



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
από τη Χριστίνα Φουντανίδου
Α.Μ. 4262021037

ΘΕΜΑ: «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση τους, μέσα από τις συνθήκες εργασίας των σχολείων τους: η περίπτωση της Ανατολικής Αττικής του Νομού Αττικής.»

«Primary education teachers' perceptions on their professional satisfaction, through their working conditions in their schools: the case of East Attica.»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σαΐτης Χρίστος	Καθηγητής	ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Ράπτης Νικόλαος	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2024

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό, θέλω να εκφράσω ευγνωμοσύνη μου προς εκείνους που υπήρξαν πολύτιμοι σύμμαχοι καθ' όλη τη διάρκεια, παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά, τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κύριο Χρίστο Σαΐτη, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κύριο Αναστάση Κοντάκο και κύριο Νικόλα Ράπτη, για την επιστημονική τους καθοδήγηση και τις υποδείξεις τους, τόσο κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας, όσο και κατά τη συγγραφή της εργασίας. Ακόμη θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής, κύριο Κώστα Παπαχρήστο, καθώς χωρίς την πολύτιμη βοήθεια του δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί η έρευνα.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω στους γονείς μου και στην αδερφή μου, για τις θυσίες τους και τη συμπαράστασή τους. Χωρίς αυτούς η επιτυχής ολοκλήρωση αυτού του μεταπτυχιακού δεν θα ήταν επιτυχής. Τέλος, ευχαριστώ τον άνθρωπο εκείνο που με υποστήριξε και με βοήθησε στις δύσκολες στιγμές μου.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. Οριοθέτηση του θέματος.....	8
2. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων.....	9
2.1. Η σημασία της λέξης « σχολείο ».....	10
2.2 Η σημασία της λέξης « παρακίνηση ».....	11
2.3. Η σημασία της « επαγγελματικής ικανοποίησης ».....	12
3. Δομή της εργασίας.....	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : Προβληματική της έρευνας.....	14
1. Περίληψη.....	14
2. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	14
3. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	17
4. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	18
5. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	18
6. Οριοθέτηση.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	20
1. Περίληψη.....	20
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την επαγγελματική ικανοποίηση.....	20
2.1. Έρευνα στον διεθνή χώρο.....	20
2.2. Έρευνα στην Ελλάδα.....	23
3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς.....	26
3.1 Διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου.....	26
3.1.1 Έννοια και σκοπός του σχολείου.....	26
3.1.2 Λειτουργίες του σχολείου.....	31
3.1.3 Προσέγγιση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.....	34
3.1.4 Σημαντικότητα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	39
3.2 Παρακίνηση και διδακτικό προσωπικό του σχολείου.....	42
3.2.1 Έννοια και περιεχόμενο της παρακίνησης.....	42
3.2.2 Θεωρίες της παρακίνησης.....	44
3.2.3 Η παρακίνηση στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης.....	48
3.2.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	51

Β' ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
1. Περίληψη.....	54
2. Εισαγωγικές-εννοιολογικές επισημάνσεις.....	54
3. Το δείγμα της έρευνας.....	55
4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων-ερωτηματολόγια.....	55
5. Στατιστικές τεχνικές.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	58
1. Περίληψη.....	58
2. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων.....	58
3. Επαγωγική ανάλυση δεδομένων.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις.....	76
1. Συμπεράσματα.....	76
2. Περιορισμοί.....	79
3. Προτάσεις.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	91

Περίληψη

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα ζήτημα το οποίο συγκεντρώνει παραδοσιακά σημαντικό ενδιαφέρον. Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με υψηλότερη οργανωσιακή απόδοση και μικρότερη πιθανότητα εγκατάλειψης της εργασίας από πλευράς των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάσε περαιτέρω το εν λόγω ζήτημα, εξετάζοντας τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ενός δείγματος 80 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής και τους παράγοντες που συνδέονται με αυτά. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός προγενέστερου ερωτηματολογίου, το οποίο αξιολογεί τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πέραν από το συνολικό αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου, που προέκυψε κατόπιν αθροίσματος των επιμέρους τιμών, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπολογίζονταν και ορισμένες υποκλίμακες, οι οποίες αφορούσαν την ικανοποίηση από τις κτηριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους, την ικανοποίηση από το διευθυντή του σχολείου, την ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών και την ικανοποίηση από τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Όπως διαπιστώθηκε από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν μέτρια προς ψηλά. Η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων δεν οδήγησε σε σημαντικές και ουσιώδεις διαφοροποιήσεις των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης με βάση τα επιμέρους κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν. Κατά συνέπεια, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής είναι σε γενικές γραμμές κοινή, προκύπτοντας ως συνάρτηση των γενικότερων εμπειριών που αποκομίζουν από την εργασία τους.

Abstract

Teachers' job satisfaction is an issue that has traditionally attracted considerable interest. Job satisfaction is associated with higher organisational performance and less likelihood of teachers leaving their jobs. This study further examined this issue by examining the job satisfaction levels of a sample of 80 primary school teachers in East Attica and the factors associated with them. The data was collected using a previous questionnaire, which assesses teachers' job satisfaction levels. In addition to the total score of the questionnaire, which was obtained after summing up the individual values, in this case some subscales were calculated, which included satisfaction with the school's building and material infrastructure, satisfaction with the relationship with colleagues, satisfaction with the school principal, satisfaction with the relationship with the students' parents and satisfaction with the ability to make decisions. As found from the descriptive analysis of the data, the job satisfaction levels of the teachers in the study were moderate to high. Inferential analysis of the data did not result in significant and meaningful differences in job satisfaction levels based on the individual socio-demographic characteristics examined. Consequently, the job satisfaction of teachers of Primary Education in East Attica is generally common, arising as a function of the general experiences they gain from their work.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Οριοθέτηση του θέματος

Το συγκεκριμένο θέμα οριοθετείται εννοιολογικά από την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης. Εξετάζεται συνεπώς μια παράμετρος αντιλαμβανόμενη από πλευράς των εκπαιδευτικών, η οποία προσανατολίζεται εννοιολογικά στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της μελέτης εξετάζεται συνεπώς ως μια υποκειμενική αντίληψη και κατάσταση από πλευράς των εκπαιδευτικών. Πράγματι, η έρευνα δεν επικεντρώνεται σε κάποιο αντικειμενικό βαθμό και δείκτη ικανοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, όντας δηλαδή φαινομενολογική. Στόχος της μελέτης είναι να εξετάσει το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ικανοποίηση και όχι το να επικυρώσει κάποια «αντικειμενική» πραγματικότητα με τρόπο ερευνητικό. Η ερευνητική ικανοποίηση αποτέλεσε επομένως ως έννοια το πρωταρχικό αντικείμενο της έρευνας.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους δεν οριοθετήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη με βάση κάποια συγκεκριμένη παράμετρο και διάσταση. Για παράδειγμα, η μελέτη θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, με τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος κ.α. Η ικανοποίηση εξετάστηκε επομένως ως έννοια γενική και όχι ως έννοια αυστηρά προσδιορισμένη. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να οδηγούσε σε περιχαράκωση των διαπιστώσεων της έρευνας σε μια πολύ συγκεκριμένη παράμετρο της ικανοποίησης από την εργασία. Δεδομένου πως πρόθεση της ερευνήτριας δεν ήταν η μελέτη μιας πολύ συγκεκριμένης παραμέτρου, εξετάστηκε η γενική έννοια της ικανοποίησης.

Χωρικά το θέμα οριοθετείται στην περιοχή της Ανατολικής Αττικής. Η περιοχή της Ανατολικής Αττικής ενδεχομένως να έχει εξεταστεί σε πιο μικρό βαθμό σε σχέση με άλλες περιοχές που αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις, εμπόδια και δυσκολίες. Για παράδειγμα, τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο 6^ο Δημοτικό Διαμέρισμα Αθηνών ενδεχομένως να έχουν οδηγήσει σε επικέντρωση του ενδιαφέροντος προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, σημαντικές

προκλήσεις ενδεχομένως να εντοπίζονται και σε άλλες περιοχές, που έχουν συγκεντρώσει σε πιο μικρό βαθμό το ενδιαφέρον, όπως η Ανατολική Αττική.

Από άποψη βαθμίδας εκπαίδευσης, το θέμα οριοθετείται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μελέτη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ενδεχομένως να οδηγούσε στην εξέταση ενός ιδιαίτερα ετερογενούς συνόλου εκπαιδευτικών, παρεμποδίζοντας επομένως την εξαγωγή μιας ξεκάθαρης και σαφούς συμπερασματολογίας. Συνεπώς, η έρευνα επικεντρώθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από άποψη χρονική, το θέμα οριοθετείται στην περίοδο του Δεκεμβρίου του 2023, καθώς τότε συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας. Πρόκειται για μια περίοδο μετά το πέρας της πανδημίας COVID-19, που αναμενόμενα επηρέασε τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ως συνάρτηση μεταβολών όπως η τηλεεκπαίδευση και η απορρύθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Δεδομένου ότι η πανδημία μονοπώλησε το ενδιαφέρον, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η εξέταση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μετέπειτα, δηλαδή στο μετα-πανδημικό κόσμο. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν το Δεκέμβριο του 2023 και για έναν επιπρόσθετο λόγο. Ειδικότερα, θεωρήθηκε πως πρόκειται για έναν μήνα με λιγότερη πίεση χρόνου για τους εκπαιδευτικούς, ως συνάρτηση των γιορτών των Χριστουγέννων. Συνεπώς, οι μετρήσεις δόθηκαν τότε και η έρευνα οριοθετείται χρονικά με βάση το Δεκέμβριο του 2023.

Ως συνάρτηση των ανωτέρω, η συγκεκριμένη μελέτη έχει τέσσερα επίπεδα οριοθέτησης. Το πρώτο αφορά την έννοια, εξετάζοντας την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο αφορά τη βαθμίδα, εξετάζοντας την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το τρίτο αφορά την περιοχή, εξετάζοντας την Ανατολική Αττική. Το τέταρτο αφορά τη χρονική περίοδο, εξετάζοντας το Δεκέμβριο του 2023.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στη συνολική ικανοποίηση, την εκπλήρωση και τα θετικά συναισθήματα ενός ατόμου για την εργασία του και το

εργασιακό περιβάλλον. Πρόκειται για ένα υποκειμενικό μέτρο που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως οι εργασιακές ευθύνες, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και το συνολικό εργασιακό περιβάλλον. Όταν οι εργαζόμενοι επιτυγχάνουν μια ευθυγράμμιση μεταξύ των προσδοκιών τους, των δεξιοτήτων τους και των πραγματικών συνθηκών εργασίας, είναι πιο πιθανό να βιώσουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Η θετική ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται συχνά με αυξημένα κίνητρα, παραγωγικότητα και μικρότερη πιθανότητα κύκλου εργασιών. Αντίθετα, παράγοντες όπως η κακή διαχείριση, η έλλειψη αναγνώρισης ή οι δύσκολες συνθήκες εργασίας μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση της εργασιακής ικανοποίησης. Οι εργοδότες και οι οργανισμοί προσπαθούν εδώ και δεκαετίες να κατανοήσουν και να ενισχύσουν την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση μιας υγιούς και παραγωγικής εργασιακής κουλτούρας (Hugner&Wheelen, 2004: 192).

2.1. Η σημασία της λέξης « σχολείο »

Η αποσαφήνιση του όρου "σχολείο" αποτελεί εξαιρετικά απαιτητικό ερευνητικό θέμα, με διάφορες απόψεις που προσπαθούν να προσεγγίσουν μια οριστική κατανόηση.(Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Η πρόκληση σε αυτό το πλαίσιο, αποτελεί πολύπλοκο θέμα εξαιτίας του πολυσύνθετου χαρακτήρα του σχολείου, ένα δυναμικό-πολύπλοκο κατασκεύασμα που δεν του αντιστοιχεί ένας πλήρης ορισμός. Στον επιστημονικό χώρο, υπάρχουν διάφορες απόψεις.

Ορισμένοι συγγραφείς εστιάζουν το σχολείο ως βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δενδρινού- Αντωννάκη, 1971) και άλλοι το θεωρούν ως κοινωνικό σύστημα που εξάγει γνώση και εγγράμματους μαθητές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy & Miskel, 2006). Αντιθέτως σύμφωνα με τον Σκουρή (1995), υπάρχουν προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν το σχολείο ως «οργανωμένη υπηρεσία», με στόχους και διαδικασίες που διασφαλίζουν την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Στο πεδίο της παιδαγωγικής, το σχολείο ορίζεται ως ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με ξεχωριστά χαρακτηριστικά στη λειτουργία, και ιδίως στον παιδαγωγικό του χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 1994). Από οικονομικής άποψης, το

σχολείο εξετάζεται ως εκπαιδευτικός οργανισμός, με επίκεντρο τη σχέση μεταξύ κόστους και αποτελεσμάτων καθώς και τη συνεισφορά της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000).

Συνολικά, το σχολείο καθορίζεται ως κοινωνική οργάνωση που αποτελείται από στοιχεία όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, ικανό σύστημα διοίκησης, ποιότητα διδακτικού προσωπικού, σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα αγωγής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Όλα τα παραπάνω, στηρίζουν τις ειδικές λειτουργίες, ιδεολογικές και οικονομικές, που αναλαμβάνει το σχολείο. Για να θεωρείται αποτελεσματικό, πρέπει τα στοιχεία αυτά να συλλειτουργούν για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου καθώς και για την αποτελεσματική λειτουργία του. Ειδικότερα, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι κρίσιμη, καθώς ένας εργαζόμενος ο οποίος είναι ικανοποιημένος, καταδεικνύει μεγαλύτερο ζήλο και συμβάλλει στην υψηλότερη αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα της εκπαιδευτικής του μονάδας.

2.2 Η σημασία της λέξης « παρακίνηση »

Ο όρος « παρακίνηση » αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ενθαρρύνονται και ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Συμπεριλαμβάνει την προώθηση του ενδιαφέροντος, της ευχερούς συμμετοχής και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης αυτών. (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022)

Η έννοια της παρακίνησης στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέεται με τη θεωρία του D. McGregor και τη θετική αντίληψη για τον άνθρωπο-εργαζόμενο. Σύμφωνα με αυτήν, η παρακίνηση βασίζεται στην άποψη ότι οι άνθρωποι είναι ενεργοί οργανισμοί που επιδιώκουν την ανάπτυξη και γι' αυτό τον λόγο αναζητούν κατάλληλες δραστηριότητες και ευκαιρίες. Νιώθουν ικανοποίηση όταν συμμετέχουν σε κοινωνικές ομάδες και εκπληρώνουν την ψυχολογική τους ανάγκη για πρόοδο. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Χυτήρη (2017 :217) επικεντρώνονται σε εσωτερικά κίνητρα, όπως η επιθυμία να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που τους αρέσουν και τους προσφέρουν ενδιαφέρον.

Σχετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι εξωγενείς παράγοντες παρακίνησης, όπως χρηματικές αμοιβές, απειλές, ποινές και χρονική πίεση, μπορεί να μειώνουν την απόδοση του εργαζόμενου, ιδίως όταν έχουν ελεγκτικό χαρακτήρα. Αντίθετα, οι άνθρωποι αποδίδουν καλύτερα και εκφράζουν ενδιαφέρον για συστηματική προσπάθεια στην εργασία τους, όταν υποστηρίζονται από εσωτερική αυτόνομη παρακίνηση και ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της εργασίας τους.

Η αξία των εσωτερικών κινήτρων επιβεβαιώνει ότι κάποιοι εργαζόμενοι όπως οι εκπαιδευτικοί, είναι πολύ πιθανόν να επιλέγουν την εργασία τους για λόγους άλλους πέραν των εξωτερικών αμοιβών. Ως εκ τούτου η παρακίνηση αλλά και ο έλεγχος – αξιολόγησή τους, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και θα πρέπει να εστιάζει στην εσωτερική διάθεση των ανθρώπων να αναπτυχθούν τόσο ως άτομα, όσο και ως μέλη της ομάδας που ανήκουν (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022).

