

Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση τελειοφοίτων λυκείου

Professional stress of teachers and school performance of high school senior students

Ξανθίππη Φουλίδη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Δρ., foulidi@rhodes.aegean.gr

Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Μέλος ΕΔΙΠ, Δρ., papakitsev@uniwa.gr

Ειρήνη Δήμου, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δρ., irdimou@hmu.gr

Ξενοφών Βαμβακερός, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, Διευθυντής, Δρ.,
xenofonvamvakeros@gmail.com

Xanthippi Foulidi, University of the Aegean, Research Fellow, Dr., foulidi@rhodes.aegean.gr

Evangelos C. Papakitsos, University of West Attica, Academic staff, Dr., papakitsev@uniwa.gr

Irini Dimou, Hellenic Mediterranean University, Assistant Professor, Dr., irdimou@hmu.gr

Xenophon Vamvakeros, Secondary Education Directorate of Western Attica, Director, Dr.,
xenofonvamvakeros@gmail.com

Abstract: This paper presents the methodology and results of a small scale empirical qualitative research on school performance as an occupational stressor for teachers of the Western Attica Secondary Education Directorate, as well as on effective ways of limiting the phenomenon. Also, the relevance of qualitative research as a methodology for conducting this type of survey is documented, while the relevant conclusions are drawn from the processing and analysis of primary data. Finally, some suggestions for further investigation of this phenomenon are outlined.

Keywords: occupational stress of teachers, Secondary Education, stressors, school performance, admission examinations

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα μιας μικρής έκτασης εμπειρικής ποιοτικής έρευνας για τη σχολική επίδοση ως παράγοντα επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, αλλά και για αποτελεσματικούς τρόπους περιορισμού του φαινομένου. Επίσης, τεκμηριώνεται η καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας ως μεθοδολογίας διεξαγωγής του συγκεκριμένου τύπου έρευνας, ενώ διατυπώνονται τα σχετικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων. Τέλος, αναφέρονται επιγραμματικά και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση αυτού του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στρεσογόνοι παράγοντες, σχολική επίδοση, εισαγωγικές εξετάσεις

Εισαγωγή

Ο όρος «επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών» (teacherstress) αναφέρεται στα αρνητικά συναισθήματα και στις δυσάρεστες εμπειρίες που βιώνουν από το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί (Παππά, 2006): «Είναι μια αντίδραση στην αρνητική επίδραση από ζητήματα της δουλειάς, που συνήθως συνοδεύεται με βλαβερές ψυχολογικές αλλαγές» (Κυριακού και Sutcliffe, 1978). Πρόκειται για μια υποκατηγορία του όρου «εργασιακό στρες» (occupationalstress). Ο όρος «παράγοντες που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών» στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρεται στα αίτια που δημιουργούν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα στους/στις εκπαιδευτικούς, που πηγάζουν από το επάγγελμά τους (Foulidietal., 2017). Στην παρούσα εργασία ο παραπάνω όρος συσχετίζεται και με τη «σχολική επίδοση», ως έννοια που χρησιμοποιείται για να κατατάξει τους/τις μαθητές/τριες σε μια «βαθμολογική» κλίμακα (Παπαναούμ, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από άλλες επαγγελματικές ομάδες (Jesus&Conboy, 2001; Kyriacou, 2001). Οι σχετικές εμπειρικές έρευνες που υλοποίησαν οι Robinson (1989), Antoniouetal. (2006), Karaj&Rapti (2013), Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου (2014), Δαβράζος (2015) και Skaalvik&Skaalvik (2016) ήταν ποσοτικές. Οι ερευνητικοί στόχοι τους σχετίζονταν με την καταγραφή των παραγόντων που προκαλούν άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα τους είναι οι παρακάτω παράγοντες, επιβεβαιώνοντας τις δύο κατηγορίες που είχαν ήδη διαμορφώσει οι Kyriacou&Sutcliffe (1978): αυτή των «εξωγενών» και αυτή των «ενδογενών» παραγόντων.

Εξωγενείς Παράγοντες

Οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το σχολείο και τη λειτουργία του. Ειδικότερα οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η απουσία συνεργασίας εντός του σχολείου αλλά και με την ηγεσία του (Karaj&Rapti, 2013), αυξάνουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα επιδεινώνει ο/η αυταρχικός/ή διευθυντής/ντρια (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014), όταν θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους (Κυριακού, 2001). Επιπρόσθετα, σημαντικός παράγοντας άγχους είναι οι μαθητές/τριες με «δύσκολη», απείθαρχη συμπεριφορά (Karaj&Rapti, 2013), που προκαλούν προβλήματα (Μουζούρα, 2005) και δεν έχουν κίνητρα (Κυριακού, 2001), ενώ έχουν ιδιαίτερα αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες (Δαβράζος, 2015). Από την άλλη πλευρά, οι καλές επιδόσεις των μαθητών/τριών μειώνουν τα επίπεδα άγχους (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Ακόμα στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι ανάμεσα στους παράγοντες πρόκλησης άγχους είναι οι πολλαπλές επαγγελματικές υποχρεώσεις (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014) και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών (Antoniouetal., 2006), που προκύπτει από την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Πρόσθετος παράγοντας που επιτείνει το άγχος των εκπαιδευτικών είναι η ετερογένεια των τάξεων (Forlin, 2001) αλλά και το είδος του

σχολείου. Η έρευνα των Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου (2014) επιβεβαιώνει ότι αυτό γίνεται κυρίως στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο, λόγω των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων. Τέλος:

- οι υπερβολικές απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης (Κυγιάκου, 2001),
- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους άλλους και η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική προαγωγή (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014),
- οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές (Κυγιάκου, 2001),
- αλλά και το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό κλίμα της εποχής, που επακόλουθό του είναι οι χαμηλοί μισθοί, το περιορισμένο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος (Δαβράζου, 2015) και η κατάργηση οργανικών θέσεων

είναι παράγοντες που ισχύουν για τους/τις Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014).

