014). «Άγχος (stress)». *Ανθρώπινος Παράγοντας.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.humanfactors.gr/wp-content/uploads/AGXOS-STRESS.pdf

[τελευταία πρόσβαση 6/7/2021].

CBS, (9-12-13). "New poll reveals job insecurity or job reorganisation is thought to be the most common cause of work-related stress".

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.cbs.com.cy/en/news-19-Bilbao_9_May_2013.html

[τελευταία πρόσβαση 14/7/2021].

Σωτηράκη, Κ. (2009). «Εργασία και οικογένεια : σύμμαχοι ή αντίπαλοι.*Psychology». Η πύλη της Ψυχολογίας.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.psychology.gr/work-psychology/371-family-and-work.html
[τελευταία πρόσβαση 28-5-21]

Σωτηρόπουλος, Δ., Χριστόπουλος, Λ. (2016). «Πολυνομία, κακονομία και γραφειοκρατία στην Ελλάδα. Ανάλυση αποτυχιών του παρελθόντος και προτάσεις βελτιωτικών παρεμβάσεων». *Διανέοσις 7-2016.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2017/02/overregulation_final_edited.pdf

[Τελευταία πρόσβαση 03/04/2022]

Josse, E. (2008). Le burn-in et le burn-out, pages (3-5). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.resilience-psy.com/IMG/pdf/burnin_burnout.pdf

[τελευταία πρόσβαση 19/1/2021].

Τσιάκκιρος, Α. (2006). «Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης». *Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σ σ. 111 – 201). Λευκωσία).
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/39236/%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%9A%CE%99%CE%A1%CE%9F%CE%A3%20%CE%91%CE%9D%CE%94%CE%A1%CE%95%CE%91%CE%A3%20PHD.pdf?sequence=3&isAllowed=y

[Τελευταία πρόσβαση 30/10/2021]

ΥΠΕΠΘ, (9-11-2019). Άρθρο 01- Σχολικό και Διδακτικό έτος.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3652

[τελευταία πρόσβαση 15/02/2022]

Υ.Π.Ε.Θ. (2016). «Ο Κόσμος της Ειδικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.especial.gr

[τελευταία πρόσβαση 12 -2- 2022]

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2010). *«Μεταβιβαζόμενες Αρμοδιότητες στους Δήμους».* Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/nomos_kallikrati_9_6_2010.pdf

[τελευταία πρόσβαση 17-3-2022]

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 - ΦΕΚ 1340/16-10-2002. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html

[τελευταία πρόσβαση στις 20/03/2022].

Fullan, M. (2008). «Education For Continuous Improvement». *University of Toronto, March 2008.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Untitled_Document_21.pdf

[τελευταία πρόσβαση στις 19/03/2022].

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ***.** Υ.Π.Ε.Θ.: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://kentradiaviou.gr/wp-content/uploads/2019/07/5.3.pdf

[τελευταία πρόσβαση στις 19/03/2022].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

1. Πώς βιώνουν την εργασιακή τους κατάσταση οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί;

Ερευνητικά Ερωτήματα

1α. Ήταν επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός και να δουλέψετε στη δημόσια εκπαίδευση ή αυτό προέκυψε συγκυριακά; Αν ναι γιατί;

1β. Έχετε προηγούμενη εργασία ως αναπληρωτής/τρια; Αν ναι, πόσο χρόνο έχετε εργαστεί;

1γ. Έχει χρειαστεί να αλλάξετε τόπο διαμονής προκειμένου να εργαστείτε; Αν ναι πόσες φορές; Ήταν μια εύκολη απόφαση αυτή για εσάς;

1δ. Ποια είναι η άποψή σας για το νομοθετικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναφορικά με τους αναπληρωτές; Αντιμετωπίζονται ισότιμα σε σχέση με τους μόνιμους;

1ε. Σας ικανοποιεί το ότι δουλεύετε με μικρά παιδιά ή το θεωρείτε ως το «αναγκαίο κακό» της εργασίας σας;