2.3. Η σημασία της « επαγγελματικής ικανοποίησης »

Κατά τις δεκαετίες του '60 και '70, οι έρευνες πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση προσπαθούσαν να φέρουν σαφήνεια στην έννοια αυτή, ωστόσο, συχνά κατέληγαν σε αντιφατικά αποτελέσματα, καθώς λείπει ένας κοινός ορισμός. Παρ' όλα αυτά, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί μονοδιάστατο φαινόμενο αλλά περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις (Κουστέλιος 2001 ; Μπρούζος, 2004)

Σύμφωνα με τον Allport (1954), η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη εργασία. Από την άλλη πλευρά, ο Locke (1976) την αντιλαμβάνεται ως θετική συναισθηματική κατάσταση που επηρεάζει τον εργαζόμενο έναντι της εργασίας του. Ο Locke συνδέει την ικανοποίηση με το σύστημα αξιών του ατόμου, επισημαίνοντας πως η επιτυχημένη έκβαση στην εργασία συμβάλλει στην πραγμάτωση των εργασιακών αξιών. Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί πολυδιάστατη κατασκευή, όπως επιβεβαιώνει η έρευνα.

Σύμφωνα με την θεωρία των Davis και Lofquist (1984), η επαγγελματική ικανοποίηση διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση του ατόμου με το εργασιακό περιβάλλον. Αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως ο βαθμός

κάλυψης των ατομικών αναγκών ενός εργαζομένου από το εργασιακό του περιβάλλον, συνδέοντας άμεσα την ικανοποίηση με τις ατομικές ανάγκες.

Από τη σύνοψη αυτών των ορισμών, προκύπτει ότι η εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι απλώς μια αίσθηση ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας απέναντι στην εργασία, αλλά σχετίζεται με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του ατόμου, διαμορφώνοντας έτσι τη συνολική στάση του ίδιου προς την εργασία και το εργασιακό του περιβάλλον.

3. Δομή της εργασίας

Όσον αφορά τη δομή της συγκεκριμένης μελέτης, αρχικά πραγματοποιείται μία θεωρητική διερεύνηση και οριοθέτηση του προβλήματος. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, εξετάζοντας τις διαστάσεις και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, περιγράφοντας αρχικά τη μεθοδολογία της. Στο συγκεκριμένο τμήμα της μελέτης, που αποτελεί και το τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιούνται ορισμένες εισαγωγικές και εννοιολογικές επισημάνσεις, παρουσιάζεται το δείγμα της μελέτης, η διαδικασία με την οποία συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα και η διαδικασία με την οποία αναλύθηκαν. Εν συνεχεία, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθως, επιχειρείται η εξαγωγή μιας σχετικής συμπερασματολογίας και προτάσεων από την όλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : Προβληματική της έρευνας

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται η διατύπωση του προβλήματος που μελετάται μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, η οριοθέτηση της μελέτης που διενεργήθηκε καθώς ο σκοπός και οι στόχοι που καθορίστηκαν. Ακόμη, διατυπώνονται οι υποθέσεις της έρευνας και τονίζεται η αναγκαιότητα της διεξαγωγής της παρούσας ενώ εξηγείται και η σπουδαιότητα του συγκεκριμένου θέματος και οι προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της εν λόγω μελέτης.

2. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Το σχολείο συνιστά έναν ζωντανό και εξελισσόμενο οργανισμό, ο οποίος επηρεάζεται από τις δυναμικές του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, αλλά και τις επηρεάζει. Συνιστά επομένως αυτό που περιγράφεται στην βιβλιογραφία ως έναν ανοιχτό σύστημα, δηλαδή ως ένα σύστημα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο περιβάλλον του (McAdams, 1997: 138).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να δίνεται μεγάλη έμφαση και βαρύτητα στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Σε παλαιότερες εποχές, ο εκπαιδευτικός νοούνταν ως ένας δημόσιος υπάλληλος που υλοποιούσε ένα ανατεθέν από το κράτος επαγγελματικό έργο. Αντιθέτως, στη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευτικός νοείται ως ένας κοινωνικός επιστήμονας, ο οποίος επηρεάζει το περιβάλλον από το οποίο εργάζεται, αλλά και επηρεάζεται από αυτό. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί κατά συνέπεια αντικείμενο έρευνας στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς κομβικός πυλώνας αυτής είναι η αποτελεσματικότητα της ανταπόκρισης στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα (Kalantzis & Cope, 2013: 66).

Κατά τα πρότυπα εργασίας και εκπαίδευσης της βιομηχανικής κοινωνίας ήταν ήσσονος σημασίας η μελέτη των παραμέτρων της ψυχικής υγείας και της εργασιακής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και γενικότερα των εργαζομένων. Στη βιομηχανική κοινωνία, ο εκάστοτε εργαζόμενος αποτελούσε στην πραγματικότητα έναν επαγγελματία ο οποίος υλοποιούσε ένα συγκεκριμένο τμήμα της αλυσίδας αξίας ενός προϊόντος. Ο εκπαιδευτικός είχε επομένως ένα ρόλο τυποποιημένο, στα πρότυπα του βιομηχανικού εργάτη, και ως εκ τούτου δινόταν περιορισμένη έμφαση στις δεξιότητες, στην καινοτομία του εκπαιδευτικού στην ικανοποίησή του και στην ψυχή του υγεία. Αντιθέτως, κατά τη μετάβαση από τις βιομηχανικές στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, που σε γενικές γραμμές οριοθετείται με βάση την πτώση του Τοίχους του Βερολίνου, άρχισε να δίνεται μεγαλύτερη αναλογικά έμφαση και βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την εργασία τους, θεωρώντας δηλαδή πως η αντίληψη αυτή συνδέεται εγγενώς με την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητά τους (Dalio, 2021: 144).

Ως συνάρτηση των ανωτέρω, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους έχει αποτελέσει διεθνώς ένα ζήτημα κεντρική σημασίας. Δεδομένου ότι ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είχε εξεταστεί εδώ και δεκαετίες, φαινομενικά δεν θα υπήρχε περαιτέρω αναγκαιότητα διερεύνησης και εξέτασης αυτής. Ωστόσο, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, το σχολείο συνιστά ένα ανοικτό σύστημα. Παγκοσμίως, αλλά και ιδίως στη χώρα μας, οι αλλαγές οι οποίες έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες υπαγορεύουν την αναγκαιότητα διαρκούς έρευνας και εξέτασης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας υπήρξαν ισχυρές δυναμικές που να ωθούν στη μεταβολή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σχετικά με την εργασία τους, ως συνάρτηση της οικονομικής κρίσης της προηγούμενης δεκαετίας (Ιορδανίδου, 2018: 9). Εν συνεχεία, ακολούθησε η πανδημία COVID-19, που λόγω δυναμικών όπως η τηλεεκπαίδευση μετέβαλε άρδην τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Pelekasis, 2021: 1-10). Η έρευνα για την εξέταση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι κατά συνέπεια αναγκαία, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαρκώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο. Καθώς επομένως μεταβάλλεται το εκπαιδευτικό σύστημα, ενδεχομένως να μεταβάλλεται και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για τη χώρα μας σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους αλλά λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014), σε άλλη μελέτη

παρουσιάστηκε δυσαρέσκεια από τις υλικοτεχνικές και κτιριακές συνθήκες (Παραδείση,2017) καθώς επίσης και στην έρευνα από Saiti & Papadopoulos (2015) που διεξήχθη, διαπιστώθηκαν σε γενικές γραμμές μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους άντρες εκπαιδευτικούς από τις προοπτικές εργασιακής τους εξέλιξης, αναδεικνύοντας έτσι σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο.

Η προβληματική της συγκεκριμένης μελέτης αφορά το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης. Η εργασιακή ικανοποίηση συνιστά μία παράμετρο που επηρεάζεται από τις δυναμικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στα διάφορα επίπεδα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και του συστήματος στο οποίο αυτός εντάσσεται. Το πλαίσιο που θα μπορούσε να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι, με βάση τη θεωρία οικολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1977: 513), πολυεπίπεδο:

- **Μικροσύστημα:** Αυτό είναι το άμεσο περιβάλλον στο οποίο το άτομο αλληλεπιδρά άμεσα, όπως η οικογένεια, που ενδεχομένως να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
- **Μεσοσύστημα:** Περιλαμβάνει τις συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών μικροσυστημάτων, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες σε ένα περιβάλλον μπορεί να επηρεάσουν ένα άλλο.
- **Εξωσύστημα:** Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει εξωτερικά περιβάλλοντα που επηρεάζουν έμμεσα το άτομο, όπως εν προκειμένους αποφάσεις της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας.
- **Μακροσύστημα:** Περιλαμβάνει τα ευρύτερα πολιτιστικά, κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια που διαμορφώνουν τα άλλα συστήματα. Οι πολιτισμικές αξίες, τα έθιμα και οι νόμοι που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης εμπίπτουν σε αυτό το επίπεδο.
- **Χρονοσύστημα:** Αντιπροσωπεύει τη διάσταση του χρόνου, αναγνωρίζοντας ότι τα άτομα και το περιβάλλον τους εξελίσσονται και αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η πανδημία COVID-19, που επηρέασε άρδην την εκπαίδευση, συνιστά επομένως έναν παράγοντα του χρονοσυστήματος.

Το ερευνητικό πρόβλημα της μελέτης αφορά επομένως τη διαμόρφωση της ικανοποίησης υπό το πρίσμα και τις δυναμικές ενός ευρύτερου συνόλου παραγόντων, οδηγώντας στην αναγκαιότητα έρευνας και μελέτης αυτού του ζητήματος για την κατάληξη σε συγκεκριμένες ερμηνείες.

3. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός επομένως της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης και των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται η ανάπτυξη αυτής. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε τρεις κεντρικές ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση είχε να κάνει με την ύπαρξη χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης. Είναι γεγονός πως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αντιμετώπισε κομβικές μεταβολές και προκλήσεις κατά την τελευταία δεκαετία, όπως η προσφυγική κρίση, που έπρεπε να αντιμετωπιστεί μέσω ανάλογων αναπροσαρμογών της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουντούρη, 2017: 6), η θέσπιση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η πανδημία COVID-19, που αποδιοργάνωσε ολοκληρωτικά το εκπαιδευτικό έργο (Pelekasis, 2021: 1-10). Συνεπώς αναπτύχθηκε μια υπόθεση περί χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας είχε να κάνει με τις ενδεχόμενες διαφορές της ικανοποίησης μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Θεωρήθηκε πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θα έχουν υψηλότερο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης. Η υπόθεση αυτή βασίστηκε στη θεωρία της σχετικής αποστέρησης, κατά την οποία η ματαίωση προκύπτει όταν κάποιος έχει λιγότερα σε σχέση με όσα θα ήθελε να έχει, σε σχέση με όσα θεωρεί ότι δικαιούται και σε σχέση με όλα όσα έχουν άλλοι που διακρίνονται από ίδια ή παρεμφερή με αυτόν προσόντα και δεξιότητες. Θεωρήθηκε επομένως πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα αναπτύσσουν ματαίωση όταν εργάζονται ως αναπληρωτές έναντι των μόνιμων συναδέλφων τους, αναπτύσσοντας και χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση.

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας αφορά την απουσία σημαντικών διαφορών με βάση λοιπούς παράγοντες. Θεωρήθηκε επομένως πως η επίδραση άλλων

παραγόντων, όπως για παράδειγμα η οικογενειακή κατάσταση, ενδεχομένως να παρατηρείται, αλλά να μην είναι τόσο ισχυρή που να επεξηγεί τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ανωτέρω παράγοντα.

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι αναγκαία, καθώς η πληρέστερη κατανόηση της εργασιακής ικανοποίησης θα κατευθύνει και τους όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές για την ανάπτυξη παρεμβάσεων ενίσχυσης αυτής.

5. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό και την κατανόηση του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εξετάζοντας παράλληλα τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτήν την ικανοποίηση. Η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται στα στοιχεία διαφοροποίησης της από άλλα ερευνητικά εγχειρήματα που επιχειρούν την εξέταση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η μελέτη επικεντρώνεται σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Ανατολική Αττική) και όχι γενικότερα στην επικράτεια της χώρας. Κατά συνέπεια, η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στο ότι θα μας οδηγήσει στην κατανόηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, που ενδεχομένως να διαφοροποιείται σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εν γένει του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι προφανές πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πυρήνα της αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Ένας επαγγελματικά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός, εμπνέει και προσφέρει αποτελέσματα υψηλής ποιότητας, καθώς η ικανοποίησή του συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών και επιθυμιών. Είναι καίριας σημασίας για μια εκπαιδευτική μονάδα, να κατανοήσει πως διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς, και μαθητές, καθώς και στοιχεία όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και οι συνθήκες εργασίας, επηρεάζουν ουσιαστικά την ικανοποίηση από την εργασία.

Καθώς ζούμε σε μια εποχή διαρκούς αβεβαιότητας και οικονομικών προκλήσεων, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και τη θετική επίδραση του στους μαθητές. Αναγνωρίζοντας τη σημασία αυτού του παράγοντα, προσπαθούμε να αναλύσουμε το ευρύ φάσμα παραγόντων που συμβάλλουν στο συνολικό επίπεδο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού.

6. Οριοθέτηση

Η παρούσα ερευνητική επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην έννοια της εργασιακής ικανοποίησης στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και συγκεκριμένα στην περιοχή ανατολική Αττική. Συνεπώς η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης εξετάστηκε στα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία της συγκεκριμένης περιοχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται αρχικά προγενέστερες έρευνες που έχουν μελετήσει το ζήτημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Η επισκόπηση των ερευνών αυτών οδηγεί και στην ανάδειξη του σχετικού βιβλιογραφικού κενού, λόγος για τον οποίο διεξήχθη η ανά χειράς έρευνα. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, στο οποίο εξετάζονται οι λειτουργίες του σχολείου, η αποτελεσματικότητα αυτού, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών και εργασιακή τους ικανοποίηση.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την επαγγελματική ικανοποίηση

2.1. Έρευνα στον διεθνή χώρο

Σε διεθνές επίπεδο, έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες για την μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και βιώνουν την εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι έρευνες αυτές μπορούν να ενταχθούν σε διάφορες ευρύτερες ομάδες. Μία κατηγορία σχετικών ερευνών έχει να κάνει με αυτές οι οποίες αναλύουν τους παράγοντες που σχετίζονται κατεξοχήν με το περιβάλλον εργασίας. Σε μια τέτοια έρευνα στον Καναδά αναλύθηκαν δεδομένα της ευρύτερης μελέτης New Brunswick Elementary School Study. Τα δεδομένα της έρευνας αυτής οδήγησαν στη διαπίστωση πως η υπήρχε μία θετική συσχέτιση μεταξύ των συνθηκών εργασίας στο σχολικό περιβάλλον και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου αποτελούσε μάλιστα την πιο κομβικής σημασίας παράμετρο που σχετιζόταν με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ άλλες σχετιζόμενες μεταβλητές, όπως η οργανωσιακή κουλτούρα, είχαν μία επίσης μία ιδιαίτερα ισχυρή επίδραση (Ma & MacMillan, 1999: 39-47).