Ενδογενείς Παράγοντες

Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με:

- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με την προσωπικότητά τους επισημαίνεται ότι εμφανίζεται έντονα το άγχος σε εκπαιδευτικούς που βιώνουν την ανταγωνιστικότητα, διαθέτουν φιλοδοξία και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, ενώ επιδιώκουν τον έλεγχο και την επιβολή. Αντίθετα, περιορίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυτοεκτίμηση, εσωτερική έδρα ελέγχου και ψυχική αντοχή (Antoníouetal., 2006).
- Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται ότι η μεγάλη εκπαιδευτική/επαγγελματική εμπειρία μειώνει τα επίπεδα άγχους, ενώ η μικρή αντίστοιχη εμπειρία επιτείνει τα επίπεδα αυτά, γιατί οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενεργοποιήσει τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Σχετικά με το φύλο οι έρευνες διαφωνούν. Από τη μια μεριά διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και υψηλότερη δυσaréσκεια ως προς τη δουλειά τους, γιατί βιώνουν αρνητικές συνθήκες στην τάξη, αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους/τις μαθητές/τριες και υφίστανται τις επιπτώσεις από την απουσία συμφιλίωσης επαγγελματικής-οικογενειακής ζωής (Antoníouetal., 2006). Από την άλλη πλευρά οι έρευνες των Βασιλόπουλου (2012) και Δαβράζου (2015) συμπεραίνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα πρόκλησης άγχους, τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Από την προαναφερθείσα ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το άγχος του εκπαιδευτικού είναι διεθνές φαινόμενο και όχι μόνον ελληνικό, λόγω της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών παραγόντων (γραφειοκρατικά, οργανωτικά, διαδικαστικά ζητήματα, εκπαιδευτικές αλλαγές, σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων) (Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017). Αν και διαπιστώνεται ότι ανάμεσα στις κύριες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών είναι η σχολική επίδοση (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014), δεν διερευνάται γιατί ισχύει αυτό ούτε ποιες είναι οι πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν για τον περιορισμό του. Η σχολική επίδοση δεν έχει ιεραρχηθεί ανάμεσα στις άλλες κύριες πηγές άγχους στη σύγχρονη περίοδο της οικονομικής κρίσης. Ταυτόχρονα, το φαινόμενο σχετίζεται με συγκεκριμένο τύπο σχολείου, κυρίως το Γενικό Λύκειο (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014), όμως παρατηρείται βιβλιογραφικό κενό σχετικά με το εάν το φαινόμενο είναι πιο έντονο σε συγκεκριμένες τάξεις και σε ορισμένα μαθήματα. Δεν έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων σε όλους τους πληθυσμούς, αφού δεν έχουν ερευνηθεί οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), στα οποία επίσης διεξάγονται πανελλαδικές εξετάσεις.

