ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

«Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης»

της

Ιορδανίδου Αναστασίας

Επιβλέπων καθηγητής: Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΔΜ

Εξεταστές:

1. Τσακιρίδου Ελένη, Καθηγήτρια ΠΔΜ
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΔΜ

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, Επίκουρο Καθηγητή, κ. Μπέτσα Ιωάννη, για τη συνεργασία και την πολύτιμη συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στην Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, κ. Τσακιρίδου Ελένη, και στον διευθυντή του Π.Μ.Σ., κ. Ιορδανίδη Γεώργιο, για τη συμμετοχή τους στην τελική αξιολόγηση της διπλωματικής εργασίας μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα, ανταποκρίθηκαν άμεσα και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στους γονείς μου, Χρήστο και Κλεάνθη, που είναι πάντα δίπλα μου σε κάθε μου βήμα και τους είμαι ευγνώμων για την αγάπη και την υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια. Τους οφείλω, επομένως, ένα μεγάλο ευχαριστώ, γιατί προσέφεραν την απαραίτητη ηθική και συναισθηματική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Copyright © Ιορδανίδου Αναστασία, 2018.
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.
Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Ιορδανίδου Αναστασία

Α.Ε.Μ.: 0635

Ηλεκτρονική διεύθυνση: natior1985@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 22 – 06 – 2018 Η δηλούσα

Ιορδανίδου Αναστασία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **9**

ABSTRACT **10**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ **11**

1. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **13**

1.1 Παγκοσμιοποίηση και οικονομική κρίση 13

1.2 Περικοπές δαπανών στην εκπαίδευση 13

1.3 Οι αλλαγές εν καιρώ κρίσης 16

1.3.1 Οι αλλαγές για εκπαιδευτικούς 17

1.3.2 Οι αλλαγές για μαθητές 21

1.4 Οι προτάσεις του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα 24

1.4.1 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση 25

1.4.2 Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού 27

2. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ **29**

2.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης 29

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις εργασιακής ικανοποίησης 31

2.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών 33

2.3 Προσδιοριστικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης 35

2.4 Έρευνα στην Ελλάδα 40

2.5 Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης 43

3. ΜΕΤΡΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ **45**

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ **47**

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ **48**

5.1 Συλλογή δεδομένων 48

5.2 Ερευνητική μέθοδος 48

5.3 Ερευνητικό εργαλείο 49

5.4 Μέθοδος ανάλυσης 50

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ **51**

6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά 51

6.2 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα 57

6.3 Αποτελέσματα ανά ερώτηση 58

6.4 Μέσες τιμές ανά παράγοντα 61

6.5 Διαφορές μέσων τιμών ανά παράγοντα 78

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 104

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ 112

Βιβλιογραφία 113

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 130

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 Φύλο 51
Εικόνα 2 Ηλικία 52
Εικόνα 3 Έτη υπηρεσίας 52
Εικόνα 4 Ειδικότητα 53
Εικόνα 5 Επίπεδο σπουδών 54
Εικόνα 6 Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 55
Εικόνα 7 Εργασιακό καθεστώς 55
Εικόνα 8 Μέγεθος σχολείου 56

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα 57
Πίνακας 2 Φύλο 61
Πίνακας 3 Ηλικία 63
Πίνακας 4 Έτη υπηρεσίας 66
Πίνακας 5 Ειδικότητα 68
Πίνακας 6 Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 72
Πίνακας 7 Εργασιακό καθεστώς 74
Πίνακας 8 Μέγεθος σχολείου 76
Πίνακας 9 Φύλο - Συνεργασία με μαθητές 78
Πίνακας 10 Φύλο - Σεβασμός από μαθητές 79
Πίνακας 11 Ηλικία - Οικονομικές απολαβές 79
Πίνακας 12 Ηλικία - Κοινωνική καταξίωση 80
Πίνακας 13 Ηλικία - Έλλειψη αξιολόγησης 80
Πίνακας 14 Ηλικία - Ανάληψη πρωτοβουλιών 81
Πίνακας 15 Έτη υπηρεσίας - Οικονομικές απολαβές 82
Πίνακας 16 Έτη υπηρεσίας - Συνεργασία με γονείς 82
Πίνακας 17 Έτη υπηρεσίας - Κοινωνική καταξίωση 83
Πίνακας 18 Έτη υπηρεσίας - Ανάληψη πρωτοβουλιών 83
Πίνακας 19 Ειδικότητα - Δημιουργικότητα 84
Πίνακας 20 Ειδικότητα - Συνεργασία με μαθητές 85
Πίνακας 21 Ειδικότητα - Σεβασμός από μαθητές 85

Πίνακας 22 Ειδικότητα - Επαγγελματική εξέλιξη 86
Πίνακας 23 Ειδικότητα - Συνεργασία με γονείς..... 87
Πίνακας 24 Ειδικότητα - Σχολική επίδοση μαθητών 87
Πίνακας 25 ΔΙ.Π.Ε. - Δίκαιος διευθυντής 88
Πίνακας 26 ΔΙ.Π.Ε. - Κατανόηση προβλημάτων από διευθυντή 89
Πίνακας 27 ΔΙ.Π.Ε. - Συνεργασία με διευθυντή..... 89
Πίνακας 28 ΔΙ.Π.Ε. - Σχέσεις με διευθυντή..... 90
Πίνακας 29 ΔΙ.Π.Ε. - Σχέσεις με συναδέλφους 90
Πίνακας 30 ΔΙ.Π.Ε. - Συνεργασία με συναδέλφους 91
Πίνακας 31 ΔΙ.Π.Ε. - Ευχάριστος περιβάλλων χώρος..... 91
Πίνακας 32 ΔΙ.Π.Ε. - Κατάλληλος και ασφαλής περιβάλλων χώρος..... 92
Πίνακας 33 ΔΙ.Π.Ε. - Ανάληψη πρωτοβουλιών..... 93
Πίνακας 34 ΔΙ.Π.Ε. - Χρήση ικανοτήτων και δεξιοτήτων..... 93
Πίνακας 35 Εργασιακό καθεστώς - Συνεργασία με μαθητές 94
Πίνακας 36 Εργασιακό καθεστώς - Κατάλληλος και ασφαλής περιβάλλων χώρος 94
Πίνακας 37 Εργασιακό καθεστώς - Οικονομικές απολαβές 95
Πίνακας 38 Εργασιακό καθεστώς - Συνεργασία με γονείς..... 95
Πίνακας 39 Εργασιακό καθεστώς - Έλλειψη αξιολόγησης..... 96
Πίνακας 40 Εργασιακό καθεστώς - Ανάληψη πρωτοβουλιών 96
Πίνακας 41 Εργασιακό καθεστώς - Κατάσταση κτιρίου 97
Πίνακας 42 Μέγεθος σχολείου - Δίκαιος διευθυντής..... 98
Πίνακας 43 Μέγεθος σχολείου - Κατανόηση προβλημάτων από διευθυντή 98
Πίνακας 44 Μέγεθος σχολείου - Συνεργασία με διευθυντή..... 99
Πίνακας 45 Μέγεθος σχολείου - Συνεργασία με διευθυντή..... 99
Πίνακας 46 Μέγεθος σχολείου - Σημαντικός ρόλος 100
Πίνακας 47 Μέγεθος σχολείου - Σεβασμός από μαθητές 100
Πίνακας 48 Μέγεθος σχολείου - Ανάληψη πρωτοβουλιών..... 101
Πίνακας 49 Μέγεθος σχολείου - Χρήση ικανοτήτων και δεξιοτήτων..... 102
Πίνακας 50 Μέγεθος σχολείου - Κατάσταση κτιρίου 102

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ερευνάται συστηματικά σε όλο τον κόσμο. Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από κοινωνικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες και αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη για την οικονομία και την κοινωνία στο σύνολό της.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εργασιακή τους ικανοποίηση, καθώς και οι παράγοντες της εργασίας τους που τους ικανοποιούν περισσότερο ή λιγότερο.

Για τη συλλογή στοιχείων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ESI. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Απρίλιο του 2018 σε δημοτικά σχολεία στους νομούς Καστοριάς και Κοζάνης. Ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά και το δείγμα αποτέλεσαν 161 εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία.

Συμπερασματικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Νιώθουν ιδιαίτερη ικανοποίηση από τον ρόλο τους, ενώ ικανοποιημένοι είναι και από τον διευθυντή, τους συναδέλφους και τους μαθητές τους. Αντίθετα, δυσαρεστημένοι δηλώνουν τόσο από τις οικονομικές απολαβές τους, όσο και από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής.

Λέξεις - κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, ερωτηματολόγιο ESI, εκπαιδευτικοί.

ABSTRACT

In recent decades, job satisfaction among teachers has been systematically researched around the world. Job satisfaction is influenced by social, organizational and institutional factors and is an important indicator for the economy and society as a whole.

The purpose of the research is to explore the views of primary school teachers on their job satisfaction as well as the factors of their work that satisfy them to a greater or lesser extent.

For the collection of survey data, the ESI questionnaire has been used. The survey was conducted in April 2018 in primary schools in the prefectures of Kastoria and Kozani. Questionnaires were distributed electronically and the sample consisted of 161 teachers of all branches working in elementary schools.

In conclusion, Greek primary school teachers are quite satisfied with their work. They are particularly pleased with their role, and are also satisfied with their manager, colleagues and their students. On the contrary, they are dissatisfied with both their financial gains and the potential for professional development and promotion.

Key words: job satisfaction, ESI questionnaire, teachers.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων είναι ένα θέμα που έχει λάβει μεγάλη προσοχή από ερευνητές και επαγγελματίες. Από τη δεκαετία του 1930, η έρευνα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση έχει αυξηθεί ραγδαία. Από το 1955, έχουν δημοσιευθεί περισσότερα από 4.000 άρθρα σχετικά με αυτό το θέμα (Locke, 1969). Οι καθοριστικοί παράγοντες για την εργασιακή ικανοποίηση βρίσκονται τόσο στην ίδια την εργασία, όσο και στην αλληλεπίδραση εργαζόμενου και εργασιακού περιβάλλοντος. Η αυξανόμενη ανησυχία για το νόημα της εργασίας και η πεποίθηση ότι ο βαθμός ικανοποίησης στην εργασία σχετίζεται με πτυχές της συμπεριφοράς εργασίας, όπως η παραγωγικότητα, η απουσία και τα ποσοστά συμμετοχής, οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας τεράστιας ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση.

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από κοινωνικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες και αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη για την οικονομία και την κοινωνία στο σύνολό της (Kaiser, 2005). Οι εργαζόμενοι τείνουν να παραμένουν σε μια ικανοποιητική δουλειά και να αποφεύγουν μια δυσάρεστη δουλειά (Koustelios & Bagiatis, 1997). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα μεγάλο ζήτημα που απασχολεί πολλούς ερευνητές σε όλο τον κόσμο, ως αποτέλεσμα της βελτίωσης της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναμφισβήτητα η σημαντικότερη ομάδα επαγγελματιών για το μέλλον της χώρας.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, για να διατηρηθεί η ποιότητα της μάθησης στο μέλλον, θα πρέπει να στοχεύει σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, στην ενδυνάμωση και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (OECD, 2013). Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εργασιακή τους ικανοποίηση, καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Η διπλωματική μελέτη αποτελείται από 8 κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Επισημαίνονται οι

περικοπές δαπανών στην εκπαίδευση και αναφέρονται οι συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι προτάσεις του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα σε σχέση με την αξιολόγηση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην εργασιακή ικανοποίηση. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου. Έπειτα, παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εργασιακής ικανοποίησης και οι παράγοντες που την προσδιορίζουν. Τέλος, αναφέρονται οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και οι συνέπειες από την έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται η επιλογή του εργαλείου και ο σκοπός της έρευνας και το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα και στις υποθέσεις της παρούσας μελέτης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε. Περιγράφονται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (παρατίθεται στο παράρτημα), καθώς και η μέθοδος ανάλυσης.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, τα αποτελέσματα ανά ερώτηση, οι μέσες τιμές ανά παράγοντα και οι διαφορές μέσων τιμών ανά παράγοντα.

Στο έβδομο κεφάλαιο επισημαίνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και στο όγδοο κεφάλαιο καταγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

1. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Παγκοσμιοποίηση και οικονομική κρίση

Η οικονομική κρίση ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2008 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και λόγω της παγκοσμιοποίησης εξαπλώθηκε σε πολλές χώρες της γης και επηρέασε τις οικονομίες τους. Το άνοιγμα των οικονομιών και η ελεύθερη μετακίνηση κεφαλαίων από ήπειρο σε ήπειρο και από χώρα σε χώρα, έκανε πολλές χώρες να βιώνουν -κάποιες από αυτές εξακολουθούν να βιώνουν ακόμα και σήμερα- την οικονομική κρίση με διαφορετική ένταση. Η κρίση επεκτάθηκε και στην Ευρωζώνη τους πρώτους μήνες του 2009, όταν μια ομάδα 10 ευρωπαϊκών τραπεζών ζήτησαν να λάβουν πακέτο διάσωσης. Ξεκίνησε ως χρηματοπιστωτική και στη συνέχεια μετασχηματίστηκε σε οικονομική, με αποτέλεσμα όλες οι κοινωνικές ομάδες των χωρών που επλήγησαν να έρθουν σε δυσχερέστερη θέση και να αναγκαστούν να μειώσουν τις δαπάνες τους.

Η ελληνική οικονομία επλήγη λίγο αργότερα φανερώνοντας την αδυναμία του κράτους να ελέγξει το συνεχώς διογκούμενο χρέος του. Η χώρα αναγκάστηκε να προσφύγει στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, με στόχο τη διεθνή νομισματική συνεργασία, τη συναλλαγματική σταθερότητα και τη διαθεσιμότητα πόρων.

Ο όρος οικονομική κρίση μπορεί να ορίζεται ως μια κατάσταση, όπου υπάρχει ύφεση στις οικονομικές δραστηριότητες μιας κοινωνίας. Όταν η οικονομία βρίσκεται στο ανώτερο στάδιο της ανοδικής της πορείας, γίνεται ευάλωτη και τότε ξεκινάει η κάθοδός της (Σερετίδου, 2012).

1.2 Περικοπές δαπανών στην εκπαίδευση

Σε πολλές χώρες, η κρίση επηρέασε τους προϋπολογισμούς τους, ιδίως σε αυτές με μεγάλο δημόσιο χρέος. Η χρηματοπιστωτική κρίση οδήγησε σε αύξηση των δημοσιονομικών ελλειμμάτων τους και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάγκη δημοσιονομικής εξυγίανσης. Οι επιπτώσεις της χρηματοπιστωτικής κρίσης στους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση φαίνονται κυρίως στις παρακάτω χώρες: Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Κύπρο, Λιθουανία, Πολωνία, Πορτογαλία,

Ρουμανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ισλανδία, που είχαν σημαντικά δημοσιονομικά ελλείμματα (Eurydice Report, 2013).

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις ανισότητες και το πλαίσιο της φτώχειας είναι πιο έκδηλο στην Ελλάδα και την Ισπανία. Η επιμονή της ύφεσης οδήγησε σε μείωση των εσόδων και περικοπή των προϋπολογισμών. Οι περισσότερες χώρες δεν ήταν προετοιμασμένες για την έκταση της ύφεσης ούτε μπόρεσαν να αποφύγουν την αύξηση ανισοτήτων (UNICEF, 2014α).

Επιπλέον, οι συνέπειες της χρηματοπιστωτικής κρίσης του 2008 σήμαναν σημαντική μείωση των χωρών στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. Κάποιες από τις χώρες του ΟΟΣΑ συνέχισαν αρχικά να αυξάνουν τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια αντιστάθμισης των επιπτώσεων της κρίσης. Ωστόσο, σε περιόδους πιέσεων των δημοσίων προϋπολογισμών, πρέπει να γίνουν επιλογές και να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις, για να διατηρηθεί ή να βελτιωθεί η ποιότητα της μάθησης με λιγότερους πόρους (OECD, 2013).

Η εθνική πολιτική καθορίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών, προγραμμάτων και διαδικασιών και τελικά, τα προϊόντα. Η κυβερνητική υποχρηματοδότηση και η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης είναι πιθανό να επιδεινώσει την κρίση στην εκπαίδευση. Η σημερινή οικονομική κρίση που αντιμετωπίζουν πολλές κυβερνήσεις δημιουργεί σοβαρές συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό τομέα πολλών εθνών. Από τη μία πλευρά, έπρεπε να μειώσουν τα δημοσιονομικά τους ελλείμματα, για να αποφύγουν την υπερχρέωση. Από την άλλη πλευρά, έπρεπε να προωθήσουν την εκπαίδευση, καταρχάς, για να ανακουφίσουν την ανεργία ως βραχυπρόθεσμο μέτρο κρίσης και δεύτερον, να αποφύγουν την επιδείνωση του ανθρώπινου κεφαλαίου μακροπρόθεσμα. Ορισμένες κυβερνήσεις πραγματοποίησαν συνολικές περικοπές προϋπολογισμού. Αυτές είχαν αρνητικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, τους σπουδαστές και τις οικογένειες (Bamigboye, Ede & Adeyemi, 2016).

Σε αυτό το οικονομικό περιβάλλον, έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές περικοπές στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι δωρεάν, σε όλα τα επίπεδα του συστήματος, συμπεριλαμβανομένης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος πρέπει να παρέχει οικονομικούς πόρους και προσωπικό. Η οικονομική κρίση και η προσφυγή στον αυστηρό μηχανισμό οικονομικής στήριξης που επιβλήθηκε στην Ελλάδα έχουν επηρεάσει βαθιά τόσο την οικονομία της, όσο και την κοινωνία της. Οι συμφωνίες για το ελληνικό χρέος είχαν

ως αποτέλεσμα μεγάλες περικοπές της συνολικής δημόσιας χρηματοδότησης και, όπως αναμενόταν, σοβαρές μειώσεις της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ελλείψεις χρηματοδότησης έχουν οδηγήσει σε περικοπές στον προϋπολογισμό του προσωπικού με μερική απασχόληση, γεγονός που με τη σειρά του εξαλείφει τη δυνατότητα ανανέωσης των συμβάσεων (Koulouris, Moniarou-Papaconstantinou & Kyriaki - Manessi, 2014).

Η Ελλάδα, όπως πολλές χώρες της Νότιας Ευρώπης, βιώνει τις συνέπειες μιας οικονομικής κρίσης. Κατά την περίοδο 2005-2008 το σύνολο δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 21,4%. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της περιόδου 2008-2013 οι δαπάνες αυτές μειώθηκαν κατά 28,3% (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014).

Συνολικά, το 2011 και το 2012 πραγματοποιήθηκαν περικοπές στον προϋπολογισμό της εκπαίδευσης σε είκοσι χώρες. Μείωση κατά περισσότερο από 5% παρατηρήθηκε στην Ελλάδα, την Ιταλία, την Κύπρο, τη Λετονία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία) και την Κροατία, ενώ μείωση μεταξύ 1% και 5% παρατηρήθηκαν στη γαλλική κοινότητα του Βελγίου, της Βουλγαρίας, της Τσεχικής Δημοκρατίας, στην Εσθονία, την Ιρλανδία, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Πολωνία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία και το Ηνωμένο Βασίλειο – Σκωτία (Eurydice Report, 2013).

Κατά την περίοδο 2009 έως 2012, το ΑΕΠ της Ελλάδας έχει συρρικνωθεί κατά περίπου 18%. Αυτή η συρρίκνωση είναι η μεγαλύτερη στην ιστορία της ελληνικής οικονομίας σε καιρούς ειρήνης. Η οικονομική κρίση οδήγησε, μεταξύ άλλων, στην επιδείνωση των συνθηκών απασχόλησης και στην αύξηση της ανεργίας (Μουρίκη, Μπαλούρδος, Παπαλιού, Σπυροπούλου, Φαγαδάκη & Φρονίμου, 2012). Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2014), οι δημόσιες δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν κατά 35,5% την περίοδο 2009-2014.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω του χαμηλού επιπέδου δημόσιας χρηματοδότησης. Οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση ανήλθαν στο 4,3% του ΑΕΠ το 2015 και υπολείπονταν του μέσου όρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που είναι 4,9%. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση μειώθηκαν από 4,4% το 2014 και 4,6% το 2013. Επιπλέον, υπάρχει μείωση στις εκπαιδευτικές δαπάνες στην Ελλάδα σε σχέση με το σύνολο των κρατικών δαπανών. Έτσι, το 2014 ανήλθαν σε 8,7% και το 2015 σε 7,8%, ποσοστό που είναι το χαμηλότερο μεταξύ των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Οι προσαρμογές που έγιναν στην προσπάθεια εκπλήρωσης των απαιτήσεων για ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, καθώς και οι πιέσεις για πολιτικές και πρακτικές της διασφάλισης της ποιότητας και της αξιολόγησης σε ολόκληρο τον δημόσιο τομέα και στην εκπαίδευση ιδίως, οδηγούν σε αυστηρότερο έλεγχο των εκπαιδευτικών και των ιδρυμάτων. Αυτό σημαίνει ότι τα ζητήματα που είχαν προηγουμένως αφεθεί στην επαγγελματική κρίση, ρυθμίζονται πλέον μέσω της παρακολούθησης διαδικασιών και πρακτικών (Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015).

Η πολύ δύσκολη περίοδος της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης αντιπροσωπεύει ένα γενικό σκηνικό, που αρχίζει να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Δεν είμαστε η μόνη χώρα που επηρεάζεται από τις αρνητικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης. Ακόμα και πιο προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα υποφέρουν από τέτοιες συνέπειες. Επιπλέον, υπάρχει πτώση του επαγγελματικού κινήτρου των εκπαιδευτικών, μια κατάσταση που μπορεί να έχει σχετικά δυσάρεστες επιπτώσεις στο εγγύς μέλλον, όσον αφορά την ποιότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων (Tomuletiu, Pop, David, Solovastru & Buicu, 2011).

1.3 Οι αλλαγές εν καιρώ κρίσης

Η οικονομική κρίση είναι ένα συστημικό φαινόμενο, που δεν αφορά μόνο στην ελληνική πραγματικότητα. Οι διαρθρωτικές αλλαγές στην ελληνική νομοθεσία έχουν επηρεάσει τη θεσμική λειτουργία της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απαξιωμένοι, καθώς το βιοτικό τους επίπεδο μειώνεται και η κρίση φαίνεται πως έχει επηρεάσει την οικονομική και κοινωνική ζωή της Ελλάδας (Σκλάβος, 2014). Τα μέτρα που ελήφθησαν επηρέασαν όλους τους τομείς της κοινωνίας και φυσικά και την εκπαίδευση. Οι δραστικές περικοπές στον ετήσιο προϋπολογισμό στον χώρο της εκπαίδευσης, οι εργασιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών και οι συγχωνεύσεις και καταργήσεις των σχολικών μονάδων είναι μερικά από αυτά τα μέτρα.

Επιπλέον, η οικονομική κρίση που πλήττει τα τελευταία χρόνια την Ελλάδα έχει πολλές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Επηρεάζει τη δημόσια υγεία, αυξάνονται οι ψυχικές διαταραχές, η θνησιμότητα, οι αυτοκτονίες, οι κοινωνικές ανισότητες και οι παραβιάσεις των κοινωνικών δικαιωμάτων. Από την οικονομική κρίση επλήγησαν και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι σχολικοί οργανισμοί και όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κογκίδου, 2012).

1.3.1 Οι αλλαγές για εκπαιδευτικούς

Από το 2008, η κρίση ασκεί μεγάλη πίεση στους προϋπολογισμούς συνολικά, απαιτώντας από τις κυβερνήσεις να δώσουν προτεραιότητα μεταξύ της εκπαίδευσης και άλλων βασικών δημοσίων τομέων, όπως η υγεία, η ανεργία και η κοινωνική πολιτική. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν περίπου τα δύο τρίτα των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, γι' αυτό και σε ορισμένες χώρες τα πρώτα σημάδια επιβράδυνσης είχαν άμεσο αντίκτυπο στην αμοιβή. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν σημαντικά στην Εσθονία, την Ελλάδα, την Ουγγαρία και την Ισπανία. Όταν η οικονομία βρίσκεται σε κρίση και η ανεργία είναι υψηλή, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να φαίνεται μια ασφαλέστερη και πιο ελκυστική επιλογή από ό,τι άλλα επαγγέλματα. Αλλά σημαντική μείωση των μισθών μπορεί, επίσης, να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια μιας χώρας να προσελκύσει τους καλύτερους φοιτητές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια, οι χώρες θα δυσκολευτούν να διατηρήσουν την ποιότητα της μάθησης στο μέλλον (OECD, 2013).

Μετά το 2010, ο αριθμός των εκπαιδευτικών έχει επηρεαστεί σημαντικά από τις περικοπές στην εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, οι μισθοί των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν άμεσα από την οικονομική ύφεση. Από το σχολικό έτος 2009-2010 και ιδίως μετά τα μέσα του 2010, η επίδραση της οικονομικής κρίσης ήταν πολύ πιο έντονη στα περισσότερα κράτη και ήταν υποχρεωμένα να εφαρμόσουν περικοπές μισθών στον δημόσιο τομέα. Στην Ελλάδα αυτό συνέβη κυρίως το σχολικό έτος 2011-2012 (Eurydice Report, 2013).

Στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ, οι μισθοί των εκπαιδευτικών αυξάνονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν. Ωστόσο, στην Ελλάδα δε συμβαίνει το ίδιο. Ο αρχικός νόμιμος μισθός για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής είναι ο ίδιος όπως και για τους δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι από τους χαμηλότερους στις χώρες του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, λόγω της οικονομικής κρίσης, οι μισθοί των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μειώθηκαν στο 72% σε σχέση με το 2005. Αντίθετα, οι μισθοί των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν σε περισσότερες από τις μισές χώρες του ΟΟΣΑ μεταξύ 2008 και 2015 (OECD, 2017).

Σε μια προσπάθεια περιορισμού του κόστους, η πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών έχει σταματήσει. Το εργατικό δυναμικό διδασκαλίας γηράσκει, με το ποσοστό των δασκάλων ηλικίας κάτω των 30 ετών να μειώνεται στο 4%, που είναι ένα από τα χαμηλότερα σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ. Εκτός από τη διδασκαλία, την προετοιμασία και τη διόρθωση των εργασιών, οι υποχρεωτικές ευθύνες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας περιλαμβάνουν τη συμβουλευτική των μαθητών, την επικοινωνία και τη συνεργασία με γονείς ή κηδεμόνες, την ομαδική εργασία και τον διάλογο με τους συναδέλφους στο σχολείο ή αλλού (OECD, 2017).