Άλλες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην εξέταση παραγόντων που σχετίζονται με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Ένας κατεξοχήν τέτοιος παράγοντας που αποτυπώνεται μέσα από τις μελέτες στις χώρες του εξωτερικού είναι το φύλο. Χαρακτηριστική είναι μία σχετική μελέτη η οποία πραγματοποιήθηκε στις Σερβία σε 662 εκπαιδευτικούς 57 διαφορετικών σχολείων. Μέσω της έρευνας αυτής διαπιστώθηκαν διαφορές μόνο σε συγκεκριμένες παραμέτρους της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν πιο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης όσον αφορά τη φύση της εργασίας και την επίβλεψη από τους ανώτερους τους για τις γυναίκες. Σε γενικές ωστόσο γραμμές, οι διαφορές που διαπιστώθηκαν ήταν ήσσονος σημασίας (Gligorović et al., 2014: 94-100). Έρευνες σε άλλες χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα καταδεικνύουν την απουσία σημαντικών διαφορών με βάση το φύλο. Χαρακτηριστική είναι μια σχετική μελέτη στην υγεία στην οποία εξετάστηκαν 338 εκπαιδευτικοί, χορηγώντας το ίδιο εργαλείο μέτρησης με αυτό της ανωτέρω έρευνας, συγκεκριμένα το Job Satisfaction Survey. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη μελέτη, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες της έρευνας σε καμία από τις εξεταζόμενες παραμέτρους (Mabekoje, 2009: 99-108). Σε άλλες ωστόσο έρευνες διαπιστώνεται μία σημαντική διαφορά, με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για τους άντρες. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική μετα-ανάλυση μελετών που διεξήχθησαν στην Τουρκία από το 2015 έως το 2019. Η συγκεντρωτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ευρύτερης αυτής μελέτης κατέδειξε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από πλευράς των ανδρών εκπαιδευτικών σε σχέση με τις γυναίκες (Aydin et al., 2012: 356-362). Το φύλο οδηγεί επομένως στη διαπίστωση εξαρτώμενων από το πολιτισμικό πλαίσιο επιδράσεων στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικεντρωθεί επίσης στην εξέταση υποκειμενικά αντιλαμβανόμενων παραμέτρων από πλευράς των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα εργασιακής τους ικανοποίησης. Μία τέτοια παράμετρος είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η αντίληψη πως μπορούν να ξεπερνούν και να υπερβαίνουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που εντοπίζονται στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Χαρακτηριστική είναι μια σχετική έρευνα που διεξήχθη στην Τουρκία σε ένα δείγμα 389 εκπαιδευτικών. Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν μετρήσεις σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και ανάμεσα

στις δύο αυτές μεταβλητές διαπιστώθηκε μία θετική και στατιστικά σημαντική σχέση, καταδεικνύοντας επομένως μία ισχυρή επίδραση της αποτελεσματικότητας στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Türkoglu et al., 2017: 765-772). Φαίνεται μάλιστα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μία κομβικής σημασίας παράμετρο για τη διαμόρφωση των επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία από πλευράς των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι άλλες ενδεχομένως όχι τόσο σχετιζόμενες με το επαγγελματικό περιβάλλον αντιλήψεις δεν επιδρούν σε σημαντικό βαθμό. Χαρακτηριστική είναι μία σχετική έρευνα στην Ιρλανδία, όπου εξετάζοντας τις επιδράσεις της αυτοεκτίμησης ενός δείγματος 121 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή τους ικανοποίηση δεν διαπιστώθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές σχέσεις (Reilly, 2014: 365-378). Η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να συνιστά των δομικό επομένως πυλώνα των υποκειμενικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους.

Σε κάθε περίπτωση, η επίδραση όλων των ανωτέρω παραγόντων είναι συνδυαστική και η εξέταση του εκάστοτε παράγοντα μεμονωμένα και απομονωμένα από τον άλλον θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία μερική και αποσπασματική επίγνωση για τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική έρευνα σε 387 εκπαιδευτικούς στο Βιετνάμ, στην οποία εξετάστηκαν τα επίπεδα ικανοποίησης τους σε σχέση με κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά και οι υποκειμενικά αντιλαμβανόμενες αντιλήψεις τους, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ήταν πιο υψηλά από πλευράς των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες της έρευνας, οδηγώντας κατ' επέκταση και σε μία υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, ως συνάρτηση της άρρηκτης σύνδεσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Η έρευνα αυτή καταδεικνύει επομένως πως η μεμονωμένη εξέταση του εκάστοτε εκ των ανωτέρω παραγόντων θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία μερική και αποσπασματική επίγνωση περί της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η οποία συνιστά ένα φαινόμενο που πρέπει να εξετάζεται ως δυναμικό (Tran, 2015: 147-157).

2.2. Έρευνα στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, διάφορες έρευνες έχουν εξετάσει το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Σε σχετική μελέτη (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014: 37-53) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο μελετήθηκαν τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ως συνάρτηση επιμέρους διαστάσεων αυτής στο επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό της μελέτης εξετάστηκαν 413 συμμετέχοντες, στους οποίους χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τη φύση της δουλειάς και με τη δυνατότητα τους να βοηθούν τους μαθητές στην πρόοδό τους, αλλά λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι, ιδίως οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, αντιμετώπιζαν πολύ έντονο επαγγελματικό άγχος, κάτι το οποίο περιόριζε τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης. Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε επίσης ότι η παρακίνηση από πλευράς του σχολικού διευθυντή και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων συνδέονταν με πιο υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Η συγκεκριμένη μελέτη οδήγησε επομένως αφενός στη διαπίστωση ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επιδρούν στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, αφετέρου πως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανά εξεταζόμενη διάσταση κατά τρόπο με τον οποίον δεν μπορεί να εξαχθεί ένα κεντρικό συμπέρασμα για τα επίπεδα αυτής (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014: 37-53).

Πραγματοποιήθηκε μία έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς σε δείγμα 360 εκπαιδευτικών που κατοικούσαν στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκαν σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά επίπεδα στις τιμές του ερωτηματολογίου, οδηγώντας επομένως σε ένα συμπέρασμα περί ικανής εργασιακής ικανοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση επομένως με την ανωτέρω μελέτη, δεν μπορεί να εξαχθεί ένα συμπέρασμα γενικώς για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις προοπτικές εργασιακής τους εξέλιξης, αναδεικνύοντας επομένως σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο (Saiti&Papadopoulos, 2015: 73-97).

Η έρευνα της Παραδείση (2017), έδειξε ότι εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών να είναι ικανοποιημένο με τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, καθώς η εύρυθμη σχολική υλικοτεχνική υποστήριξη συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσαρέσκεια για τις υπάρχουσες κτιριακές και υλικοτεχνικές συνθήκες, ειδικότερα όσον αφορά τον αύλειο χώρο και την ασφάλεια στο σχολείο, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την διδακτική πρακτική και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική τους ικανοποίηση σχετίζεται με τη σχέση τους με τους συναδέλφους. Η θετική δυναμική μεταξύ συναδέλφων και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας φαίνεται να ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση και να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Σε άλλη μελέτη εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα και στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Ειδικότερα, σε αυτή την έρευνα χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε ένα δείγμα 171 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια αυτά αφορούσαν επομένως το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης και το βαθμό στον οποίο εντός της σχολικής μονάδας κυριαρχεί το μετασηματιστικό στυλ ηγεσίας. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε, το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας παρουσίαζε μία θετική και στατιστικά σημαντική σχέση με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Ως εκ τούτου, όσο πιο μεγάλη ήταν η εφαρμογή του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας εντός της σχολικής μονάδας, τόσο πιο υψηλά ήταν και τα επίπεδα ικανοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Περαιτέρω ο Koustelios το 2001(354-358) στην έρευνά του που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της χώρας μας, εξετάστηκαν διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν μετρήσεις σε 354 άτομα. Όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε ευρύτερο επίπεδο, παρουσιάζοντας όμως μειωμένη ικανοποίηση από τις απολαβές τους και από τις ευκαιρίες εξέλιξης.

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες που βασίζονται σε μία ικανή μεθοδολογία και που συμπεριέλαβαν ένα σημαντικό μέγεθος δείγματος εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι αρκετά περιορισμένες. Ως εκ τούτου εντοπίζονται ορισμένες σποραδικές δημοσιεύσεις κατά μήκος του χρόνου. Το βασικότερο ωστόσο πρόβλημα στην κατάληξη σε μία σχετική συμπερασματολογία από τις συγκεκριμένες μελέτες είναι πως στο μεσοδιάστημα πραγματοποιήθηκαν δομικές και κομβικής σημασίας αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, οι οποίες επηρέασαν οπωσδήποτε τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η πρώτη σημαντική αλλαγή που παρατηρήθηκε κατά μήκος αυτού του χρονικού διαστήματος ήταν η οικονομική κρίση του 2009. Η συγκεκριμένη κρίση οδήγησε σε περιορισμό των προσλήψεων των εκπαιδευτικών, με σημαντική επομένως επιβάρυνση των εκπαιδευτικών που ήδη εργαζόταν στις σχολικές μονάδες και σε μισθολογικές περικοπές, παράγοντες που οπωσδήποτε σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση, οδηγώντας σε αρνητικές προεκτάσεις για τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας (Ιορδανίδου, 2018: 9).

Μια δεύτερη μεγάλη αλλαγή στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραδοσιακά δίνει περιορισμένη έμφαση και βαρύτητα στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, όντας βαθιά μονοπολιτισμικό. Η τάση αυτή καταδείχθηκε άλλωστε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, αντιμετωπίζοντας με έναν μοντέλο αφομοίωσης τους μετανάστες και τους παλιννοστούντες από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες (Δαμανάκης, 2000: 161-166). Κατά μήκος του χρόνου, οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο πολιτικής, αλλά και η ίδια η προσφυγική κρίση, που παρατηρήθηκε στα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας, κατέδειξαν την αναγκαιότητα μεταβολής του τρόπου με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα (Δημητριάδης, 2020: 1). Οι όποιες, όμως, προσπάθειες αντιμετώπισαν σημαντικά εμπόδια στην υλοποίηση τους, οδηγώντας επομένως σε προβληματισμούς όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και την επιβάρυνση τους ως συνάρτηση αστοχιών και παραλείψεων κατά την υλοποίηση των οποίων ενεργειών. Για παράδειγμα, στο εγχείρημα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αξιοποιήθηκαν ως ένα βαθμό συγκυριακά και ευκαιριακά για την υποστήριξή του, κάτι που οδήγησε σε συγκρούσεις με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων και σε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Τζιώνα, 2017: 105).

Η τρίτη κρίση η οποία επηρέασε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο, ήταν η πανδημία. Η πανδημία του Covid-19 οδήγησε σε μία επιβεβλημένη και άνευ προηγουμένου στροφή στην τηλεκατάρτιση (Pelekasis, 2021: 1-10). Ωστόσο, η στροφή αυτή είχε κόστος, καθώς επηρέασε αρνητικά τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Γιαγιάκου, 2023: 5).

Τέλος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρήθηκαν σημαντικές και συστημικές αλλαγές κατά μήκος των τελευταίων ετών, οι οποίες ενδεχομένως να σχετίζονται με τα επίπεδα ικανοποιήσεων των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια σχετική μεταβολή είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία αντιμετώπισε σημαντικές αντιστάσεις. Παρομοίως, μία σημαντική μεταβολή που αντιμετωπίστηκε με σημαντικό σκεπτικισμό και επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται το εκπαιδευτικό έργο είναι η Τράπεζα Θεμάτων (Ματθαιοπούλου, 2023: 2).

Από την παραπάνω ανασκόπηση σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε εθνικό επίπεδο, προκύπτει ότι η μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ανατολική Αττική, απαιτεί επιπλέον έρευνα δεδομένου ότι οι δυναμικές που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των ερευνών έως και σήμερα έχουν μεταβληθεί σημαντικά. Η παρούσα μελέτη καλείται να καλύψει το κενό αυτό και να παρέχει επιπλέον πληροφορίες για την εν λόγω θεματολογία.

3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς

3.1 Διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου

3.1.1 Έννοια και σκοπός του σχολείου

Τα σχολεία χρησιμεύουν ως ιδρύματα που έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν τη μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων

που είναι απαραίτητες για τη μετέπειτα ζωή. Ένα σχολείο, στον πυρήνα του, είναι ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα που παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες προς τους μαθητές. Λειτουργεί ως ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί για να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να προσαρμοστούν στη μετέπειτα ζωή τους (Χατζηχρήστου, 2017: 44). Η έννοια του σχολείου εκτείνεται πέρα από τις φυσικές δομές για να συμπεριλάβει μια ευρύτερη κοινότητα εκπαιδευτικών, μαθητών και διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης που συνεργάζονται για να προωθήσουν ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου (Πασιάς και συν., 2019: 138-39).

Ο πρωταρχικός στόχος ενός σχολείου είναι να διευκολύνει την ολιστική ανάπτυξη του ανθρώπου, προετοιμάζοντάς τον για ουσιαστική συμμετοχή στην κοινωνία. Πράγματι, θεμελιώδης στόχος των σχολείων είναι να μεταδώσουν γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορους κλάδους. Το σχολείο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός σαφούς προγράμματος σπουδών, αποτελεσματικών μεθοδολογιών διδασκαλίας και στρατηγικών αξιολόγησης που προωθούν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την αγάπη για τη μάθηση (Kalantiz&Cope, 2013: 59-60). Η ολιστική στόχευση των σχολείων αφορά την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, της ηθικής συλλογιστικής και της ανάπτυξης χαρακτηριστικών χαρακτήρων όπως η ενσυναίσθηση, η ανθεκτικότητα και η ευθύνη έναντι των υπολοίπων μελών της κοινωνίας. Πρόκειται για συνειδητοποιήσεις που κατέστησαν πιο εμφανείς κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, ως συνάρτηση μιας σύγκλισης των επιστημών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας (Χατζηχρήστου, 2017: 5).

Πέραν από τα ανωτέρω, οφείλει να μην παραβλέπεται ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος του σχολείου στην προαγωγή της σωματικής ανάπτυξης των παιδιών. Τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την ενίσχυση της σωματικής ανάπτυξης των παιδιών μέσω διαφόρων διαστάσεων του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος. Τα προγράμματα φυσικής αγωγής και οι δομημένες δραστηριότητες στα σχολεία συμβάλλουν σημαντικά στη γενική ευημερία των μαθητών. Τα μαθήματα φυσικής αγωγής, οι αθλητικές ομάδες και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες όχι μόνο ενισχύουν τις κινητικές δεξιότητες αλλά και προωθούν έναν

υγιεινό τρόπο ζωής, καλλιεργώντας συνήθειες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη σωματική ανάπτυξη ενός παιδιού στην ενηλικίωση. Επιπλέον, η σχολική υποδομή, συμπεριλαμβανομένων των αθλητικών εγκαταστάσεων των σχολικών μονάδων, παρέχει ευκαιρίες για τακτική σωματική δραστηριότητα εντός των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, αλλά και γενικότερα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού, της δύναμης και της αντοχής. Επιπροσθέτως, οι κοινωνικές πτυχές της σχολικής ζωής, όπως τα ομαδικά αθλήματα και οι συνεργατικές σωματικές δραστηριότητες, συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και αίσθησης συντροφικότητας. Στην ουσία, τα σχολεία χρησιμεύουν ως ολιστικά περιβάλλοντα όπου η σωματική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με την εκπαίδευση, προωθώντας συνήθειες που μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία ενός παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Kalantzis&Cope, 2013: 134-139).