Ακόμα διαπιστώνεται ότι έχουν υλοποιηθεί μόνο ποσοτικές έρευνες. Δεν έχουν εφαρμοστεί ποιοτικές έρευνες αλλά ούτε και τριγωνοποιημένες προσεγγίσεις (triangulated studies), παρά τον πολυδιάστατο και πολυσύνθετο χαρακτήρα του υπό εξέταση ερευνητικού προβλήματος (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Το υπό διερεύνηση ζήτημα χρήζει διεπιστημονικής θεωρητικής προσέγγισης, για την οποία είναι πιο ευνοϊκή η ποιοτική έρευνα (Banisteretal., 1994). Άλλωστε η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι ερευνητές/τριες κατέχουν τις σημαντικότερες πτυχές του υπό διερεύνηση ζητήματος, εκτιμούν όμως ότι μπορεί να υπάρχουν πλευρές του τις οποίες δεν γνωρίζουν ή δεν είχαν συμπεριλάβει στην αρχική τους προσέγγιση. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν απαντηθεί ειδικότερα ερωτήματα που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών στα τετράμηνα, με την επίδοση στις προαγωγικές, εισαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Δεν έχει μελετηθεί εάν τα ακριβή χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (οι Πανελλήνιες και οι προαγωγικές εξετάσεις), οι συγκεκριμένες συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες στη χώρα (ο αριθμός των εισακτέων αλλά και οι δυσκολίες εξεύρευσης εργασίας μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, λόγω της οικονομικής κρίσης και των υψηλών ποσοστών ανεργίας), αλλά και οι επικρατούσες στάσεις και αξίες των γονέων (έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους) επιτείνουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν έχει διερευνηθεί το πώς αυτό συσχετίζεται με την απειθαρχία και την έλλειψη κινήτρων των μαθητών/τριών και εάν το ενδιαφέρον των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους αυξάνει το άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με τις αποτελεσματικές δράσεις αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, διαπιστώνεται ότι έχουν καταγραφεί γενικές προτάσεις, που μπορεί να υιοθετήσει μεμονωμένα ο/η εκπαιδευτικός, ο οποίος/α υπηρετεί σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Δεν έχουν αξιολογηθεί αυτές οι μεμονωμένες στρατηγικές αλλά και δεν έχουν συσχετιστεί με άλλες στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση περιστατικών αδιάφορων και απείθαρχων μαθητών/τριών με χαμηλή επίδοση, ώστε να πετύχουν την ενεργό εμπλοκή τους και τη βελτίωση της επίδοσής τους. Ακόμα δεν έχουν προσεγγιστεί σε βάθος αποτελεσματικές στρατηγικές που εφαρμόζονται συλλογικά στο πλαίσιο των συλλόγων διδασκόντων/ουσών, ποιες ενέργειες αποφασίζονται για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών/τριών τους, ώστε να μη δημιουργείται άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς. Επίσης, δεν έχουν εντοπιστεί μελέτες περίπτωσης ικανών διευθυντών/ντριών, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και που εισηγούνται πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών τους και περιορισμού του άγχους των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Τέλος, δεν έχει επιχειρηθεί σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά την κρίση για το άγχος τους και την επίδοση των μαθητών/τριών τους.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει η ανάγκη υλοποίησης έρευνας που να επιτυγχάνει καλύτερες εξηγήσεις και που να καλύπτει κάποια από τα βιβλιογραφικά κενά που εντοπίστηκαν. Θα οφείλει να έχει περιγραφικό-διερευνητικό χαρακτήρα και να αξιοποιεί περιγραφική μέθοδο, γιατί η εφαρμογή της προσφέρεται όταν πρόκειται να μελετηθούν παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, και να διερευνηθούν στάσεις σχετικές με το υπό εξέταση ερευνητικό πρόβλημα (Cohen&Manion, 1994; Creswell, 2011).

2. Ερευνητικός Σκοπός

Στο ανωτέρω πλαίσιο, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναλύσει, να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικά των τελειοφοίτων Λυκείου, και του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά και να ερμηνεύσει εμπειρίες και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα για την αντιμετώπιση του υπό εξέταση ερευνητικού προβλήματος σε περιόδους κρίσης, ώστε να αναδειχθούν σύγχρονες όψεις και παράμετροι που δεν έχουν προσδιοριστεί.

Ο σκοπός εξειδικεύεται στο παρακάτω ερευνητικό ερώτημα (research question):

- Πώς επιδρά το επίπεδο της σχολικής επίδοσης των μαθητών στην ανάπτυξη επαγγελματικού άγχους για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σήμερα στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ποιες οι δυνατότητες περιορισμού του επαγγελματικού τους άγχους;

Τα αντίστοιχα υποερωτήματα είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση των γονέων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η επίδοση των μαθητών τους δημιουργεί επαγγελματικό άγχος;
- Ποιες μεμονωμένες δράσεις υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να περιορίσουν το άγχος τους, που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους;
- Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους;
- Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι σύλλογοι διδασκόντων/ουσών στις σχολικές μονάδες για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών, που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους;

Ωφελημένοι/ες από τέτοιες έρευνες τελικά είναι οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες, αφού οι προαναφερθείσες ερευνητικές κατευθύνσεις επιδιώκουν να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της εφαρμοσμένης έρευνας, όχι μόνο εμπλουτίζουν τις υπάρχουσες γνώσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, ώστε να γίνουν βαθύτερες και αρτιότερες, όπως αυτές της σχολικής επίδοσης, της στάσης των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους και του άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά θέτουν και τις βάσεις μιας παραπέρα διερεύνησης. Κυρίως όμως, προσθέτουν νέες οπτικές, προσεγγίζουν νέες ιδέες που σχετίζονται με τις πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου και εστιάζουν στην πρακτική αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης (Παρασκευόπουλος, 1993). Επομένως, τα συμπεράσματά τους έχουν «συγκεκριμένη εφαρμογή-χρήση», εξυπηρετούν «συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό», αποτελούν καλές πρακτικές, οι οποίες προτείνονται για να υιοθετηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν τα συμπτώματα του στρες και αποδέχονται ότι επιθυμούν αυτά να περιοριστούν (OECD, 2002: 78).

3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Στην παρούσα πρωτογενή έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Κρίθηκε καταλληλότερη λόγω των στόχων του υπό διερεύνηση φαινομένου (Kvale, 1996: 67), που εστιάζουν στο «πώς» και το «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Άλλωστε η ποιοτική μέθοδος θεωρείται νατουραλιστική και αυθεντική, αφού εφαρμόζεται σε πραγματικές συνθήκες και εστιάζει σ' αυτό που συμβαίνει χωρίς να προσπαθεί να το ελέγξει (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Διεisdύοντας στην προσωπικότητα των υποκειμένων, επιδιώκει να αποκαλύψει τις εμπειρίες τους (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Παροτρύνει να αναστοχαστούν στάσεις, αντιλήψεις καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς τους, στοχεύοντας στην κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το άγχος των εκπαιδευτικών. Επικεντρώνεται στον περιορισμένο τομέα του επαγγελματικού εκπαιδευτικού άγχους. Τον διερευνά διεξοδικά αντιμετωπίζοντας τα δεδομένα ολιστικά, ώστε να επιτύχει την ολόπλευρη και σε βάθος κατανόηση του υπό

διερεύνηση φαινομένου και να ερμηνεύσει τη συνολική εικόνα του. Ακόμα επιλέχθηκε γιατί αξιοσημείωτο πλεονέκτημά της είναι η ευελιξία της. Θεωρείται δυναμική, ευέλικτη και κυκλική, αφού στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία τα ερωτήματα ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκειά της, ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ένα άλλο αξιοσημείωτο πλεονέκτημά της είναι το μικρό κόστος διεξαγωγής.