Το σχολείο, μέσα από τα πρότυπα και τις αξίες που προβάλλει, έχει ως στόχο την ευημερία του κοινωνικού συστήματος. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει διάχυτο ένα κλίμα ανησυχίας και φόβου και πληθώρα μεταρρυθμίσεων και κρίσεων. Τα κονδύλια για την εκπαίδευση μειώνονται, ενώ ταυτόχρονα μειώνονται και τα διαθέσιμα εισοδήματα των γονέων και υπάρχει λιγότερη στήριξη από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ολοένα και λιγοστεύουν τα κονδύλια για τη θέρμανση, τη γραφική ύλη και τα οπτικοακουστικά μέσα. Οι συνθήκες εργασίας μεταβάλλονται διαρκώς και υπάρχουν επιπτώσεις στις οικονομικές απολαβές και στα κίνητρα ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, με άμεσο αντίκτυπο στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών (Ζιωντάκη, 2014).

Στην έρευνα των Tomoletiu et el. (2011) πολλοί δάσκαλοι δήλωσαν ότι η οικονομική κρίση είναι μια πραγματικότητα που επηρεάζει την εργασία γενικά και τις επαγγελματικές επιδόσεις ειδικότερα, οι οποίες, με τη σειρά τους, έχουν επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, όπως προκύπτει από τα επιτεύγματα των μαθητών. Επιπρόσθετα, θεωρούν πως η κατασκευή ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των ατόμων: φυσιολογικές ανάγκες, παροχή σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας, διευκόλυνση της ένταξης σε κατάλληλες κοινωνικές ομάδες, ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση. Το 57,5% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραδέχτηκαν ότι επηρεάζονται από την ιδιότητα μέλους στην ομάδα στην οποία ανήκουν, ενώ για το 42,5% η ιδιότητα μέλους δε θεωρήθηκε ότι επηρέαζε τη συμπεριφορά τους. Το 42,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι αυξημένες ευθύνες θα οδηγήσουν σε αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία και οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες

συνειδητοποιούν ότι η ανάγκη για επίτευξη, αναγνώριση και σπουδαιότητα της εργασίας που εκτελούν, αποτελούν πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα ευρήματα της έρευνας των Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνη και Λαπούση (2015) κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν επηρεαστεί και έχουν πιεστεί ψυχολογικά από την οικονομική κρίση. Επιπλέον, θεωρούν πως μειώνονται τα κίνητρα για την εργασία τους και δεν μπορούν να προγραμματίσουν το μέλλον τους. Πολλοί από αυτούς που εξακολουθούν να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ομολογούν ότι το κάνουν είτε γιατί αγαπούν την εργασία τους είτε λόγω της ανεργίας.

Η προσωπική ζωή των δασκάλων φαίνεται να έχει επηρεαστεί από την κρίση σε μεγάλο βαθμό, καθώς οι ίδιοι αναφέρουν πως έχουν πλέον απομονωθεί, έχουν κακή διάθεση, μεγάλη δυσκολία στις σχέσεις τους και βιώνουν άσχημα συναισθήματα. Αναγνωρίζουν πως υπάρχει επίδραση στην απόδοση της εργασίας και αυτή εκδηλώνεται μέσα από την άσχημη διάθεση που καθημερινά έχουν, από την ανασφάλεια για το μέλλον, την ανησυχία τους, την αβεβαιότητα και την έλλειψη σχολικών υποδομών (Τσούνη & Παπάζης, 2014).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, παρά τις περικοπές των μισθών τους, εξακολουθούν να καταβάλλουν προσπάθειες για τη βελτίωση των μαθημάτων τους και είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης. Χρησιμοποιούν επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό, ο χρόνος που αφιερώνουν για την προετοιμασία των μαθημάτων δεν έχει μειωθεί και δηλώνουν ότι υπάρχει δεν υπάρχουν εντάσεις / συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι οι περικοπές στον μισθό τους δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους και ενδιαφέρονται για την απόκτηση πρόσθετων πιστοποιητικών (Tsakiridou, Kakalopoulou, Karamanidou, Papadopoulou & Tziouvara, 2014).

Οι επιπτώσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας αξιολογούνται ως σοβαρότερες από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως αναφορικά με τα εποπτικά μέσα, τον εξοπλισμό και τη συντήρηση των χώρων. Ενδεχομένως, αυτό που κυρίως να αντιπροσωπεύεται σε αυτή την περιοχή των επιπτώσεων είναι οι δυνατότητες των σχολικών μονάδων να εξελιχθούν και να αναβαθμιστούν με εξοπλισμό και τεχνολογίες που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις και προδιαγραφές ενός σύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα προγραμμάτων συναισθηματικής υποστήριξης, καθώς και τη συνεργασία με

διάφορους φορείς (Κακανά, Γκαραγκούνη - Αραίου, Θεοδοσίου, Μανώλη, Μαβίδου, Ρούση-Βέργου, Χατζοπούλου, Ανδρούσου, Αυγητίδου & Τσάφος, 2016).

Στην έρευνα των Bamigboye et al. (2016) καταδεικνύεται ότι η οικονομική κρίση έχει δραστικά επηρεάσει το ποσοστό της κρατικής χρηματοδότησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Το 87% των υπαλλήλων του υπουργείου Παιδείας, το 86% των εκπαιδευτικών και το 85% των γονέων / κηδεμόνων συμφώνησαν έντονα. Ενώ το 82% των ερωτηθέντων φοιτητών και γονέων βεβαίωσε, επίσης, ότι η αγοραστική τους δύναμη έχει μειωθεί και, ως εκ τούτου, αυτό έχει επηρεάσει την αγορά βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού. Επιπρόσθετα, πολλοί από τους ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι υπάρχει μείωση της κυβερνητικής κατανομής, η οποία οφείλεται στην οικονομική κρίση και έχει επηρεάσει τις επιχορηγήσεις, την καταβολή επιδομάτων σε εκπαιδευτικούς και την αγορά εποπτικού υλικού.

Ο Ζαρωτής (2012) αναφέρει πως η παγκόσμια οικονομική κρίση οδήγησε σε αύξηση των φτωχών. Οι προσπάθειες της εκάστοτε κυβέρνησης δεν συντέλεσαν στη μείωση των ποσοστών φτώχειας. Αντιθέτως, τα επίπεδα φτώχειας είτε αυξήθηκαν είτε παρέμειναν στα ίδια υψηλά επίπεδα με τα προηγούμενα έτη. Τονίζει, επίσης, πως χρειάζεται ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και ουσιαστική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Οι Ανδρούσου, Τσάφος, Βουβουσίρα, Κουμιανάκη, Φάκου, Χαραβιτσίδης, Αυγητίδου, Κομίνια & Κακανά (2017) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα προώθησης μιας συνεργατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, την ανάπτυξη σχεδίου δράσης με τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων / κηδεμόνων, καθώς και την ανάγκη παροχής υλικής βοήθειας και συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές.

Η χρηματοπιστωτική κρίση στην Ελλάδα έχει έντονο αντίκτυπο στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία χρόνια. Το συρρικνούμενο εισόδημα, οι αυξημένοι φόροι και το υψηλό ποσοστό ανεργίας οδηγούν συστηματικά στην αύξηση της φτώχειας. Κατά τη διάρκεια αυτών των περιόδων κρίσης, όταν επηρεάζονται οι ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διερευνήσουν και να διαγνώσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και όλους αυτούς τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτό, έτσι ώστε να αναζητηθούν λύσεις που θα επιτρέψουν στους μαθητές να μάθουν και να αναπτυχθούν. Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να χειρίζονται κοινωνικές διαφορές οφείλονται στην έλλειψη εργαλείων που θα τους βοηθούσαν να διακρίνουν τα κοινωνικά εμπόδια. Το σχολικό

περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο χώρο, ώστε οι ανισότητες και οι αντιξοότητες να εντοπίζονται έγκαιρα, μέσω της επικοινωνίας και των καλών πρακτικών (Voulgari, Androusou, Tsafos, Avgitidou & Kakana, 2016).

Επιπλέον, λόγω της οικονομικής κρίσης, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μειώθηκε, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών επιδεινώθηκαν, μειώθηκαν οι μισθοί και ομοίως, μειώθηκε η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων. Όλα αυτά τα προβλήματα αρχίζουν να αντικατοπτρίζονται όλο και περισσότερο στο χαμηλότερο επαγγελματικό κίνητρο των εκπαιδευτικών, μια κατάσταση που μπορεί να έχει δυσάρεστες επιπτώσεις όσον αφορά στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tomuletiu et al., 2011).

Η εκπαίδευση διαμορφώνει στάσεις και εμπειρίες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν τους μαθητές τους στη λήψη αποφάσεων. Η Αυγητίδου (2014) τονίζει τον αποφασιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών και την ανάγκη ενίσχυσης των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Μακρυνιώτη (2014) θεωρεί αναγκαία την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών, για να αποφευχθεί η μηχανιστική διδασκαλία και μάθηση.

Τα ευρήματα των ερευνών των Ανδρούσου κ.ά. (2017) και Voulgari et al. (2016), κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στον ρόλο τους και νιώθουν απαξίωση. Επιπρόσθετα, εστιάζουν την προσοχή τους στη μείωση εισοδήματος και στις ελλείψεις υλικών / εξοπλισμού.

1.3.2 Οι αλλαγές για μαθητές

Όλα τα κράτη πρέπει να διευρύνουν και να βελτιώσουν τη φροντίδα και την εκπαίδευση στην παιδική ηλικία και να εξασφαλίσουν την πρόσβαση όλων των παιδιών στην ελεύθερη και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, να εξαλειφθούν οι ανισότητες και να διασφαλιστεί ισότιμη πρόσβαση σε κατάλληλα προγράμματα μάθησης και δεξιοτήτων ζωής, καθώς και να υπάρξει βελτίωση όλων των πτυχών της ποιότητας της εκπαίδευσης (Brundrett, 2014).

Το 2015, περισσότερο από το ένα τρίτο του πληθυσμού κινδύνευε από τη φτώχεια ή τον κοινωνικό αποκλεισμό σε τρία κράτη μέλη της ΕΕ: τη Βουλγαρία (41,3%), τη Ρουμανία (37,3%) και την Ελλάδα (35,7%). Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την παιδική φτώχεια είναι η κατάσταση της αγοράς εργασίας των γονέων, η οποία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της κυβερνητικής

παρέμβασης, μέσω της στήριξης του εισοδήματος και της παροχής υπηρεσιών. Υπάρχουν, επίσης, πιο ευάλωτες ομάδες παιδιών, όπως εκείνες με γονείς μετανάστες, που αξίζουν ιδιαίτερη προσοχή (Eurostat, 2016).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση και κατ' επέκταση, στον κοινωνικό αποκλεισμό. Το 2008 το ποσοστό συμμετοχής των παιδιών στη μη υποχρεωτική εκπαίδευση, ηλικίας κάτω των 5 ετών, στην Ελλάδα ήταν 70,3% έναντι 91,2%, που ήταν ο μέσος όρος των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (UNICEF, 2012). Το 2011 το ποσοστό αυτό ανήλθε σε 74,6% έναντι 93,2%, παρουσίαζε όπως και το 2011 σημαντική απόκλιση από τον μέσο όρο των κρατών – μελών της ΕΕ (UNICEF, 2014β). Ο Τσιτσικέλης (2016) υποστηρίζει πως η οικογένεια και το σχολείο εγγυώνται ή διαμεσολαβούν για την προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού και θεωρεί αναγκαία την ανάπτυξη παιδοκεντρικής δημοσιονομικής πολιτικής, ώστε να υπάρχει ισότητα ευκαιριών.

Οι Αυγητίδου, Κομίνια, Λυκομήτρου, Αλεξίου, Ανδρούσου, Κακανά, Τσάφος και Κουσαξίδης (2016) αναφέρουν πως οι επιπτώσεις στα παιδιά και τις οικογένειές τους είναι τρομερές και κατηγοριοποιούν τις ελλείψεις σε υλικές και συναισθηματικές. Τονίζουν τον κοινωνικό και αλληλέγγυο ρόλο του σχολείου, που πολλές φορές αδυνατεί να ανταποκριθεί λόγω των συχνών μεταρρυθμίσεων, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η λήψη πρωτοβουλιών και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Η Ντολιοπούλου (2015) θεωρεί πως η παιδική φτώχεια επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα λόγω της μείωσης των δαπανών και του αριθμού ανέγερσης των σχολικών μονάδων, των συγχωνεύσεων τμημάτων, αλλά και των προσλήψεων των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθήσουν κατάλληλα προγράμματα, με στόχο την επίτευξη καλύτερου περιβάλλοντος για τους μαθητές τους.

Ο ΟΟΣΑ (2011) τονίζει τη στόχευση στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες και οι Τσικαλάκη και Κλάδη - Κοκκίνου (2016) θεωρούν πως λόγω της κατάρρευσης της οικονομίας και της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, μειώνονται οι δαπάνες και τονίζει την αναγκαιότητα ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος με πολλαπλές επιλογές.

Ένα σημαντικό, επίσης, μειονέκτημα του δημόσιου σχολείου είναι η ανικανότητά του να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις κακές επιδόσεις, τη σχολική

αποτυχία και τον αναλφαβητισμό. Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των μεταναστών έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ενώ ο τύπος αναφέρεται συχνά στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά μεταναστών στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, δε διαπίστωσε την έλλειψη ευαισθησίας των δημοσίων αρχών να εφαρμόσουν ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό σχέδιο για την εκπαίδευσή τους. Έτσι, αυτά τα παιδιά θεωρούνταν εμπόδιο στην πρόοδο των άλλων και το έδαφος προετοιμάστηκε για πολιτικές διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού (Charamis & Kotsifakis, 2015).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν πολλαπλούς κινδύνους, που απαιτούν πολλαπλές προστατευτικές παρεμβάσεις και ολοκληρωμένες προσπάθειες για την πρόληψη ή τη βελτίωση του κινδύνου για αυτά και τις οικογένειές τους. Τα προληπτικά προγράμματα παρέμβασης κατά τη διάρκεια της παιδικής και της προσχολικής ηλικίας υποστηρίζουν τους γονείς και παρέχουν εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης. Η αποτελεσματική φροντίδα, η καλή συνεργασία σπιτιού - σχολείου και οι αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη προετοιμάζουν καλύτερα τα παιδιά για το μέλλον (Masten & Gewirtz, 2006).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Koulouris et al. (2014) έδειξαν ότι το 73,8% πιστεύει ότι η κατάσταση θα επιδεινωθεί, ενώ το 17,8% πιστεύει ότι θα παραμείνει το ίδιο και μόνο το 8,3% επέλεξε μια καλύτερη κατάσταση. Τα δημογραφικά αποτελέσματα των μαθητών έδειξαν ότι η ανεργία μεταξύ των πατέρων τους είναι σχεδόν 20% και μεταξύ των μητέρων τους είναι 40%. Η πλειοψηφία των γονέων ολοκλήρωσε την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πολλοί από αυτούς ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου. Φαίνεται, επίσης, πως έχει επηρεάσει την επιλογή της σταδιοδρομίας τους η υψηλότερη προοπτική απασχόλησης, παρά τις προσωπικές τους προτιμήσεις και κλίσεις. Επιπλέον, η ύφεση ενίσχυσε την προθυμία τους να αποκτήσουν πιστοποιητικά ξένων γλωσσών και γνώσεων πληροφορικής, να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να συμμετάσχουν σε διάφορα προγράμματα, όπως το Erasmus κ.λ.π. Οι φοιτητές πιστεύουν ότι η ύφεση ενθαρρύνει την απασχόληση εκτός του πεδίου των σπουδών τους και επηρεάζει τις τρέχουσες και μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησής τους. Η ύφεση επηρεάζει την οικονομική στήριξη που προσφέρει η οικογένεια στους μαθητές και την ποιότητα της ζωής των μαθητών. Επίσης, δημιουργεί στρες και αγωνία σε αυτούς και τους κατευθύνει να αναζητήσουν απασχόληση σε άλλες χώρες.

Η ύφεση και τα μέτρα λιτότητας έχουν δραματικές επιπτώσεις στην ικανότητα της οικογένειας να εκπληρώσει τον παραδοσιακό της ρόλο. Ωστόσο, σε αυτό το πλαίσιο ύφεσης, εμφανίζονται νέες μορφές αλληλεγγύης που υπερβαίνουν το ατομικιστικό στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας και προωθείται ο κοινωνικός ακτιβισμός και ο εθελοντισμός. Η κρίση, παράλληλα με τις επιπτώσεις της, μπορεί να έχει κάποια δημιουργικά αποτελέσματα και ανάπτυξη νέων κοινωνικών πρακτικών (Zambeta & Kolofousi, 2014).

Στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, τα παιδιά έχουν μεγάλη ανάγκη από σταθερή υποστήριξη, γιατί γίνονται δέκτες των αρνητικών επιπτώσεών της. Εκδηλώνουν διάφορα αρνητικά συναισθήματα, όπως επιθετικότητα, εναντίωση, προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής και πτώση της σχολικής επίδοσης (Γαλανάκη, 2015). Η έρευνα των Ανδρούσου κ.ά. (2017) έδειξε πως τα παιδιά, λόγω της οικονομικής κρίσης, παρουσιάζουν συνήθως άγχος, θυμό, ανασφάλεια και θλίψη και πολλά από αυτά χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Kakana, Roussi – Vergou, Garagouni - Areou, Mavidou, Manoli, Theodosiou, Chatzopoulou, Androussou, Tsafos & Avgitidou (2017) κατέδειξαν πως η οικονομική η κρίση επηρέασε κυρίως τη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σίτιση, τα ρούχα και τα υποδήματα.

1.4 Οι προτάσεις του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα

Ο ΟΟΣΑ (2011) προτείνει αλλαγές στον στρατηγικό σχεδιασμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες αφορούν στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την ανάπτυξή του, στην καλύτερη διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Επιπλέον, θεωρεί πως η Ελλάδα υστερεί όσον αφορά τις επιδόσεις της στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών (PISA). Στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου, στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά, βρέθηκε να είναι το μεγαλύτερο σε σχέση με τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το ποσοστό αυτό είναι ακόμα υψηλότερο στα παιδιά από οικογένειες μεταναστών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Οι πολιτικές της αποκέντρωσης, που προωθούνται παγκοσμίως τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν γίνει πρόσφατα ο κύριος στόχος της Ελλάδας. Ωστόσο, το κράτος διατηρεί τον έλεγχο της επιλογής των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και καθορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις, υπό τις οποίες πρέπει να ασκούν τη διοικητική τους εργασία. Έτσι, ενώ η ελληνική διακυβέρνηση προωθεί την αποκέντρωση και την ενεργό συμμετοχή και δέσμευση των ατόμων, ταυτόχρονα, τείνει να τα περιορίζει και να τα ελέγχει. Στην έρευνα των Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti και Kourou (2015) καταδεικνύεται πως δεν αναμένεται εξειδίκευση των επαγγελματιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και πως οι πόροι προέρχονται κυρίως από τομείς εκτός του τομέα της εκπαίδευσης, που οδηγούν σε εξασθένιση των ορίων μεταξύ του τομέα της εκπαίδευσης και άλλων τομέων δράσης, όπως π.χ. την οικονομία και την πολιτική.

1.4.1 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην υιοθέτηση καλών πρακτικών, αλλά παράλληλα και στην υιοθέτηση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων δράσεων, με στόχο να συνενωθούν, να συγχωνευθούν ή ακόμα και να καταργηθούν οι σχολικές μονάδες που είναι μικρές και αναποτελεσματικές. Επιπλέον, τονίζεται η αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και επανακαθορισμού της αναλογίας μαθητών/εκπαιδευτικών, με στόχο την υψηλή απόδοση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η οικονομική κρίση είναι ένας από τους κύριους λόγους για τη συγχώνευση και το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ευρύτερων στρατηγικών, για να επιτευχθεί ο βέλτιστος αριθμός ιδρυμάτων όσον αφορά στην ανταγωνιστικότητα (Eurydice Report, 2013).

Η καθιέρωση ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην όλη μαθησιακή λειτουργία, ώστε να σχεδιαστούν σωστά σε όλα τα επίπεδα οι εκπαιδευτικές στοχεύσεις και στρατηγικές. Καθώς η αξιολόγηση μπορεί να ανιχνεύσει τις θετικές και αρνητικές όψεις μιας μαθησιακής διαδικασίας, δίνει τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση και για μελλοντική βελτίωση. Με άλλα λόγια, υπάρχει η δυνατότητα με έγκυρα και απτά αποτελέσματα της όλης αξιολογικής διαδικασίας να επαναϊερχηθούν και να εκτιμηθούν όλες εκείνες οι μέθοδοι που μπορούν να διασφαλίσουν, κατά το δυνατόν, την επίτευξη των στόχων (ΙΕΠ, 2012α).

Ακόμη και μεταρρυθμιστικές κινήσεις μπορούν να στηριχθούν σε μια ασφαλή αξιολόγηση, για να βελτιωθεί έτι περαιτέρω η όλη εκπαιδευτική τακτική και στρατηγική. Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα στηριχθεί στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, που θα προκύψει μέσα από την αξιολόγηση. Γιατί θα ανακαλύψουν και οι ίδιοι τις αδυναμίες ή τα προτερήματά τους, γεγονός που θα τους καταστήσει ικανούς να αναπροσαρμόσουν τη διδακτική μεθοδολογία τους. Το τελικό αποτέλεσμα πάντως θα είναι η ανύψωση της ποιότητας της διδακτικής πρακτικής και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που είναι και ο απώτερος στόχος της όλης αξιολογικής διαδικασίας. Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) καταδεικνύεται πως η αξιολόγηση λειτουργεί θετικά στην ανύψωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και ενθαρρυντικά ως προς τους εκπαιδευτικούς, γιατί ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και γενικότερα τη διάθεσή τους στην όλη μορφωτική και εκπαιδευτική προσπάθεια. Είναι πια προσανατολισμένοι όλοι τους στο να συμβάλλουν με θετικό τρόπο στη βελτίωση του μορφωτικού αγαθού.

Η αξιολόγηση, γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, συνίσταται στην αξιολόγηση όλων των εμπλεκομένων παραγόντων, μέσα από μια συλλογική διαδικασία, για ανατροφοδότηση, βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και των φορέων της. Ωστόσο, για να εμπεδωθεί μία θετική αποδοχή, πρέπει να διευκρινισθεί, ποιος αξιολογεί, τι αξιολογεί, πότε και πώς αξιολογεί και για ποιο σκοπό (ΙΕΠ, 2012β). Αν είναι σαφές και συγκεκριμένο το αξιολογικό πλαίσιο, μπορούν να καμφθούν οι αντιρρήσεις και να γίνουν οι εκπαιδευτικοί δεκτικοί σε μια τέτοια διαδικασία. Είναι αυτονόητο πως αυτή η «κουλτούρα αξιολόγησης» συνεπάγεται μια διαδικασία λογοδοσίας των εκπαιδευτικών, που αναλόγως οδηγεί είτε σε αναβάθμισή τους (βαθμολογική και μισθολογική) είτε σε στασιμότητα της αξιολόγησής τους και άλλες δυσμενείς συνέπειες σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο. Έτσι, με τα κίνητρα που ενέχει η όλη διαδικασία της αξιολόγησης οδηγεί αναπόφευκτα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην ανύψωση εν τέλει της όλης μορφωτικής λειτουργίας, αφού διαμορφώνει συνθήκες συνεργατικότητας και συλλογικότητας, συστηματικού αναστοχασμού και κοινά συμφωνημένων στόχων και εμπεδώνεται ένα κλίμα ιεράρχησης ικανοτήτων, προσφοράς υπηρεσιών και εμπιστοσύνης, που συμβάλλουν θετικά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες, για να καθιερωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης στα σχολεία. Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται έλλειψη μέτρων για την

εξασφάλιση ενός ολοκληρωμένου συστήματος λογοδοσίας. Η Ελλάδα πήρε μέτρα για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των διευθυντών των σχολείων, αλλά το 2014 τα μέτρα αυτά ανεστάλησαν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Η αυτοξιολόγηση της σχολικής μονάδας προέβλεπε τον καθορισμό στόχων στην αρχή του σχολικού έτους και την επανεξέτασή τους στη λήξη του. Ωστόσο, στη χώρα μας οι εξωτερικές αξιολογήσεις συνάντησαν την αντίδραση, τη δυσπιστία, ακόμη και την άρνηση των εκπαιδευτικών, λόγω των μη αντικειμενικών κριτηρίων μιας διαφανούς και αντικειμενικής αξιολόγησης.