Τα σχολεία χρησιμεύουν ως ιδρύματα που εφοδιάζουν τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να πετύχουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία έχει σχεδιαστεί για να παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των θεμελιωδών θεμάτων, θέτοντας τις βάσεις για πιο εξειδικευμένη μάθηση στη συνέχεια. Οι μαθητές αναπτύσσουν βασικές γνωστικές ικανότητες, δεξιότητες κριτικής σκέψης και μια σταθερή ακαδημαϊκή βάση, οι οποίες είναι απαραίτητες για τις επιδιώξεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα σχολεία ενσταλάζουν αποτελεσματικές συνήθειες μελέτης, δεξιότητες διαχείρισης χρόνου και αίσθηση ακαδημαϊκής πειθαρχίας που αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, τα σχολεία προωθούν επίσης διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεργασία και τη συμμετοχή στα ποικίλα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα των πανεπιστημίων. Στην ουσία, τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ατόμων που δεν είναι μόνο ακαδημαϊκά προετοιμασμένα, αλλά διαθέτουν επίσης την προσαρμοστικότητα και την ανθεκτικότητα που απαιτούνται για την επιτυχία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και πέραν αυτής (Kalantzis&Cope, 2013: 144-146).

Τα σχολεία στοχεύουν επίσης να ενσταλάξουν την πολιτιστική και κοινωνική ευαισθητοποίηση, προωθώντας την εκτίμηση για την ποικιλομορφία και προωθώντας την παγκόσμια πολιτειότητα. Στην πραγματικότητα ανέκαθεν το εκπαιδευτικό

σύστημα μετέδιδε ένα συγκεκριμένο ηθικό κώδικα στους εκπαιδευμένους. Στη σύγχρονη εποχή, όπως επισημαίνεται και από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει πλέον η ανθρωπότητα υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα. Τόσο η πανδημία COVID-19, όσο και η κλιματική κρίση, που θα αποτελέσει ίσως τη μεγαλύτερη πρόκληση για την ανθρωπότητα κατά μήκος του 21^{ου} αιώνα, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα έμφασης της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της παγκόσμιας πολιτειότητας των μαθητών (Schwab&Malleret, 2020: 1-10). Στη χώρα μας, κάτι τέτοιο θα μπορούσε μάλιστα να θεωρηθεί ακόμα πιο αναγκαίο σε σχέση με χώρες του εξωτερικού, δεδομένου ότι, όπως αναφέρεται και στην παραπάνω Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, παραδοσιακά το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μονοπολιτισμικό, δίνοντας ιδιαίτερα περιορισμένη έμφαση και βαρύτητα στην ανάπτυξη της παγκόσμιας πολιτειότητας (Δαμανάκης, 2000: 122; Κεσίδου, 2008).

Πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, τα σχολεία στοχεύουν να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για τη δια βίου μάθηση. Είναι γεγονός πως το σχολείο συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας ευρύτερης στάσης του ανθρώπου έναντι της μάθησης, λειτουργώντας επομένως ενισχυτικά ή αντιθέτως αποτρεπτικά όσον αφορά την εμπλοκή κάποιου στη δια βίου μάθηση. Το σχολείο οφείλει επομένως να αναπτύσσει της αναγκαίες αυτές στάσεις στους μαθητές, προκειμένου να εμπλέκονται στη μάθηση μετέπειτα κατά μήκος της ζωής τους (Arsin&Chapman, 2007: 88). Μάλιστα, κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην κοινωνία της πληροφορίας, δεδομένου πως η γνώση εξελίσσεται διαρκώς, με αποτέλεσμα οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκομίζει κάποιος μέσω της εκπαίδευσης νωρίς τη ζωή να μην αρκούν για την κάλυψη των αναγκαίων δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχει κατά μήκος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Schwab&Malleret, 2020: 137).

Μια άλλη βασική διαφορά του σκοπού του σχολείου σήμερα σε σχέση με το παρελθόν είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο και ουσιαστικό στόχο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Σε απάντηση στις δυναμικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, τα σχολεία αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο την ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές. Η κριτική σκέψη υπερβαίνει την απομνημόνευση των γεγονότων και περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να αναλύει, να αξιολογεί και

να συνθέτει πληροφορίες, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιμετωπίζουν τις πολυπλοκότητες της σύγχρονης κοινωνίας και να λαμβάνουν αποφάσεις για τα ζητήματα που αφορούν τους εαυτούς τους και τις κοινότητες στις οποίες κατοικούν. Αυτή η ικανότητα δεν περιορίζεται σε ακαδημαϊκά πλαίσια, αλλά επεκτείνεται στην επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Τα σύγχρονα σχολεία φιλοδοξούν να καλλιεργήσουν μια γενιά μαθητών που μπορούν να προσεγγίσουν ζητήματα με κριτικό στοχασμό, να αμφισβητήσουν υποθέσεις και να κατασκευάσουν αιτιολογημένες προοπτικές, προετοιμάζοντάς τους τελικά για ένα μέλλον όπου η κριτική σκέψη είναι κομβικής σημασίας για την ατομική και συλλογική πρόοδο (Kalantzis&Cope, 2013: 134-139).

Δίνοντας γενικότερα έμφαση στα λεγόμενα “soft-skills”, κομβικής σημασίας είναι και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, που αποτελεί επίσης πρωταρχικό και ουσιαστικό στόχο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αναγνωρίζοντας το ταχέως εξελισσόμενο τοπίο του 21^{ου} αιώνα, τα σύγχρονα σχολεία κατανοούν ότι η προώθηση της δημιουργικότητας δεν είναι απλώς ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό, αλλά μια κρίσιμη δεξιότητα για την επιτυχία. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα που συχνά έδιναν προτεραιότητα στην απομνημόνευση, τα σύγχρονα σχολεία τονίζουν τη σημασία της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και των καινοτόμων ικανοτήτων. Η δημιουργικότητα θεωρείται ως ο καταλύτης για τη δημιουργία νέων ιδεών, λύσεων και προσεγγίσεων, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσαρμοστούν σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο με ευελιξία. Με την ενσωμάτωση δημιουργικών αναζητήσεων στο πρόγραμμα σπουδών, τα σχολεία στοχεύουν να κάνουν τους μαθητές ικανούς να σκέφτονται έξω από τα συμβατικά όρια, ενθαρρύνοντάς τους να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να εκφραστούν κατά τρόπο αυθεντικό. Με αυτόν τον τρόπο, ο στόχος είναι να προωθηθεί μια γενιά μαθητών που δεν είναι μόνο κατάλληλα προετοιμασμένοι για το πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά είναι επίσης ικανοί να συνεισφέρουν καινοτόμες λύσεις στις προκλήσεις του μέλλοντος (Craftetal., 2014: 16-34).

Συμπερασματικά, οι στόχοι του σχολείου είναι πολύπλευροι. Περιλαμβάνουν όχι μόνο ακαδημαϊκές επιδιώξεις, αλλά και την ηθική διάπλαση του ανθρώπου. Σε κάθε περίπτωση, η επιδίωξη του σχολείου μεταβάλλεται ως συνάρτηση των αλλαγών

που παρατηρούνται σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα οι επιμέρους επιδιώξεις να μην θεωρούνται στατικές, αλλά δυναμικές και διαρκώς εξελισσόμενες. Στην αγροτική κοινωνία, η εκπαίδευση ήταν συχνά άτυπη και στόχευε στην μετάδοση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνταν προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις παραγωγικές ανάγκες του αγροκτήματος. Στη βιομηχανική κοινωνία, το σχολείο στόχευε στη μετάδοση των αναγκαίων γνώσεων που απαιτούνταν για την ανταπόκριση στη γραμμή βιομηχανικής παραγωγής, όπως αυτή περιγράφηκε από τον Henry Ford. Αντιθέτως, στην κοινωνία της πληροφορίας απαιτείται όχι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά επίσης η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η καλλιέργεια της παγκόσμιας πολιτειότητας, ούτως ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της παγκοσμίως διασυνδεδεμένης ανθρωπότητας (Dalio, 2021: 151).

3.1.2 Λειτουργίες του σχολείου

Το σχολείο, ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, εκτελεί πολλαπλές και σημαντικές λειτουργίες που αντανakλούν το πολυποίκιλο ρόλο του στην κοινωνία.

Το σχολείο πρωτίστως, λειτουργεί ως χώρος εκπαίδευσης, παρέχοντας στους μαθητές τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχημένη τους ένταξη στην κοινωνία. Η «*διδασκτική-μαθησιακή*» του λειτουργία αναλαμβάνει τον ρόλο της μετάδοσης γνώσεων και της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών, περιλαμβάνοντας τις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τονίζεται η προετοιμασία και ο σχεδιασμός των διαδικασιών διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής διδακτικών μεθόδων, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικοί μαθησιακοί στόχοι για τους μαθητές.

Η «*παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική*» λειτουργία του σχολείου είναι η ενστάλαξη κοινωνικών αξιών στους μαθητές. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο προωθεί την κοινωνικοποίηση, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την κοινωνική συνοχή μεταξύ των μαθητών και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών, συναισθηματικών και ηθικών δεξιοτήτων, προετοιμάζοντας τους μαθητές για την αντιμετώπιση προκλήσεων και επιτυχημένη συμμετοχή στον

κοινωνικό βίο. Ο ρόλος αυτός είναι σύμφυτος με το εκπαιδευτικό σύστημα και γνωστός από αρχαιοτάτους χρόνους. Στην αρχαιοελληνική κοινωνία, η εκπαίδευση είχε τον χαρακτήρα της ηθικής διάπλασης και προετοιμασίας των εκπαιδευμένων ως πολιτών του αύριο. Η εκπαίδευση ως θεσμός επικεντρώνεται επομένως στο να προετοιμάσει και να εξοικειώσει τους εκπαιδευόμενους με τα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία τα οποία σχετίζονται με αξίες, προσανατολισμούς και αντιλήψεις που απαιτούνται για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και μετέπειτα ένταξή τους στην κοινωνία του αύριο (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022: 24-25). Κάτι τέτοιο έχει μάλιστα κεντρική σημασία στο σημερινό κόσμο, δεδομένων των έντονων κοινωνικών παθογενειών που παρατηρούνται. Για παράδειγμα, σε έναν κόσμο όπου επαληθεύεται η προφητεία του Samuel Huntington περί σύγκρουσης των πολιτισμών είναι κομβικής σημασίας η ενστάλαξη των κατάλληλων αυτών αξιών στους μαθητές, που θα τους επιτρέψουν να αντιπαρέλθουν το ρατσισμό και τις διακρίσεις κατά την έξοδό τους στην κοινωνία ως ενήλικες (Tashakori, 2023: 91-102). Η διαδικασία εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Μέσω της «αξιολογικής-επιλεκτικής» λειτουργίας, το σχολείο διερευνά την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων από τους μαθητές, ανιχνεύει τυχόν ελλείψεις και αναδεικνύει τις δυνατότητές τους. Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε συγκεκριμένα διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα για την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα μέσα από αυτή, η αξιολόγηση σχηματίζει κριτήρια (π.χ. η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές διαδικασίες) για την επαγγελματική εξέλιξη και την κοινωνική ένταξη των μαθητών, συνυπολογίζοντας τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022: 24-25).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη & Αλεξόπουλο (2022) μία επιπλέον λειτουργία του σχολείου είναι η «εποπτική-κουστωδιακή» σύμφωνα με την οποία το σχολείο εκπαιδεύει το ανθρώπινο δυναμικό του αύριο. Ο ρόλος αυτός από πλευράς του σχολείου, καθίσταται ολοένα και πιο έκδηλος στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία και στη συνδεδεμένη με τη γνώση, οικονομία. Το σχολείο ανέκαθεν είχε το ρόλο της προετοιμασίας των εκπαιδευόμενων για την αγορά εργασίας. Σε παλαιότερες εποχές, επικεντρωνόταν στην μετάδοση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνταν για την προσαρμογή στο επαγγελματικό περιβάλλον των προτύπων

της βιομηχανικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, το σχολείο προετοίμαζε τους μελλοντικούς εργαζομένους για τις απαιτήσεις ενός οικονομικού συστήματος παραγωγής βασισμένου στα πρότυπα του Henry Ford και της αυτοματοποίησης. Αντιθέτως, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, πλέον το σχολείο εστιάζει στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που βρίσκονται σε σύμπλευση με τις ανάγκες της σύγχρονης μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Στη διασυνδεδεμένη με τη γνώση οικονομία, δεν έχουν σημασία μόνο οι γνώσεις, αλλά και δεξιότητες, όπως η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του σύγχρονου περιβάλλοντος συνιστούν αναγκαίες προϋποθέσεις μιας τι κάνεις και αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Dalio, 2021: 151).

Οι παραπάνω παράμετροι μπορούν να εξεταστούν και συνδυαστικά, χρησιμοποιώντας το σχολείο ως μηχανισμό κοινωνικού μετασχηματισμού κομβικής σημασίας. Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο αντιμετώπισης κοινωνικών ανισοτήτων και αναδεικνύει τη σημασία της δικαιοσύνης και της ισότητας, παρέχοντας σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία για εκπαίδευση και ανάπτυξη, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (Χατζηχρήστου, 2017: 181). Μέσα από την εκπαίδευση τα άτομα οποία ανήκουν σε πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες μπορούν να ενισχύονται όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, προκειμένου να μπορούν να βελτιώνουν την κοινωνική τους θέση. Η εκπαίδευση νοείται επομένως ως ένας μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας, καθώς η αντισταθμιστική εκπαίδευση προς τα άτομα που ανήκουν σε πιο ευάλωτες θέσεις και ομάδες μπορεί να οδηγεί σε αντιμετώπιση των ανισοτήτων και σε βελτίωση της κοινωνικής συνοχής. Οι δύο ανωτέρω λειτουργίες του σχολείου μπορούν επομένως να εξετάζονται στη σύγχρονη εκπαίδευση συνδυαστικά και αλληλοσυμπληρωματικά (Πασιάς και συν., 2019: 303).

Προκειμένου το σχολείο να μπορεί να επιτελεί τις λειτουργίες του, είναι αναγκαίες διάφορες προϋποθέσεις. Πρώτη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός ικανού εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης. Στη χώρα μας κάτι τέτοιο έχει αμφισβητηθεί, δεδομένης της συγκεντρωτικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, που παρεμποδίζει την καινοτομία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, όντας δηλαδή εκ διαμέτρου αντίθετο με τις δομικές αυτές παραμέτρους που πρέπει να διακρίνουν τη σύγχρονη εκπαίδευση (Diplari, 2013: 619-633).

Μια δεύτερη προϋπόθεση προκειμένου το σχολείο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά είναι η ύπαρξη μιας ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής σταθερότητας. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που η σταθερότητα του περιβάλλοντος εργασίας επλήγη σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ετών, ως συνάρτηση αρχικά της οικονομικής κρίσης, που έπληξε τη χώρα μας, της προσφυγικής κρίσης, που μετασχημάτισε επίσης τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουντούρη, 2017: 6), και εν τέλει της πανδημίας COVID-19, η οποία απορρύθμισε ολικά το εκπαιδευτικό έργο (Pelekasis, 2021: 1-10). Το κατά πόσο επομένως μπορούν να εξυπηρετούνται οι λειτουργίες του σχολείου αμφισβητήθηκε σε μεγάλο βαθμό κατά τα τελευταία έτη.

Μία τρίτη προϋπόθεση ούτως ώστε το σχολείο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά έχει να κάνει με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η εξουσία επί των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταβιβάζεται, ή τουλάχιστον έτσι πρέπει να πραγματοποιείται, από την κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός έχει επομένως ολοένα και περισσότερες ευθύνες σε σχέση με το παρελθόν, προκειμένου να μπορεί το σχολείο να ανταποκρίνεται στις κομβικής σημασίας για την κοινωνία λειτουργίες του (Banda & Mutambo, 2016: 162-175).