1στ. Πιστεύετε ότι στο περιβάλλον εργασίας σας αντιμετωπίζετε τις ίδιες δυσκολίες με έναν μόνιμο εκπαιδευτικό; (π.χ. υπεράριθμες τάξεις, τάξεις με μεγάλες μαθησιακές ελλείψεις και ζωηρούς μαθητές) και να αντιμετωπίσει τις δύσκολες εκπαιδευτικές περιπτώσεις (π.χ. μαθητές με ειδικά μαθησιακά προβλήματα);

2. Πόσο ευάλωτοι και επισφαλείς αισθάνονται αναφορικά με το εργασιακό τους καθεστώς;

Ερευνητικά Ερωτήματα

2α. Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το εργασιακό σας μέλλον; Είναι προβλέψιμο; Γιατί;

2β. Η απουσία σταθερής και μόνιμης εργασίας για τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό πιστεύετε ότι μπορεί να τον φέρει σε καταστάσεις μη αξιοπρεπούς διαβίωσης; Έχετε βρεθεί σε τέτοια θέση;

2γ. Έχετε μπει στη διαδικασία αναζήτησης ή και ανεύρεσης παράλληλης απασχόλησης για να μπορέσετε να αντεπεξέλθετε οικονομικά; Κάνετε τώρα παράλληλα κάποια εργασία; Εργάζεστε τους καλοκαιρινούς μήνες;

2δ. Αισθάνεστε ότι οι υπάρχουσες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σας υπαγορεύουν να αποκτήσετε νέες δεξιότητες και εξειδικεύσεις; π.χ. μεταπτυχιακών τίτλων, τίτλων πιστοποίησης υπολογιστών, ξένων γλωσσών κ.α.; Εσείς έχετε μπει σε αυτή τη διαδικασία; Αν είσαστε μόνιμος θα προβαίνατε σε αυτή τη διαδικασία;

2ε. Θεωρείτε ότι το φύλο ή/και η ηλικία ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει το αίσθημα της εργασιακής επισφάλειας; Γιατί;

3. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασχετικά ή ενισχυτικά στη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους;

Ερευνητικά Ερωτήματα

3α. Αισθάνεστε ισότιμος/η σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους σας; Αν όχι, σε ποιους τομείς;

3β. Νιώθετε ότι η εργασία σας αναγνωρίζεται από τους υπόλοιπους (μόνιμους) εκπαιδευτικούς;

3γ. Σας έχει συμβεί, εξαιτίας της εργασιακής σας αβεβαιότητας, να δείχνετε αδιαφορία γύρω από θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας, είτε αυτά αφορούν άτομα (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), είτε καταστάσεις;

3δ. Έχετε φτάσει στο σημείο να νιώθετε ότι συμπεριφέρεστε απρόσωπα και μηχανικά απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μαθητές, λόγω της προσωρινότητας και της αβεβαιότητας που βιώνετε στο χώρο εργασίας σας;

4. **Με ποιο τρόπο επηρεάζει η εργασιακή τους κατάσταση την προσωπική τους ζωή και τα μελλοντικά τους σχέδια;**

Ερευνητικά Ερωτήματα

4α. Πιστεύετε ότι η απουσία σταθερής και μόνιμης εργασίας επηρεάζει τη λήψη σημαντικών αποφάσεων και ανάληψης ευθυνών όπως η δημιουργία οικογένειας, ο σχεδιασμός της προσωπικής ζωής κ.α.; Σε εσάς έχει συμβεί αυτό;

4β. Βλέπετε στο εργασιακό σας μέλλον να ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή προτίθεστε να το αλλάξετε στο μέλλον; Αν ναι/όχι γιατί;

4γ. Αν επανασχεδιάζατε από την αρχή τις σπουδές και τη σταδιοδρομία σας θα επιλέγατε ξανά να είστε εκπαιδευτικός; Αν ναι/όχι γιατί;