1.4.2 Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού

Μόνο λίγα κράτη παγκοσμίως αναγνώρισαν τη σημασία του εκπαιδευτικού τομέα για την υπέρβαση της σημερινής οικονομικής κρίσης. Αυτά τα λίγα κράτη βλέπουν την ανάγκη αύξησης των δαπανών για την εκπαίδευση, υποστηρίζοντας τους σπουδαστές, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς φορείς, ως έναν τρόπο ενίσχυσης της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας της κρατικής οικονομίας. Εάν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χρηματοδοτείται επαρκώς και είναι σε θέση να δημιουργήσει μαζικά αναπτυγμένα ανθρώπινα ταλέντα, η δημιουργική τους σκέψη θα έβγαζε οποιοδήποτε έθνος από την οικονομική κρίση και θα έκλεινε μόνιμα την πόρτα στο μελλοντικό της φαινόμενο (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο πρωτοποριακοί στην χρήση κάποιου διδακτικού βοηθήματος και εξοπλισμού και πρέπει να γίνουν συντονισμένες προσπάθειες από τους ενδιαφερόμενους της εκπαίδευσης, για να μεγιστοποιήσουν τους οικονομικούς πόρους για την εκπαίδευση. Η κυβέρνηση πρέπει να παράσχει τα απαραίτητα κεφάλαια για να μειώσει τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαιδευτική ανάπτυξη, να υπάρχει υποστήριξη της κατάρτισης και της επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, να εξασφαλιστούν οι μισθοί των εκπαιδευτικών, καθώς και η κατάλληλη παροχή εξοπλισμού και υποδομών (Bamigboye et al., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η επιτυχία στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν κάθε εργαζόμενος / εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι είναι πολύτιμος και σημαντικός για τη σχολική του μονάδα. Οι ανθρώπινοι πόροι είναι εξίσου σημαντικοί σε οποιαδήποτε οργάνωση, ανεξάρτητα από τον τομέα δραστηριότητας. Τα σημερινά δεδομένα για τα εκπαιδευτικά

συστήματα σε όλο τον κόσμο δείχνουν ότι η εκπαίδευση θα επιτύχει τους στόχους της, μόνο εάν λειτουργήσει μια διαχείριση επιδόσεων στους ανθρώπινους πόρους. Μέσα σε αυτούς τους πόρους, η ατομική απόδοση πρέπει να είναι υψηλή αρκετά, για να επιτύχει την αριστεία ως σχολική οργάνωση. Η ατομική απόδοση εξαρτάται από το κίνητρο των εκπαιδευτικών και την προθυμία να εκτελέσει το απαραίτητο έργο, να βελτιώσει και να αναπτυχθεί συνεχώς, καθώς και να μπορέσει να αναπτύξει το παιδαγωγικό τους ταλέντο. Οι Κοντογεωργίου κ.ά. (2015) υποστηρίζουν πως μόνο με την ενεργό, ουσιαστική και βιωματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς και με την υποστήριξη της πολιτείας, θα εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα χρησιμοποιήσουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

2. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

2.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση προκάλεσε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον από την εμφάνιση των οργανωσιακών μελετών, ειδικά μεταξύ των δεκαετιών του 1960 και του 1970. Η ικανοποίηση από την εργασία είναι σημαντική από μόνη της, ως μέρος της κοινωνικής ευημερίας. Οι αποφάσεις των εργαζομένων σχετικά με το αν θα εργαστούν ή όχι, τι είδους εργασία θα δεχτούν ή σε ποια εργασία θα παραμείνουν και το πόσο δύσκολο είναι να εργαστούν, είναι πιθανό να εξαρτηθούν εν μέρει από την υποκειμενική αξιολόγηση του εργαζόμενου, δηλαδή την ικανοποίησή του από την εργασία (Clark, 1998).

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας τομέας, που στερείται εννοιολογικής σαφήνειας, μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, που επηρεάζεται από κοινωνικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες. Ωστόσο, ο Locke (1969), προσπαθώντας να αποσαφηνίσει την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης, υποστηρίζει πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι συνάρτηση της σχέσης μεταξύ του τι θέλει ο εργαζόμενος από τη δουλειά του και αυτού που αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει.

Η εργασιακή ικανοποίηση διαδραματίζει βασικό ρόλο για την υποκειμενική ευημερία και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας. Συνολικά, η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας σημαντικός δείκτης για την οικονομία και την κοινωνία στο σύνολό της (Kaiser, 2005).

Μια εργασία αναφέρεται σε ένα συνδυασμό καθηκόντων, που εκτελεί ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον για τις οικονομικές και άλλες αμοιβές. Δεδομένου ότι μια εργασία δεν γίνεται αντιληπτή ως έχει, δεν μπορεί αρχικά να αξιολογηθεί ως ενιαία μονάδα. Η συνολική ικανοποίηση της εργασίας είναι το άθροισμα των αξιολογήσεων των στοιχείων από τα οποία αποτελείται η εργασία, δηλαδή το σύνολο των αξιολογήσεων όλων των πτυχών της εργασίας (Locke, 1969).

Οι συναισθηματικές απαντήσεις και οι πεποιθήσεις έχουν μια αξιολογική συνιστώσα. Τα μέτρα ικανοποίησης από την εργασία είναι, με διαφορετικό βαθμό αποτελεσματικότητας, μέτρα συνολικής αξιολόγησης. Ο Weiss (2002) ισχυρίζεται πως το περιβάλλον της εργασίας χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, όπως η αμοιβή, οι συνεργάτες κλπ. και οι προϊστάμενοι – διευθυντές συγκρίνουν τις

αντιλήψεις τους για αυτά τα χαρακτηριστικά σε σχέση με ορισμένες σειρές προτύπων, αξιών, αναγκών και προσδοκιών. Ο αγώνας μεταξύ των αντιλήψεων και των προτύπων αποτελούν άμεση αιτία ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Judge, Heller και Mount (2002), ένας παράγοντας που εμπόδισε τις θεωρητικές εξηγήσεις των διαθέσιμων πηγών για την εργασιακή ικανοποίηση είναι η έλλειψη ενός πλαισίου, που να περιγράφει τη δομή και τη φύση της προσωπικότητας.

Πέρα από το επίπεδο των αισθήσεων, ο άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει έναν κώδικα αξιών. Τα πιο βασικά συναισθήματα του ανθρώπου είναι αυτά της ευχαρίστησης και της δυσαρέσκειας. Ικανοποίηση από την εργασία είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, που προκύπτει από την εκτίμηση που έχει κάποιος για τη δουλειά του και την κρίνει ως επιτυχημένη. Η δυσαρέσκεια από την εργασία είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση που έχει κάποιος για τη δουλειά του και την κρίνει ως απογοητευτική. Η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως η στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία ή την εργασιακή του κατάσταση (Locke, 1969). Οι Hackman και Oldham (1974) προσδιορίζουν τις ακόλουθες διαστάσεις για την κατανόηση των θέσεων εργασίας και της απασχόλησης σε αυτές: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα εργασίας, η σημασία της εργασίας, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση από την ίδια τη δουλειά.

Ο Spector (1985) διαπιστώνει ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με το εργασιακό κίνητρο, την προσπάθεια, την απόδοση, την ικανοποίηση, την αντίληψη της εργασίας και τη συμμόρφωση με την εξουσία. Αργότερα, ο ίδιος (Spector, 1997) ισχυρίζεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως αίσθηση της θέσης εργασίας ή ως συσχετισμός στάσεων, σχετικά με διάφορες πτυχές της εργασίας. Ωστόσο, για τον Brief (1998), η νοηματοδότηση της εργασιακής ικανοποίησης δε φαίνεται να περιλαμβάνει τις στάσεις των εργαζομένων.

Ο Vroom υποστηρίζει πως, εάν κατανοήσουμε τη θεωρητική βάση της εργασιακής ικανοποίησης, μπορούμε να εξηγήσουμε γιατί οι άνθρωποι επιλέγουν ή αποφεύγουν ορισμένες θέσεις εργασίας, γιατί είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους και γιατί κάποιοι εργαζόμενοι εκτελούν αποτελεσματικά τη δουλειά τους, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν (Guest, 1965).

Ο Weiss (2002) θεωρεί ότι οι τρέχοντες ορισμοί της εργασιακής ικανοποίησης έχουν αποκρύψει τις διαφορές μεταξύ τριών συναφών, αλλά ξεχωριστών κατασκευών, ήτοι: αξιολογήσεις θέσεων εργασίας, πεποιθήσεις για θέσεις εργασίας και συναισθηματικές εμπειρίες στις θέσεις εργασίας. Υποστηρίζει πως μια στάση δεν

είναι μια συναισθηματική αντίδραση, αλλά μια αξιολόγηση που γίνεται σε σχέση με ένα αντικείμενο και πως η αξιολόγηση δεν είναι συνώνυμη με την επίδραση. Η εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να σχετίζεται με την ψυχική υγεία, αν και η σχέση τους φαίνεται να είναι ασαφής.

Ωστόσο, ο Locke (1969) πιστεύει ότι εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση σχετικά με το εάν βρίσκονται οι καθοριστικοί παράγοντες αποκλειστικά στην ίδια τη δουλειά ή αν η ικανοποίηση είναι η συνέπεια μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ του εργαζόμενου και του εργασιακού περιβάλλοντος.

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις εργασιακής ικανοποίησης

Όλοι οι άνθρωποι στην κοινωνία μας έχουν την ανάγκη ή την επιθυμία για υψηλή εκτίμηση του εαυτού τους -αυτοσεβασμό ή αυτοεκτίμηση- και για εκτίμηση από τους άλλους. Αυτές οι ανάγκες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο σύνολα. Πρώτον, η επιθυμία για δύναμη, επιτυχία, επάρκεια, ικανότητα, ανεξαρτησία και ελευθερία. Δεύτερον, οι άνθρωποι έχουν την επιθυμία για φήμη ή κύρος, κυριαρχία, αναγνώριση, προσοχή, αξιοπρέπεια και εκτίμηση. Η ικανοποίηση της ανάγκης αυτοεκτίμησης οδηγεί σε αισθήματα αυτοπεποίθησης: αξία, δύναμη, ικανότητα και επάρκεια. Ωστόσο, η αποδυνάμωση αυτών των αναγκών δημιουργεί συναισθήματα κατωτερότητας, αδυναμίας και ανικανότητας. Αυτά τα συναισθήματα με τη σειρά τους οδηγούν σε τάσεις απογοήτευσης (Maslow, 1954).

Κάθε φορά που δύο άνθρωποι ανταλλάσσουν κάτι, υπάρχει η πιθανότητα κάποιος ή και οι δύο να αισθανθούν ότι η ανταλλαγή είναι άδικη. Αυτό συμβαίνει συχνά όταν ένας άνθρωπος ανταλλάσσει τις υπηρεσίες του για αμοιβή. Οι παράγοντες που επηρεάζουν οικονομικές και άλλες αμοιβές ενός εργαζόμενου είναι οι ακόλουθες: εκπαίδευση, νοημοσύνη, εμπειρία, κατάρτιση, ικανότητα, αρχαιότητα, ηλικία, φύλο, εθνικότητα, κοινωνική κατάσταση, προσπάθεια που καταβάλλει για την εργασία του. Για όλα αυτά που προσφέρει κάθε εργαζόμενος αναμένει μια δίκαιη επιστροφή, κάνοντας συγκρίσεις των εισροών και των αποτελεσμάτων της εργασίας του (Adams, 1963).

Οι Vroom και MacCrimmon (1968) πιστεύουν πως η στάση του εργαζόμενου απέναντι στη θέση του μπορεί να επηρεάζεται περισσότερο από πληροφορίες σχετικά με τις ιδιότητες των αναμενόμενων μελλοντικών θέσεων, παρά από τις εγγενείς ιδιότητες της σημερινής του θέσης. Έτσι, η συμπεριφορά του εργαζόμενου μπορεί να

αντικατοπτρίζει μια στρατηγική, που αποσκοπεί στην αύξηση της πιθανότητας μεταγενέστερων αλλαγών σε θέσεις με υψηλότερη εξουσία και αμοιβές. Επιπλέον, όλοι οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται αν το επίπεδο της απόδοσής τους συνδέεται με τις εσωτερικές (το ίδιο το άτομο) και τις εξωτερικές (εξωτερικοί παράγοντες) ανταμοιβές τους.

Με βάση το Μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας, οι βασικότεροι παράγοντες στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης είναι: 1) Η ποικιλία δεξιοτήτων: ο βαθμός στον οποίο μια εργασία απαιτεί ποικίλες διαφορετικές δραστηριότητες, 2) Η ταυτότητα εργασίας: ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος πραγματοποιεί ένα ολόκληρο έργο ή μέρος αυτού, 3) Η σημασία της εργασίας: ο βαθμός στον οποίο η εργασία έχει σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή ή το έργο άλλων ανθρώπων, 4) Η αυτονομία: ο βαθμός στον οποίο η εργασία παρέχει ουσιαστική ελευθερία, ανεξαρτησία και τη διακριτική ευχέρεια του ατόμου για τον προγραμματισμό του έργου και τον καθορισμό του και 5) Η ανατροφοδότηση: ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος έχει άμεση και σαφή ενημέρωση σχετικά με το αποτελεσματικότητα της απόδοσής του από την εργασία (Casey & Robbins, 2010).

Τα κίνητρα αναγνωρίστηκαν ως σημαντική συνιστώσα της εργασιακής ικανοποίησης. Ο Herzberg (1987) συνέβαλε σημαντικά στη συζήτηση της εργασιακής ικανοποίησης. Η θεωρία των δύο παραγόντων υποστηρίζει ότι υπάρχουν στοιχεία μέσα στο περιβάλλον εργασίας, που οδηγούν στην ικανοποίηση ή στην έλλειψη ικανοποίησης. Πιστεύει πως οι εγγενείς παράγοντες ή το περιεχόμενο της εργασίας οδηγούν στην ικανοποίηση των εργαζομένων και υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες ή το εργασιακό περιβάλλον, τα οποία μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση. Ο Herzberg (1987) προσδιορίζει τα ακόλουθα πέντε στοιχεία για την ικανοποίηση: επίτευγμα, αναγνώριση, η ίδια η εργασία, ευθύνη και ευκαιρία για πρόοδο. Επιπρόσθετα, παραθέτει τα ακόλουθα ως δυσαρέσκεια: πολιτική του οργανισμού, εποπτεία, μισθός, διαπροσωπικές σχέσεις και συνθήκες εργασίας. Παρ’ όλα αυτά, το μοντέλο του Herzberg δε λαμβάνει υπόψη τον ρόλο των μεμονωμένων μεταβλητών στο εργασιακό κίνητρο και την ικανοποίηση (Eliophotou - Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία της γενικής συμπεριφοράς, τα κίνητρα, η πιθανότητα επιτυχίας και οι αξίες είναι τρεις ανεξάρτητοι παράγοντες της παρότρυνσης για δράση. Στη θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων υπήρξε πολλή ασάφεια, από την αποτυχία των ερευνητών να μετρήσουν χωριστά την κινητήρια δύναμη από την τιμή

του κινήτρου. Για τον Vroom (Guest, 1965) το κίνητρο είναι το σθένος ή η δύναμη της προτίμησης ή της αποφυγής, που οδηγεί σε ορισμένους ικανοποιητικούς ή δυσάρεστους σκοπούς. Η εργασία και τα κίνητρα έχουν αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, το κίνητρο για τον McClelland (1985) είναι ένα δυναμικό διέγερσης, το οποίο καθορίζεται από το προκαλούμενο κίνητρο, την πιθανότητα επιτυχίας, την αξία των κινήτρων και άλλες μεταβλητές.

Ο Herzberg (1987) υποστηρίζει πως η ίδια η φύση των κινήτρων έχει πολύ μεγαλύτερη διάρκεια. Οι αρχικές αλλαγές θα πρέπει να διαρκέσουν πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Θεωρεί πως η κίνηση απαιτεί συνεχή αντίσταση και τα αποτελέσματά της φαίνονται βραχυπρόθεσμα και πως για να αντιδράσει κάποιος, πρέπει να ενισχύεται συνεχώς από τις εξωτερικές ανταμοιβές. Το κίνητρο βασίζεται στην ανάπτυξη των αναγκών και είναι μια εσωτερική μηχανή, που τα οφέλη της εμφανίζονται μακροπρόθεσμα. Επειδή η τελική ανταμοιβή σε κίνητρο είναι η προσωπική ανάπτυξη, οι άνθρωποι δε χρειάζεται να ανταμείβονται σταδιακά.

Ο Adams (1963) θεωρεί πως υπάρχει δικαιοσύνη όταν οι συνεισφορές και οι οικονομικές απολαβές ενός εργαζόμενου είναι ίδιες με τις συνεισφορές και τις οικονομικές απολαβές άλλων εργαζομένων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι δύο εργαζόμενοι έχουν ταυτόσημες αντιλήψεις για τις εισροές και τα αποτελέσματά τους, όταν υπάρχει ανισότητα για τον πρώτο εργαζόμενο, υπάρχει, επίσης, για τον δεύτερο. Ως εκ τούτου, και οι δύο θα έχουν κίνητρο να μειώσουν την ανισότητα και αν υιοθετήσουν συμβατά μέσα, θα επιτύχουν ισότητα.

Επιπλέον, ο Maslow (1954) θεωρεί πως οι καθημερινές συνειδητές επιθυμίες πρέπει να θεωρούνται ως συμπτώματα, δηλαδή ως δείκτες επιφάνειας πιο βασικών αναγκών. Γι' αυτόν τέτοιες επιθυμίες είναι η αντίληψη της πραγματικότητας, η αποδοχή, ο αυθορμητισμός, η αυτονομία, η εκτίμηση, η ταπεινότητα, ο σεβασμός, η δημιουργικότητα και οι αξίες.

2.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα μεγάλο ζήτημα που απασχολεί πολλούς ερευνητές σε όλο τον κόσμο, ως αποτέλεσμα της βελτίωσης της εκπαίδευσης. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εξωγενείς και εγγενείς παράγοντες (μισθός, εργασιακό περιβάλλον, προώθηση, επαγγελματικό ενδιαφέρον, αυτονομία

και ανεξαρτησία, προσωπικές σχέσεις). Η ενδυνάμωση θεωρείται βασικός παράγοντας που οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση. Η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι δύο βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Kefalidou, Vassilakis & Pitsalidis, 2015).

Η ενθάρρυνση, καθώς και η ενδυνάμωση του ηθικού, μέσω της αναγνώρισης, της απόδοσης και του επαίνου, είναι θετικοί παράγοντες, ικανοποιώντας τους εκπαιδευτικούς και ενισχύοντας την επαγγελματική τους αφοσίωση στη σχολική μονάδα. Ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο περιβάλλον δημιουργεί ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα μέσα στα σχολεία, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, την επίτευξη των μαθητών. Η έρευνα των Zembyla και Papanastasiou (2004) στην Κύπρο - μια χώρα με παρόμοια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά - κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί υποκινούνται περισσότερο από εξωγενή κίνητρα. Το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας δεν είναι συμβατό με άλλες χώρες, όπως η Αυστραλία και η Μάλτα (Saiti & Fassoulis, 2012).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι αναμφισβήτητα η σημαντικότερη ομάδα επαγγελματιών για το μέλλον της χώρας μας. Ο Bishay (1996) υποστηρίζει πως είναι σημαντικό να προσδιοριστεί τι αυξάνει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Πολλοί παράγοντες έχουν εξεταστεί, σε μια προσπάθεια να βρεθούν τα αίτια, τα οποία προωθούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Θεωρεί, επίσης, πως είναι πιθανό τα υψηλά επίπεδα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών στην εργασία να συνδέονται με τα υψηλά επίπεδα κινήτρων.

Ο Πυργιωτάκης (2000) ισχυρίζεται πως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρει ότι στην πρώτη περίοδο της σταδιοδρομίας τους, δεν αποτιμώνται τα χρόνια υπηρεσίας και η αποτελεσματικότητά τους, αλλά και στη δεύτερη περίοδο, αποκτούν δικαίωμα επιλογής για διοικητικές θέσεις, εγκαταλείποντας τις σχολικές αίθουσες.

Οι Zembylas και Papanastasiou (2004), υποστηρίζουν πως οι Κύπριοι δάσκαλοι επηρεάστηκαν για να επιλέξουν αυτή τη σταδιοδρομία, λόγω του μισθού, των ωρών και των διακοπών που σχετίζονται με αυτό το επάγγελμα. Το κίνητρο των εκπαιδευτικών, εγγενές ή εξωγενές, σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι είχαν μια ρεαλιστική άποψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

πριν ξεκινήσουν, είναι πιο πιθανό να ικανοποιηθούν με την καριέρα τους. Επιπλέον, τα άτομα που δεν είχαν πίεση από την οικογένειά τους να ακολουθήσουν αυτή τη σταδιοδρομία και που πάντα ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, είναι, επίσης, πιο πιθανό να είναι ικανοποιημένοι. Ωστόσο, το πιο ενδιαφέρον αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης, που είναι σχεδόν ταυτόσημο με τα ευρήματα της έρευνας του Bishay (1996), καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ανώτερες θέσεις τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία για την ικανοποίηση από την εργασία τους και, επομένως, είναι απολύτως απαραίτητη για τη βελτίωση και την αναβάθμιση των σχολείων. Κατά συνέπεια, η χάραξη πολιτικής για τα θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην ενδυνάμωση και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Kefalidou et al., 2015).

Όσον αφορά στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών τους, πρέπει να προσφέρουν κάτι περισσότερο και να συμβάλουν, ώστε οι μαθητές τους να γίνουν πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί (Brief, 2000). Ο Kosteas (2011) αναφέρει πως οι προσδοκίες προώθησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ικανοποίησης από την εργασία ενός εργαζόμενου.

2.3 Προσδιοριστικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης

Μεγάλη προσοχή έχει δοθεί από πολλούς ερευνητές στο σχολικό κλίμα. Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά, που καθορίζονται από πολλούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον, η δυναμικότητα του σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Καβούρη, 1998). Το κλίμα επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το εργασιακό τους περιβάλλον και κατ' επέκταση την εργασιακή τους ικανοποίηση (Robbins & Judge, 2011), περιλαμβάνοντας αόρατα και ορατά στοιχεία (Πασιαρδής, 2014).

Παρ' όλο που δεν υπάρχει κάποιος καθολικά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης, οι περισσότεροι εργαζόμενοι την αντιλαμβάνονται σαν μία πολυδιάστατη έννοια, που περιλαμβάνει μία σειρά από ευνοϊκά συναισθήματα των υπαλλήλων για την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι μία αξιολογική κρίση που έχει κάποιος για τη εργασία του και μαζί με τις

συναισθηματικές εμπειρίες και πεποιθήσεις του, δομεί το αποτέλεσμα που αποκαλούμε εργασιακή ικανοποίηση. Ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι είναι ικανοποιημένοι με το έργο τους είχε ανέκαθεν ένα διαρκές ερευνητικό ενδιαφέρον. Η αυξανόμενη ανησυχία για το νόημα της εργασίας και η πεποίθηση ότι ο βαθμός ικανοποίησης στην εργασία σχετίζεται με πτυχές της συμπεριφοράς εργασίας, όπως η παραγωγικότητα, η απουσία και τα ποσοστά συμμετοχής, οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας τεράστιας ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Ωστόσο, οι Koustelios και Bagiatis (1997) υποστηρίζουν ότι πρέπει να προσδιοριστούν οι βασικές διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, υπάρχει ετερογένεια μεταξύ των αναγκών, επιθυμιών και κινήτρων μεταξύ των εκπαιδευτικών ηγετών και η συμβολή ενός διευθυντή σχολείου καθορίζει την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, δεδομένου ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας εξαρτάται από την ποσότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Saiti & Fassoulis, 2012).

Ο Locke (1969) σημειώνει ότι οι μέγιστοι βαθμοί ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, που μπορούν να ληφθούν από ένα δεδομένο στοιχείο της εργασίας, δε θα είναι απαραιτήτως οι ίδιοι για όλα τα άτομα. Ως εκ τούτου, το εύρος έντασης της κλίμακας δε θα είναι ενιαίο για όλους, αλλά θα διέπεται από τη σημασία της αξίας στο άτομο. Ο Herzberg (1987) υποστήριξε ότι οι εγγενείς παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν μόνο ικανοποίηση από την εργασία, αλλά δεν μπορούν να προκαλέσουν δυσαρέσκεια εργασίας, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν δυσαρέσκεια, αλλά όχι ικανοποίηση.

Σχεδόν ταυτόσημη άποψη με τον Herzberg (1987) έχουν οι Oplatka και Mimon (2008), που πιστεύουν ότι υπάρχουν στοιχεία στα πλαίσια της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος τα οποία οδηγούν σε ικανοποίηση ή έλλειψη ικανοποίησης. Οι εγγενείς παράγοντες, όπως το κατόρθωμα, η αναγνώριση, η υπευθυνότητα, η ευκαιρία για προαγωγή, οδηγούν τον εργαζόμενο σε ικανοποίηση, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός και η εποπτεία, την αφαιρούν.

Επιπλέον, από τους σημαντικότερους παράγοντες, που συνδέονται με την ικανοποίηση στη δουλειά ενός εκπαιδευτικού είναι το φύλο, η εμπειρία και τα έτη υπηρεσίας. Οι γυναίκες διευθύντριες κερδίζουν έδαφος και προσεγγίζουν τη διαχείριση διαφορετικά από τους άνδρες. Ωστόσο, τείνουν να έχουν λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία (Graham & Messner, 1998).

Ένα από τα συμπεράσματα της μελέτης του Clark (1998) είναι ότι σχεδόν επτά χιλιάδες εργαζόμενοι στις χώρες του ΟΟΣΑ αναφέρουν ότι οι χρηματικές ανταμοιβές από την εργασία δεν επηρεάζουν τόσο την εργασιακή τους ικανοποίηση, όσο άλλες πτυχές της εργασίας, όπως η ασφάλεια της εργασίας, το ενδιαφέρον, οι ευκαιρίες προώθησης και η αυτονομία. Η ίδια μελέτη έδειξε ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν υψηλές ευκαιρίες αμοιβής και προώθησης, αλλά είναι λιγότερο πιθανό να θεωρήσουν τη δουλειά τους δύσκολη. Οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία για τις κοινωνικές πτυχές της εργασίας, καθώς και για τις ευέλικτες ώρες της.

Επιπρόσθετα, η σχέση μεταξύ φύλου και εργασιακής ικανοποίησης είναι σημαντική για δύο λόγους. Πρώτον, η διδασκαλία είναι μια δημοφιλής επιλογή επαγγέλματος για τις γυναίκες σε πολλές χώρες και είναι σημαντικό να ερευνήσουμε το φύλο ως παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης και να αναγνωρίσουμε τους λόγους των διαφορών σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση των ανδρών και των γυναικών. Δεύτερον, η εργασιακή ικανοποίηση των γυναικών είναι πιθανόν να έχει επίδραση στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και τη μελλοντική τους εξέλιξη στο επάγγελμα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης είναι πιθανότερο να εμποδίζονται από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Πασιαρδή, 2001).

Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στην εργασιακή ικανοποίηση, οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια. Η δυσαρέσκεια στη διδασκαλία μεταξύ νέων εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με υψηλά επίπεδα φθοράς σε πολλές χώρες. Οι λόγοι σχετίζονται με έναν αριθμό προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και με την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης. Ο Koustelios (2001) ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εργασιακή εμπειρία έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με την επιτήρηση και την προαγωγή, συγκρινόμενοι με συναδέλφους μικρότερης εμπειρίας.