Συμπερασματικά, το σχολείο έχει μία διττή λειτουργία η οποία στη σύγχρονη εκπαίδευση εξετάζεται συνδυαστικά. Προκειμένου, ωστόσο το σχολείο να μπορεί να ανταποκρίνεται στη λειτουργία του αυτή, υπάρχουν διάφορες κομβικής σημασίας προϋποθέσεις, που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως κομβικούς πυλώνες αυτού.

3.1.3 Προσέγγιση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Ένας από τους θεμελιώδεις πυλώνες της σχολικής απόδοσης και της αποτελεσματικότητας ενός σχολικού οργανισμού είναι η επιλογή και η εφαρμογή αποτελεσματικών μεθοδολογιών διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή και οι προσεγγίσεις που βασίζονται στην έρευνα είναι μεταξύ των ποικίλων μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς

για να προσαρμόσουν ποικίλους τρόπους μάθησης. Αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές διαθέτουν μοναδικά πλεονεκτήματα και πως αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στρατηγικές που καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες, προωθώντας ένα ελκυστικό περιβάλλον στην τάξη (Kalantzis&Cope, 2013).

Η αξιολόγηση είναι μια κρίσιμη πτυχή της μέτρησης της σχολικής απόδοσης και η προσέγγιση της αξιολόγησης έχει εξελιχθεί σημαντικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, υιοθετώντας επιστημονικού χαρακτήρα πρακτικές για τη μέτρηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Πέρα από τις παραδοσιακά θεσπισμένες εξετάσεις, οι σύγχρονες πρακτικές αξιολόγησης περιλαμβάνουν διαμορφωτικές αξιολογήσεις, αξιολογήσεις βάσει έργου και αξιολογήσεις βάσει ικανοτήτων. Αυτές οι προσεγγίσεις στοχεύουν στην παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης κατανόησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός μαθητή, απομακρύνοντας την αξιολόγηση από ένα μοντέλο που ταιριάζει σε όλους, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον σε μια αξιολόγηση που αναγνωρίζει διαφορετικά ταλέντα και μαθησιακές πορείες (Sproorenetal., 2013: 598-642).

Κομβικής σημασίας για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι επίσης η ενσωμάτωση της τεχνολογίας. Στον 21^ο αιώνα, η τεχνολογία έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, μετατρέποντας τον τρόπο πρόσβασης, κοινής χρήσης και εφαρμογής των πληροφοριών. Οι προσεγγίσεις στις σχολικές επιδόσεις περιλαμβάνουν όλο και περισσότερο την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, διαδικτυακών πόρων, τάση άλλωστε που ενισχύθηκε στην περίοδο της πανδημίας COVID-19 (Pelekasis, 2021: 1-10). Οι ΤΠΕ δεν νοούνται ωστόσο μόνο ως μια μετατόπιση της εκπαίδευσης από το φυσικό στο ψηφιακό περιβάλλον, αλλά αντίθετα ως ένα πολύπλευρο φάσμα δυνατοτήτων για την ανάπτυξη ολικά νέων και διαφορετικών σε σχέση με το παρελθόν εκπαιδευτικών εμπειριών (Biesta, 2016: 29-43).

Μια άλλη κομβικής σημασίας παράμετρος της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων σχολείων είναι η εξατομικευμένη μάθηση. Η σημασία της εξατομικευμένης μάθησης έγκειται στην αναγνώριση και την κάλυψη των μοναδικών αναγκών, προτιμήσεων και ρυθμού κάθε μαθητή. Σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης, οι μαθητές συχνά ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τον τρόπο μάθησης, τα δυνατά σημεία και τους τομείς βελτίωσης. Οι εξατομικευμένες μαθησιακές

προσεγγίσεις, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία και οι διαφοροποιημένες αξιολογήσεις, αντιμετωπίζουν αυτή την ποικιλομορφία προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες ώστε να ταιριάζουν σε μεμονωμένους μαθητές. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης και επεξεργασίας πληροφοριών. Η εξατομικευμένη μάθηση όχι μόνο ενισχύει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αλλά και προωθεί μια βαθύτερη δέσμευση με το υλικό, καθώς οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν αντικείμενα σε σύμπλευση με τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους. Η εξατομίκευση προωθεί την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναλάβουν την κυριότητα της εκπαίδευσής τους και να αναπτύξουν μια δια βίου αγάπη για τη μάθηση. Επιπλέον, η εξατομικευμένη μάθηση αναγνωρίζει ότι οι μαθητές προχωρούν με διαφορετικούς ρυθμούς, επιτρέποντας έναν ρυθμό που ανταποκρίνεται στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών (Li&Burke, 2010: 289-292).

Κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι επίσης η δυνατότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται έναντι της διαπολιτισμικής στροφής των κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ζωτική παράμετρο της σύγχρονης σχολικής αποτελεσματικότητας στον ολοένα και πιο διασυνδεδεμένο και ποικίλο κόσμο. Η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπερβαίνει την απλή αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Ειδικότερα, περιλαμβάνει την προώθηση ενός περιβάλλοντος που προωθεί ενεργά την κατανόηση, τον σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών από διάφορα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν πολιτιστικές ικανότητες, ενσυναίσθηση και μη στερεοτυπική σκέψη για να ζήσουν και να εργαστούν στο σύγχρονο κόσμο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι μόνο ενισχύει τις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και τους προετοιμάζει για μια παγκόσμια κοινότητα όπου η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι αναπόσπαστη. Επιπλέον, συμβάλλει στην αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, συμβάλλοντας επομένως σε έναν γόνιμο κοινωνικό μετασχηματισμό (Πασιάς και συν., 2019). Με την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών, τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ατόμων που δεν είναι μόνο ακαδημαϊκά ικανά, αλλά επίσης θετικά διακείμενα έναντι της ετερότητας και της διαφορετικότητας (Χρυσόχοου, 2010: 251-253).

Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες αποτελεί επίσης πρωταρχική παράμετρο της σύγχρονης σχολικής αποτελεσματικότητας, δίνοντας έμφαση στην ένταξη, την ποικιλομορφία και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς διασφαλίζει ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στις κύριες τάξεις, προωθώντας την αίσθηση του ανήκειν και ελαχιστοποιώντας το κοινωνικό στίγμα. Τα σύγχρονα σχολεία αναγνωρίζουν τη σημασία της προσαρμογής διαφορετικών μαθησιακών αναγκών, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας, προσαρμοστικές τεχνολογίες και υπηρεσίες υποστήριξης για την κάλυψη των ατομικών απαιτήσεων. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο αντιμετωπίζει τις μοναδικές προκλήσεις των μαθητών με αναπηρίες, αλλά και εμπλουτίζει το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον προωθώντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών. Η αποτελεσματική διδασκαλία σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ εκπαιδευτικών, προσωπικού υποστήριξης και γονέων, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτική εμπειρία. Δίνοντας προτεραιότητα στην αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες, τα σύγχρονα σχολεία όχι μόνο τηρούν τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς όπου κάθε άτομο έχει την ευκαιρία να ευδοκιμήσει ακαδημαϊκά και προσωπικά (Στασινός, 2020: 205-210).

Γενικότερα, οι προσεγγίσεις στις σχολικές επιδόσεις δεν μπορούν να διαχωριστούν από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Οι οικονομικές ανισότητες, το πολιτιστικό υπόβαθρο και οι κοινωνικές προσδοκίες επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα σχολεία που υιοθετούν μια κοινωνικο-πολιτισμικά ανταποκρινόμενη προσέγγιση στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιεκτικού και δίκαιου περιβάλλοντος που σέβεται και γιορτάζει την ποικιλομορφία. Κάτι τέτοιο σαφώς προϋποθέτει την αναγνώριση και την αντιμετώπιση συστημικών φραγμών που μπορεί να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία για ορισμένες ομάδες μαθητών, όπως οι μετανάστες και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalantzis&Cope, 2013: 231-233).

Πέραν ωστόσο από τους μαθητές, η αποτελεσματικότητα των σύγχρονων σχολείων κρίνεται επίσης με βάση το βαθμό στον οποίο εμπλέκουν γόνιμα τους

γονείς και τους εκπαιδευτικούς στα δρώμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί ζωτική παράμετρο αποτελεσματικότητας για τα σύγχρονα σχολεία, καλλιεργώντας ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δημιουργεί μια ισχυρή συνεργασία μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, ενισχύοντας τη συνέχεια της μάθησης. Η τακτική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ σχολικής και οικιακής ζωής, διασφαλίζοντας ότι οι γονείς είναι καλά ενημερωμένοι για την πρόοδο, τις προκλήσεις και τα επιτεύγματα των παιδιών τους. Αυτή η συμμετοχή όχι μόνο ενισχύει το σύστημα υποστήριξης για τους μαθητές, αλλά δίνει επίσης τη δυνατότητα στους γονείς να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδρομή παιδιών τους. Τα σύγχρονα σχολεία αναγνωρίζουν τη σημασία της δημιουργίας πλαισίων για τη συνεργασία γονέα-δασκάλου, είτε μέσω τακτικών συναντήσεων, εργαστηρίων ή ψηφιακών πλατφορμών επικοινωνίας. Θεωρώντας τους γονείς ως πολύτιμους συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα σχολεία συμβάλλουν σε μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης που εκτείνεται πέρα από την τάξη, ενισχύοντας τελικά τη συνολική αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές (Χατζηχρήστου, 2017: 168).

Ένας άλλος κομβικής σημασίας πυλώνας της αποτελεσματικότητας της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που οπωσδήποτε σχετίζεται με το κατεξοχήν αντικείμενο της παρούσας μελέτης, δηλαδή με την εργασιακή ικανοποίηση. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών θεωρείται αδιαμφισβήτητα ως κρίσιμη παράμετρος για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλευρη έννοια, που ενσωματώνει όχι μόνο τους επαγγελματικούς ρόλους και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αξίες και τη δέσμευση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα μέσω σεμιναρίων, είναι αναγκαία ώστε να αναπτύσσουν γόνιμα την επαγγελματική τους ταυτότητα, προς όφελος των ιδίων, αλλά και των μαθητών τους (Kalantzis&Cope, 2013: 78-82).

Εν κατακλείδι, σε παλαιότερες εποχές η αποτελεσματικότητα του σχολείου ενδεχομένως να νοούταν ως ταυτόσημη με τις επιδόσεις των μαθητών. Κάτι τέτοιο

δεν ισχύει όμως στη σύγχρονη εκπαίδευση, όπου η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνάρτηση πολύπλευρων και ετερογενών παραμέτρων, που αφορούν ταυτοχρόνως τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα, η αποτελεσματικότητα συνίσταται πλέον όχι μόνο στις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και στο κατά πόσο το σχολείο χρησιμεύει ως μηχανισμός κοινωνικής αλλαγής, βοηθώντας δηλαδή στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση των παθογενειών που συναντώνται σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Πασιάς και συν., 2019: 301).

3.1.4 Σημαντικότητα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Η σημασία της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να υποτιμηθεί, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, των επιδόσεων των μαθητών και της συνολικής ευημερίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ένα ικανοποιημένο και επαρκώς παρακινημένο διδακτικό εργατικό δυναμικό είναι κομβικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού και ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος, για την προώθηση της εμπλοκής των μαθητών και τη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης επιτυχίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Dickeetal., 2020: 112,1061).

Η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών συνδέεται πράγματι με την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας αυτών. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να είναι ενθουσιώδεις, αφοσιωμένοι και καινοτόμοι στις μεθόδους διδασκαλίας τους. Το πάθος τους για το γνωστικό τους αντικείμενο και η δέσμευσή τους για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να προοδεύσουν σε ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από την εργασία τους, επωφελούμενοι από τη θετική ενέργεια και τις αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις ικανοποιημένων εκπαιδευτικών (Dickeetal., 2020: 12).

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι βασικός καθοριστικός παράγοντας της αποφυγής του ενδεχόμενου εγκατάλειψης της εργασίας από πλευράς των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοποιημένοι από τους ρόλους

τους είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα, συμβάλλοντας στη σταθερότητα και στην ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (Mertler, 2016:34-45).

Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο διατεθειμένοι να επενδύσουν στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αναζητούν ευκαιρίες για συνεχή μάθηση, παρακολουθούν εργαστήρια και ενημερώνονται για τις τελευταίες εκπαιδευτικές τάσεις. Αυτή η δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη ωφελεί άμεσα τους μαθητές καθώς οι εκπαιδευτικοί φέρουν νέες γνώσεις, καινοτόμες μεθοδολογίες διδασκαλίας και μια βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου τους στην τάξη. Ένα ικανοποιημένο διδακτικό προσωπικό συμβάλλει στη συνολική πρόοδο ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Kalantzis&Cope, 2013: 111-118).

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει επίσης σημαντικά στη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από τους ρόλους τους, είναι πιο πιθανό να συνεργαστούν, να μοιραστούν ιδέες και να συμβάλλουν θετικά στη σχολική κοινότητα. Αυτό, με τη σειρά του, επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, δημιουργώντας ένα αρμονικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Μια θετική σχολική κουλτούρα ενισχύει τη συνολική φήμη ενός ιδρύματος και προάγει την αίσθηση υπερηφάνειας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Sadeghietal., 2013:687-700).

Πολλές μελέτες έχουν εξετάσει επίσης τη σύνδεση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο στην υποστήριξη των μαθητών και να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Η θετική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων των μαθητών αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική και επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Banerjeeetal., 2017).

Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται επίσης στενά με την ψυχική και σωματική ευεξία των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος,

συμπεριλαμβανομένων των πολλών ωρών εργασίας, των υψηλών προσδοκιών και της συναισθηματικής επένδυσης που απαιτείται, μπορούν να συμβάλουν στο άγχος και την εξάντληση. Αντίθετα, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, αυξημένη εκπλήρωση που σχετίζεται με την εργασία και είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν μια υγιή ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Παρατηρείται επομένως μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ικανοποίησης, με τα πιο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης να λειτουργούν κατά τρόπο προστατευτικό έναντι της ανάπτυξης εξουθένωσης (Goswami, 2013:18-26).

Επίσης, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να εμπλακούν θετικά με την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί με πιο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην κοινότητα, συνεργάζονται με τους γονείς και συμβάλλουν ενεργά στον κοινωνικό ιστό των περιοχών στις οποίες διδάσκουν. Αυτή η συμμετοχή όχι μόνο ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας, αλλά και ενισχύει τη συνολική φήμη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Banejreeetal., 2017).

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι επίσης άρρηκτα συνδεδεμένη με την καινοτομία από πλευράς των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση από την εργασία προάγει μια θετική νοοτροπία που ευνοεί την προσαρμοστικότητα και την καινοτομία. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτική στη δοκιμή νέων μεθοδολογιών διδασκαλίας, στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις τάξεις τους και στην υιοθέτηση εξελίξεων και νέων τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτή η προσαρμοστικότητα είναι ζωτικής σημασίας για την προετοιμασία των μαθητών για έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο και διασφαλίζει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παραμένουν άρρηκτα συνδεδεμένα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές τάσεις (Blömekeetal., 2021: 113).

Η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζει επίσης την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων. Ένα ικανοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι πιο πιθανό να προωθήσει μια συνεργατική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις βέλτιστες πρακτικές, παρέχουν αμοιβαία υποστήριξη και εργάζονται συλλογικά για κοινούς στόχους. Οι ισχυρές συλλογικές σχέσεις συμβάλλουν στην αίσθηση της κοινότητας μέσα στο σχολείο,

επηρεάζοντας θετικά την επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών (Aldridge&Fraser, 2016:291-307).