Επιπρόσθετα επιλέχθηκε γιατί η ποιοτική έρευνα είναι επαγωγική (inductive), οι λεπτομερείς παρατηρήσεις του/της ερευνητή/τριας θα καθορίσουν τις κατηγορίες, οι οποίες θα αναδείξουν τις λογικές σχέσεις στην καταγραφή των αποτελεσμάτων. Μέσω της άμεσης επικοινωνίας με τα υποκείμενα στο φυσικό τους χώρο (Glasser&Strauss, 1967; Παπαϊοαννουetal., 1996) προσεγγίζονται τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και το άγχος. Στη συνέχεια όμως, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει να αποδευτεθεί από κάθε προκαθορισμένο τύπο, που περιορίζει το εύρος των υποθέσεων και τη θεωρητική τους εμβέλεια, και να επιτύχει την παραγωγή νέων θεωριών ή την επιβεβαίωση της υπάρχουσας σε σχέση με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Τέλος, η ποιοτική έρευνα θεωρείται καταλληλότερη στη συγκεκριμένη περίπτωση, γιατί είναι πιο ευνοϊκή σε διεπιστημονικές θεωρητικές προσεγγίσεις που μελετούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εστιάζει στη σημασία ποικίλων παραγόντων που παραδοσιακά εξετάζονται από διαφορετικές επιστήμες (Banisteretal., 1994) και υπάρχουν στο υπό διερεύνηση θέμα.

3.1. Δείγμα & Δειγματοληψία

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που κατά τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της υπηρετούσαν στη ΔΔΕ Δυτικής Αττικής. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών ήταν «σκόπιμη» και στοχευμένη.

Εφαρμόστηκε στρωματοποιημένη δειγματοληψία (stratifiedsampling) (Παππάς, 2002· Παπαγεωργίου, 2015). Οι υποπληθυσμοί, στους οποίους χωρίζεται ο πληθυσμός, κατατάσσονται στις ακόλουθες ομάδες βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών: τα στρώματα (strata). Τα στρώματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:

- Ο τύπος σχολείου (Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ).
- Το φύλο (Άνδρας, Γυναίκα).
- Η θέση εργασίας (Καθηγητής/τρια, Υποδιευθυντής/ντρια, Διευθυντής/ντρια).

Στη συνέχεια εξασφαλίστηκε η πλήρης λίστα των ονομάτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη συγκεκριμένη Διεύθυνση ανά στρώμα/τα από τον/την υπεύθυνο/η της σχολικής μηχανογράφησης. Επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία το δείγμα από κάθε μία ομάδα και το μέγεθος του δείγματος από κάθε στρώμα. Η δειγματοληψία αυτή είναι η ενδεδειγμένη, γιατί στο δείγμα εξασφαλίζει ικανό αριθμό υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς, δηλαδή εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και σε Γενικό Λύκειο και σε ΕΠΑΛ της ίδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, και άνδρες και γυναίκες. Επίσης στους υποπληθυσμούς ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που παράλληλα με τη

διδασκαλία κατέχουν θέσεις ευθύνης (διευθυντές/ντρίες, υποδιευθυντές/ντρίες). Πρόκειται για μικρής έκτασης έρευνα λόγω της έλλειψης πόρων και του σύντομου χρονικού διαστήματος υλοποίησής της. Το κυριότερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι αντιπροσωπεύονται όλες οι υποκατηγορίες, βάσει των επιλεγμένων χαρακτηριστικών. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικής και οικογενειακής κατάστασης και τυπικών προσόντων.

3.2. Συλλογή Δεδομένων

Η τοποθεσία (site) υλοποίησης της έρευνας ήταν οι μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, αλλά και ο χώρος που στεγάζεται η ίδια η Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο από τον Μάρτιο μέχρι και τον Απρίλιο 2018 και οι ώρες συλλογής τους ήταν μετά ή και κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Στην παρούσα ερευνητική εργασία, επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η πολυμεθοδική προσέγγιση. Ειδικότερα υλοποιήθηκαν:

Ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις (semi-structured interviews): Στην α' φάση της έρευνας διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο τέσσερις (4) συνεντεύξεις σε επιλεγμένο δείγμα, βασισμένες σε ημι-δομημένες ερωτήσεις. Η μέθοδος είναι ενδεδειγμένη για τη συλλογή πρωτογενών στοιχείων, καθώς τα στοιχεία συλλέγονται μέσω προσωπικής επαφής από τον/την ίδιο/α ερευνητή/τρια και αφορούν εγγυημένα το τμήμα του πληθυσμού που αυτός/ή επιθυμεί να μελετήσει. Επιτυγχάνεται η ευελιξία (Κυριαζή, 2001), αφού υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης και εμπλουτισμού των ερευνητικών προθέσεων, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας τα κίνητρα των υποκειμένων που δεν γίνονται με άλλες τεχνικές της ποιοτικής έρευνας, όπως το ερωτηματολόγιο. Δηλαδή αξιοποιήθηκε ένας ευέλικτος οδηγός συζήτησης (semi-structured discussion guide) που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (βλ. Πίν. 1). Οι ερευνητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να προσθέτουν κατάλληλες διευκρινιστικές ερωτήσεις, για να εκμαιεύσουν επιπρόσθετες πληροφορίες που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί, αλλά προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων, επιτυγχάνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων. Έτσι οι ερωτήσεις σχηματίζονται και μορφοποιούνται γρήγορα και κατάλληλα, ώστε να καθοδηγούν ομαλά τα υποκείμενα σε μεγαλύτερο βάθος. Συγχρόνως διασαφηνίζονται θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση (Hitchcock&Hughes, 1989), ώστε να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση και η εμπάθυνση άμεσα σε αυτό που διατυπώνεται από τα υποκείμενα της έρευνας. Στον «οδηγό συνέντευξης» υπάρχει αρχικά ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, που εισάγει τα υποκείμενα στο κύριο θέμα της συνέντευξης και αναφέρει επιγραμματικά τους κυριότερους κανόνες δεοντολογίας και στη συνέχεια οι ερωτήσεις εντάσσονται σε δύο ενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα αίτια του φαινομένου και η δεύτερη τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στο τέλος υπάρχουν καταληκτικά σχόλια και ευχαριστίες. Η σειρά των ερωτήσεων εξασφαλίζει ομαλή και λογική μετάβαση από το ένα ζήτημα στο άλλο, ώστε να μη δημιουργείται σύγχυση στα υποκείμενα

της έρευνας (Rubin&Rubin, 1995: 123). Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήσεις γνώμης (opinionquestions) και δομικές ερωτήσεις (structuralquestions). Επιτεύχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου (contentvalidity), αφού το εργαλείο μέτρησης καλύπτει πλήρως και ισοδύναμα όλες τις διαστάσεις του υπό εξέταση φαινομένου.

Πίνακας 1. Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης.

A.A:	Ημερομηνία Συνέντευξης:
Τόπος Συνέντευξης:	
ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	
Φύλο:	Μορφωτικό επίπεδο:
Ηλικία:	Οικογενειακή κατάσταση:
Έτη Διδακτικής Εμπειρίας:	Θέση στον οργανισμό:
Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, αναφέρατε τα σπουδαιότερα προβλήματα και τις πιθανές κατά τη γνώμη σας λύσεις τους στα παρακάτω ερωτήματα:	
1. Πιστεύετε ότι η επίδοση των μαθητών/τριών σας αποτελεί πηγή επαγγελματικού άγχους για εσάς και τους/τις συναδέλφους σας;	
2. Ποιες μεμονωμένες δράσεις υιοθετείτε, για να περιορίσετε το άγχος σας που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών σας;	
3. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες της σχολικής σας μονάδας, για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών του σχολείου τους που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών σας;	
4. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι σύλλογοι διδασκόντων/ουσών στις σχολικές σας μονάδες, για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών σας;	
5. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;	

- *Παρατήρηση:* Πραγματοποιήθηκαν δύο περιγραφικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνεδρίασης τετραμήνου του συλλόγου διδασκόντων/ουσών. Η πρώτη έγινε σε Γενικό Λύκειο και η δεύτερη σε ΕΠΑΛ της ίδιας Διεύθυνσης. Στόχος ήταν η πληρέστερη και ακριβέστερη περιγραφή των αιτιών του άγχους των εκπαιδευτικών, κατά την παράδοση των βαθμολογιών β' τετραμήνου, και η καταγραφή αποτελεσματικών τρόπων περιορισμού του. Έγινε εστίαση σε επιμέρους λεπτομέρειες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα, που εντάσσονται σε συγκεκριμένες προκαθορισμένες κατηγορίες μη πειραματικού τύπου. Κυριότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η αμεσότητα. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης για την καταγραφή των ευρημάτων αξιοποιήθηκαν τεχνικές, όπως οι σημειώσεις και εγγραφές στο «πρωτόκολλο παρατήρησης» (βλ. Πίν. 2). Δεν πραγματοποιήθηκαν

ούτε μαγνητοφώνηση ούτε βιντεοσκόπηση (Croll, 1986; Cohen&Manion, 1997; Altrichteretal., 2001; Κυριαζή, 2001), γιατί δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος για την εξασφάλιση των σχετικών αδειών. Με το πρωτόκολλο παρατήρησης έγινε συγκέντρωση δεδομένων για τον προσδιορισμό της συχνότητας συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς. Καταγράφηκε κάθε μορφή συμπεριφοράς που αντιστοιχεί σε μία από τις αναγραφόμενες κατηγορίες, σημειώνοντας κάθε φορά στην αντίστοιχη στήλη «Μονάδες Παρατηρούμενης Συμπεριφοράς ανά τμήμα».

Πίνακας 2. Πρωτόκολλο παρατήρησης.