Η μελέτη της Dorozynska (2016) έδειξε ότι η διοίκηση του σχολείου είναι σημαντική για τη διατήρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην πράξη, ο διευθυντής πρέπει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου, καθώς και καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η εκτίμηση μπορεί να κάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περισσότερο ελκυστικό και ενδεχομένως, να έχει θετική επίδραση στην πρόσληψη και διατήρηση της θέσης. Υποστηρίζοντας τους

εκπαιδευτικούς, ειδικά σε σχέση με τα μεγάλα προβλήματα πειθαρχίας, μπορεί να βοηθήσει να δημιουργηθεί ένα επίπεδο ευκολίας για αυτούς. Ο διευθυντής του σχολείου και το διδακτικό προσωπικό μπορούν να δημιουργήσουν μια σχέση με την κοινότητα, που να ενθαρρύνει τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα της Πασιαρδή (2001), δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 756 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να προβληματίζονται για τη συνεργασία τους και την πληροφόρησή τους σε θέματα εφαρμογής καινοτομιών και έχουν υψηλά επίπεδα δυσαρέσκειας για τον διευθυντή τους.

Η έρευνα του Kaiser (2005) κατέδειξε ότι η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας και οι διαφορές ικανοποίησης μεταξύ των δύο φύλων είναι λόγω των διαφορετικών ευκαιριών απασχόλησης που προσφέρονται από τα διαφορετικά κράτη. Στο πλαίσιο μιας κοινής ευρωπαϊκής στρατηγικής, τα κράτη πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες, για να ενσωματωθούν οι γυναίκες στις ευρωπαϊκές αγορές εργασίας και να εφαρμόσουν τα κοινωνικά τους δικαιώματα στην πράξη, τα οποία έχουν νομιμοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι διαθέσεις των ανθρώπων αλλάζουν από θετική σε αρνητική και το αντίστροφο. Αυτές οι συναισθηματικές καταστάσεις έχουν συμπεριφορικές συνέπειες τη στιγμή που εμφανίζονται. Η συναισθηματική εμπειρία είναι μια πολύπλοκη έννοια. Ο Weiss (2002) πιστεύει πως οι απόψεις, ως αξιολογικές κρίσεις, σχετικά με τα αντικείμενα, πρέπει να διακριθούν από τις πεποιθήσεις που έχουμε για αυτά τα αντικείμενα.

Επιπλέον, η προσδοκία είναι ένας όρος που δηλώνει τις πεποιθήσεις κάποιου για το τι θα συμβεί στο μέλλον. Το τι αναμένεται, ωστόσο, μπορεί να μην ανταποκρίνεται πάντα σε αυτό που είναι επιθυμητό. Αντίστροφα, αυτό που αποτιμάται μπορεί ή ενδέχεται να μην αντιστοιχεί σε αυτό που αναμένεται. Η εμπειρία που δημιουργείται από την απόκλιση ανάμεσα σε αυτό που παίρνει κάποιος εργαζόμενος και αυτό που περιμένει, είναι μια έκπληξη. Αν το αποτέλεσμα είναι καλύτερο από το αναμενόμενο, είναι μια ευχάριστη έκπληξη. Εάν το αποτέλεσμα είναι χειρότερο από το αναμενόμενο, είναι μια δυσάρεστη έκπληξη (Locke, 1969).

Οι Oplatka και Mimon (2008) θεωρούν πως οι υπάλληλοι τυπικά έχουν διαφορετικές συμπεριφορές στην εργασία τους, συμπεριφορές που ειδικά αναφέρονται στην εργασιακή ικανοποίηση. Με αυτή την έννοια, μπορούν να προστεθούν στον όρο στοιχεία, όπως η προσωπική και η συναισθηματική αντίληψη,

αλλά και οι αξιολογικές αντιδράσεις κάποιου υπαλλήλου για την εργασία του. Αναγνωρίζουν πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι μία σφαιρική αντίληψη που περιλαμβάνει διάφορες πτυχές, όπως τις ενδεχόμενες ανταμοιβές, τους συναδέλφους, τη φύση της εργασίας, την επικοινωνία, την προβολή και τις οικονομικές απολαβές.

Ωστόσο, σε δείγμα επτά χιλιάδων εργαζομένων, στην έρευνα του Clark (1998), η αμοιβή φαίνεται να είναι ένα από τα λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά της εργασίας. Αντίθετα, περισσότερα σημαντικά θεωρούνται η ασφάλεια της εργασίας και αν η δουλειά είναι ενδιαφέρουσα. Οι απαντήσεις των εργαζομένων σε είκοσι διαφορετικά ερωτήματα, στην ίδια έρευνα, συνοψίζονται σε έξι μεταβλητές: αμοιβή, ώρες δουλειάς, μελλοντικές προοπτικές, δυσκολία εργασίας, περιεχόμενο εργασίας και διαπροσωπικές σχέσεις.

Η ανάλυση της αγοράς εργασίας δίνει συνήθως έμφαση στην αμοιβή και τις ώρες εργασίας. Για παράδειγμα, έχουν γίνει μελέτες μεταξύ διαφορετικών ομάδων, που επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στους μισθούς. Ωστόσο, φαίνεται πιθανό ότι πολλές διαφορετικές πτυχές μιας εργασίας, εκτός από τους μισθούς και τις ώρες απασχόλησης, είναι πολύτιμες για τους εργαζόμενους (Clark, 1998).

Οι αιτίες της εργασιακής ικανοποίησης δεν είναι ούτε στην εργασία ούτε στον άνθρωπο αποκλειστικά, αλλά βρίσκονται στη μεταξύ τους σχέση. Η ικανοποίηση από την εργασία ενός ατόμου μπορεί να προβλεφθεί και να εξηγηθεί βραχυπρόθεσμα, λαμβάνοντας υπόψη τους συγκεκριμένους στόχους του. Για να επιτευχθεί αυτό μακροπρόθεσμα, θα πρέπει να εξετάσουμε τις ευρύτερες αξίες του. Τα άτομα διατηρούν τις αξίες τους σε ιεραρχία, εκτιμώντας διαφορετικά πράγματα. Η σημασία των αξιών μπορεί να ποικίλει, ως συνάρτηση του συνολικού ποσού της αξίας που έχει ήδη το άτομο (Pashiardis, 2000).

Οι Furnham και Zacherl (1986) θεωρούν πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης, για να μειωθεί το άγχος της εργασίας, περιλαμβάνουν αλλαγές στην προσωπικότητα του ανθρώπου ή το περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθεί η προσαρμογή μεταξύ των δύο. Η σχέση μεταξύ προσωπικότητας και εργασιακής ικανοποίησης είναι πιθανό να είναι μικρή. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος της προσωπικότητας στην εργασιακή ικανοποίηση δεν μπορεί να αγνοηθεί. Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται εν μέρει από τη διάθεση. Η προσωπικότητα και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση (Judge & Larsen, 2001). Σύμφωνα με τους Judge et al. (2002), οι βασικές αυτοαξιολογήσεις είναι ένα ευρύ

χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που εκδηλώνεται με αυτοεκτίμηση, έλεγχο και αυτο-αποτελεσματικότητα.

Στην έρευνα των Oplatka και Mimon (2008), ενώ οι περισσότεροι εργαζόμενοι νοηματοδοτούν την εργασιακή ικανοποίηση σαν μία θετική έννοια, που αιτιολογείται από τον υψηλότερο μισθό, την αυτονομία, την εποπτεία, τις πρόσθετες παροχές και έχει θετικές συνέπειες για τους υπαλλήλους, όπως υψηλή εργασιακή απόδοση και επιμονή στην εργασία, οι συνεντευξιαζόμενες νοηματοδότησαν την εργασιακή ικανοποίηση σαν μία επικίνδυνη έννοια που επιφέρει αρνητικές συνέπειες για τους υπαλλήλους, όπως μια αίσθηση αδιαφορίας, στασιμότητα, ρουτίνα και χαμηλή εργασιακή απόδοση.

2.4 Έρευνα στην Ελλάδα

Το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του σχολείου. Επιπλέον, σε ένα θετικό σχολικό κλίμα δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση και υπάρχει ένα πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή, για την επίτευξη των στόχων. Η έλλειψη κινήτρων, είτε οικονομικής είτε επαγγελματικής εξέλιξης, δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν δημιουργικοί και ενθουσιώδεις για τη δουλειά τους, η οποία σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζεται και δεν εκτιμάται από τους συναδέλφους και τους γονείς (Πασιαρδή, 2001). Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να παρέχει τα απαραίτητα κίνητρα προς τους εκπαιδευτικούς, για να δείξουν εκτίμηση και σεβασμό για τη δουλειά τους (Pashiardis, 2000).

Κάποιες έρευνες επισημαίνουν πως η επαγγελματική εμπειρία διαφοροποιεί το σχολικό κλίμα, μέσα από συχνότερη ανάληψη πρωτοβουλιών και λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας (Βολιώτη, 2007 · Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 · Νταφούλη, 2009 · Βασιλόπουλος, 2012), σε σχέση με εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα δε διαφοροποιείται από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Ταλιαδώρου, 2007 · Platsidou & Agaliotis, 2008 · Eliophotou – Menon & Athanasoula - Reppa, 2011 · Κορμικιάρη, Καραστάθης, Ζουρνατζή & Κουστέλιος, 2013 · Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανοποιημένες (Σταυρόπουλος, 2007) και άλλες επισημαίνουν το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα σε διαφορετικούς παράγοντες, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα. Οι οικογενειακές και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των γυναικών είναι ταυτόχρονες, ενώ οι οικογενειακές υποχρεώσεις των ανδρών έπονται των επαγγελματικών (Κριτσάκη, 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες δίνουν βαρύτητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συνεργασία και στην επικοινωνία, σε αντίθεση με τους άνδρες που επικεντρώνονται στον ανταγωνισμό (Κριτσάκη, 2017).

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι οι άνδρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και επισημαίνουν πως δεν προκύπτουν τα ίδια συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο το φύλο επηρεάζει το σχολικό κλίμα (Βολιώτη, 2007). Επιπλέον, οι άνδρες, περισσότερο από τις γυναίκες, είναι πιθανό να αντιληφθούν τις οικονομικές τους ανάγκες ως πιο απαιτητικές (Platsidou & Agaliotis, 2008). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων (Ταλιαδώρου, 2007 · Eliophotou – Menon & Athanasoula - Reppa, 2011 · Κορμικιάρη κ.ά, 2013 · Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015 · Λιάκου, 2015 · Kefalidou et al., 2015 · Δούγαλη, 2017).

Στην έρευνα των Saiti και Papadopoulou (2015) υποστηρίζεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, καθώς θεωρούν ότι υπάρχει σταθερότητα και ασφάλεια, διαπίστωση στην οποία καταλήγει και ο Koustelios (2001), πλην, όμως, αμφότερες οι έρευνες συμφωνούν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι με τον μισθό και τα κίνητρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Στη μελέτη του Σταυρόπουλου (2007) αναφέρεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο δυσαρεστημένες από τις αποδοχές τους. Οι έρευνες των Ζουρνατζή, Τσιγγίλη, Κουστέλιου και Πιντζοπούλου (2006), της Κορμικιάρη (2012) και της Δούγαλη (2017) κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της ίδιας της εργασίας, παρά από τις συνθήκες εργασίας και πως δεν είναι ικανοποιημένοι από τον οργανισμό και τον μισθό τους.

Επιπρόσθετα, η Γραμματικού (2010) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ είναι ικανοποιημένοι από την επένδυση των χρημάτων της σχολικής επιτροπής, είναι δυσαρεστημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής

κατάρτισης, καθώς και από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Η Δραγατογιάννη (2008) συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τυχερό τον εαυτό τους από το ύψος των αποδοχών, το ωράριο και την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και η Pashiardis (2000) διαπιστώνει ότι κύριο μέλημα των δασκάλων είναι η φυσική κατάσταση του σχολείου και το περιβάλλον του. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό τα σχολεία να γίνουν ελκυστικά και καλύτερα εξοπλισμένα.

Ευρήματα και άλλων ερευνών κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 · Δραγατογιάννη, 2008 · Αμαραντίδου, 2010 · Πετρίδου, 2014 · Λιάκου, 2015 · Δούγαλη, 2017), ενώ η Ζιάκουλη συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα. Οι Ζμπάινος και Γιαννακούρα (2010) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρ' όλο που θεωρούν ότι η εργασία τους είναι ενδιαφέρουσα, επιζητούν μεγαλύτερη αναγνώριση και περισσότερη συνεργασία. Ο Αντωνίου (2006) αναφέρει ότι οι γυμναστές έχουν μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποίησης απ' ό,τι οι δάσκαλοι, όσον αφορά στον μισθό.

Η Βάσιου (2008) συμπεραίνει πως όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο πιο δημιουργικό είναι το κλίμα και τόσο μεγαλύτερη είναι η εργασιακή ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ασταθείς συνθήκες εργασίας, υποχρεούνται να μετακινούνται από το ένα σχολείο στο άλλο κατά τη διάρκεια του ίδιου έτους και έχουν την αίσθηση ότι δεν ανήκουν σε ένα σταθερό σχολικό περιβάλλον, εκφράζοντας χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Kefalidou et al., 2015).

Η οργανωτική δέσμευση είναι σημαντικά υψηλότερη στον δημόσιο από ό,τι στον ιδιωτικό τομέα στην Ελλάδα. Οι συνθήκες απασχόλησης του δημοσίου τομέα είναι πιο ευθυγραμμισμένες με την ελληνικές κοινωνικές αξίες, παρέχοντας ασφάλεια της εργασίας και δομημένη εξέλιξη και ανάπτυξη. Αντιθέτως, στον ιδιωτικό τομέα η απασχόληση τείνει να είναι μεγαλύτερη βραχυπρόθεσμα και ανασφαλής, με αποτέλεσμα σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εγγενούς ικανοποίησης. Στο ελληνικό πλαίσιο, η σταθερότητα της δομής της απασχόλησης και της σταδιοδρομίας φαίνεται να είναι σημαντική για όλους τους εργαζομένους. Ωστόσο, αυτό μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί σε ένα κλίμα, όπου η ανεργία και τα ποσοστά της χώρας παραμένουν υψηλά, τα ποσοστά κατανάλωσης και τα πρότυπα είναι μάλλον χαμηλά και οι ρυθμοί ανάπτυξης της συνολικής ελληνικής οικονομίας δεν υπερβαίνουν το 3% ετησίως (Markovits, Davis & van Dick, 2007).

2.5 Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης

Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 και έλαβε πολλή κριτική. Έχει εμπνεύσει τους ερευνητές να τη μελετήσουν και να προσπαθήσουν να τη βελτιώσουν, καθώς και τους επαγγελματίες να αναζητήσουν τρόπους, για να την αντιμετωπίσουν, να την αποτρέψουν ή να την καταπολεμήσουν. Παρ' όλο που η προέλευσή της είναι αμερικανική, έχει γίνει ένα φαινόμενο αξιοσημείωτης παγκόσμιας σημασίας (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008).

Σε ορισμένα επαγγέλματα, η επαγγελματική εξουθένωση ήταν σχεδόν ένα θέμα ταμπού. Πολλοί άνθρωποι αρνούνταν ότι υπήρχε ή, αν υπήρχε, το παραδεχόταν μια πολύ μικρή μειονότητα. Σήμερα, αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα. Έχουν γίνει πολλές συζητήσεις σχετικά με το φαινόμενο, τις αιτίες και τις συνέπειές του (Maslach, 1993).

Καθώς οι εργαζόμενοι αγωνίζονται να γράψουν μια πορεία, μέσω πολύπλοκων, αντιφατικών και μερικές φορές εχθρικών θεσμικών περιβαλλόντων, είναι ευάλωτοι στην εξάντληση, τον κυνισμό και την αναποτελεσματικότητα. Οι Schaufeli et al. (2008) θεωρούν πως οι πιο σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην εργασιακή εξουθένωση είναι η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων και των πόρων στην εργασία και η σύγκρουση μεταξύ των αξιών.

Επιπλέον, οι οργανωσιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης έχει επιπτώσεις στην υγεία, όπως το άγχος (Δραγατογιάννη, 2008). Το άγχος των εκπαιδευτικών προκύπτει από την αντίληψή τους πως δεν μπορούν ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ικανοποίηση διαφόρων αιτημάτων και απειλείται η ψυχική και η σωματική τους ευεξία (Kyriacou, 1987). Οι πηγές άγχους τους συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία, τη συχνότητα απουσιών και την πρόθεση να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Ο Kyriacou (1987) πιστεύει ότι μια μακροπρόθεσμη συνέπεια του άγχους είναι η επαγγελματική εξουθένωση, την οποία ορίζει ως σύνδρομο που προκύπτει από χρόνιο και εκτεταμένο εργασιακό άγχος και χαρακτηρίζεται από σωματική, συναισθηματική και νοητική εξάντληση.

Πολλές μελέτες, επίσης, έχουν διερευνήσει τις συγκεκριμένες συνθήκες που κάνουν τη διδασκαλία αγχωτική. Αυτές οι συνθήκες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν

είτε ως εγγενείς, όπως ατομικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, απογοήτευση που πιθανόν να προέρχεται από μη ρεαλιστικές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί κλπ. είτε ως εξωγενείς, όπως δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες, υπερβολικός φόρτος εργασίας, έλλειψη συνεργασίας κλπ. (Kyriacou, 1987).

Τα πειθαρχικά προβλήματα, η ετερογένεια τάξεων και η υπερφόρτωση εργασίας μπορεί να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς. Τα επίπεδα του άγχους μπορεί να διαφέρουν σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Οι νεότεροι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Αυτή η αντίδραση πιθανώς σχετίζεται με τη δυσκολία των νέων εκπαιδευτικών να ενεργοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης, για να μειώσουν το εργασιακό άγχος που προκαλούν οι δυσκολίες της δουλειάς τους. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και υψηλότερη δυσαρέσκεια ως προς τη θέση εργασίας, που απορρέουν από τις αρνητικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα, την τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και τη σύνδεση εργασίας – οικογενείας (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της μελέτης των Σπυρομήτρου και Ιορδανίδη (2017), που διαπίστωσαν πως τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους είναι υψηλότερα στις γυναίκες απ’ ό,τι στους άνδρες και πως όσο αυξάνεται το άγχος, αυξάνεται και η συναισθηματική εξάντληση.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να θέτουν ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους, η επίτευξη των οποίων θα έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Σε αυτό το πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς περισσότερες ευκαιρίες για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, καθώς οι μεταβαλλόμενες συνθήκες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορούν συχνά να τους αποτρέψουν από την εκπλήρωση των στόχων τους. Μέσα σε κάθε σχολείο, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διερευνήσουν καλύτερους τρόπους για την αύξηση συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Σαΐτης, 2005) και τον εμπλουτισμό των ευθυνών της κοινότητας των εκπαιδευτικών ως σύνολο (Eliophotou – Menon et al., 2008).

3. ΜΕΤΡΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Τα κυριότερα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι τα παρακάτω:

1) Job Desccriptive Index (JDI)
2) Job in General Index (JIG)
3) Employee Satisfaction Inventory (ESI)
4) Job diagnostic Survey (JDS)
5) Job Satisfaction Survey (JSS)
6) Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί το ESI (Koustelios & Bagiatis, 1997 · Koustelios, 1991). Χρησιμοποιείται κλίμακα πέντε σημείων του Likert, από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα». Το ESI μετράει την ικανοποίηση με έξι πτυχές μιας εργασίας: τις συνθήκες εργασίας, τις οικονομικές απολαβές, την ίδια την εργασία, την εποπτεία, την προαγωγή και τον οργανισμό ως σύνολο. Σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης, όμως, παρέχει και περισσότερες πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την εργασία, όπως την υλικοτεχνική υποδομή, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχέση τους με τους γονείς και την κοινωνία.

Μεταξύ των πιο κοινών οργανωτικών μεταβλητών που έχουν έχει μελετηθεί σε σχέση με τα ανθρώπινα επαγγέλματα είναι η ικανοποίηση από την εργασία, η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλου. Οι εργαζόμενοι τείνουν να παραμένουν σε μια ικανοποιητική δουλειά και να αποφεύγουν μια δυσάρεστη δουλειά (Koustelios & Bagiatis, 1997).

Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εργασιακή τους ικανοποίηση, καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Θα διεξαχθεί ποσοτική έρευνα με την κλίμακα Employee Satisfaction Inventory και το δείγμα θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καστοριάς και Κοζάνης. Θα χρησιμοποιηθεί δειγματοληψία και συγκεκριμένα βολική δειγματοληψία, όπου οι συμμετέχοντες, επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι, θα επιλεγούν και θα δώσουν χρήσιμες πληροφορίες, για να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας. Δεδομένης της θεματολογίας της έρευνας, καταλληλότερο εργαλείο κρίνεται το ερωτηματολόγιο, για

λόγους συστηματικής καταγραφής. Θα δοθούν ερωτηματολόγια, με κλειστού τύπου ερωτήσεις και θα σταλούν ηλεκτρονικά στον πληθυσμό – στόχο. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει με το στατιστικό πακέτο SPSS και μετά από ανάλυσή τους, θα εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα.

Στόχος της έρευνας είναι να μελετηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, εργασιακό καθεστώς, μέγεθος σχολείου) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Καστοριάς και Κοζάνης, όσον αφορά στην εργασιακή τους ικανοποίηση, αλλά και να γίνει συσχέτιση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο όμορων νομών.

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην καταγραφή των απόψεών τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση. Κύριος στόχος αυτής της μελέτης είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το κοινωνικό φαινόμενο που εξετάζεται, δηλαδή την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καστοριάς και Κοζάνης από εγγενείς παράγοντες, όπως οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής, η κοινωνική καταξίωση, η ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, οι πεποιθήσεις τους για τον ρόλο και το επάγγελμά τους κλπ. Επιπλέον, θα ερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καστοριάς και Κοζάνης από εξωγενείς παράγοντες, όπως οι οικονομικές απολαβές, οι σχέσεις με τους μαθητές και την κοινωνία, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, το σχολικό κλίμα κλπ. Τέλος, θα μελετηθεί η σχέση που έχει η εργασιακή ικανοποίηση με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η ειδικότητα, το εργασιακό καθεστώς, το μέγεθος σχολείου, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οι όποιες διαφορές στις μέσες τιμές ανά παράγοντα.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Συλλογή δεδομένων

Για τον σκοπό της εργασίας και για τη συλλογή στοιχείων για την ποσοτική έρευνα που θα ακολουθήσει, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ESI (Koustelios & Bagiatis, 1997 · Koustelios, 1991), για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εργασιακή τους ικανοποίηση, καθώς και για τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2018 σε δημοτικά σχολεία και μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά σε δημοτικά σχολεία του νομού Καστοριάς και του νομού Κοζάνης. Εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών (Cohen & Manion, 1994). Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διήρκεσε περίπου 5΄-10΄. Συλλέχθηκαν 161 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

5.2 Ερευνητική μέθοδος

Η ποσοτική έρευνα έχει σταθερή και δύσκαμπτη δομή. Βασικό της γνώρισμα είναι ότι επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας έτσι τις γενικές τάσεις που εμφανίζονται στο δείγμα. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2011). Η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση διασφαλίζει μία ωριμότητα για την εκπαίδευση και δίνει ώθηση στους εκπαιδευτικούς (Cohen & Manion, 1994).

Οι δειγματοληπτικές έρευνες έχουν περισσότερο χρήση εργαλειακή και οι σκοποί τους είναι διερευνητικοί, περιγραφικοί και ερμηνευτικοί (Robson, 2010). Θεωρούνται, επίσης, πολύ χρήσιμο εργαλείο για την καταμέτρηση συγκεκριμένων αντικειμενικών χαρακτηριστικών, τα οποία δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να συνθέσει την απαραίτητη περιγραφική εικόνα του υπό έρευνα πληθυσμού (Κυριαζή, 2011).

Τα ποσοτικά δεδομένα, όπως οι τιμές σε ερευνητικά εργαλεία, δίνουν συγκεκριμένους αριθμούς, που μπορούν να αναλυθούν στατιστικά και να παράγουν αποτελέσματα για την αξιολόγηση της συχνότητας και του μεγέθους των τάσεων. Επιπρόσθετα, μπορούν να δώσουν πληροφορίες αν χρειάζεται να περιγράψουμε αντιλήψεις για έναν μεγάλο αριθμό ατόμων. Αφού οι αντιλήψεις αποτελούν μετρήσιμα δεδομένα, η ποσοτική μέθοδος κρίνεται κατάλληλη, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016).

5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για την αξιολόγηση του βαθμού εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε δομημένο και τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Η χρήση ερωτηματολογίου, ως ερευνητικό μέσο επιτρέπει τη γρήγορη συλλογή δεδομένων, καθώς και την αποτελεσματική μελέτη προβλημάτων, τα οποία θα απαιτούσαν πολυάριθμες και μακροχρόνιες παρατηρήσεις. Επιπλέον, επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρόνο και είναι πρόσφορο μέσο συλλογής πληροφοριών για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν (Creswell, 2016).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Δόθηκε έμφαση στην εμφάνισή του, ώστε να είναι σαφές, εύκολο, ελκυστικό, σύντομο, να υπάρχει συνοχή, να περιλαμβάνει οδηγίες συμπλήρωσης και να επιδέχεται επεξεργασία (Παράρτημα). Η δόμησή του έγινε με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων, ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να είναι αυθόρμητοι και ειλικρινείς. Επιπλέον, οι κλειστές ερωτήσεις διευκολύνουν την ποσοτικοποίηση των στοιχείων.

Στην πρώτη ενότητα, υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία: το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το εργασιακό καθεστώς και το μέγεθος σχολείου. Στη δεύτερη και στην τρίτη ενότητα, οι συμμετέχοντες, μέσω 24 ερωτήσεων, κλήθηκαν να απαντήσουν σε δηλώσεις που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, όπως οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής, η κοινωνική καταξίωση, η ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, οι πεποιθήσεις τους για τον ρόλο και το επάγγελμά τους, οι οικονομικές

απολαβές, οι σχέσεις με τους μαθητές και την κοινωνία, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, το σχολικό κλίμα κλπ.