Τέλος, η σημασία της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών εκτείνεται πέρα από τα άμεσα αποτελέσματα και έχει δια βίου αντίκτυπο στους μαθητές. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να εμπνεύσουν μια αγάπη για τη μάθηση στους μαθητές τους, να ενσταλάξουν μια αίσθηση περιέργειας και να χρησιμεύσουν ως θετικά πρότυπα για αυτούς. Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η θεωρία του AlbertBandura για την κοινωνική μάθηση υποστηρίζουν τον κομβικής σημασίας ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των μαθητών (Lightfootetal., 2014: 122).

Με βάση τα ανωτέρω, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για τη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών τους, για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εργάζονται. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων.

3.2 Παρακίνηση και διδακτικό προσωπικό του σχολείου

3.2.1 Έννοια και περιεχόμενο της παρακίνησης

Το κίνητρο είναι μια θεμελιώδης πηγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, επηρεάζοντας τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τα άτομα να ξεκινήσουν, να διατηρήσουν και να κατευθύνουν τις ενέργειές τους προς συγκεκριμένους στόχους ή αποτελέσματα. Περιλαμβάνει μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που οδηγούν και διαμορφώνουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του ανθρώπου. Το κίνητρο καθορίζει επομένως τις επιλογές που κάποιος πραγματοποιεί και το βαθμό προσήλωσής του σε αυτές (Πασιαρδής, 2004: 88).

Στον πυρήνα του, το κίνητρο συνδέεται στενά με την έννοια των αναγκών και των επιθυμιών. Τα άτομα καθοδηγούνται εγγενώς από μια ποικιλία αναγκών, που

κυμαίνονται από βασικές φυσιολογικές απαιτήσεις όπως τροφή, νερό και στέγη έως ψυχολογικές ανάγκες υψηλότερου επιπέδου όπως η κοινωνική ένταξη, η αναγνώριση και η αυτοπραγμάτωση, ζητήματα που εξετάστηκαν ως συνάρτηση της ανάπτυξης της επιστήμης της Ψυχολογίας και της διαμόρφωσης σχετικών θεωρητικών από μελετητές όπως ο Maslow (Abuloff, 2017:508-509). Αυτές οι ανάγκες δημιουργούν μια δυναμική και εξελισσόμενη ιεραρχία, διαμορφώνοντας την κατεύθυνση και την ένταση των κινητήριων δυνάμεων των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004: 191).

Το κίνητρο δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο, αλλά εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και υπόκειται σε αλλαγές με βάση τις εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες. Η μεταβολή των κινήτρων επηρεάζεται από παράγοντες όπως τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι αξίες, το πολιτιστικό υπόβαθρο και οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει υψηλό κίνητρο για να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, αλλά οι εξωτερικές προκλήσεις ή οι μεταβαλλόμενες προτεραιότητες μπορούν να αλλάξουν το πεδίο των κινήτρων (Βοσνιάδου, 1999: 134).

Τα εσωτερικά και εξωγενή κίνητρα αντιπροσωπεύουν δύο ευρείες κατηγορίες που συλλαμβάνουν τις ποικίλες πηγές κινητήριων επιρροών. Το εσωτερικό κίνητρο έχει βάση ενδογενή, καθοδηγούμενο από τις εσωτερικές επιθυμίες, την περιέργεια ή την απόλαυση ενός ατόμου για την ίδια τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται. Αντανακλά ένα εγγενές ενδιαφέρον για τη διαδικασία και όχι για το αποτέλεσμα. Το εξωγενές κίνητρο, από την άλλη πλευρά, πηγάζει από εξωτερικούς παράγοντες όπως ανταμοιβές, αναγνώριση ή αποφυγή αρνητικών συνεπειών. Τόσο τα εγγενή όσο και τα εξωγενή κίνητρα συνυπάρχουν, συχνά αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν τη δέσμευσή σε διαφορετικές δραστηριότητες (Hendijani et al., 2016: 251-274).

Το κίνητρο παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό στόχων και στην επιδίωξη αυτών. Ο καθορισμός στόχων παρέχει μια αίσθηση σκοπού στο άτομο που τους θέτει. Η διαδικασία επίτευξης στόχου, με τη σειρά της, ενισχύει τα κίνητρα, δημιουργώντας έναν βρόχο θετικής ανάδρασης που τροφοδοτεί περαιτέρω φιλοδοξίες και προσπάθειες. Επιπλέον, η αντιληπτή επίτευξη των στόχων επηρεάζει το κίνητρο, με τα άτομα να είναι πιο πιθανό να επενδύσουν προσπάθεια σε επιδιώξεις που πιστεύουν ότι είναι εφικτό να επιτευχθούν. Οι δυναμικές αυτές αναπτύσσονται μάλιστα αρκετά νωρίς κατά τη ζωή, ως συνάρτηση της αρχικής θέσπισης στόχων ήδη

από την προσχολική ηλικία, κάτι που αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο της υγιούς κοινωνικοποίησης των παιδιών στο σχολείο και στην οικογένεια (Lightfootetal., 2014: 127).

Στον τομέα της εκπαίδευσης και του χώρου εργασίας, το κίνητρο είναι ένας κεντρικός καθοριστικός παράγοντας της απόδοσης και της ικανοποίησης από την εργασία. Οι εκπαιδευτικοί και οι εργοδότες αναγνωρίζουν τη σημασία της προώθησης κινήτρων που προάγουν τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα. Στρατηγικές όπως η παροχή αυτονομίας, η προσφορά επικοινωνιακής ανατροφοδότησης και η αναγνώριση των επιτευγμάτων συμβάλλουν σε ένα θετικό περιβάλλον κινήτρων. Αντίθετα, παράγοντες όπως η μονοτονία, η έλλειψη αναγνώρισης ή η αδικία εις βάρος του ατόμου μπορούν να μειώσουν το κίνητρο και να εμποδίσουν τη βέλτιστη απόδοση. Οι επιρροές αυτές έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της Κοινωνικής Ψυχολογίας, εξετάζοντας δηλαδή το ρόλο των κινήτρων ως εξωτερικών ερεθισμάτων και επιρροών του ανθρώπου (Hogg&Vaughan, 2008: 198).

Συμπερασματικά, το κίνητρο είναι μια πολύπλευρη δυναμική που διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε διάφορα πλαίσια, όπως αυτά της εκπαίδευσης και της εργασίας. Από την επιδίωξη προσωπικών φιλοδοξιών έως τη δυναμική της ομαδικής εργασίας σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, η κατανόηση των κινήτρων είναι απαραίτητη για την αξιοποίηση ατομικών και συλλογικών δυνατοτήτων των ανθρώπων. Είναι μια πανταχού παρούσα δύναμη που καθοδηγεί τις πράξεις του ανθρώπου, επηρεάζει τις επιλογές του και τελικά συμβάλλει στον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.

3.2.2 Θεωρίες της παρακίνησης

Η θεωρία του Maslow (1943: 370-396) γνωστή επίσης ως η πυραμίδα των ανθρώπινων αναγκών περιγράφει μια ιεραρχία αναγκών, σύμφωνα με την οποία η ικανοποίηση των βασικότερων αναγκών προετοιμάζει το έδαφος για την ικανοποίηση των υψηλότερων. Όταν ένα άτομο καλύπτει τις χαμηλότερες ανάγκες, μετακινείται στην επίλυση των αναγκών που βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα της πυραμίδας. Η

θεωρία αυτή θεωρείται η πιο δημοφιλής όσον αφορά τις ανθρώπινες ανάγκες (Abulof, 2017: 508-509). Αντιμετωπίζει δε την αυτοπραγμάτωση ως ένα συνεχές κίνητρο, προκειμένου ο εργαζόμενος να καθίσταται ολοένα και πιο αποτελεσματικός στο περιβάλλον εργασίας του (Παραδείση, 2017: 35).

Εφαρμόζοντας αυτήν τη θεωρία στον εκπαιδευτικό τομέα, η εισαγωγή αλλαγών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα πρέπει να επικεντρώνεται αρχικά στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών, όπως οι μισθολογικές απολαβές και η σταθερότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των σχέσεων εντός της ομάδας, δημιουργώντας ένα αίσθημα « ανήκειν » σε μια ευρύτερη κοινότητα. Ακολούθως, μπορεί να επικεντρώνεται στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τα προσόντα και τις δεξιότητές τους. Τέλος, πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την αυτό-ολοκλήρωσή τους στο ανώτερο τμήμα της πυραμίδας, διακρινόμενοι από μια εγγενή ανάγκη προς αυτή την τάση, που επιτυγχάνεται όταν έχει καλυφθεί το σύνολο των ανωτέρω αναγκών. Συνολικά, η θεωρία αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της πορείας από τις βασικές προς τις υψηλότερες ανάγκες. Σε περίπτωση προβλημάτων και αντίστασης σε αλλαγές σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, πρέπει να εξεταστεί αν οι βασικές ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί, προτού επιχειρηθεί η κάλυψη των υψηλότερων αναγκών (Sirajetal., 2022: 244-255).

Μια δεύτερη θεωρία που αναφέρεται είναι η θεωρία της ισότητας του Adams (1965: 267-299). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, όταν υπάρχει αντίθεση μεταξύ των σκέψεων και των πράξεων ενός ατόμου, προκύπτει ένταση. Αυτή η θεωρία συνδέεται με τη γενικότερη έννοια της γνωστικής ασυμφωνίας στην κοινωνική ψυχολογία, που επισημαίνει τη σημασία της συνέπειας μεταξύ των πεποιθήσεων και των ενεργειών του ατόμου (Hogg&Vaughan, 2008: 251). Κατά συνέπεια, αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι αλλαγές σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να είναι σύμφωνες με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποφεύγεται η ασυμφωνία μεταξύ των πεποιθήσεών τους και των πράξεών τους. Όταν υπάρχει αντίσταση σε μια συγκεκριμένη αλλαγή, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να ερευνήσει την πιθανή ασυμφωνία και να προωθήσει τη σύγκλιση μεταξύ των πεποιθήσεων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών, είτε επηρεάζοντας τις πεποιθήσεις τους είτε

προσαρμόζοντας τις ενέργειές τους. Συνολικά, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών έχουν κεντρική σημασία σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία (Adams, 1965: 267-299).

Μια επιπλέον θεωρία που μπορεί να εξεταστεί σχετικά με την αντίσταση στην αλλαγή και την εφαρμογή της είναι το μοντέλο ηγεσίας της θεωρίας επίτευξης που αναπτύχθηκε από τους McClelland & Boyatzis (1982: 67). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, υπάρχουν τρεις βασικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν. Η πρώτη ανάγκη αφορά την επιθυμία για επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αριστεία, η δεύτερη ανάγκη αφορά την επιθυμία για εξουσία και επίδραση στην εξωτερική πραγματικότητα με βάση τις επιθυμίες του ατόμου, και η τρίτη ανάγκη αφορά τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών με τους άλλους. Κατά την εφαρμογή αλλαγών, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στο εάν οι τρεις αυτές ανάγκες των εκπαιδευτικών καλύπτονται. Για παράδειγμα, η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενδέχεται να παραβλέπει τη σημασία της ανάγκης για εξουσία, η οποία δεν πρέπει να αντιλαμβάνεται ως εξουσιαστική ανάγκη, αλλά ως εγγενής επιθυμία του ατόμου για μεταβολή του εξωτερικού περιβάλλοντος και της πραγματικότητας που αντιμετωπίζει. Σε περίπτωση αντιστάσεων στην αλλαγή, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να εξετάζει πώς ενδεχομένως δεν καλύπτονται αυτές οι ανάγκες, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να μην συμμορφώνονται με τις επιθυμητές αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Για παράδειγμα, όταν δεν δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών και δημιουργείται ένα αντισυνεργατικό κλίμα, τότε η ανάγκη για δημιουργία κοινωνικών δεσμών δεν καλύπτεται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκμεταλλευόμενος τη θέσπιση κοινών στόχων, που μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των κοινωνικών δεσμών μεταξύ τους. Επομένως, αυτή η θεωρία είναι χρήσιμη για όσους εφαρμόζουν και διαχειρίζονται εκπαιδευτικές πολιτικές, τόσο όσον αφορά την εφαρμογή αλλαγών, όσο και όσον αφορά την αντίσταση σε αυτές (McClelland & Boyatzis, 1982: 737).

Μια τέταρτη σχετική θεωρία που μπορεί να εξεταστεί είναι η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964: 5). Αυτή η γνωστική θεωρία κινήτρων προτείνει ότι οι άνθρωποι δημιουργούν σκέψεις, συναισθήματα και προσδοκίες σχετικά με τις δραστηριότητές τους και τα αποτελέσματα που αυτές συνεπάγονται. Τα βασικά

στοιχεία της θεωρίας αυτής περιλαμβάνουν τη λειτουργικότητα, που αφορά την προσδοκία ανταμοιβής, την ελκυστικότητα της συνέπειας, που αντικατοπτρίζει το βαθμό προτίμησης των θετικών αποτελεσμάτων, και την προσδοκία, που αφορά την αντιλαμβανόμενη πιθανότητα επιτυχίας σε σχέση με την προσπάθεια. Βάσει αυτών των μεταβλητών, καθορίζεται η δύναμη του κινήτρου που απαιτείται από το άτομο. Κατά την αντιμετώπιση αντιστάσεων στις αλλαγές, μπορούν να εξεταστούν οι τρεις αυτές παράμετροι που επηρεάζουν τη δύναμη του κινήτρου. Για παράδειγμα, σε μια προσπάθεια εφαρμογής αξιολόγησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, μπορεί να παρουσιαστούν σημαντικές αντιστάσεις από τα πιθανά θετικά αποτελέσματα δεν γίνονται αντιληπτά ως ιδιαίτερα ελκυστικά από τους ίδιους. Αντίστοιχα, η επιτυχημένη διαχείριση από τον εκπαιδευτικό ηγέτη, με επικέντρωση στη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού και των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, αναμένεται να δημιουργήσει ελκυστικότητα συνέπειας και να αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις (Vroom, 1964: 5).

Τέλος, η «θεωρία της αυτοδιάθεσης» (Deci & Ryan, 2000. Deci & Ryan, 1985) προσπαθεί να ανατρέψει την ιδέα ότι η κύρια επιρροή στην παρακίνηση, προέρχεται από εξωτερικά κίνητρα. Σύμφωνα με τον D. Mc Gregor, η παρακίνηση στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέεται με τη θετική αντίληψη για τον άνθρωπο-εργαζόμενο. Η θεωρία αυτή αποτελεί μια θεωρία κινήτρων που εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τα ανθρώπινα κίνητρα και το ευ-ζην. Υποστηρίζει ότι τα άτομα διαθέτουν έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες -αυτονομία, ικανότητα και τάση για σχετίζεσθαι με τους άλλους- οι οποίες, όταν ικανοποιούνται, προάγουν τη βέλτιστη λειτουργία και την εσωτερική παρακίνηση. Οι άνθρωποι είναι ενεργοί οργανισμοί που επιδιώκουν την ανάπτυξη, ζητώντας κατάλληλες δραστηριότητες και ευκαιρίες, επιζητούν ικανοποίηση μέσω της συμμετοχής τους σε κοινωνικές ομάδες, ενώ επικεντρώνονται σε εσωτερικά κίνητρα όπως η επιθυμία για ενεργό συμμετοχή σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Εξωτερικοί παράγοντες όπως χρηματικές αμοιβές, μπορεί να μειώσουν την απόδοση, ενώ η εσωτερική παρακίνηση και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της εργασίας, ενισχύουν την απόδοση και το ενδιαφέρον του εργαζομένου. Η σημασία των εσωτερικών κινήτρων επιβεβαιώνει ότι ορισμένοι εργαζόμενοι, όπως οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν την εργασία τους για λόγους που υπερβαίνουν τις αμοιβές. Συνεπώς, η παρακίνηση και η αξιολόγηση τους πρέπει να

εστιάζουν στην εσωτερική τους ανάγκη για ανάπτυξη, τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη μιας ομάδας.