Κατηγορίες Παρατήρησης	Μονάδες Παρατηρούμενης Συμπεριφοράς ανά τμήμα	Τι ακριβώς ειπώθηκε;
1. Υπήρξε συσχέτιση του άγχους με την επίδοση των μαθητών/τριών;		
2. Έγιναν τεκμηριωμένα σχόλια για την επίδοση των μαθητών/τριών;		
3. Κατατέθηκαν προτάσεις βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών/τριών;		
4. Συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνεδρίασης τους συλλόγου διδασκόντων θετικά και αρνητικά σημεία των προτάσεων;		

- *Τήρηση σημειώσεων πεδίου:* Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε και καταγραφή σημειώσεων πεδίου (fieldnotes). Αυτές αποτελούν πρόσθετα, συμπληρωματικά σημαντικά δεδομένα και συμβάλλουν στο να καταγραφούν όλα όσα λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων. Αυτές οι σημειώσεις πεδίου καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή οι παρατηρήσεις δεν καταγράφονται πάντα στο ίδιο το κείμενο με τα δεδομένα.
- *Τήρηση ημερολογίου:* Πρόκειται για συμπληρωματική μέθοδο σε σχέση με τις προαναφερθείσες. Εκεί καταγράφονται σύντομες σημειώσεις σε προκαθορισμένες κατηγορίες του σχεδίου καταγραφής δεδομένων παρατήρησης, μετά την ολοκλήρωση της κάθε εκπαιδευτικής μεθόδου έρευνας. Πρόκειται για σημειώσεις αναστοχασμού και ενδοσκόπησης ή για εκτενείς, ανοργάνωτες αναφορές στις ημιδομημένες συνεντεύξεις και στην παρατήρηση (Altrichteretal., 2001), που θεωρούνται αξιοσημείωτες πηγές πρωτογενών δεδομένων (Φουλίδη, 2015).

3.3. Προετοιμασία Έρευνας

Πριν την υλοποίηση των συνεντεύξεων διευθετήθηκαν πρακτικά ζητήματα. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας και ορίστηκε με ακρίβεια η ημερομηνία και η ώρα διεξαγωγής τους που ήταν βολική για αυτά. Εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στο χώρο του σχολείου ή στην ίδια τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Συνετάχθη και χρησιμοποιήθηκε μια φόρμα πληροφορημένης συγκατάθεσης, η οποία διαβάστηκε και υπογράφηκε από τα υποκείμενα της έρευνας πριν την έναρξή της.

3.4. Αξιοπιστία & Εγκυρότητα

Η αξιοπιστία (credibility) στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα εξασφαλίστηκε σε σχέση με το μεθοδολογικό σχεδιασμό, αλλά και την ποιότητα των δεδομένων που αποδεικνύεται ότι αποτελούν αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα. Ειδικότερα εφαρμόστηκαν:

- Η *τριγωνοποίηση* (triangulation) μεθόδων και δεδομένων (Denzin&Lincoln, 1994: 511; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των παρατηρήσεων. Έτσι, κάθε πηγή δεδομένων συμβάλλει στην τελική ανάλυση των δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε συμπέρασμα της έρευνας να προκύπτει ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης τουλάχιστον μίας ακόμα πηγής δεδομένων. Αυτή η μορφή τριγωνοποίησης προσδίδει αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας και εξασφαλίζει την επάρκεια και καταλληλότητα των ερμηνειών που προκύπτουν από τα ευρήματα.
- Η τήρηση του κριτηρίου αξιοπιστίας της *μακράς εμπειρίας και επαφής* (prolongedengagement) με το ερευνητικό πεδίο. Οι ερευνητές/τριες που διεξήγαγαν τη συγκεκριμένη έρευνα διαθέτουν αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία, έχουν αφιερώσει επαρκή χρόνο στο υπό διερεύνηση πεδίο και έχουν μακρόχρονη προγενέστερη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς που αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν συνεχείς έλεγχοι των συμμετεχόντων/ουσών (memberchecks).
- Η *επαλήθευση* των δεδομένων. Τα πρωτογενή δεδομένα, αλλά και η ερμηνεία τους μετά την ολοκλήρωση της συγκέντρωσής τους, δόθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας, με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους.
- Η λεπτομερής εξέταση αξιοσημείωτων στοιχείων της παρούσας έρευνας από συνάδελφο με εμπειρία στην υλοποίηση εκπαιδευτικής έρευνας. Η μεθοδολογία της έρευνας, ο οδηγός της συνέντευξης και το πρωτόκολλο της παρατήρησης ελέγχθηκε από έμπειρο εκπαιδευτικό με αυξημένα τυπικά προσόντα που δεν γωρίζει τη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να ελέγξει τη μεθοδολογία της πριν την εφαρμογή της.

3.5. Δεοντολογία

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε η συλλογή «ευαίσθητων» δεδομένων, γι’ αυτό και τηρήθηκε η βασική αρχή της εθελοντικής συμμετοχής. Για το λόγο αυτό, τα υποκείμενα της έρευνας πριν την έναρξη της συνέντευξης ενημερώθηκαν ότι μπορούν να μην απαντήσουν. Για τη διασφάλιση της επιστημονικής ορθότητας των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τη διασφάλιση των ευαίσθητων δεδομένων και της προστασίας της αξιοπρέπειας των ερωτώμενων, προηγήθηκε η απαραίτητη τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της, ενημερώθηκαν για το αντικείμενο της συνέντευξης και για τη δεοντολογία που θα εφαρμοστεί. Ούτε στις σημειώσεις πεδίου, ούτε στον οδηγό συνέντευξης δεν καταγράφηκαν το ονοματεπώνυμο των υποκειμένων της έρευνας, παρά μόνον ένας κωδικός αριθμός. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και όχι για άλλους σκοπούς.