Σε κάθε ερώτηση υπήρχε επιλογή από το 1 μέχρι το 5 της κλίμακας Likert, που αντιστοιχούν στα ακόλουθα: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ουδέτερος / Ουδέτερη, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Η Κλίμακα Likert είναι η πιο διαδεδομένη κλίμακα, συγκριτικά πιο εύκολη στην κατασκευή και την εφαρμογή της και μέσα από τον συνολικό βαθμό διαφαίνεται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια η διαφορά των στάσεων που χαρακτηρίζει τους ερωτώμενους (Κυριαζή, 2011).

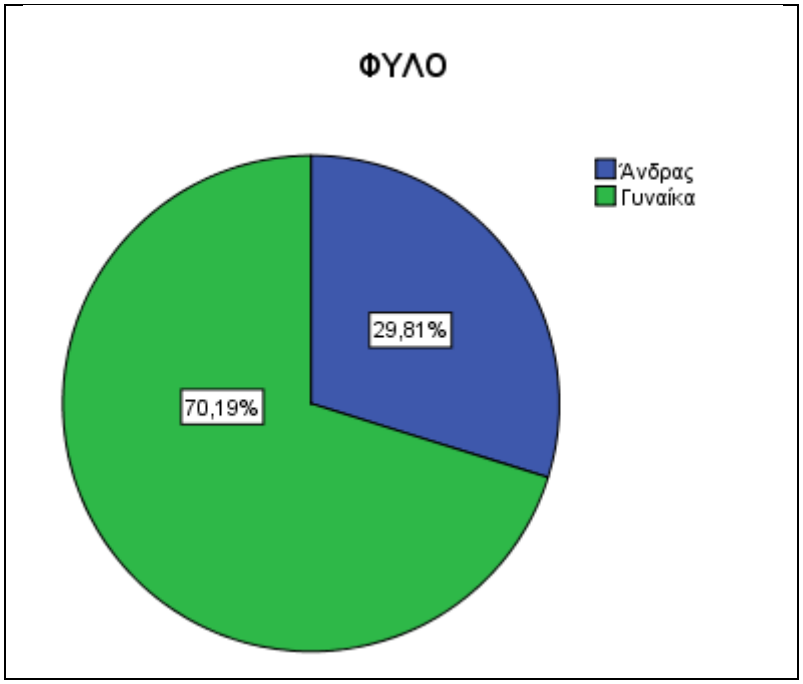
5.4 Μέθοδος ανάλυσης

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21 (Superior Performance Software System). Η χρήση αυτού του στατιστικού λογισμικού πακέτου επιτρέπει την επεξεργασία μεγάλου όγκου στοιχείων, με σκοπό την ανάδειξη τάσεων, αλλά και αιτιατών συνδέσεων των μεταβλητών (Κυριαζή, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα φαινόμενα και οι ιδιότητές τους μεταφράστηκαν σε αντιληπτά και μετρήσιμα μεγέθη, δηλαδή σε μετρήσιμες μεταβλητές, όπου κάθε ένα αποκτά μία τιμή. Με τη μέτρηση αποδίδονται τιμές (αριθμοί) σε κάποιο φαινόμενο, με τρόπο ώστε να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αριθμών και των χαρακτηριστικών του φαινομένου (Νόβα – Καλτσούνη, 2006). Επιπλέον, στην ανάλυση της έρευνας έγινε έλεγχος κανονικότητας και έλεγχος μέσων τιμών ανά δημογραφικό παράγοντα και ανά ερώτηση, που βασίστηκαν στις υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

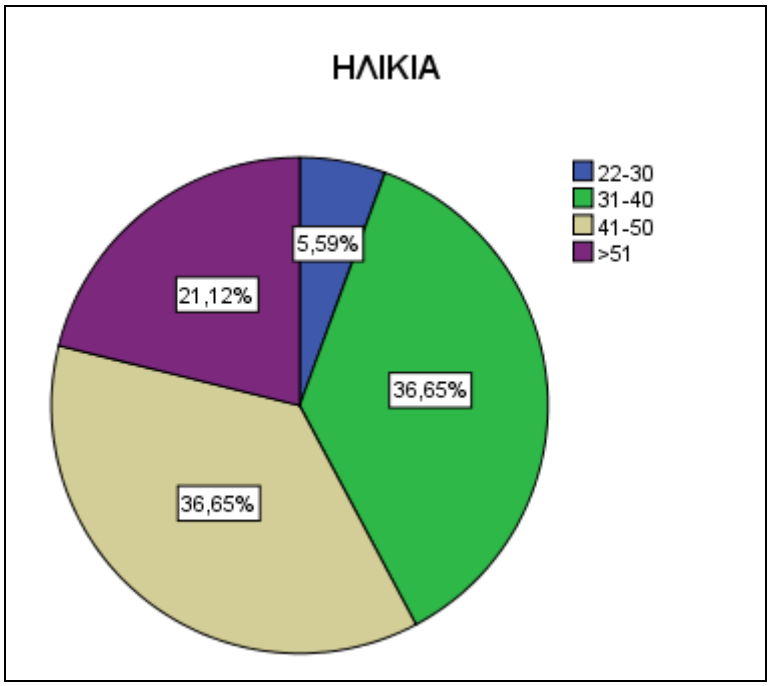
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εικόνα 1 Φύλο



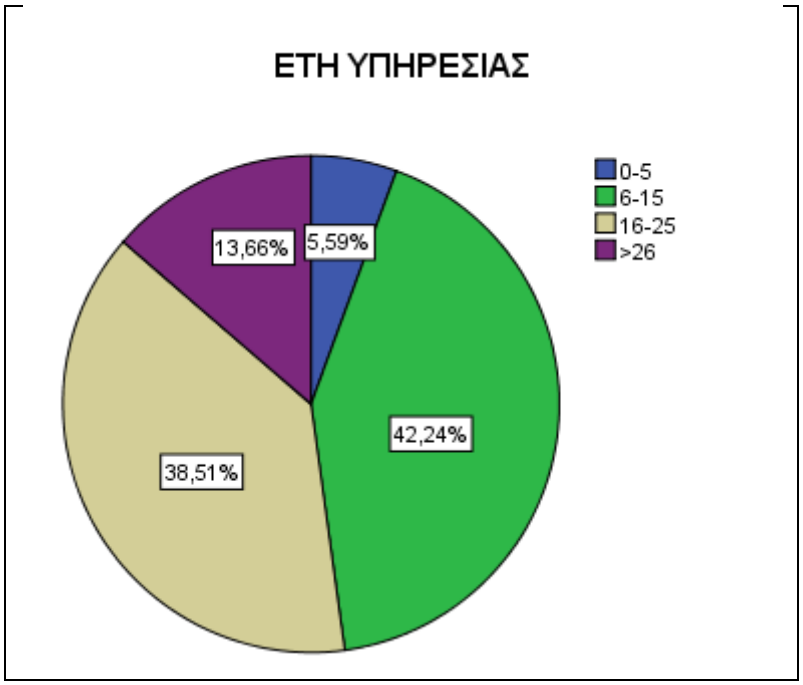
Από το σύνολο των 161 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 48 ήταν άνδρες (29,8%) και οι 113 ήταν γυναίκες (70,2%).

Εικόνα 2 Ηλικία



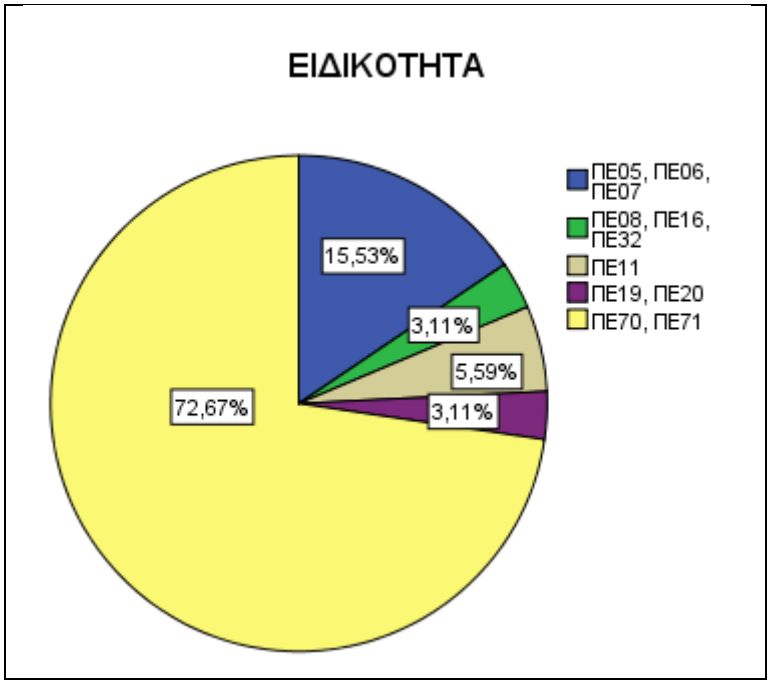
Σε σχέση με την ηλικία τους, οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιήθηκαν σε 4 κλάσεις. Οι 9 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 22-30 (5,6%), οι 59 έχουν ηλικία 31-40 (36,6%), οι 59, επίσης, έχουν ηλικία 41-50 (36,6%) και οι 34 είναι άνω των 51 ετών (21,1%).

Εικόνα 3 Έτη υπηρεσίας



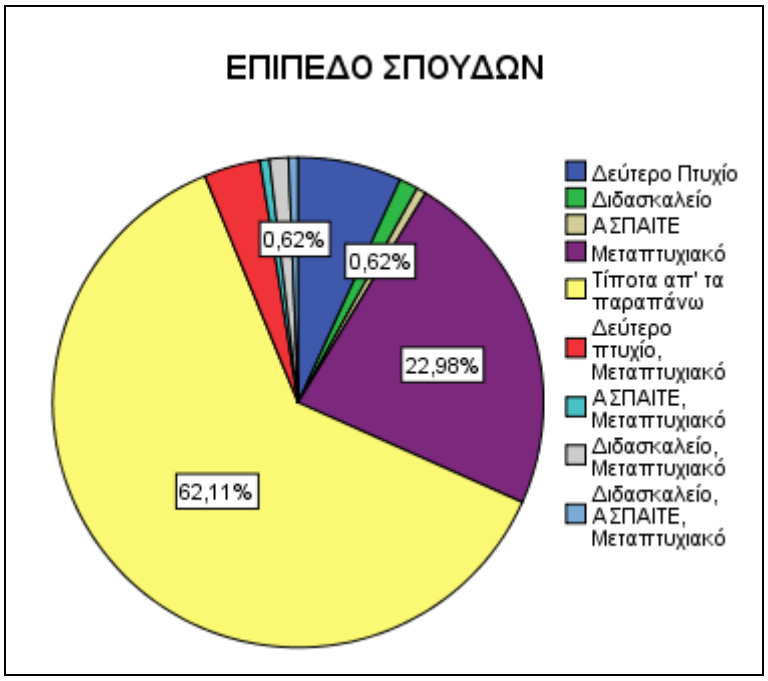
Από το σύνολο των 161 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 9 εκπαιδευτικοί έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας (5,6%), οι 68 έχουν 6-15 έτη υπηρεσίας (42,2%), οι 62 έχουν 16-25 έτη υπηρεσίας (38,5%) και οι 22 έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας (13,7%).

Εικόνα 4 Ειδικότητα



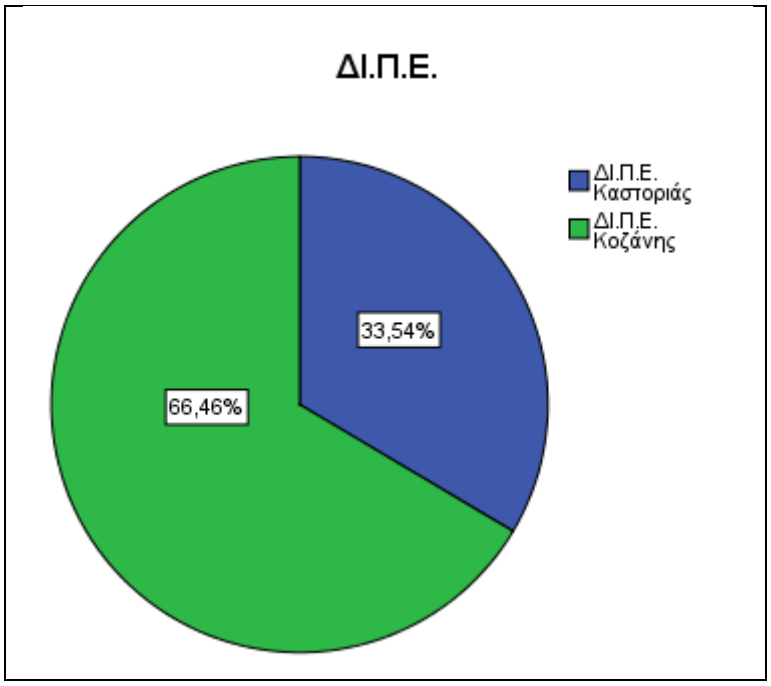
Από το σύνολο των 161 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, οι 117 είναι ΠΕ70-ΠΕ71 (72,7%), οι 25 είναι ΠΕ05-ΠΕ05-ΠΕ07 (15,5%), οι 9 είναι ΠΕ11 (5,6%), οι 5 είναι ΠΕ08-ΠΕ16-ΠΕ32 (3,1%) και οι 5 είναι ΠΕ19-ΠΕ20 (3,1%).

Εικόνα 5 Επίπεδο σπουδών



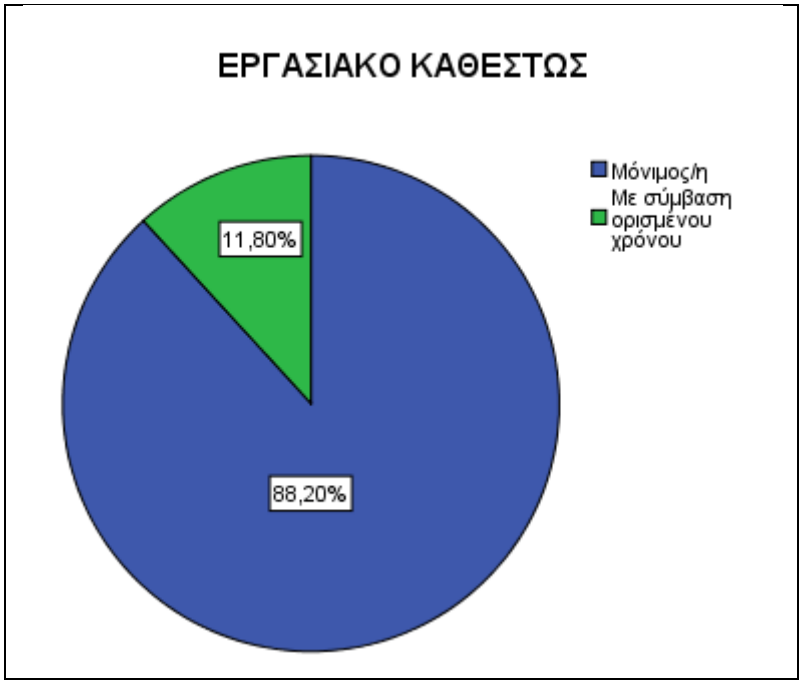
Σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους, οι 100 εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του πρώτου πανεπιστημιακού τους πτυχίου (62,1%), οι 37 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (23%), οι 11 ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (6,8%), οι 6 κατείχαν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (3,7%), οι 2 είχαν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο (1,2%), οι 2 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και είχαν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο (1,2%), ο 1 είχε αποφοιτήσει από την ΑΣΠΑΙΤΕ (0,6%), ο 1 κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και είχε αποφοιτήσει από την ΑΣΠΑΙΤΕ (0,6%) και ο 1 κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έχοντας αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο και την ΑΣΠΑΙΤΕ (0,6%), ενώ κανείς δεν κατείχε διδακτορικό.

Εικόνα 6 Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



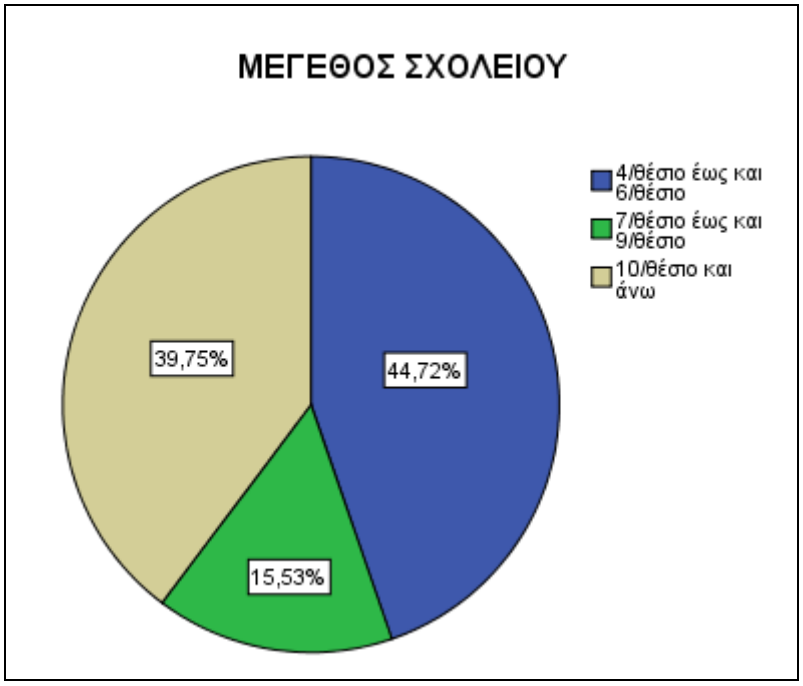
Από το σύνολο των 161 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 54 εργάζονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καστοριάς (33,5%) και οι 107 εργάζονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης (66,5%).

Εικόνα 7 Εργασιακό καθεστώς



Σχετικά με το εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, οι 142 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (88,2%) και οι 19 είναι με σύμβαση ορισμένου χρόνου (11,8%).

Εικόνα 8 Μέγεθος σχολείου



Σύμφωνα με το μέγεθος του δημοτικού σχολείου που εργάζονται, οι 71 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολείο 4/θέσιο έως και 6/θέσιο (44,7%), οι 25 σε σχολείο 7/θέσιο έως και 9/θέσιο (15,5%) και οι 64 εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω (39,8%), ενώ κανείς δεν εργάζεται σε σχολείο έως και 3/θέσιο.

Συμπερασματικά, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερες από τους άνδρες. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι ηλικίας 31-40 και 41-50 και έχουν 6-15 και 16-25 έτη υπηρεσίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό διδάσκει σε σχολείο με οργανικότητα 4 έως 6 θέσεων, ενώ δύο στους τρεις ερωτηθέντες διδάσκουν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς είναι ειδικότητας ΠΕ70-ΠΕ71 και το 62,11% στο σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δε διαθέτει κανέναν επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του πρώτου πανεπιστημιακού τους πτυχίου.

6.2 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,13	1,025
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,08	,989
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,18	,934
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,13	1,000
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,28	,743
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,20	,699
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,35	,710
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,77	,446
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,15	,787
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,22	,622
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,26	,677
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,69	,887
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,62	,828
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	2,52	,887
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,77	,974
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,79	,866
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,55	,797
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	3,01	1,078
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,46	,851
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,61	,851
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,66	,741
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,50	,814
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,25	1,000
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,05	,998

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1, βλέπουμε, ως προς τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης, ότι τον μεγαλύτερο μέσο όρο, 4,77, συγκέντρωσαν οι απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, με τυπική απόκλιση 0,44. Ακολουθούν με μέση τιμή 4,35 και τυπική απόκλιση 0,71 οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό είναι το επάγγελμά τους. Οι απαντήσεις για τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους συγκέντρωσαν μέση τιμή 4,28, με τυπική απόκλιση 0,74, ενώ οι απαντήσεις για τον σεβασμό που δέχονται από τους μαθητές τους συγκέντρωσαν μέση τιμή 4,26, με τυπική απόκλιση 0,67. Η συνεργασία με τους μαθητές σημείωσε μέση τιμή 4,22 και τυπική απόκλιση 0,62 και η συνεργασία με τους συναδέλφους τους σημείωσε μέση τιμή 4,20 και τυπική απόκλιση 0,69. Έπειτα, η εποικοδομητική συνεργασία με τον διευθυντή

συγκέντρωσε μέση τιμή 4,18 και τυπική απόκλιση 0,94 και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συγκέντρωσε μέση τιμή 4,15, με τυπική απόκλιση 0,78. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή σημείωσαν μέση τιμή 4,13, με τυπική απόκλιση 1,02, οι απαντήσεις τους για τις σχέσεις τους με τον διευθυντή συγκέντρωσαν μέση τιμή 4,13 και τυπική απόκλιση 1 και οι απαντήσεις τους σε σχέση με την κατανόηση των προβλημάτων από τον διευθυντή συγκέντρωσαν μέση τιμή 4,08 και τυπική απόκλιση 0,98. Ακολούθως, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους είχε μέση τιμή 3,79, με τυπική απόκλιση 0,86 και το πόσο ευχάριστος είναι ο περιβάλλων χώρος είχε μέση τιμή 3,69 και τυπική απόκλιση 0,88. Η σχολική επίδοση των μαθητών τους συγκέντρωσε μέση τιμή 3,66 και τυπική απόκλιση 0,74, ενώ η καταλληλότητα και η ασφάλεια του περιβάλλοντος χώρου συγκέντρωσε μέση τιμή 3,62, με τυπική απόκλιση 0,82. Αμέσως μετά, η ευκαιρία να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους σημείωσε μέση τιμή 3,61 και τυπική απόκλιση 0,85, η κοινωνική καταξίωση σημείωσε μέση τιμή 3,55, με τυπική απόκλιση 0,79 και η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους σημείωσε μέση τιμή 3,50 και τυπική απόκλιση 0,81. Ακολουθούν με μέση τιμή 3,46 και τυπική απόκλιση 0,85 οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Οι απαντήσεις για την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο τους είχαν μέση τιμή 3,25, με τυπική απόκλιση 1 και οι απαντήσεις για τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου είχαν μέση τιμή 3,05, με τυπική απόκλιση 0,99. Στις τελευταίες θέσεις σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση που σημείωσε μέση τιμή 3,01 και τυπική απόκλιση 1,07, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής που συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,77 και τυπική απόκλιση 0,97 και οι οικονομικές απολαβές από την εργασία τους που σημείωσαν μέση τιμή 2,52 και τυπική απόκλιση 0,88.

6.3 Αποτελέσματα ανά ερώτηση

Στην ερώτηση σχετικά με τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,7%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 36% δήλωσε ότι συμφωνεί, ουδέτερο δήλωσε το 9,3%, το 7,5% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 2,5%.

Στην ερώτηση σχετικά με την κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 38,5% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ουδέτερο δήλωσε το 11,2%, το 3,7% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα, επίσης, το 3,7%.

Στην ερώτηση σχετικά με την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,7%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 36,6% δήλωσε ότι συμφωνεί, ουδέτερο δήλωσε το 11,8%, το 5,6% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 1,2%.

Στην ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,7%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 34,8% δήλωσε ότι συμφωνεί, ουδέτερο δήλωσε το 10,6%, το 8,7% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 1,2%.

Στην ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (43,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 42,8% δήλωσε ότι συμφωνεί, ουδέτερο δήλωσε το 11,8%, το 1,9% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία που έχουν με τους συναδέλφους τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (49,1%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 36% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ουδέτερο δήλωσε το 14,3%, το 0,6% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (47,2%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 42,8% δήλωσε ότι συμφωνεί, ουδέτερο δήλωσε το 8,1%, το 1,9% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (78,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 19,9% δήλωσε ότι συμφωνεί, ουδέτερο δήλωσε το 1,2%, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο βοηθάει το επάγγελμά τους στην προσωπική τους ανάπτυξη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (45,3%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 36,7% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ουδέτερο δήλωσε το 14,9%, το 3,1% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (56,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το

32,9% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ουδέτερο δήλωσε το 10,6%, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (50,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 38,6% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ουδέτερο δήλωσε το 9,3%, το 1,2% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο (αυλή, αίθουσα, γραφείο κλπ.) ευχάριστο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,1%) απάντησαν ότι συμφωνούν, ουδέτερο δήλωσε το 31%, το 17,4% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 5,6 % απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 1,9%.

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο (αυλή, αίθουσα, γραφείο κλπ.) κατάλληλο και ασφαλή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (49,1%) απάντησαν ότι συμφωνούν, ουδέτερο δήλωσε το 32,2%, το 11,2% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 5,6 % απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 1,9%.

Στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές από την εργασία τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42,2%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 33,5% απάντησε ότι διαφωνεί, διαφωνεί απόλυτα το 13,2%, το 9,9% απάντησε ότι συμφωνεί, ενώ συμφωνεί απόλυτα το 1,2%.

Στην ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (41,6%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 26,1% απάντησε ότι διαφωνεί, συμφωνεί το 18,6%, το 10,6% απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, ενώ συμφωνεί απόλυτα το 3,1%.

Στην ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (47,8%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 25,5% δήλωσε ουδέτερο, συμφωνεί απόλυτα το 19,9%, το 5,6% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 1,2%.

Στην ερώτηση σχετικά με την κοινωνική καταξίωση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42,9%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 39,1% απάντησε ότι συμφωνεί, το 11,8% συμφωνεί απόλυτα, το 5,6% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 0,6%.

Στην ερώτηση σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,1%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 18,6% απάντησε ότι διαφωνεί, το

17,4% συμφωνεί, το 10,6% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 9,3%.

Στην ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,1%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 37,3% απάντησε ότι συμφωνεί, το 9,9% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 6,2% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 2,5%.

Στην ερώτηση σχετικά με την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (46%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 34,8% δήλωσε ουδέτερο, το 12,4% συμφωνεί απόλυτα, το 4,3% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 2,5%.

Στην ερώτηση σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (50,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, το 32,9% δήλωσε ουδέτερο, το 10,6% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 5,6% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (45,3%) απάντησαν ότι συμφωνούν, το 34,2% δήλωσε ουδέτερο, το 11,8% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 8,7% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, ενώ δε δόθηκε απάντηση «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση σχετικά με την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (36,6%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 32,9% απάντησε ότι συμφωνεί, διαφωνεί το 16,1%, το 9,4% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 5%.

Στην ερώτηση σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (37,9%) δήλωσαν ουδέτεροι, το 27,3% απάντησε ότι συμφωνεί, διαφωνεί το 22,4%, το 6,2% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, ενώ διαφωνεί απόλυτα, επίσης, το 6,2%.