Από όσα προηγήθηκαν έχουμε τη δυνατότητα να συμπεράνουμε αρχικά πως η ανθρώπινη παρακίνηση αντιμετωπίζεται ως κεντρικό θέμα για τα διοικητικά στελέχη τόσο σε δημόσιους όσο και σε ιδιωτικούς οργανισμούς. Ο βαθμός της επίδοσης και ανάπτυξης εξαρτάται σημαντικά από τη διάθεση και την κινητοποίηση των ατόμων για την εκτέλεση των εργασιών τους. Επιπλέον, πίσω από κάθε θεωρία παρακίνησης υπάρχει ένα σύνολο υποθέσεων που αφορούν τους λόγους που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και την εργασία των ατόμων στον εργασιακό τομέα. Η ακρίβεια και η χρησιμότητα κάθε θεωρίας εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως το είδος της εργασίας, η προσωπικότητα των εργαζομένων και οι στόχοι του οργανισμού. Τέλος, καμία από τις διάφορες θεωρίες παρακίνησης που έχουν διατυπωθεί, δεν έχει το προνόμιο της απόλυτης ανωτερότητας. Κάθε μία έχει τις δικές της αδυναμίες και περιορισμούς. Αυτό αποδεικνύει πως καμία θεωρία μόνη της δεν είναι ικανή να καλύψει πλήρως την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο και να εξηγήσει επαρκώς το φαινόμενο της παρακίνησης.

3.2.3 Η παρακίνηση στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης

Εφαρμόζοντας τη θεωρία του Maslow στον χώρο της εκπαίδευσης, η εισαγωγή αλλαγών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θα πρέπει να επικεντρώνεται αρχικά στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών, όπως οι μισθολογικές απολαβές και η σταθερότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των σχέσεων εντός της ομάδας, δημιουργώντας ένα αίσθημα ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα. Ακολούθως, μπορεί να επικεντρώνεται στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τα προσόντα και τις δεξιότητές τους. Τέλος, πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την αυτό-ολοκλήρωσή τους στο ανώτερο τμήμα της πυραμίδας, διακρινόμενοι από μια εγγενή ανάγκη προς αυτή την τάση, που επιτυγχάνεται όταν έχει καλυφθεί το σύνολο των ανωτέρω αναγκών. Συνολικά, η θεωρία αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της πορείας από τις βασικές προς τις υψηλότερες ανάγκες. Σε περίπτωση προβλημάτων και αντίστασης σε αλλαγές σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, πρέπει να εξεταστεί αν οι βασικές ανάγκες έχουν

ικανοποιηθεί, προτού επιχειρηθεί η κάλυψη των υψηλότερων αναγκών (Sirajetal., 2022: 244-255).

Ως προς τη θεωρία του Adams, αυτή υποστηρίζει ότι οι αλλαγές σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να είναι σύμφωνες με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποφεύγεται η ασυμφωνία μεταξύ των πεποιθήσεών τους και των πράξεών τους. Όταν υπάρχει αντίσταση σε μια συγκεκριμένη αλλαγή, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να ερευνήσει την πιθανή ασυμφωνία και να προωθήσει τη σύγκλιση μεταξύ των πεποιθήσεων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών, είτε επηρεάζοντας τις πεποιθήσεις τους είτε προσαρμόζοντας τις ενέργειές τους. Συνολικά, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών έχουν κεντρική σημασία σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία (Adams, 1965: 267-299).

Με βάση τη θεωρία των McClelland & Boyatzis (1982: 737) είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στο εάν οι τρεις αυτές ανάγκες των εκπαιδευτικών καλύπτονται. Για παράδειγμα, η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενδέχεται να παραβλέπει τη σημασία της ανάγκης για εξουσία, η οποία δεν πρέπει να αντιλαμβάνεται ως εξουσιαστική ανάγκη, αλλά ως εγγενής επιθυμία του ατόμου για μεταβολή του εξωτερικού περιβάλλοντος και της πραγματικότητας που αντιμετωπίζει. Σε περίπτωση αντιστάσεων στην αλλαγή, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να εξετάζει πώς ενδεχομένως δεν καλύπτονται αυτές οι ανάγκες, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να μην συμμορφώνονται με τις επιθυμητές αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Για παράδειγμα, όταν δεν δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών και δημιουργείται ένα αντισυνεργατικό κλίμα, τότε η ανάγκη για δημιουργία κοινωνικών δεσμών δεν καλύπτεται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκμεταλλευόμενος τη θέσπιση κοινών στόχων, που μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των κοινωνικών δεσμών μεταξύ τους. Επομένως, αυτή η θεωρία είναι χρήσιμη για όσους εφαρμόζουν και διαχειρίζονται εκπαιδευτικές πολιτικές, τόσο όσον αφορά την εφαρμογή αλλαγών, όσο και όσον αφορά την αντίσταση σε αυτές.

Με βάση την τέταρτη εκ των θεωριών που παρατίθενται ανωτέρω, αυτή του Vroom (1964: 5), μπορούν να εξεταστούν οι τρεις παράμετροι που επηρεάζουν τη δύναμη του κινήτρου. Για παράδειγμα, σε μια προσπάθεια εφαρμογής αξιολόγησης

σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, μπορεί να παρουσιαστούν σημαντικές αντιστάσεις από τα πιθανά θετικά αποτελέσματα δεν γίνονται αντιληπτά ως ιδιαίτερα ελκυστικά από τους ίδιους. Αντίστοιχα, η επιτυχημένη διαχείριση από τον εκπαιδευτικό ηγέτη, με επικέντρωση στη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού και των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, αναμένεται να δημιουργήσει ελκυστικότητα συνέπειας και να αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις (Vroom, 1964: 5).

Η παρακίνηση στο σχολικό περιβάλλον μπορεί επίσης να εξηγηθεί ως συνάρτηση της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού. Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αίσθηση της αυτονομίας όσον αφορά τις διδακτικές τους μεθόδους, την αίσθηση της επάρκειας όσον αφορά την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών και την αίσθηση του σχετιζέσθαι μέσω των θετικών αλληλεπιδράσεων με τους συναδέλφους και τους μαθητές, είναι πιθανό να αυξηθούν τα κίνητρα και η ικανοποίηση από την εργασία τους. Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού τονίζει τη σημασία της υπέρβασης των εξωτερικών ανταμοιβών ή πιέσεων, υποστηρίζοντας περιβάλλοντα που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν εσωτερική ικανοποίηση στο επάγγελμά τους. Αναγνωρίζοντας και υποστηρίζοντας αυτές τις ψυχολογικές ανάγκες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να καλλιεργήσουν ένα πιο παρακινημένο και αφοσιωμένο διδακτικό προσωπικό, ωφελώντας τελικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές που υπηρετούν (Wen-ying & Xi, 2016: 33-39).

Σε κάθε περίπτωση, η παρακίνηση στη σύγχρονη εκπαίδευση φαίνεται να προκύπτει ως συνάρτηση συγκεκριμένων πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιούνται. Μια τέτοια πρακτική είναι για παράδειγμα η καθιέρωση χρηματικών βραβείων. Η καθιέρωση χρηματικών βραβείων θα μπορούσε να συμβάλλει σε ικανό βαθμό στην βελτίωση της παρακίνησης και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όντας δηλαδή μία τάση που βρίσκεται σε σύμπλευση με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι επιχειρήσεις. Ωστόσο, στη χώρα μας φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιείται, δεδομένου ότι το ενιαίο μισθολόγιο καθορίζει κοινά πρότυπα μισθολογικών απολαβών για τους εκπαιδευτικούς με τη μέγιστη και με την ελάχιστη δυνατή αποδοτικότητα. Ως εκ τούτου, δεν παρέχονται ικανά χρηματικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς στη χώρα μας και κατ' επέκταση παρεμποδίζεται η παρακίνησή τους με άξονα τις μισθολογικές απολαβές (Σαϊτης & Αλεξόπουλος, 2022: 234)

Ένας δεύτερος τρόπος μέσω του οποίου πραγματοποιείται η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι αυτός της θετικής ενίσχυσης, που σχετίζεται με τις προαγωγές τους. Στη χώρα μας επίσης υπάρχει πρόβλημα στην ενίσχυση αυτού του τύπου, δεδομένου ότι το σύστημα προαγωγών των εργαζομένων είναι βαθιά αρτηριοσκληρωτικό και δυσλειτουργικό. Κατά τον τρόπο αυτό, παρεμποδίζεται η παροχή σχετικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022: 235).

Και οι δύο ανωτέρω παθογένειες φαίνεται πως είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί και διοικείται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι βαθιά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Η παθογένεια αυτή επισημαίνεται και από τους Σαΐτης & Αλεξόπουλος (2022: 234-235) ως κομβικής σημασίας εμπόδιο στη βελτίωση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης των ανωτέρω τρόπων.

3.2.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ένα από τα βασικά στοιχεία για τον προσδιορισμό της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο διοικητικής υποστήριξης που λαμβάνουν. Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εργασιακής ατμόσφαιρας και όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μια ισχυρή υποστήριξη από πλευράς της ηγεσίας, η αίσθηση αυτή συμβάλλει σημαντικά στην ικανοποίηση από την εργασία τους. Η αποτελεσματική ηγεσία που εκτιμά και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς προάγει την αίσθηση συνεργασίας και κοινού σκοπού εντός της σχολικής κοινότητας. Μάλιστα, μεταξύ των επιμέρους στυλ ηγεσίας το μετασχηματιστικό φαίνεται να συνδέεται με τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, δεδομένου μέσω αυτού του στυλ προάγεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Eliophotou-Menon&Ioannou, 2016: 20). Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται άλλωστε και από την έρευνα των Anastasiou&Belios (2020:644-655) στη χώρα μας.

Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας που συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Οι θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς μπορούν να έχουν βαθύ αντίκτυπο στη συνολική ικανοποίηση από την εργασία ενός εκπαιδευτικού. Μια υποστηρικτική και συνεργατική εργασιακή κουλτούρα προωθεί την αίσθηση του ανήκειν και μπορεί να μετριάσει το άγχος και τις προκλήσεις που ενυπάρχουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η συλλογικότητα και η αίσθηση της κοινότητας συμβάλλουν σε ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Lopes&Oliveira, 2020: 641-659).

Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης εμφανίζονται επίσης σε εξέχουσα θέση μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσβαση σε συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη τείνουν να αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι και αφοσιωμένοι στους ρόλους τους. Οι ευκαιρίες συνεχούς μάθησης όχι μόνο ενισχύουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, αλλά παρέχουν επίσης μια αίσθηση επαγγελματικής ανάπτυξης και προόδου. Τα σχολεία που δίνουν προτεραιότητα και επενδύουν σε πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιθανό να έχουν ένα ανθρώπινο δυναμικό με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, μειωμένο ποσοστό αποχώρησης αυτών από την εργασία (Perrachioneetal., 2008: 32).

Ο φόρτος εργασίας και οι απαιτήσεις εργασίας αποτελούν έναν άλλο σημαντικό καθοριστικό παράγοντα της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά μεγάλο φόρτο εργασίας και όταν αυτές οι απαιτήσεις γίνονται μεγάλες, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση και δυσαρέσκεια. Οι επαρκείς πόροι, ο λελογισμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η ισορροπία μεταξύ διδακτικών και διοικητικών ευθυνών είναι αναγκαίες προϋποθέσεις για την προώθηση ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων φόρτου εργασίας και η παροχή της απαραίτητης υποστήριξης μπορούν να συμβάλουν σε ένα πιο ικανοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Paulik, 2012:138-149 ; Smith&Bourke, 1992:8,36).

Επιπλέον, το επίπεδο αυτονομίας και εξουσίας λήψης αποφάσεων που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ικανοποίηση

από την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι μπορούν να λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις και έχουν κάποιο βαθμό αυτονομίας στις τάξεις τους είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Esfandiari&Kamali, 2016:73-98).

Συμπερασματικά, η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων, από την υποστήριξη της ηγεσίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις έως τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, το φόρτο εργασίας και την αυτονομία στη λήψη αποφάσεων. Τα σχολεία που δίνουν προτεραιότητα σε αυτές τις πτυχές είναι σε καλύτερη θέση για να δημιουργήσουν ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον για το διδακτικό προσωπικό τους, συμβάλλοντας τελικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές..

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Μεθοδολογία της έρευνας

1. Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε. Αρχικά, παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης και εν συνεχεία προσδιορίζεται το δείγμα των συμμετεχόντων. Ακολούθως, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ούτως ώστε να συγκεντρωθούν οι απαντήσεις. Τέλος, γίνεται αναφορά στις στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να αναλυθούν τα δεδομένα της έρευνας.

2. Εισαγωγικές-εννοιολογικές επισημάνσεις

Η παρούσα έρευνα ήταν ποσοτική και συγχρονική. Οι ποσοτικές έρευνες αναφέρονται σε αυτές στις οποίες οι μετρήσεις πραγματοποιούνται με τη χρήση αριθμητικά κωδικοποιημένων μετρήσεων, προκειμένου αυτές να μπορούν εν συνεχεία να αναλυθούν στατιστικά. Ενδείκνυται για περιπτώσεις στις οποίες στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο λαμβάνει χώρα ένα φαινόμενο, καθώς και η ενδεχόμενη διαφοροποίηση στην εκδήλωση ενός φαινομένου με βάση λοιπούς παράγοντες. Η παρούσα έρευνα στόχευσε επομένως στην διαπίστωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής, καθώς και στην διερεύνηση παραγόντων που ενδεχομένως να σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών. Η έρευνα ήταν κατά συνέπεια ποσοτική. Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν επίσης συγχρονική. Οι έρευνες αυτές αναφέρονται σε μια ερευνητική μεθοδολογία όπου όλες οι μετρήσεις χορηγούνται σε μία και μόνο στιγμή, χωρίς δηλαδή να πραγματοποιούνται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Πρόκειται για έναν ερευνητικό σχεδιασμό ο οποίος ενδείκνυται όταν είναι ξεκάθαρες οι σχέσεις αιτίου και αιτιατού ανάμεσα στις

εξεταζόμενες μεταβλητές, καθώς η αξιολόγηση δύο χαρακτηριστικών στην ίδια χρονική στιγμή ενδεχομένως να προκαλεί σύγχυση για το πιο χαρακτηριστικό επιδρά στο άλλο. Στη συγκεκριμένη ωστόσο περίπτωση ήταν προφανές πως η εργασιακή ικανοποίηση θα μπορούσε μόνο να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα το φύλο των εκπαιδευτικών, και όχι να τους επηρεάζει. Κατά συνέπεια, η χρήση ενός συγχρονικού ερευνητικού σχεδιασμού θεωρήθηκε πως εξυπηρετεί τη φύση και τη στόχευση της μελέτης.

3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 80 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μοναδικό κριτήριο εισαγωγής ήταν το να διδάσκουν σε σχολείο της Ανατολικής Αττικής.