4. Ερευνητικά Αποτελέσματα

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε «με το χέρι». Αρχικά έγινε προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση και στη συνέχεια κωδικοποίηση δεδομένων, προσδιορισμός, διαστρωμάτωση και αλληλοσύνδεση των θεμάτων. Στη θεματική ανάλυση εντοπίστηκαν θέματα που δεν εστίασαν μόνο στο επιφανειακό νόημα των δεδομένων, αλλά κυρίως στο ερμηνευτικό επίπεδο που προσεγγίζει τα λανθάνοντα νοήματα και προϋποθέτει την πληρέστερη κατανόηση/ερμηνεία του περιεχομένου της έρευνας (Clarkeetal., 2015). Αυτά τα θέματα προήλθαν από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday&Muir-Cochrane, 2006) και η αρχική μορφή τους επανεξετάστηκε και βελτιώθηκε, ώστε να σχηματιστεί κατάλληλο συνεκτικό μοτίβο και σύνολο.

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας συμφώνησαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στρεσογόνο στη σύγχρονη εποχή. Δεν συσχέτισαν το άγχος με το φύλο (Antoniouetal., 2006) ή με άλλους παράγοντες, όπως η αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού και του έργου του/της (Κάντας, 2001), αλλά με την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού (Μουζούρα, 2005) και με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Διαπιστώνουν ότι η επίδοση των μαθητών/τριών είναι αναμφίβολα ένα από τα σημαντικότερα αίτια, ενώ οι γονείς επιτείνουν το άγχος των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους. Μερικές ενδεικτικές απόψεις παρατίθενται παρακάτω:

- Καθηγητής σε ΕΠΑΛ: «Όλοι ξέρουμε, το άγχος των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το άγχος των γονέων. Είναι μεγαλύτερο όταν διδάσκουν μαθήματα πανελλαδικώς εξεταζόμενα. Οι προσδοκίες των γονέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πιέζουν τα παιδιά τους. Στα μαθήματα αυτά μάς μεταφέρεται το άγχος και στους μαθητές και στους καθηγητές».

- Υποδιευθύντρια σε Γενικό Λύκειο: «Τα χρήματα που δαπανούν για την προετοιμασία των παιδιών τους στις πανελλαδικές είναι πολλά».
- Καθηγήτρια σε Γενικό Λύκειο: «Οι γονείς πιστεύουν ότι οι πανελλαδικές εξετάσεις κρίνουν την πορεία των παιδιών στη ζωή τους».
- Καθηγητής σε ΕΠΑΛ: «Παρατηρούμε ότι υπάρχουν γονείς που αισθάνονται μια ανάγκη να φορτώσουν τα παιδιά με επιπλέον ώρες διδασκαλίας σε φροντιστήρια και χάνουν τον χρόνο αναστοχασμού τα παιδιά για να δουν την ύλη. Σε μια μέρα το παιδί τρέχει από το σχολείο στο φροντιστήριο. Μπορεί να μένει χρόνος να μελετήσει; Χάνουν το νόημα με όλη αυτή την υπερπροσπάθεια, χωρίς το παιδί να μπορεί να μάθει να στηρίζεται στα πόδια του. Ακολουθεί πρόγραμμα πολύ πιεστικό, χωρίς μέσα σ’ αυτό το πρόγραμμα να υπάρχει ο χρόνος του προσωπικού διαβάσματος για την εμπέδωση της ύλης. Αυτό τονίζεται στους γονείς, ότι η επίδοση δεν εξαρτάται μόνο από τις δικές σας προσπάθειες αλλά και από τις προσπάθειες που τα ίδια τα παιδιά καταβάλουν».
- Καθηγήτρια σε Γενικό Λύκειο: «Είναι πολύ σημαντικό οι τάξεις να επανέλθουν πιο ολιγάριθμες. Για μένα είναι πιο βασικό από το να αυξηθεί ο μισθός μου».

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μεμονωμένες δράσεις για να περιορίσουν το άγχος που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους. Τέτοιες είναι:

- η δημιουργία ευχάριστου κλίματος κατά τη διδασκαλία,
- η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συνεργασίας με τους/τις μαθητές/τριες και με τους κηδεμόνες τους,
- η υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών που προωθούν την ενεργητική και συνεργατική μάθηση.

Αναμφίβολα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση προέκυψε ότι η εμπειρία συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση του άγχους. Προσπαθούν να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να ανταποκρίνεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στις ανάγκες των μαθητών/τριων (Δαβράζος, 2015). Συνηθίζουν να συζητούν για την επίδοση των μαθητών/τριών με άλλους/ες συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια τάξη άλλα μαθήματα ή/και με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας που διδάσκουν σε άλλα τμήματα (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Παραδέχονται ότι παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με προβλήματα διαχείρισης τάξης και με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, αλλά και ότι προετοιμάζουν και προγραμματίζουν τη διδακτέα ύλη (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Όλα τα υποκείμενα της έρευνας, τόσο της συνέντευξης όσο και της παρατήρησης, επισημαίνουν την ανάγκη συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών με την οικογένεια και της αντικειμενικής ενημέρωσής της.

Καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η περιγραφή των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες, γιατί καλύπτουν το υπάρχον βιβλιογραφικό κενό. Οι

περισσότερες απαντήσεις εστίασαν στο ότι οι διευθυντές/ντρίες υιοθετούν κυρίως την ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι συνήθως δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για το θέμα του άγχους και της σχολικής επίδοσης. Δραστηριοποιούνται μόνον όταν κάποιος κηδεμόνας τούς διαμαρτυρηθεί για τη χαμηλή βαθμολογική επίδοση του παιδιού του.

Επιπρόσθετη ανακάλυψη της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι σύλλογοι διδασκόντων/ουσών σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επισήμανε λύσεις περισσότερο μεμονωμένες και όχι τόσο συλλογικές. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικές οι συλλογικές στρατηγικές. Ο ουσιαστικός διάλογος κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνεδρίασης για την αξιολόγηση των τμημάτων ανά μάθημα χαρακτηρίστηκε ως η «κατάλληλη ευκαιρία» για τον/την εκπαιδευτικό να εκφράσει τους προβληματισμούς του/της για την επίδοση κάποιου τμήματος ή συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Παράλληλα γίνεται αποδεκτό ότι η ουσιαστική επικοινωνία και ο ειλικρινής διάλογος με άλλους/ες συναδέλφους ενισχύουν τη συναδελφικότητα και την αλληλεγγύη, που περιορίζουν το άγχος των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα διατυπώθηκαν γενικότερες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η αναγκαιότητα στελέχωσης των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους, για την ψυχική ενδυνάμωση όχι μόνο των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών (Δαβράζος, 2015). Υποστηρίχθηκαν προτάσεις, που δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπως είναι η αναγκαιότητα υλοποίησης δράσεων εξωστρέφειας στη σχολική μονάδα που μειώνουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Τέτοιες είναι η υλοποίηση επιμορφωτικών επισκέψεων αλλά και προγραμμάτων συμβουλευτικής και αγωγής υγείας, επιμορφωτικών εκδηλώσεων, η αναβάθμιση των σχολικών βιβλιοθηκών και η αξιοποίηση της τεχνολογίας για συμμετοχή σε δίκτυα.

Συμπεράσματα

Η μεθοδολογία της παρούσας εφαρμοσμένης (applied) ερευνητικής προσέγγισης κρίνεται ενδεδειγμένη και τεκμηριωμένη. Προσδιορίζονται λεπτομερώς και επαρκώς οι μέθοδοι υλοποίησής της, το δείγμα και η δειγματοληψία. Η έρευνα όχι μόνο συμβάλλει στην περιγραφή, στην πρόβλεψη και στην ερμηνεία του φαινομένου αλλά και καταλήγει σε ρεαλιστικές προτάσεις, με λύσεις σε άμεσα/πρακτικά προβλήματα, ώστε να επιτευχθεί ο περιορισμός του φαινομένου και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Creswell, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα βιώνουν άγχος που έχει ως αίτιό του την επίδοση των μαθητών/τριών. Αυτό το αίτιο επιτείνεται από τους γονείς. Επιβεβαιώθηκαν όσα αναφέρονται στη

βιβλιογραφία για τις μεμονωμένες στρατηγικές περιορισμού του. Όμως η ολόπλευρη και εις βάθος αντιμετώπιση του θέματος στη συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε καινοτόμες προτάσεις για τον αποτελεσματικό περιορισμό του από τον/την διευθυντή/ντρια, αλλά και με συλλογικές δράσεις σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων/ουσών, όπως είναι οι συνεργασίες και οι δράσεις εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας. Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να επικεντρωθούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της καθεμίας από τις προαναφερθείσες καινοτόμες προτάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μετ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology. A Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed., pp. 222-248). London: Sage Publications.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Croll, P. (1986). *Systematic classroom observation (Social research and educational studies series: 3)*. Philadelphia, PA: The Falmer Press; Taylor & Francis, Inc.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Vartelatou, S. (2017). Factors Causing Professional Stress to Teachers of Secondary Education in Greece: Comparative presentation of three empirical studies. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(12), 39-41.

- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Karaj, S., & Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of education in the 21st century*, 54, 14-21.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- OECD (2002). *Frascati Manual 2002. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Papaioannou, S., P. Alheit, J.F. Lauridsen & H.S. Olesen (Eds.) (1996). *Community, education and social change*. Roskilde: University of Roskilde.
- Robinson, J. (1989). Teacher Stress: Causes, Stages, and Effects. *Journal of Health Occupations Education*, 4(1), 68-80.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1998). Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (Μέρος Β', σ. 255-289). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σ. 1173-1182), Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου 2015.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσιούλα, Π., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Εκπαιδευτική αξιολόγηση και άγχος των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Κιλκίς. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (Τόμος Β', σ. 127-138). Αθήνα: Διάδραση.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζούρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαγεωργίου, Γ. (Επιμ.) (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (Μέρος Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαναούμ, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10, 142-188.
- Φουλίδη, Ξ. (2015). *Νέοι Ορίζοντες στις Ελληνικές Λαογραφικές Σπουδές: Το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του λαϊκού πολιτισμού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.