6.4 Μέσες τιμές ανά παράγοντα

ΦΥΛΟ

Πίνακας 2 Φύλο

	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
	Μέση	Τυπική	Μέση	Τυπική

	τιμή	απόκλιση	τιμή	απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,16	,952	4,11	1,058
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,12	,866	4,07	1,041
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,22	,831	4,15	,978
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,18	,960	4,10	1,020
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,33	,724	4,25	,753
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,25	,699	4,18	,701
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,33	,781	4,36	,682
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,70	,503	4,80	,419
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,04	,921	4,20	,721
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,41	,577	4,14	,624
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,52	,683	4,15	,648
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,64	,978	3,71	,850
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,79	,874	3,54	,801
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	2,50	,798	2,54	,926
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,68	,992	2,81	,968
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,95	,824	3,72	,878
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,64	,785	3,52	,802
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	2,93	1,099	3,04	1,072
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,50	,989	3,44	,789
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,66	,974	3,59	,797
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,79	,824	3,61	,699
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,68	,854	3,43	,789
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,27	1,026	3,24	,995
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,10	,994	3,02	1,004

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους **άνδρες** εκπαιδευτικούς παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,70, ΤΑ=0,50) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους (M=4,52, ΤΑ=0,68). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους

απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,50 και τυπική απόκλιση 0,79, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,68, με τυπική απόκλιση 0,99. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, που δηλώνει ουδετερότητα, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης που συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,93 και τυπική απόκλιση 1,09 (Πίνακας 2).

Για τις **γυναίκες** εκπαιδευτικούς τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,80, ΤΑ=0,41) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,36, ΤΑ=0,68). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,54, με τυπική απόκλιση 0,92, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,81 και τυπική απόκλιση 0,96. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, που δηλώνει ουδετερότητα (Πίνακας 2).

ΗΛΙΚΙΑ

Πίνακας 3 Ηλικία

	22-30		31-40		41-50		>51	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,11	1,269	3,86	1,136	4,37	,716	4,17	1,140
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,11	1,269	3,88	1,051	4,27	,761	4,11	1,121
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	3,77	1,301	3,94	1,024	4,39	,719	4,32	,911
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,22	1,092	3,86	1,057	4,28	,947	4,29	,905
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,44	,726	4,06	,868	4,32	,680	4,52	,506
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,22	,833	4,03	,718	4,25	,684	4,41	,608
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,55	,726	4,33	,604	4,28	,810	4,44	,704
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	5,00	,000	4,78	,418	4,69	,533	4,85	,359
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,33	,500	4,15	,664	4,13	,880	4,14	,892
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ	4,00	,500	4,13	,628	4,28	,644	4,32	,588

ΜΑΘΗΤΕΣ								
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,22	,666	4,11	,696	4,28	,696	4,50	,564
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,55	,881	3,83	,791	3,50	,935	3,82	,936
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,22	,833	3,67	,705	3,52	,795	3,79	1,038
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	3,44	,527	2,61	,928	2,37	,848	2,41	,820
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	3,11	,781	2,66	1,092	2,79	,866	2,85	,988
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,22	,971	3,64	,978	3,93	,739	3,97	,758
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,77	,833	3,28	,831	3,57	,674	3,94	,776
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	2,00	1,000	3,00	1,000	3,13	1,136	3,08	1,026
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	2,88	,600	3,33	,756	3,50	,916	3,73	,863
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,44	,726	3,49	,817	3,61	,890	3,88	,844
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,33	,707	3,54	,772	3,78	,696	3,76	,741
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,22	,833	3,54	,750	3,45	,877	3,61	,817
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	2,88	,600	3,45	,952	3,05	1,024	3,35	1,069
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	2,77	,833	3,20	1,046	2,83	,967	3,23	,955

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία **22-30** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (Μ=5,00, ΤΑ=0) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους, που δηλώνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτής της ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν απόλυτα. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (Μ=4,55, ΤΑ=0,72). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,00, με τυπική απόκλιση 1, όπως και η ερώτηση σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου συγκέντρωσε μέση τιμή 2,77 και τυπική απόκλιση 0,83. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά με την κατάσταση του σχολικού κτιρίου που

συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,88 και τυπική απόκλιση 0,60 και σχετικά με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών που συγκέντρωσαν, επίσης, μέση τιμή 2,88, με τυπική απόκλιση 0,60 (Πίνακας 3).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **31-40** ετών τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,78, ΤΑ=0,41) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,33, ΤΑ=0,60). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,61, με τυπική απόκλιση 0,92, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,66, με τυπική απόκλιση 1,09. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή 3 και μεγαλύτερη (Πίνακας 3).

Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία **41-50** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,69, ΤΑ=0,53) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους (M=4,39, ΤΑ=0,71). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,37, με τυπική απόκλιση 0,84, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,79, με τυπική απόκλιση 0,86. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή 3 και μεγαλύτερη, εκτός από την ερώτηση σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας που συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,83 και τυπική απόκλιση 0,96 (Πίνακας 3).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **άνω των 51** ετών παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,85, ΤΑ=0,35) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους (M=4,52, ΤΑ=0,50). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,41, με τυπική απόκλιση 0,82, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,85 και τυπική απόκλιση 0,98. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, που δηλώνει ουδετερότητα (Πίνακας 3).

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Πίνακας 4 Έτη υπηρεσίας

	0-5		6-15		16-25		>26	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,00	1,224	3,98	1,112	4,24	,952	4,31	,838
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,11	1,269	4,01	1,029	4,11	,959	4,22	,869
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	3,77	1,301	4,08	,926	4,27	,926	4,36	,789
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,11	1,054	4,04	1,042	4,14	1,021	4,36	,789
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,55	,527	4,16	,857	4,24	,669	4,63	,492
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,11	,781	4,13	,731	4,22	,663	4,40	,666
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,55	,726	4,33	,682	4,33	,745	4,36	,726
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,88	,333	4,79	,442	4,72	,484	4,81	,394
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,22	,441	4,14	,738	4,25	,828	3,86	,888
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,00	,500	4,20	,659	4,25	,598	4,27	,631
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	3,88	,781	4,17	,689	4,37	,633	4,40	,666
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,44	,881	3,73	,839	3,61	,893	3,90	1,019
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,22	,833	3,57	,852	3,59	,819	4,00	,690
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	3,33	,707	2,51	,922	2,45	,843	2,45	,857
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,88	1,054	2,64	1,033	2,90	,918	2,77	,922
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,22	1,201	3,63	,944	4,01	,665	3,90	,811
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,55	1,236	3,32	,741	3,67	,741	3,95	,722
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	2,22	,971	3,00	1,007	3,12	1,137	3,04	1,090
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,00	,707	3,30	,833	3,61	,875	3,68	,779
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,33	1,000	3,51	,889	3,71	,837	3,77	,685
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,22	,833	3,55	,798	3,85	,623	3,63	,726
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,00	,866	3,55	,817	3,50	,844	3,59	,666

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,00	,707	3,27	1,034	3,22	,998	3,36	1,048
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,11	1,054	3,08	1,061	2,90	,918	3,31	,994

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν **0-5** έτη υπηρεσίας παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,88, ΤΑ=0,33) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,55, ΤΑ=0,72) και η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους (M=4,55, ΤΑ=0,52). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,22, με τυπική απόκλιση 0,97, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,88 και τυπική απόκλιση 1,05. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 4).

Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν **6-15** έτη υπηρεσίας παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,79, ΤΑ=0,44) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,33, ΤΑ=0,68). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,51 και τυπική απόκλιση 0,92, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,64 και τυπική απόκλιση 1,03. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 4).

Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν **16-25** έτη υπηρεσίας παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,72, ΤΑ=0,48) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους (M=4,37, ΤΑ=0,63). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,45 και τυπική απόκλιση 0,84, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες

επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,90, με τυπική απόκλιση 0,91 και η ερώτηση σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας (M=2,90, TA=0,91). Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, που δηλώνει ουδετερότητα (Πίνακας 4).

Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν **πάνω από 26** έτη υπηρεσίας παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,81, TA=0,39) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους (M=4,63, TA=0,49). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,45 και τυπική απόκλιση 0,85, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής (M=2,77, TA=0,92). Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 4).

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 5 Ειδικότητα

	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07		**ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32**		**ΠΕ11**		**ΠΕ19, ΠΕ20**		**ΠΕ70, ΠΕ71**	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,12	,927	4,80	,447	4,00	,866	4,80	,447	4,08	1,079
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,20	,957	4,80	,447	4,00	,500	4,60	,547	4,01	1,042
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,28	,791	5,00	,000	4,00	1,000	4,80	,447	4,11	,971
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,08	,909	4,80	,447	3,88	1,166	5,00	,000	4,09	1,025
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔ	4,16	,800	4,40	,547	4,11	,600	4,40	,547	4,30	,759

ΕΛΦΟΥΣ										
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,08	,702	4,40	,547	4,00	,707	4,20	,447	4,23	,715
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,04	,611	4,00	,707	4,66	,500	4,60	,547	4,40	,731
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,72	,458	5,00	,000	4,88	,333	4,80	,447	4,76	,462
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,08	,640	4,40	,547	4,11	1,166	4,00	1,000	4,17	,791
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	3,84	,624	4,00	,000	4,55	,527	4,40	,547	4,28	,613
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	3,72	,678	3,60	,894	4,55	,527	4,20	,836	4,39	,601
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,44	,820	3,60	,894	3,22	1,201	4,00	,707	3,77	,872
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,48	,770	3,40	,547	2,88	1,269	4,00	,707	3,70	,790
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	2,48	,714	3,40	1,516	2,44	1,013	2,40	,547	2,51	,886
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,56	1,003	1,40	,894	3,22	1,092	2,80	1,095	2,84	,915
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,36	,860	2,40	,894	3,88	,781	3,60	,547	3,94	,807
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞ	3,36	1,036	3,40	1,140	3,66	,707	3,60	,547	3,59	,743

ΙΩΣΗ										
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	2,92	1,115	3,60	,894	2,33	1,118	3,40	,547	3,04	1,077
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,24	,969	3,20	,447	3,00	1,00	4,00	,707	3,53	,815
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,32	,945	3,60	,547	3,44	1,236	4,00	,707	3,67	,807
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,24	,663	3,60	,547	4,22	,666	3,40	,547	3,72	,738
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,24	,522	3,40	,894	3,55	1,013	3,80	,447	3,55	,855
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,12	1,013	2,60	1,140	2,77	1,301	3,00	1,00	3,35	,960
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	2,96	,888	2,40	1,140	2,88	1,054	3,80	,447	3,07	1,018

Αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής)** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (Μ=4,72, ΤΑ=0,45) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους (Μ=4,28, ΤΑ=0,79). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,48, με τυπική απόκλιση 0,71, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,56, με τυπική απόκλιση 1. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή

μεγαλύτερη από 3, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης που συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,92 και τυπική απόκλιση 1,11 και σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας (Μ=2,96, ΤΑ=0,88), απαντήσεις που βρίσκονται πολύ κοντά στην ουδετερότητα (Πίνακας 5).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών)** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (Μ=5,00, ΤΑ=0) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους και η ερώτηση σχετικά με την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους (Μ=5,00, ΤΑ=0), που δηλώνει ότι όλοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αυτής της ειδικότητας συμφωνούν απόλυτα. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους, η ερώτηση σχετικά με την κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους και η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους, που η κάθε μία συγκέντρωσε μέση τιμή 4,80 και τυπική απόκλιση 0,44. Αντιθέτως, η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 1,40, τη χαμηλότερη τιμή που παρατηρήθηκε, με τυπική απόκλιση 0,89, όπως και η ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους (Μ=2,40, ΤΑ=0,89) και η ερώτηση σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου, με μέση τιμή 2,40 και τυπική απόκλιση 1,14 . Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά με την κατάσταση του σχολικού κτιρίου που συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,60 και τυπική απόκλιση 1,14 (Πίνακας 5).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (Μ=4,88, ΤΑ=0,33) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους, με μέση τιμή 4,66 και τυπική απόκλιση 0,50. Αντιθέτως, η ερώτηση σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης συγκέντρωσε μέση τιμή 2,33 και τυπική απόκλιση 1,11, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές (Μ=2,44, ΤΑ=1,01). Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά την κατάσταση του σχολικού κτιρίου (Μ=2,77, ΤΑ=1,30), σχετικά με το πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο κατάλληλο και ασφαλή (Μ=2,88, ΤΑ=1,26) και σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας, με μέση τιμή 2,88 και τυπική απόκλιση 1,05 (Πίνακας 5).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής)** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=5,00, ΤΑ=0) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους, που δηλώνει ότι όλοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αυτής της ειδικότητας συμφωνούν απόλυτα. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους, η ερώτηση σχετικά με την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους και η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους, που η κάθε μία συγκέντρωσε μέση τιμή 4,80 και τυπική απόκλιση 0,44. Αντιθέτως, η ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκέντρωσε μέση τιμή 2,40 και τυπική απόκλιση 0,55, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής (M=2,80, ΤΑ=1,09). Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 5).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής)** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,76, ΤΑ=0.46) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους, με μέση τιμή 4,40 και τυπική απόκλιση 0,73. Αντιθέτως, η ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκέντρωσε μέση τιμή 2,51 και τυπική απόκλιση 0,88, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής τους (M=2,80, ΤΑ=1,09). Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 5).

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πίνακας 6 Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

	ΔΙ.Π.Ε. ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ		ΔΙ.Π.Ε. ΚΟΖΑΝΗΣ	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	3,74	1,119	4,32	,919
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	3,81	1,082	4,22	,914
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	3,81	1,047	4,36	,817
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	3,51	1,100	4,29	,911
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ	4,05	,833	4,39	,669

ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ				
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	3,98	,686	4,31	,681
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,29	,815	4,38	,653
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,77	,462	4,77	,441
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,14	,810	4,15	,778
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,20	,683	4,23	,592
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,22	,718	4,29	,658
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,48	,818	3,80	,905
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,42	,742	3,72	,855
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	2,48	,966	2,55	,849
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,74	1,031	2,79	,949
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,72	,998	3,83	,794
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,46	,884	3,60	,749
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	2,96	1,132	3,03	1,054
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,18	,891	3,59	,799
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,42	,902	3,71	,812
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,68	,820	3,65	,701
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,48	,841	3,52	,805
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,22	,883	3,27	1,060
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,07	,968	3,03	1,018

Αναφορικά με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται οι συμμετέχοντες, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη **ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,77, ΤΑ=0,46) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,29, ΤΑ=0,81). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,48 και τυπική απόκλιση 0,96, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,74, με τυπική απόκλιση 1,03. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη

από 3, που δηλώνει ουδετερότητα, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης που συγκέντρωσαν μέση τιμή 2,96 και τυπική απόκλιση 1,13 (Πίνακας 6).

Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη **ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης** τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (Μ=4,77, ΤΑ=0,44) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους (Μ=4,39, ΤΑ=0,66). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,55, με τυπική απόκλιση 0,84, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,79 και τυπική απόκλιση 0,94. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, που δηλώνει ουδετερότητα (Πίνακας 6).

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Πίνακας 7 Εργασιακό καθεστώς

	ΜΟΝΙΜΟΙ		ΜΕ ΣΥΜΒΑΣΗ ΟΡΙΣΜΕΝΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,14	1,007	4,05	1,177
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,07	,957	4,21	1,228
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,19	,901	4,05	1,177
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,14	,964	4,05	1,268
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,26	,733	4,36	,830
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,21	,695	4,10	,737
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,35	,716	4,36	,684
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,76	,456	4,84	,374
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,12	,815	4,36	,495
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,26	,629	3,89	,458
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,28	,669	4,10	,737
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,69	,900	3,73	,805
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,67	,829	3,21	,713

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	2,42	,819	3,31	1,002
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,79	,911	2,63	1,382
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,92	,781	2,84	,898
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,54	,768	3,63	1,011
ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	3,09	1,053	2,36	1,065
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,51	,839	3,05	,848
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,64	,835	3,36	,955
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,69	,745	3,47	,696
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,54	,830	3,21	,630
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,31	1,011	2,84	,834
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,09	,984	2,68	1,056

Αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι **μόνιμοι** παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,76, ΤΑ=0,45) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,35, ΤΑ=0,71). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,42 και τυπική απόκλιση 0,81, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,79, με τυπική απόκλιση 0,91. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 7).

Για τους εκπαιδευτικούς που εκπαιδευτικούς που είναι **με σύμβαση ορισμένου χρόνου** τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,84, ΤΑ=0,37) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο βοηθάει το επάγγελμά τους στην προσωπική τους ανάπτυξη (M=4,36, ΤΑ=0,49), η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,36, ΤΑ= 0,68) και η ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους (M=4,36, ΤΑ=0,83). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις την έλλειψη αξιολόγησης συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,36, με τυπική απόκλιση 1,06, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής

εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,63 και τυπική απόκλιση 1,38. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, εκτός από τις απαντήσεις σχετικά τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου (M=2,68, ΤΑ=1,05), σχετικά με την κατάσταση του σχολικού κτιρίου (M=2,84, ΤΑ=0,83) και σχετικά με τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους, με μέση τιμή 2,84 και τυπική απόκλιση 0,89 (Πίνακας 7).

ΜΕΓΕΘΟΣ ΧΟΛΕΙΟΥ

Πίνακας 8 Μέγεθος σχολείου

	4/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ ΚΑΙ 6/ΘΕΣΙΟ		7/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ ΚΑΙ 9/ΘΕΣΙΟ		10/ΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΑΝΩ	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	4,09	1,076	3,48	1,194	4,42	,751
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,04	1,040	3,60	1,040	4,32	,836
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,06	,997	3,64	,995	4,51	,689
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	4,09	1,023	3,48	1,045	4,42	,832
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,26	,804	4,04	,789	4,39	,632
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	4,13	,737	4,12	,665	4,31	,663
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	4,41	,666	4,24	,723	4,32	,757
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ	4,84	,362	4,56	,583	4,78	,453
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,25	,745	4,00	,763	4,10	,837
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,33	,628	4,12	,600	4,14	,613
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ	4,41	,686	4,08	,493	4,17	,702
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,70	,795	3,44	,768	3,78	1,015
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ	3,62	,777	3,44	,711	3,68	,923
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ	2,55	,917	2,48	,770	2,51	,908
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	2,84	,914	2,84	,898	2,67	1,069
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	3,87	,871	3,72	,613	3,73	,946
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ	3,55	,803	3,56	,583	3,56	,870

ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	3,05	1,046	2,64	1,075	3,10	1,100
ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	3,41	,782	3,00	,866	3,68	,852
ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	3,62	,758	3,16	,898	3,78	,881
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,62	,777	3,44	,711	3,79	,694
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,56	,836	3,40	,763	3,48	,816
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ	3,48	,804	3,12	,832	3,04	1,200
ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	3,18	,924	3,00	,957	2,92	1,088

Αναφορικά με το μέγεθος του δημοτικού σχολείου που εργάζονται, από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε **4/θέσιο έως και 6/θέσιο** δημοτικό σχολείο παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,84, ΤΑ=0,36) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,41, ΤΑ=0,66) και η ερώτηση σχετικά με τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους (M=4,41, ΤΑ=0,68). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,55 και τυπική απόκλιση 0,91, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,84, με τυπική απόκλιση 0,91. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (Πίνακας 8).

Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε **7/θέσιο έως και 9/θέσιο** δημοτικό σχολείο παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,56, ΤΑ=0,58) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (M=4,24, ΤΑ=0,72). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,48, με τυπική απόκλιση 0,78, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,84, με τυπική απόκλιση 0,89. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, εκτός από την ερώτηση σχετικά με την έλλειψη αξιολόγησης που συγκέντρωσε μέση τιμή 2,64 και τυπική απόκλιση 1,07 (Πίνακας 8).

Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε **10/θέσιο και άνω** δημοτικό σχολείο παρατηρείται ότι τη μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους (M=4,78, TA=0,45) συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους. Την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσε η ερώτηση σχετικά με την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους (M=4,51, TA=0,68). Αντιθέτως, στην ερώτηση σχετικά με τις οικονομικές τους απολαβές συγκεντρώθηκε μέση τιμή μόλις 2,51 και τυπική απόκλιση 0,90, όπως και η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής συγκέντρωσε μέση τιμή 2,67, με τυπική απόκλιση 1,06. Όλες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3, εκτός από την ερώτηση σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου που συγκέντρωσε μέση τιμή 2,92 και τυπική απόκλιση 1,08 (Πίνακας 8).

6.5 Διαφορές μέσων τιμών ανά παράγοντα

ΦΥΛΟ

Αναφορικά με το φύλο, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **την αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους.**

Πίνακας 9 Φύλο - Συνεργασία με μαθητές

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
Mann Whitney U	2100,000
Wilcoxon W	8541,000
Z	-2,557
Asymp. Sig (2-tailed)	,011

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους άνδρες ήταν 4,41, με τυπική απόκλιση 0,57 και η μέση τιμή για τις γυναίκες ήταν 4,14, με τυπική απόκλιση 0,62. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z=2.557$, $p=0.011<0.05$). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι άνδρες νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες όσον αφορά στην αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους (Πίνακας 9).

- **τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους.**

Πίνακας 10 Φύλο - Σεβασμός από μαθητές

	ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ
Mann Whitney U	1858,000
Wilcoxon W	8299,000
Z	-3,507
Asymp. Sig (2-tailed)	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους άνδρες ήταν 4,52, με τυπική απόκλιση 0,68 και η μέση τιμή για τις γυναίκες ήταν 4,15, με τυπική απόκλιση 0,64. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z=3.507$, $p=0<0.001$). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι άνδρες νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες όσον αφορά στον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους (Πίνακας 10). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές και για τα δυο φύλα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

ΗΛΙΚΙΑ

Αναφορικά με την ηλικία, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **τις οικονομικές τους απολαβές από την εργασία τους.**

Πίνακας 11 Ηλικία - Οικονομικές απολαβές

	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ
Chi-Square	13,107
df	3
Asymp. Sig	,004

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-30 ήταν 3,44, με τυπική απόκλιση 0,52, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ήταν 2,61, με τυπική απόκλιση 0,92, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50

ήταν 2,37, με τυπική απόκλιση 0,84, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών η μέση τιμή ήταν 2,41, με τυπική απόκλιση 0,82. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=13.107, df=3, p=0.004<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές (Πίνακας 11).

- **την κοινωνική καταξίωση**.

Πίνακας 12 Ηλικία - Κοινωνική καταξίωση

	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ
Chi-Square	15,536
df	3
Asymp. Sig	,001

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-30 ήταν 3,77, με τυπική απόκλιση 0,83, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ήταν 3,28, με τυπική απόκλιση 0,83, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ήταν 3,57, με τυπική απόκλιση 0,67, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών η μέση τιμή ήταν 3,94, με τυπική απόκλιση 0,77. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=15.536, df=3, p=0.001<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 51 ετών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την κοινωνική καταξίωση (Πίνακας 12).

- **την έλλειψη αξιολόγησης**.

Πίνακας 13 Ηλικία - Έλλειψη αξιολόγησης

	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Chi-Square	8,894
df	3
Asymp. Sig	,031

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-30 ήταν 2,00, με τυπική απόκλιση 1, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ήταν 3,00,

με τυπική απόκλιση 1, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ήταν 3,13, με τυπική απόκλιση 1,13, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών η μέση τιμή ήταν 3,08, με τυπική απόκλιση 1,02. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=8.894, df=3, p=0.031<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης (Πίνακας 13). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 και ηλικίας 41-50.

- **τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών**.

Πίνακας 14 Ηλικία - Ανάληψη πρωτοβουλιών

	ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ
Chi-Square	10,453
df	3
Asymp. Sig	,015

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-30 ήταν 2,88, με τυπική απόκλιση 0,60, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ήταν 3,33, με τυπική απόκλιση 0,75, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ήταν 3,50, με τυπική απόκλιση 0,91, ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών η μέση τιμή ήταν 3,73, με τυπική απόκλιση 0,86. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=10.453, df=3, p=0.015<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Πίνακας 14). Η σύγκριση έγινε με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40, ηλικίας 41-50 και άνω των 51 ετών.

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **τις οικονομικές τους απολαβές από την εργασία τους.**

Πίνακας 15 Έτη υπηρεσίας - Οικονομικές απολαβές

	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ
Chi-Square	8,249
df	3
Asymp. Sig	,041

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας ήταν 3,33, με τυπική απόκλιση 0,70, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 6-15 έτη υπηρεσίας ήταν 2,51, με τυπική απόκλιση 0,92, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16-25 έτη υπηρεσίας ήταν 2,45, με τυπική απόκλιση 0,84, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας η μέση τιμή ήταν 2,45, με τυπική απόκλιση 0,85. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=8.249, df=3, p=0.041<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές (Πίνακας 15).

- **τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους.**

Πίνακας 16 Έτη υπηρεσίας - Συνεργασία με γονείς

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ
Chi-Square	8,954
df	3
Asymp. Sig	,030

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας ήταν 3,22, με τυπική απόκλιση 1,20, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 6-15 έτη υπηρεσίας ήταν 3,63, με τυπική απόκλιση 0,94, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16-25 έτη υπηρεσίας ήταν 4,01, με τυπική απόκλιση 0,66, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας η μέση τιμή ήταν 3,90, με τυπική απόκλιση 0,81. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=8.954, df=3, p=0.03<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι

εκπαιδευτικοί που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους (Πίνακας 16).

- **την κοινωνική καταξίωση**.

Πίνακας 17 Έτη υπηρεσίας - Κοινωνική καταξίωση

	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΞΙΩΣΗ
Chi-Square	14,423
df	3
Asymp. Sig	,002

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας ήταν 3,55, με τυπική απόκλιση 1,23, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 6-15 έτη υπηρεσίας ήταν 3,32, με τυπική απόκλιση 0,74, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16-25 έτη υπηρεσίας ήταν 3,67, με τυπική απόκλιση 0,74, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας η μέση τιμή ήταν 3,95, με τυπική απόκλιση 0,72. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=14.423, df=3, p=0.002<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την κοινωνική καταξίωση (Πίνακας 17).

- **τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών**.

Πίνακας 18 Έτη υπηρεσίας - Ανάληψη πρωτοβουλιών

	ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ
Chi-Square	9,912
df	3
Asymp. Sig	,019

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας ήταν 3,00, με τυπική απόκλιση 0,70, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 6-15 έτη υπηρεσίας ήταν 3,30, με τυπική απόκλιση 0,83, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16-25 έτη υπηρεσίας ήταν 3,61, με τυπική απόκλιση

0,87, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας η μέση τιμή ήταν 3,68, με τυπική απόκλιση 0,77. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=9.912, df=3, p=0.019<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Πίνακας 18). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν έτη υπηρεσίας 6-15 και 16-25.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Αναφορικά με την ειδικότητα, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους.**

Πίνακας 19 Ειδικότητα - Δημιουργικότητα

	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ
Chi-Square	11,591
df	4
Asymp. Sig	,021

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) ήταν 4,04, με τυπική απόκλιση 0,61, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) ήταν 4,00, με τυπική απόκλιση 0,70, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ήταν 4,66, με τυπική απόκλιση 0,50, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) ήταν 4,60, με τυπική απόκλιση 0,54, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) η μέση τιμή ήταν 4,40, με τυπική απόκλιση 0,73. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=11.591, df=4, p=0.021<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) είναι περισσότερο

ικανοποιημένοι από το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό θεωρούν το επάγγελμά τους (Πίνακας 19).

- **την αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους.**

Πίνακας 20 Ειδικότητα - Συνεργασία με μαθητές

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
Chi-Square	13,681
df	4
Asymp. Sig	,008

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) ήταν 3,84, με τυπική απόκλιση 0,62, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) ήταν 4,00, με τυπική απόκλιση 0, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ήταν 4,55, με τυπική απόκλιση 0,52, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) ήταν 4,40, με τυπική απόκλιση 0,54, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) η μέση τιμή ήταν 4,28, με τυπική απόκλιση 0,61. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=13.681, df=4, p=0.008<0.01). Δηλαδή, κατά 99% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους (Πίνακας 20).

- **τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους.**

Πίνακας 21 Ειδικότητα - Σεβασμός από μαθητές

	ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ
Chi-Square	24,215
df	4
Asymp. Sig	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) ήταν 3,72, με τυπική απόκλιση 0,62, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) ήταν 3,60, με τυπική απόκλιση 0,89, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ήταν 4,55, με τυπική απόκλιση 0,52, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) ήταν 4,20, με τυπική απόκλιση 0,83, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) η μέση τιμή ήταν 4,39, με τυπική απόκλιση 0,60. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=24.215, df=4, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους (Πίνακας 21). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 και ΠΕ70, ΠΕ71.

- **τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής**.

Πίνακας 22 Ειδικότητα - Επαγγελματική εξέλιξη

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ
Chi-Square	10,386
df	4
Asymp. Sig	,034

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) ήταν 2,56, με τυπική απόκλιση 1, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) ήταν 1,40, με τυπική απόκλιση 0,89, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ήταν 3,22, με τυπική απόκλιση 1,09, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) ήταν 2,80, με τυπική απόκλιση 1,09, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) η μέση τιμή ήταν 2,84, με τυπική απόκλιση 0,91. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=10.386, df=4, p=0.034<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι

οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής (Πίνακας 22). Η σύγκριση έγινε με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71.

- **τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους.**

Πίνακας 23 Ειδικότητα - Συνεργασία με γονείς

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ
Chi-Square	18,810
df	4
Asymp. Sig	,001

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) ήταν 3,36, με τυπική απόκλιση 0,86, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) ήταν 2,40, με τυπική απόκλιση 0,89, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ήταν 3,88, με τυπική απόκλιση 0,78, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) ήταν 3,60, με τυπική απόκλιση 0,54, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) η μέση τιμή ήταν 3,94, με τυπική απόκλιση 0,80. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=18.810, df=4, p=0.001<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους (Πίνακας 23).

- **τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.**

Πίνακας 24 Ειδικότητα - Σχολική επίδοση μαθητών

	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Chi-Square	15,067
df	4
Asymp. Sig	,005

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) ήταν 3,24, με τυπική απόκλιση 0,66, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) ήταν 3,60, με τυπική απόκλιση 0,54, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ήταν 4,22, με τυπική απόκλιση 0,66, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) ήταν 3,40, με τυπική απόκλιση 0,54, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) η μέση τιμή ήταν 3,72, με τυπική απόκλιση 0,73. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=15.067, df=4, p=0.005<0.01). Δηλαδή, κατά 99% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη σχολική επίδοση των μαθητών τους (Πίνακας 24). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 και ΠΕ70, ΠΕ71.

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναφορικά με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους.**

Πίνακας 25 ΔΙ.Π.Ε. - Δίκαιος διευθυντής

	ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Mann Whitney U	1957,000
Wilcoxon W	3442,000
Z	-3,593
Asymp. Sig (2-tailed)	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,74, με τυπική απόκλιση 1,11 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 4,32, με τυπική απόκλιση 0,91. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=3.593, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους (Πίνακας 25).

- **την κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους.**

Πίνακας 26 ΔΙ.Π.Ε. - Κατανόηση προβλημάτων από διευθυντή

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Mann Whitney U	2231,000
Wilcoxon W	3716,000
Z	-2,537
Asymp. Sig (2-tailed)	,011

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,81, με τυπική απόκλιση 1,08 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 4,22, με τυπική απόκλιση 0,91. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.537, p=0.011<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στην κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους (Πίνακας 26).

- **την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους.**

Πίνακας 27 ΔΙ.Π.Ε. - Συνεργασία με διευθυντή

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Mann Whitney U	1979,500
Wilcoxon W	3464,500
Z	-3,512

Asymp. Sig (2-tailed)	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,81, με τυπική απόκλιση 1,04 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 4,36, με τυπική απόκλιση 0,81. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=3.512, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στην εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους (Πίνακας 27).

- **τις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους.**

Πίνακας 28 ΔΙ.Π.Ε. - Σχέσεις με διευθυντή

	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Mann Whitney U	2156,000
Wilcoxon W	3641,000
Z	-2,819
Asymp. Sig (2-tailed)	,005

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,81, με τυπική απόκλιση 1,10 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 4,29, με τυπική απόκλιση 0,91. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.819, p=0.005<0.01). Δηλαδή, κατά 99% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους (Πίνακας 28).

- **τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους.**

Πίνακας 29 ΔΙ.Π.Ε. - Σχέσεις με συναδέλφους

	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ
Mann Whitney U	2250,000
Wilcoxon W	3735,000

Z	-2,500
Asymp. Sig (2-tailed)	,012

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 4,05, με τυπική απόκλιση 0,83 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 4,39, με τυπική απόκλιση 0,66. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.500, p=0.012<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους (Πίνακας 29).

- **τη συνεργασία που έχουν με τους συναδέλφους τους.**

Πίνακας 30 ΔΙ.Π.Ε. - Συνεργασία με συναδέλφους

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ
Mann Whitney U	2130,000
Wilcoxon W	3615,000
Z	-2,979
Asymp. Sig (2-tailed)	,003

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,98, με τυπική απόκλιση 0,68 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 4,31, με τυπική απόκλιση 0,68. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.979, p=0.003<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στη συνεργασία που έχουν με τους συναδέλφους τους (Πίνακας 30).

- **το πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο (αυλή, αίθουσα, γραφείο κλπ.) ευχάριστο.**

Πίνακας 31 ΔΙ.Π.Ε. - Ευχάριστος περιβάλλων χώρος

	ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ

Mann Whitney U	2244,000
Wilcoxon W	3729,000
Z	-2,463
Asymp. Sig (2-tailed)	,014

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,48, με τυπική απόκλιση 0,81 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 3,80, με τυπική απόκλιση 0,90. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.463, p=0.014<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στο πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο ευχάριστο (Πίνακας 31).

- **το πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο (αυλή, αίθουσα, γραφείο κλπ.) κατάλληλο και ασφαλή**.

Πίνακας 32 ΔΙ.Π.Ε. - Κατάλληλος και ασφαλής περιβάλλων χώρος

	ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ ΧΩΡΟΣ
Mann Whitney U	2224,500
Wilcoxon W	3709,500
Z	-2,586
Asymp. Sig (2-tailed)	,010

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,42, με τυπική απόκλιση 0,74 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 3,72, με τυπική απόκλιση 0,85. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.586, p=0.01<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στο πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο κατάλληλο και ασφαλή (Πίνακας 32).

- **τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών**.

Πίνακας 33 ΔΙ.Π.Ε. - Ανάληψη πρωτοβουλιών

	ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ
Mann Whitney U	2215,500
Wilcoxon W	3700,000
Z	-2,598
Asymp. Sig (2-tailed)	,009

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,18, με τυπική απόκλιση 0,89 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 3,59, με τυπική απόκλιση 0,79. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.958, p=0.009<0.01). Δηλαδή, κατά 99% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Πίνακας 33).

- **την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.**

Πίνακας 34 ΔΙ.Π.Ε. - Χρήση ικανοτήτων και δεξιοτήτων

	ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
Mann Whitney U	2373,000
Wilcoxon W	3858,000
Z	-1,994
Asymp. Sig (2-tailed)	,046

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς ήταν 3,42, με τυπική απόκλιση 0,90 και η μέση τιμή για τη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης ήταν 3,71, με τυπική απόκλιση 0,81. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=1.994, p=0.046<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς όσον αφορά στην ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Πίνακας 34). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό

έλεγχο Mann-Whitney U, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές και για τις δύο ΔΙ.Π.Ε. δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **την αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους.**

Πίνακας 35 Εργασιακό καθεστώς - Συνεργασία με μαθητές

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
Mann Whitney U	917,000
Wilcoxon W	1107,000
Z	-2,559
Asymp. Sig (2-tailed)	,011

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 4,26, με τυπική απόκλιση 0,62 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 3,89, με τυπική απόκλιση 0,45. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z=2.559$, $p=0.011<0.05$). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην αποτελεσματική συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους (Πίνακας 35). Η σύγκριση έγινε με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή και για τους μόνιμους και για τους αναπληρωτές δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

- **το πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο (αυλή, αίθουσα, γραφείο κλπ.) κατάλληλο και ασφαλή.**

Πίνακας 36 Εργασιακό καθεστώς - Κατάλληλος και ασφαλής περιβάλλων χώρος

	ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΣ & ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΩΝ

	ΧΩΡΟΣ
Mann Whitney U	908,500
Wilcoxon W	1098,500
Z	-2,508
Asymp. Sig (2-tailed)	,012

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 3,67, με τυπική απόκλιση 0,82 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 3,21, με τυπική απόκλιση 0,71. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.508, p=0.012<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά στο πόσο θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο κατάλληλο και ασφαλή (Πίνακας 36).

- **τις οικονομικές τους απολαβές από την εργασία τους.**

Πίνακας 37 Εργασιακό καθεστώς - Οικονομικές απολαβές

	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΠΟΛΑΒΕΣ
Mann Whitney U	674,000
Wilcoxon W	10827,000
Z	-3,762
Asymp. Sig (2-tailed)	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 2,42, με τυπική απόκλιση 0,81 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 3,31, με τυπική απόκλιση 1. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=3.762, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στις οικονομικές τους απολαβές (Πίνακας 37).

- **τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους.**

Πίνακας 38 Εργασιακό καθεστώς - Συνεργασία με γονείς

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

Mann Whitney U	518,000
Wilcoxon W	708,000
Z	-4,679
Asymp. Sig (2-tailed)	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 3,92, με τυπική απόκλιση 0,78 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 2,84, με τυπική απόκλιση 0,89. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=4.679, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους (Πίνακας 38).

- **την έλλειψη αξιολόγησης**.

Πίνακας 39 Εργασιακό καθεστώς - Έλλειψη αξιολόγησης

	ΕΛΛΕΙΨΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Mann Whitney U	825,000
Wilcoxon W	1015,000
Z	-2,893
Asymp. Sig (2-tailed)	,004

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 3,09, με τυπική απόκλιση 1,05 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 2,36, με τυπική απόκλιση 1,06. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.893, p=0.004<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην έλλειψη αξιολόγησης (Πίνακας 39). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

- **τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών**.

Πίνακας 40 Εργασιακό καθεστώς - Ανάληψη πρωτοβουλιών

	ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ
Mann Whitney U	931,500

Wilcoxon W	1121,500
Z	-2,357
Asymp. Sig (2-tailed)	,018

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 3,51, με τυπική απόκλιση 0,83 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 3,05, με τυπική απόκλιση 0,84. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=2.357, p=0.018<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Πίνακας 40).

- **την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο.**

Πίνακας 41 Εργασιακό καθεστώς - Κατάσταση κτιρίου

	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ
Mann Whitney U	990,000
Wilcoxon W	1180,000
Z	-1,972
Asymp. Sig (2-tailed)	,049

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους μόνιμους ήταν 3,31, με τυπική απόκλιση 1,01 και η μέση τιμή για τους αναπληρωτές ήταν 2,84, με τυπική απόκλιση 0,83. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (Z=1.972, p=0.049<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην κατάσταση του σχολικού κτιρίου (Πίνακας 41). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και για τους μόνιμους και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αναφορικά με το μέγεθος σχολείου, παρατηρήθηκε διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με:

- **τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους.**

Πίνακας 42 Μέγεθος σχολείου - Δίκαιος διευθυντής

	ΔΙΚΑΙΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Chi-Square	14,103
df	2
Asymp. Sig	,001

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,09, με τυπική απόκλιση 1,07, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,48, με τυπική απόκλιση 1,19, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 4,42, με τυπική απόκλιση 0,75. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=14.103, df=2, p=0.001<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους (Πίνακας 42).

- **την κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους.**

Πίνακας 43 Μέγεθος σχολείου - Κατανόηση προβλημάτων από διευθυντή

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Chi-Square	11,746
df	2
Asymp. Sig	,003

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,04, με τυπική απόκλιση 1,04, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,60, με τυπική απόκλιση 1,04, ενώ για τους εκπαιδευτικούς

που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 4,32, με τυπική απόκλιση 0,83. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=11.746, df=2, p=0.003<0.005). Δηλαδή, κατά 99,5% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους (Πίνακας 43).

- **την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους.**

Πίνακας 44 Μέγεθος σχολείου - Συνεργασία με διευθυντή

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Chi-Square	18,652
df	2
Asymp. Sig	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,06, με τυπική απόκλιση 0,99, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,64, με τυπική απόκλιση 0,99, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 4,51, με τυπική απόκλιση 0,68. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=18.652, df=2, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εποικοδομητική συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους (Πίνακας 44).

- **τις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους.**

Πίνακας 45 Μέγεθος σχολείου - Συνεργασία με διευθυντή

	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
Chi-Square	17,516
df	2
Asymp. Sig	,000

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,09, με τυπική απόκλιση 1,02, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,48, με τυπική απόκλιση 1,04, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 4,42, με τυπική απόκλιση 0,83. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=17.516, df=2, p=0<0.001). Δηλαδή, κατά 99,9% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή τους (Πίνακας 45).

- **το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους.**

Πίνακας 46 Μέγεθος σχολείου - Σημαντικός ρόλος

	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ
Chi-Square	7,075
df	2
Asymp. Sig	,029

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,84, με τυπική απόκλιση 0,36, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,56, με τυπική απόκλιση 0,58, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 4,78, με τυπική απόκλιση 0,45. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=7.075, df=2, p=0.029<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους (Πίνακας 46).

- **τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους.**

Πίνακας 47 Μέγεθος σχολείου - Σεβασμός από μαθητές

	ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ

Chi-Square	8,743
df	2
Asymp. Sig	,013

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,41, με τυπική απόκλιση 0,68, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 4,08, με τυπική απόκλιση 0,49, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 4,17, με τυπική απόκλιση 0,70. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=8.743, df=2, p=0.013<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους (Πίνακας 47).

- **τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών**.

Πίνακας 48 Μέγεθος σχολείου - Ανάληψη πρωτοβουλιών

	ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ
Chi-Square	10,791
df	2
Asymp. Sig	,005

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,41, με τυπική απόκλιση 0,78, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,00, με τυπική απόκλιση 0,86, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 3,68, με τυπική απόκλιση 0,85. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=10.791, df=2, p=0.005<0.01). Δηλαδή, κατά 99% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Πίνακας 48). Οι συγκρίσεις έγιναν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς οι

συγκεκριμένες μεταβλητές και για τους τρεις τύπους σχολείου δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

- **την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.**

Πίνακας 49 Μέγεθος σχολείου - Χρήση ικανοτήτων και δεξιοτήτων

	ΧΡΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
Chi-Square	8,923
df	2
Asymp. Sig	,012

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,62, με τυπική απόκλιση 0,75, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,16, με τυπική απόκλιση 0,89, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 3,78, με τυπική απόκλιση 0,88. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=8.923, df=2, p=0.012<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Πίνακας 49). Η σύγκριση έγινε με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο και σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο.

- **την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο.**

Πίνακας 50 Μέγεθος σχολείου - Κατάσταση κτιρίου

	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ
Chi-Square	6,445
df	2
Asymp. Sig	,040

Συγκεκριμένα, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,48, με τυπική απόκλιση 0,80, η μέση τιμή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο ήταν 3,12, με τυπική απόκλιση 0,83, ενώ για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο η μέση τιμή ήταν 3,04, με τυπική απόκλιση 1,20. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (x^2=6.445, df=2, p=0.04<0.05). Δηλαδή, κατά 95% μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο (Πίνακας 50). Η σύγκριση έγινε με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο και σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κύριο μέλημα της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, εύρημα που παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες, που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Saiti & Papadopoulos, 2015 · Koustelios, 2001).

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι σε αρκετούς παράγοντες οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μέση τιμή μεγαλύτερη του 4. Οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αλλά δυσαρεστημένοι με τον μισθό και τα κίνητρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη, συμπέρασμα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Saiti & Papadopoulos, 2015 · Koustelios, 2001 · Tomoletiu et al., 2011).

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον ρόλο τους, το πόσο δημιουργικό και ευχάριστο θεωρούν το επάγγελμά τους, τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους και τη συνεργασία που έχουν με τους συναδέλφους και τον διευθυντή τους. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν από αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι για το πόσο το επάγγελμά τους τούς βοηθάει στην προσωπική τους ανάπτυξη, τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους, τις σχέσεις τους με αυτόν, καθώς και την κατανόηση των προβλημάτων τους από τον ίδιο. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι αρκετά έως πολύ τόσο από εγγενείς, όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ’ επέκταση το εργασιακό τους περιβάλλον (Καβούρη, 1998 · Robbins & Judge, 2011 · Πασιαρδής, 2014).

Αντιθέτως, τις μικρότερες μέσες τιμές, μικρότερες από 3, συγκέντρωσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις οικονομικές τους απολαβές και τις δυνατότητες που έχουν μέσω του επαγγέλματός τους για επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή, δείχνοντας τη μικρότερη ικανοποίησή τους. Μετά από τις συνολικές περικοπές προϋπολογισμού (Bamigboye et al., 2016), οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι από τους χαμηλότερους του ΟΟΣΑ (OECD, 2017), όπως διαπιστώθηκε και από τους

Ζουρνατζή κ.ά. (2006), τους Ανδρούσου κ.ά. (2017) και τους Voulgari et al. (2016). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως οι ευκαιρίες προώθησης επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, όπως κατέδειξε και η έρευνα του Clark (1998) και η μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση είναι εμφανής στους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014 · Eurydice Report, 2013 · Τσικαλάκη & Κλάδη – Κοκκίνου, 2016 · Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017 · Ζώνιου – Σιδέρη, 2014).

Από τη μελέτη του δείγματος παρατηρήθηκε πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών με 0-5 έτη υπηρεσίας (5,6%) και πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ηλικίας 22-30 (5,6%). Όπως αναφέρεται και στον OECD (2017) το εργατικό δυναμικό της Ελλάδας γηράσκει και υπάρχει μείωση ποσοστού εκπαιδευτικών κάτω των 30 ετών. Επίσης, παρατηρήθηκε πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών με σύμβαση ορισμένου χρόνου (11,8%), καθώς οι περικοπές προϋπολογισμού εξάλειψαν τη δυνατότητα ανανέωσης συμβάσεων (Koulouris et al., 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης έρευνας δε διδάσκει σε σχολείο μικρότερο των 3 οργανικών θέσεων, γεγονός που παρατηρήθηκε και στην Ντολιοπούλου (2015) για τις συγχωνεύσεις τμημάτων, αλλά και στον ΟΟΣΑ (2011) και στην Eurydice Report (2013) για τη συγχώνευση και την κατάργηση σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, σημαντικοί παράγοντες διαφοροποίησης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η ειδικότητα, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται, το εργασιακό καθεστώς και το μέγεθος σχολείου. Σε σχέση με το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο ευχάριστο και δημιουργικό το επάγγελμά τους. Οι άνδρες, επίσης, έχουν μικρότερη ικανοποίηση από τις οικονομικές τους απολαβές, εύρημα που συμφωνεί με τους Platsidou και Agalioti (2008), καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις οικονομικές τους ανάγκες ως πιο απαιτητικές.

Όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που είναι 22-30 ετών είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης, τα μέσα διδασκαλίας και την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο, καθώς και από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40, 41-50 και άνω των 51 ετών νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από τις οικονομικές τους απολαβές, αλλά και από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής.

Γενικότερα, υπάρχει δυσαρέσκεια των νεότερων εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εργασιακή εμπειρία έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στους περισσότερους παράγοντες, όπως κατέδειξε και η έρευνα του Kousteliou (2001).

Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν 0-5 και 6-15 έτη υπηρεσίας αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δημιουργικότητα του επαγγέλματός τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη υπηρεσίας νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους και οι εκπαιδευτικοί με 26 και άνω έτη υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους. Η επαγγελματική εμπειρία διαφοροποιεί το σχολικό κλίμα και εμφανίζονται λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και άλλες έρευνες (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 · Βασιλόπουλος, 2012). Από την άλλη μεριά, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής που τους προσφέρει το επάγγελμά τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη υπηρεσίας νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από την έλλειψη αξιολόγησης.

Σχετικά με την ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) - ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) - ΠΕ19, ΠΕ20 (Πληροφορικής) είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) - ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δημιουργικότητα του επαγγέλματός τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από το κτίριο που στεγάζεται το σχολείο, από τα μέσα διδασκαλίας και από την καταλληλόλητα και την ασφάλεια του περιβάλλοντα χώρου. Μέλημα των εκπαιδευτικών και κυρίως των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι η κατάσταση του σχολείου και το περιβάλλον του (Pashiardis, 2000). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) έχουν λιγότερη ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης και από τα μέσα διδασκαλίας.

Σε σχέση με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη

δημιουργικότητα του επαγγέλματός τους και λιγότερο από την έλλειψη αξιολόγησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους τους. Διαφαίνεται πως στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης απουσιάζουν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων, εύρημα που κατέδειξε και η μελέτη των Tsakiridou et al. (2014).

Αναφορικά με το εργασιακό τους καθεστώς, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το πόσο ευχάριστο και δημιουργικό είναι το επάγγελμά τους και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής, από τη δημιουργικότητα της εργασίας τους και από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από την έλλειψη αξιολόγησης και τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη συχνή αλλαγή σχολικής μονάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Και άλλες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το εργασιακό καθεστώς επηρεάζει τη διαχείριση των μαθητών και τους παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς η συλλογική δράση για την προώθηση κοινών σκοπών είναι πολύ περιορισμένη στην κουλτούρα των ελληνικών σχολείων (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013 · Gkolia, Belias & Koustelios, 2016).

Όσον αφορά στο μέγεθος σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τον διευθυντή τους, ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι από τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου. Η έλλειψη σχολικών υποδομών είναι εμφανής κυρίως σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία (Τσούνη & Παπάζης, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο φαίνεται να εστιάζουν την προσοχή τους στις ελλείψεις υλικών και εξοπλισμού, όπως έχει τεκμηριωθεί και στις έρευνες των Ανδρούσου κ.ά. (2017) και των Voulgari et al. (2016). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 7/θέσιο έως και 9/θέσιο δημοτικό σχολείο νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από την έλλειψη αξιολόγησης.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαφοροποίησης της εργασιακής ικανοποίησης. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ορισμένους παράγοντες. Αναφορικά με το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο

ικανοποιημένοι τόσο από τη συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους, όσο και από τον σεβασμό που εισπράττουν από αυτούς. Δεν παρατηρήθηκαν, όμως, σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, συμπέρασμα το οποίο κατέδειξαν και άλλες έρευνες (Eliophotou – Menon & Athanasoula - Reppa, 2011 · Κορμικιάρη κ.ά., 2013 · Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015 · Kefalidou et al., 2015)

Σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί, κυρίως αυτοί που είναι των 51 ετών, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εκτίμηση που λαμβάνουν από τον κοινωνικό περίγυρο. Αντίθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 22-30, νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης και από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις οικονομικές τους απολαβές, με τη μέση τιμή να είναι αρκετά μεγαλύτερη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς όλων των υπόλοιπων ηλικιών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι με τον μισθό τους, δεδομένης της ανεργίας, που αυξάνεται τα τελευταία χρόνια την Ελλάδα (Μουρίκη κ.ά., 2012), αλλά και των μισθολογικών μειώσεων στον ιδιωτικό τομέα.

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη υπηρεσίας νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όσον αφορά στις οικονομικές τους απολαβές και μικρότερη ικανοποίηση όσον αφορά στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, αλλά και στη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 26 έτη υπηρεσίας νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με την κοινωνική καταξίωση. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως η επαγγελματική εμπειρία δε διαφοροποιεί το σχολικό κλίμα, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και άλλες έρευνες (Platsidou & Agaliotis, 2008 · Eliophotou – Menon & Athanasoula - Reppa, 2011 · Κορμικιάρη κ.ά., Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).

Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ70, ΠΕ71 (Δασκάλων, Δασκάλων Ειδικής Αγωγής) είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) νιώθουν πιο ευχάριστο και δημιουργικό το επάγγελμά τους και είναι πιο ικανοποιημένοι από τη σχολική επίδοση των μαθητών τους σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών) είναι λιγότερο ικανοποιημένοι

τόσο από τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους, όσο και από τις δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή. Το γεγονός αυτό οφείλεται ίσως στην καθημερινή εναλλαγή σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής) νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από τη συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους.

Αναφορικά με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αρκετούς παράγοντες, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη ΔΙ.Π.Ε. Κοζάνης να συγκεντρώνουν μεγαλύτερες μέσες τιμές σε όλους τους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη ΔΙ.Π.Ε. Καστοριάς νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι όσον αφορά στον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους, στην κατανόηση των προβλημάτων τους από τον διευθυντή τους, στη συνεργασία και στις σχέσεις τους με τον διευθυντή τους, στη συνεργασία και στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, ευρήματα που συμφωνούν και με άλλες μελέτες (Πασιαρδή, 2001 · Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010). Επιπρόσθετα, νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση σε σχέση με την ευχαρίστηση, την αίσθηση καταλληλόλητας και ασφάλειας που δημιουργεί ο περιβάλλων χώρος, αλλά και σε σχέση με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και την ευκαιρία που έχουν να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Οι διαφορές αυτές μπορεί να οφείλονται στο γεγονός πως ο νομός Κοζάνης είναι το κέντρο της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας και είναι πολυπληθέστερος νομός σε σχέση με τον νομό Καστοριάς, με πολύ περισσότερες σχολικές μονάδες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται αναφορικά με την εξέλιξη και την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών (περισσότερες θέσεις διευθυντών – υποδιευθυντών κλπ.).

Όσον αφορά στο εργασιακό καθεστώς, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο τους και θεωρούν τον περιβάλλοντα χώρο πιο κατάλληλο και πιο ασφαλή. Επιπλέον, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία που έχουν με τους μαθητές τους και με τους γονείς αυτών, καθώς και από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Αντιθέτως, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την έλλειψη αξιολόγησης και τις οικονομικές τους απολαβές. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, λόγω της συχνής αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους και τους γονείς τους, καθώς πιθανόν σε ένα σχολικό έτος η ένταξη των εκπαιδευτικών αυτών στο σχολικό περιβάλλον να είναι πιο δύσκολη σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με το μέγεθος σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 10/θέσιο και άνω δημοτικό σχολείο είναι πιο ικανοποιημένοι από τον δίκαιο τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους, από την κατανόηση των προβλημάτων τους από αυτόν, από τη συνεργασία και τις σχέσεις που έχουν μαζί του. Επίσης, νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, αλλά νιώθουν μικρότερη ικανοποίηση από την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 4/θέσιο έως και 6/θέσιο δημοτικό σχολείο νιώθουν πιο σημαντικό τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον σεβασμό που εισπράττουν από τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μεγαλύτερη σχολική μονάδα νιώθουν πιο ανεξάρτητοι και συμμετοχικοί στη λήψη αποφάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μικρότερη σχολική μονάδα νιώθουν πιο κοντά με τους μαθητές τους λόγω του μικρού πλήθους των μαθητών.

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Καστοριάς και Κοζάνης. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι, σε καιρό οικονομικής κρίσης, επειδή ο δημόσιος τομέας τούς διασφαλίζει τη σταθερότητα και τη μονιμότητα. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μεγίστης σημασίας και θεωρείται βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εκτίμηση και ο σεβασμός που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο τους, θα οδηγήσει στη βελτίωση όλων των πτυχών της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω του εμπλουτισμού ευθυνών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, της προσφοράς ευκαιριών για ενδοϋπηρεσιακή και διαρκή επιμόρφωσή τους, αλλά και της παροχής των εσωτερικών και εξωτερικών επαγγελματικών κινήτρων για οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, η εμφάνιση των υπερεθνικών οργανισμών τείνει να διαμορφώσει πολιτικές που να εφαρμόζονται από τα κράτη σε επιμέρους τομείς, όπως την παιδεία. Ο εκπαιδευτικός χώρος επηρεάζεται από τις συχνές αλλαγές και είναι επιτακτική η ανάγκη για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους. Η προσαρμοστικότητα στις τεχνολογικές αλλαγές, η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα, η ευελιξία και η προθυμία στη δια βίου κατάρτιση καθίστανται αναγκαίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναβαθμιστούν οικονομικά και κοινωνικά,

να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων στη σχολική τους μονάδα, καθώς και να έχουν δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.

Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην δια βίου μάθηση και επιμόρφωση του προσωπικού και στην παροχή ανταμοιβών και κινήτρων. Οι ανάγκες που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά, αφορούν κυρίως στις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και την απουσία επιμορφωτικών δομών του προσωπικού. Αν υπολογίσουμε και το πρόσφατο μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα μας, η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση είναι μεγαλύτερη από ποτέ.

Ωστόσο, για να διατηρηθεί η ποιότητα μάθησης στο μέλλον, είναι αναγκαία η αξιολόγηση και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Οι συχνές μεταρρυθμίσεις οδηγούν στην αδυναμία ανταπόκρισης των σχολικών μονάδων. Καθώς η κοινωνική και η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας εξαρτάται από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει να υπάρξει παιδοκεντρική δημοσιονομική πολιτική. Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων και τη συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα, θα υπάρχει ποιότητα εκπαιδευτικών προϊόντων και οι εκπαιδευτικοί θα αντιληφθούν τον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο τους. Τέλος, επιτακτική είναι και η ανάγκη μόνιμων διορισμών, καθώς ο τομέας της Παιδείας θεωρείται νευραλγικός για τη λειτουργία ενός κράτους.

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί της ερευνητικής προσπάθειας. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ο περιορισμός του δείγματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρή κλίμακα, με αποτέλεσμα το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό.

Μία άλλη αδυναμία της έρευνας έγκειται στη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, καθόσον αυτή έγινε μέσω του διαδικτύου. Ο διαδικτυακός τρόπος συλλογής των δεδομένων παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα, καθώς δεν μπορούν να εξακριβωθούν πολλά από τα στοιχεία του δείγματος. Επιπλέον, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται μια έρευνα μέσω διαδικτύου είναι αδιευκρίνιστες. Υπάρχει περίπτωση τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν βιαστικά και δεν μπορούν να δοθούν διευκρινίσεις σε πιθανές ερωτήσεις του δείγματος. Η άνετη θερμοκρασία, η πίεση του χρόνου, η απουσία προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους και άλλοι σημαντικοί παράγοντες δε βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ερευνητή και μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα του δείγματος.

Τα ερωτηματολόγια δε μετρούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά καταδεικνύουν κυρίως τα συναισθήματα και τις στάσεις τους. Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από κοινωνικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες και αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη για την οικονομία και την κοινωνία στο σύνολό της. Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει την αρχή νέων ερευνών και ειδικότερα: 1) Να διεξαχθεί μικτή έρευνα ή ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων, με σκοπό να αναδειχθούν περισσότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και 2) Η έρευνα να αφορά στο σύνολο των νομών της Δυτικής Μακεδονίας και ακόμη καλύτερα σε περισσότερες Περιφέρειες της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adams, S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *67*(5), 422-436. doi:10.1037/h0040968

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. doi: 10.1108/02683940610690213

Bamigboye, G., Ede, A., & Adeyemi, G. (2016). Impact of economic crisis on education: case study of southwest Nigeria. *INTED2016 Conference*, Valencia, Spain. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/305962955

Bishay. A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154. Ανακτήθηκε από: https://www.hcs.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf

Brief, A. (1998). *Attitudes in and around organizations.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Brief, A. (2000). Still servants of power. *Journal of Management Inquiry*, *9*, 342-351. Ανακτήθηκε από: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105649260000900403

Brundrett, M. (2014). Education for all: the challenges of achieving universal early childhood care and primary education. *Education 3-13 - International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *42*(3), 233-236.
doi: 10.1080/03004279.2014.912911

Casey, R., & Robbins, J. (2010). The Hackman and Oldham job characteristics model: Implications from four industries. *International Journal of Business and Public Administration, 7*(2), 76-90.

Charamis, P., & Kotsifakis, T. (2015). School and Young People in Greece at Times of Crisis: the repercussions of Memorandum policies. *Forum, 57*(2), 135-146. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.15730/forum.2015.57.2.135

Clark, A. (1998). Measures of Job Satisfaction: What Makes a Good Job? Evidence from OECD Countries. *OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers*, No. 34, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/670570634774

Dorozynska, A. (2016). *Teacher job satisfaction in primary schools* (Bachelor's Thesis). Göteborgs Universitet / International Master in Educational Research, Sweden.

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

Eliophotou - Menon, M., & Athanasoula - Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, *31*(5), 435-450. doi: 10.1080/13632434.2011.614942

Eurostat, Δ. (2016, Δεκέμβριος 2016). People at risk of poverty or social exclusion. Ανακτήθηκε από:
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion

Eurydice Report (2013). Funding of Education in Europe - The Impact of the Economic Crisis.
Ανακτήθηκε
από:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf

Furnham, A., & Zacherl, M. (1986). Personality and job satisfaction. *Personality and Individual Differences, 12*(5), 453-459. doi: 10.1016/0191-8869(86)90123-6

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, *30*(3), 460-472. doi: 10.1108/IJEM-03-2014-0040

Graham, M., & Messner, P. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, *12*(5), 196-202. doi: 10.1108/09513549810225925

Guest, R. (1965). Book reviews. *The Journal of Business*, *38*(2), 213-214. Ανακτήθηκε από: http://www.jstor.org/stable/2350788

Hackman, R., & Oldham, G. (1974). *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects.* Washington: Yale University.

Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees?. *Harvard Business Review, 87,* 109-117. Ανακτήθηκε από: https://pdfs.semanticscholar.org/ca2a/a2ae02ac5b738b55b12b7324fac59571b1c1.pdf

Judge, T., & Larsen, R. (2001). Dispositional Affect and Job Satisfaction: A Review and Theoretical Extension. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 67-98. doi: 10.1006/obhd.2001.2973

Judge, T., Heller, D., & Mount, M. (2002). Principals Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, *87*(3), 530-541. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.530

Kaiser, L. (2005). *Gender-Job Satisfaction Differences across Europe: An Indicator for Labor Market Modernization*. Ανακτήθηκε από: http://ftp.iza.org/dp1876.pdf

Kakana, D., Roussi – Vergou, C., Garagouni - Areou, F., Mavidou, A., Manoli, P., Theodosiou, S., Chatzopoulou, K., Androussou, A., Tsafos, V., & Avgitidou, S. (2017). Mapping the Impact of Economic Crisis on Greek Education: Teachers' Views and Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, *7*(3), 135-145.
Ανακτήθηκε
από: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_7_No_3_March_2017/16.pdf

Kefalidou, F., Vassilakis, N., & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research*, *3*(12), 1489-1495. doi: 10.12691/education-3-12-2.

Kosteas, V. (2011). Job Satisfaction and Promotions. *Industrial Relations, 50(1),* 173-194. Ανακτήθηκε από: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-232X.2010.00630.x

Koulouris, A., Moniarou – Papakonstantinou, V., & Kyriaki – Manessi, D. (2014). Austerity Measures in Greece and their Impact on Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.147, 518-526. Ανακτήθηκε από: http://users.teiath.gr/akoul/pubs/icininfo2013_koulouris_av.pdf

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, *15*(7), 354 – 358.
Ανακτήθηκε
από: https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/EUM0000000005931

Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational Psychology Measure*, 57(3), 469-476.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29(2),* 146-152. doi: 10.1080/0013188870290207

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21(2),* 89-96. doi: 10.1080/0013188790210202

Locke, E. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-36. Ανακτήθηκε από: https://ac.els-cdn.com/0030507369900130/1-s2.0-0030507369900130-main.pdf?_tid=1dc2814c-abf8-4bb8-b4aa-7c10e629ccdc&acdnat=1521907458_a0a4e3e6fa9d63ba3b6e0430c0075231

Markovits, Y., Davis, A., & van Dick, R. (2007). Organizational Commitment Profiles and Job Satisfaction among Greek Private and Public Sector Employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, *7*(1), 77-99. doi: 10.1177/1470595807075180

Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective. In* Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. *(*Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, *DC: Taylor & Francis.* Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/263847970_Burnout_A_Multidimensional_Perspective/links/02e7e53c08fcc055e5000000/Burnout-A-Multidimensional-Perspective.pdf

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper & Row.

Masten, A., & Gewirtz, A. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6. Ανακτήθηκε από: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.608.259&rep=rep1&type=pdf

McClelland, G. (1985). How Motives, Skillis, and Values Determine What People Do. *American Psychologist*, *40*(7), 812-825. Ανακτήθηκε από: https://brainmass.com/file/1400170/How+motives,+skills,+and+values+determine+what+people+do..pdf

OECD (2013). What is the impact of the economic crisis on public education spending? *Education Indicators in Focus, 18,* 1-4. Ανακτήθηκε από: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B018%20(eng).pdf

OECD (2017). Greece - Country Note - *Education at a Glance 2017*. Ανακτήθηκε από OECDiLibrary: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9617041ec049.pdf?expires=1520713605&id=id&accname=guest&checksum=06B458B34560FF0B22EC87DFEAB634C3

Oplatka, I., & Mimon, R. (2008). Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: an alternative view?. *International Journal of Leadership in Education, 11*(2), 135-153. doi: 10.1080/13603120701576225

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management, 14*(5), 224-237. doi: 10.1108/09513540010373162

Platsidou, M., & Agaliotis I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 55*(1), 61-76. doi: 10.1080/10349120701654613

Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management, 26*(4), 370-380. doi: 10.1108/09513541211227773

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics - A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management, 29*(1), 73 – 97.
Ανακτήθηκε από: https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJEM-05-2013-0081

Sarafidou, J.-O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, *27*(2), 170-183, doi: 10.1108/09513541311297586

Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, *6*(3), 35-67. doi: 10.1080/00220620.2015.1040377

Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. C*areer Development International*, *14*(3), 204-220. doi: 10.1108/13620430910966406

Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2015). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, *48*(1), 259-288. doi: 10.3402/edui.v6.28421

Spector, P. (1985). Measurement of Human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, *13*(6), 693-713. doi: 10.1007/BF00929796

Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tomuletiu, E.–A., Pop, A., David, D., Solovastru, A., & Buicu, G. (2011). The impact of the world financial crisis on Romanian educational system - Case study on teachers' professional motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.15, 1497-1501. Ανακτήθηκε από: http://tocsin.uth.gr/en/node/433

Tsakiridou, E., Kakalopoulou, G., Karamanidou, A., Papadopoulou, O., & Tziouvara, M.-R. (2014). Economic Crisis and Education in Greece. *Menon, online Journal of Educational Research*, 3, 5-25.
Ανακτήθηκε από: http://www.edu.uowm.gr/site/journal

Voulgari, I., Androusou., A., Tsafos, V., Avgitidou, S., & Kakana, D. (2016). *Teacher and school support confronting social inequalities: using a digital platform.* Paper presented at the 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. 4-6 July, doi: 10.21125/edulearn.2016

Vroom, V., & MacCrimmon, K.(1968). Toward a Stochastic Model of Managerial Careers. *Administrative Science Quarterly*, *13*(1), 26-46. Ανακτήθηκε από: http://www.jstor.org/stable/2391260

Weiss, H. (2002). Deconstructing job satisfaction - Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173 – 194. Ανακτήθηκε από: https://ac.els-cdn.com/S1053482202000451/1-s2.0-S1053482202000451-main.pdf?_tid=f8ed34fb-37ff-48f9-988c-3da60aa0f89d&acdnat=1521585657_42bba0755f9c21d3193c7d17480a6033

Zambeta, E., & Kolofousi, A. (2014). Education and Social Solidarity in times of Crisis: the case of voluntary shadow education in Greece. *Education Inquiry*, *5*(1), 69-88. doi: 10.3402/edui.v5.24058

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, *42*(3), 357-374. doi: 10.1108/09578230410534676

Ελληνόγλωσση

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μία διαχρονική μελέτη* (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τρίκαλα.

Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσίδης, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., & Κακανά, Δ. (2017). Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της

οικονομικής και κοινωνικής κρίσης: ποιοτική έρευνα στον νομό Αττικής. *Νέα Παιδεία,* 16.
Ανακτήθηκε από: http://www.neapaideia-glossa.gr/content/161e.htm

Αντωνίου, Χ. (2006). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές: αναγκαιότητα και προτάσεις για δράση. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτική του Πανελλήνιου Συνέδριου Με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα- στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (54-61). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΕΑΕ, ΑΠΘ.

Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ.-Μ., Τσάφος, Β., & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *5*(1), 172-185. doi: 10.12681/hjre.10784

Βασιλόπουλος, Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, *9*(1), 18-44. Ανακτήθηκε από: http://www.pseve.org/journal/UPLOAD/Vasilopoulos9a.pdf

Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Βολιώτη, Α. (2007). *Σύγκρουση ρόλων, στήριξη στην εργασία και συναίσθημα στην εργασία: Η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και της επίδρασής τους στην*

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Γαλανάκη, Ε. (2015). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. *Οδηγίες για εκπαιδευτικούς*. (Π. Ε. ΕΚΠΑ, Επιμ.) Αθήνα. Ανακτήθηκε
από:
http://psychlab.primedu.uoa.gr/fileadmin/psychlab.primedu.uoa.gr/uploads/Pdf/Drastiriotites/Kataskeui_Ylikou/Fyllladio_gia_goneis.pdf

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας* (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.

Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας / Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Δραγατογιάννη, Α. (2008). *Η Υποκειμενική Ευεξία στην Εκπαίδευση: Σύγκριση με την ικανοποίηση και το συναίσθημα από την εργασία των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2017 – Ελλάδα.
Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

Ζαρωτής, Α. (2012). *Η φτώχεια στη σύγχρονη Ελλάδα* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

Ζιακούλη, Α. (2008). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Ν. Πιερίας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

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* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Ζμπάινος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος, 3*, 43-60. Ανακτήθηκε από: https://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3*(2), 18-28. Ανακτήθηκε
από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2014, Ιούλιος 29). Ανακτήθηκε από τοποθεσία Web Zougla: http://www.zougla.gr/omogenia/article/i-epiptosis-tis-ikonomiki-krisis-stin-eliniki-pedia

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012α). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα – Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012β). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα – Τόμος ΙΙ: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής

μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27,* 181-202. Ανακτήθηκε από: https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6771/6800

Κακανά, Δ.-Μ., Γκαραγκούνη - Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση - Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ., & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN: Διαστάσεις και Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 2*(2), 78-102. doi: 10.12681/dial.10535

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2014). *Δημόσιες και Ιδιωτικές Δαπάνες για την Εκπαίδευση σε Περιβάλλον Κρίσης, Καταγραφή Δαπανών περιόδου 2001-2013 σύμφωνα με τα Στοιχεία για τους Υποδείκτες του ΔΤΚ όπως ανακοινώθηκαν από την ΕΛ.ΣΤΑΤ.* Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από: http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/KANEP_DAP_EKPAID_2013.pdf

Κογκίδου, Δ. (2012, Απρίλιος 18). Γονείς και παιδιά σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Ανακτήθηκε από *tvxs Ανεξάρτητη ενημέρωση*: http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/goneis-kai-paidia-se-periodo-oikonomikis-krisis-tis-dimitras-kogkidoy

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (Μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ., & Λαπούσης, Γ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μία ποιοτική έρευνα. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, 7,* 178-193.

Κορμικιάρη, Σ. (2012). *Επαγγελματική ικανοποίηση, ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων και εργαζομένων σε δημόσιους αθλητικούς φορείς* (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τρίκαλα.

Κορμικιάρη, Σ., Καραστάθης, Δ., Ζουρνατζή, Ε., & Κουστέλιος, Α. (2013). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εργαζομένων σε Δημόσιους Αθλητικούς Φορείς.

Hellenic Journal Sport & Recreation Management, *10*(1), 31-43. Ανακτήθηκε από: http://www.elleda.gr/sites/default/files/03_kormikiari_plires_arthro.pdf

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* (Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Κριτσάκη, Α. (2007). *Η σύγκρουση εργασίας - οικογένειας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Λιάκου, Γ. (2015). *Προσωπικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Μακρυνιώτη, Δ. (2014). Λόγοι για την Παιδική Ηλικία στην Εποχή της Κρίσης. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτική του Πανελλήνιου Συνέδριου Με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα- στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (27-41). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΕΑΕ, ΑΠΘ.

Μουρίκη, Α., Μπαλούρδος, Δ., Παπαλιού, Ο., Σπυροπούλου, Ν., Φαγαδάκη, Ε., & Φρονίμου, Ε. (2012). *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας – 2012. Όψεις της κρίσης.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από: https://www.ekke.gr/images/PDF/Social_portrait_2012.pdf

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Gutenberg.

Νταφούλη, Σ. (2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 97-123. doi: 10.12681/hjre.8849

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από Web Esos: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία, 14*(4), 367-391. Ανακτήθηκε από: http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:11231

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας / Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robbins, S., & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (Μτφρ.: Α. Σαχινίδης). Αθήνα: Κριτική.

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

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σερετίδου, Δ. (2012). *Οικονομική κρίση στην Ελλάδα: Πώς φτάσαμε και πού πάμε;* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας / Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.

Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικές κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας / Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

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

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σταυρόπουλος, Ν. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

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

Εκπαίδευση, 3(1), Κρήτη: Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών. Ανακτήθηκε
από:
http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1879/1825.pdf

Ταλιαδώρου, Ν. (2007). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Τσικαλάκη, Ι., & Κλάδη – Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia - A publication of the Higher Education Policy network,* 7, 34-82. doi:http://hepnet.upatras.gr

Τσιτσελίκης, Κ. (2016, Μάιος 25). *Τα δικαιώματα του παιδιού κατά την περίοδο της κρίσης.* Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Ημερίδα "Παιδί, εκπαίδευση και κοινωνικο-οικονομική κρίση". Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: http://tocsin.uth.gr/sites/files/eeda/EEDA_Ta_dikaiomata_toy_paidiou_kata_tin_periodo_tis_krisis.pdf

Τσούνη, Α., & Παπάζης, Φ. (2014). Στάσεις Ελλήνων αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα της οικονομικής κρίσης. *Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης, 1,* 1239-1240. Θεσσαλονίκη.

UNICEF (2012). Έκθεση: Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef.
Ανακτήθηκε από web
Unicef: https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/children-in-Greece-2012.pdf

UNICEF (2014α). Τα παιδιά της ύφεσης. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ευημερία των παιδιών στις αναπτυγμένες χώρες. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef.

Ανακτήθηκε από web
Unicef: https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/rc12-GR.pdf

UNICEF (2014β). Έκθεση: Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα. Οι Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στα Παιδιά. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef. Ανακτήθηκε από web
Unicef: https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf

Ιστοσελίδες

www.oecd.org

www.unicef.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,
στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, πραγματοποιώ μία έρευνα με θέμα "Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης". Θα σας παρακαλούσα να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα και να σχηματιστεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το εν λόγω θέμα.
Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί περίπου 5΄-10΄.
Ευχαριστώ θερμά, εκ των προτέρων, για τη συμμετοχή σας.
Με εκτίμηση,
Ιορδανίδου Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, E-mail: natior1985@hotmail.com, Τηλέφωνο: 6970832638

* Απαιτείται

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

Α1. Φύλο *

- ◯ Άνδρας
- ◯ Γυναίκα

Α2. Ηλικία *

- ◯ 22-30
- ◯ 31-40
- ◯ 41-50
- ◯ >51

Α3. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε; *

- ◯ 0-5
- ◯ 6-15
- ◯ 16-25
- ◯ >26

Α4. Ειδικότητα *

- ◯ ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07
- ◯ ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ32
- ◯ ΠΕ11
- ◯ ΠΕ19, ΠΕ20
- ◯ ΠΕ70, ΠΕ71

Α5. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας πέραν του πρώτου πανεπιστημιακού πτυχίου; *

- ☐ Δεύτερο Πτυχίο
- ☐ Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ☐ ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Τίποτα απ' τα παραπάνω

Α6. Σε ποια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεστε; *

Επιλογή

Επιλογή

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καστοριάς

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης

Α7. Ποιο είναι το εργασιακό σας καθεστώς; *

- ◯ Μόνιμος/η
- ◯ Με σύμβαση ορισμένου χρόνου (ΕΣΠΑ ή του κρατικού προϋπολογισμού)

Α8. Μέγεθος σχολείου (με βάση τον αριθμό των τάξεων που λειτουργεί): *

- ◯ Έως και 3/θέσιο
- ◯ 4/θέσιο έως και 6/θέσιο
- ◯ 7/θέσιο έως και 9/θέσιο
- ◯ 10/θέσιο και άνω

Παρακάτω ακολουθεί μία σειρά από προτάσεις και ερωτήσεις σχετικές με την έννοια της σύγκρουσης και των χαρακτηριστικών της. Παρακαλώ να απαντήσετε, επιλέγοντας αυτή που ταιριάζει περισσότερο με την άποψή σας.
(1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ουδέτερος/Ουδέτερη, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα)

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Β1. Ο/Η διευθυντής/ντριά (προϊστάμενος/η) μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	◯	◯	◯	◯	◯	Συμφωνώ απόλυτα

Β2. Ο/Η διευθυντής/ντριά (προϊστάμενος/η) μου κατανοεί τα προβλήματά μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β3. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον διευθυντή/ντριά (προϊστάμενο/η) μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β4. Ο/Η διευθυντής/ντριά (προϊστάμενος/η) μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β5. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β6. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β7. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο και δημιουργικό *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β9. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β10. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β11. Οι μαθητές μου με σέβονται *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β12. Ο περιβάλλων χώρος (αυλή, αίθουσα, γραφείο κλπ.) είναι ευχάριστος *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Β13. Ο περιβάλλων χώρος είναι κατάλληλος και ασφαλής *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΠΡΟΣΘΕΤΟΙ ΠΙΘΑΝΟΙ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Γ1. Οι οικονομικές μου απολαβές από την εργασία στην εκπαίδευση είναι ικανοποιητικές *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ2. Η εργασία στην εκπαίδευση μού προσφέρει δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ3. Οι γονείς των μαθητών μου συνεργάζονται καλά μαζί μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ4. Ο κοινωνικός περίγυρος με εκτιμά για το επάγγελμα που ασκώ *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ5. Είμαι ικανοποιημένος/η από την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ6. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ7. Είμαι ικανοποιημένος/η από την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τις ικανότητες και τις δεξιότητές μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ8. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη σχολική επίδοση των μαθητών μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ9. Είμαι ικανοποιημένος/η από την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών μου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ10. Είμαι ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα

Γ11. Είμαι ικανοποιημένος/η από τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	○	○	○	○	○	Συμφωνώ απόλυτα