4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων-ερωτηματολόγια

Στη συγκεκριμένη μελέτη χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς, το οποίο αποτελούνταν από κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα και από ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν με την ικανοποίηση από την εργασία. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν επομένως από επιμέρους τμήματα. Αρχικά, καταγραφόταν η οργανικότητα του σχολείου και εν συνεχεία ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο τους (άντρας/ γυναίκα), με την ηλικία τους (κάτω από 30/ 31-40/ 41-50/ 51 και άνω), με την οικογενειακή τους κατάσταση (έγγαμος/ άγαμος/ άγαμος με παιδιά/ άλλο), με το χρόνο προϋπηρεσίας τους συνολικά στην εκπαίδευση (έτη), με το χρόνο προϋπηρεσίας τους στο σχολείο που βρίσκονται (έτη), με τον ενδεχόμενο τίτλος σπουδών εκτός του διορισμού (δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI/ μεταπτυχιακό/ διδακτορικό/ άλλο), με τη σχέση εργασίας τους (μόνιμος/ αναπληρωτής/ ωρομίσθιος). Εν συνεχεία, ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο εργασιακής ικανοποίησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν συνολικά από 24 επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες

βαθμολογούνταν σε μία κλίμακα Likert με τιμές από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ). Πέραν από το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου, που προέκυψε κατόπιν αθροίσματος των επιμέρους τιμών, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπολογίζονταν και ορισμένες υποκλίμακες, οι οποίες αφορούσαν την ικανοποίηση από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, την ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους, την ικανοποίηση από το διευθυντή του σχολείου, την ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών και την ικανοποίηση από τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Η πρώτη υποκλίμακα αποτελούνταν από 6 επιμέρους ερωτήσεις, η δεύτερη υποκλίμακα από 4 επιμέρους ερωτήσεις, η τρίτη υποκλίμακα από 6 επιμέρους ερωτήσεις, η τέταρτη υποκλίμακα από 4 επιμέρους ερωτήσεις και η τελευταία υποκλίμακα από 3 επιμέρους ερωτήσεις. Ο δείκτης α για τις επιμέρους υποκλίμακες ήταν 0.83 για την πρώτη, 0.91 για τη δεύτερη, 0.96 για την τρίτη, 0.88 για την τέταρτη και 0.75 για την πέμπτη. Ο δείκτης α για το συνολικό σκορ ήταν 0.92.

Το εργαλείο μέτρησης προωθήθηκε στη διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και από εκεί στους εκπαιδευτικούς. Η συμπερίληψη συμμετεχόντων στη μελέτη τερματίστηκε μετά από τη συγκέντρωση 80 συνολικά ολοκληρωμένων απαντήσεων. Εν συνεχεία, τα δεδομένα εισήχθησαν στο SPSS προκειμένου να αναλυθούν.

5. Στατιστικές τεχνικές

Αρχικά, στα δεδομένα της μελέτης πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό, στην περίπτωση κατηγορικών μεταβλητών, και με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, στην περίπτωση ποσοτικών μεταβλητών. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε μελέτη της κανονικότητας της κατανομής του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου, καθώς και των επιμέρους υποκλιμάκων αυτού. Στόχος αυτής της ανάλυσης ήταν η διερεύνηση του εάν παραβιάζεται ή όχι η κανονικότητα της κατανομής, η οποία υπαγορεύει την αναγκαιότητα χρήσης παραμετρικών ελέγχων στην περίπτωση κατά την οποία δεν παραβιάζεται, και μη παραμετρικών ελέγχων, στην περίπτωση κατά την οποία παραβιάζεται. Οι σχέσεις

μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών με δύο τιμές και ποσοτικών αποφασίστηκε επομένως να εξεταστούν μέσω ελέγχου ανεξαρτήτων δειγμάτων στην περίπτωση μη παραβίασης της κανονικότητας της κατανομής, και με τη χρήση ελέγχου Mann WhitneyU στην περίπτωση παραβίασης της κανονικότητας της κατανομής. Οι σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από 2 τιμές και ποσοτικών αποφασίστηκε να εξεταστούν με τη χρήση Ανάλυσης Διακύμανσης, στην περίπτωση μη παραβίασης της κανονικότητας της κατανομής, και ελέγχου KruskalWallis, στην περίπτωση κατά την οποία η κανονικότητα της κατανομής δεν θα παραβιαζόταν. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών, αυτή εξετάστηκε μέσω συντελεστή συσχέτισης Spearman's Correlation, στην περίπτωση παραβίασης της κανονικότητας της κατανομής, και συντελεστής συσχέτισης Pearson, στην περίπτωση απουσίας παραβίασης της κανονικότητας. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

1. Περίληψη

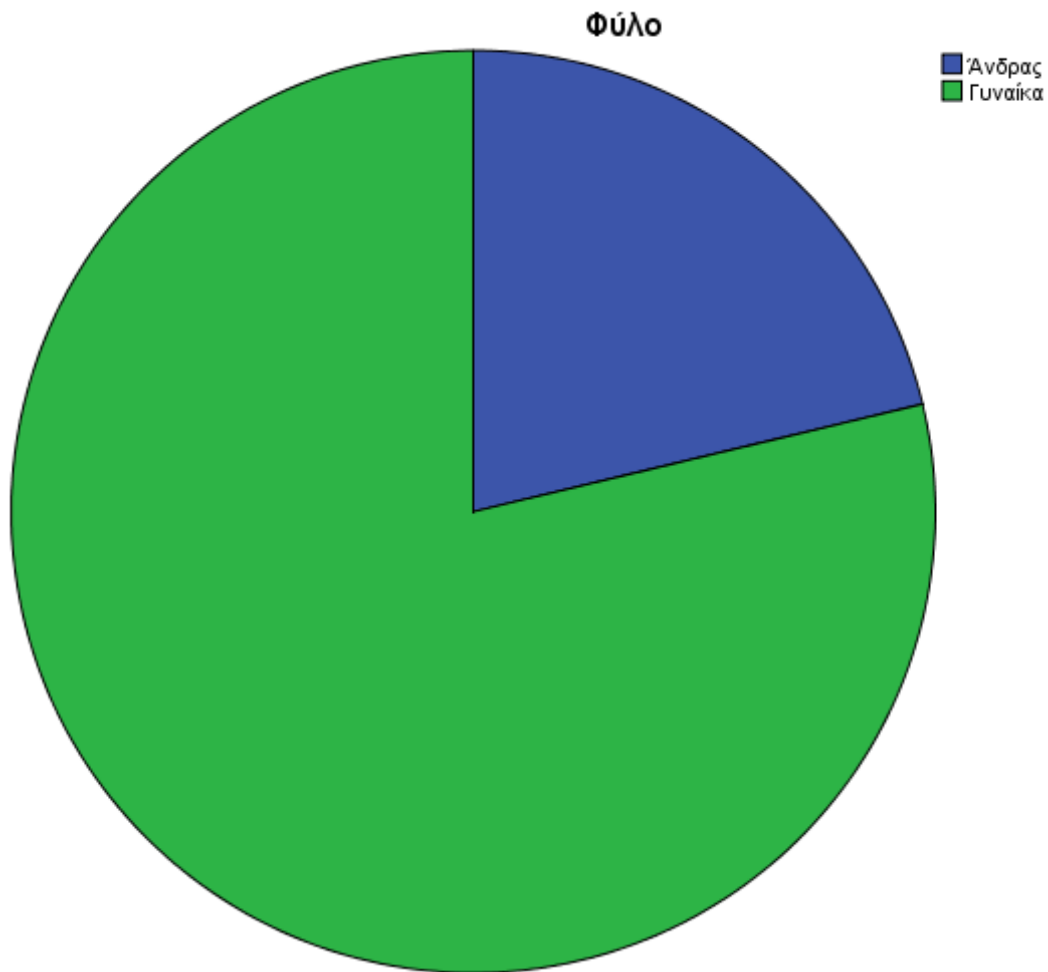
Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης. Με βάση την περιγραφική ανάλυση, δεν επιβεβαιώθηκε η αρχική ερευνητική υπόθεση, δεδομένου ότι υπήρχαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Με βάση την επαγωγική ανάλυση, δεν επιβεβαιώθηκε η δεύτερη υπόθεση καθώς δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μόνιμους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, καθώς υπήρχαν ήσσονος σημασίας διαφοροποιήσεις της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με βάση άλλες κοινωνικοδημογραφικές παραμέτρους που εξετάστηκαν.

2. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η ανάλυση για το φύλο των ατόμων της έρευνας. Η πλειονότητα των ατόμων του εξεταζόμενου δείγματος (78.8%, N=63) αποτελούταν από γυναίκες και ένα μικρότερο ποσοστό (21.3%, N=17), αποτελούταν από άντρες.

Γράφημα 1

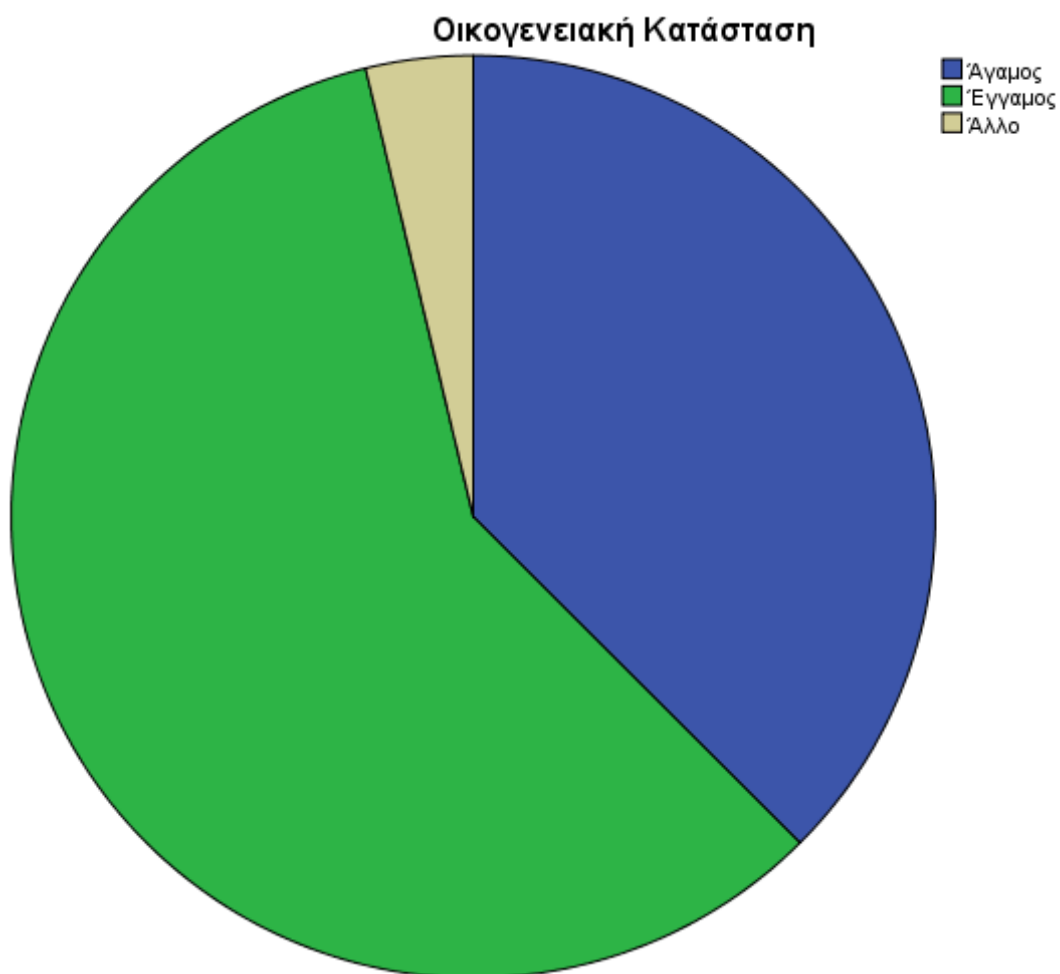
Η ανάλυση για το φύλο των συμμετεχόντων



Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται η ανάλυση για την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων του δείγματος. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αφορούσε τους έγγαμους (58.8%, N=47). Ένα μικρότερο ποσοστό αφορούσε τους άγαμους (N=30, 37.5%) και ένα αρκετά πιο μικρό όσους δεν εντάσσονταν σε καμία από τις δύο παραπάνω κατηγορίες (3%, N=3).

Γράφημα 2

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

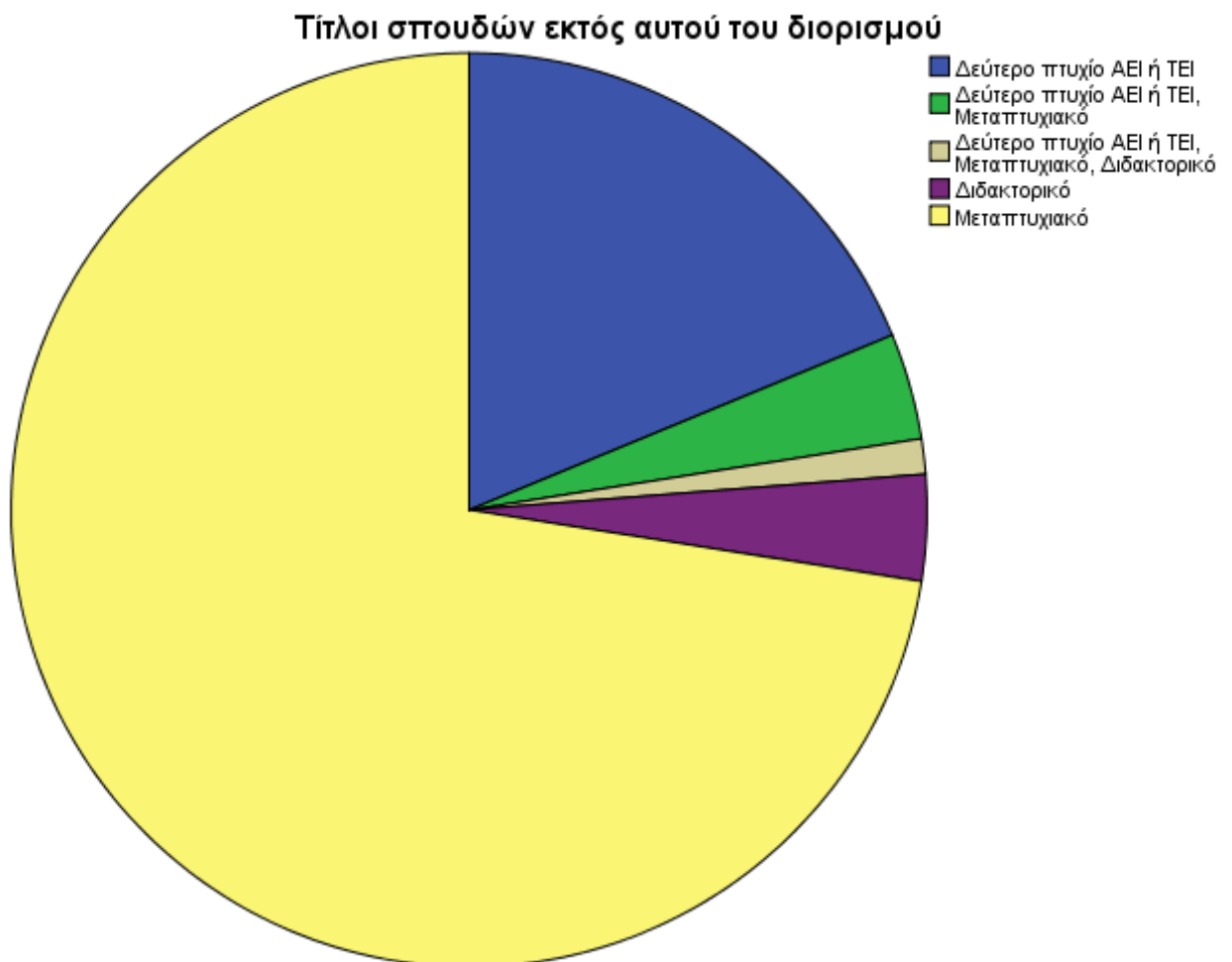


Στο Γράφημα 3 παρουσιάζεται η ανάλυση για τους τίτλους σπουδών πέραν του διορισμού. Το 72.5% (N=58) αφορούσε όσους είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 18.8% (N=15) όσους είχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 3.8% (N=3) όσους είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών, το 3.8% (N=3) όσους είχαν δεύτερο πτυχίο

ΑΕΙ ή ΤΕΙ και μεταπτυχιακό και το 1.3% (N=1) όσους είχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό.

Γράφημα 3

Οι τίτλοι σπουδών εκτός αυτού του διορισμού

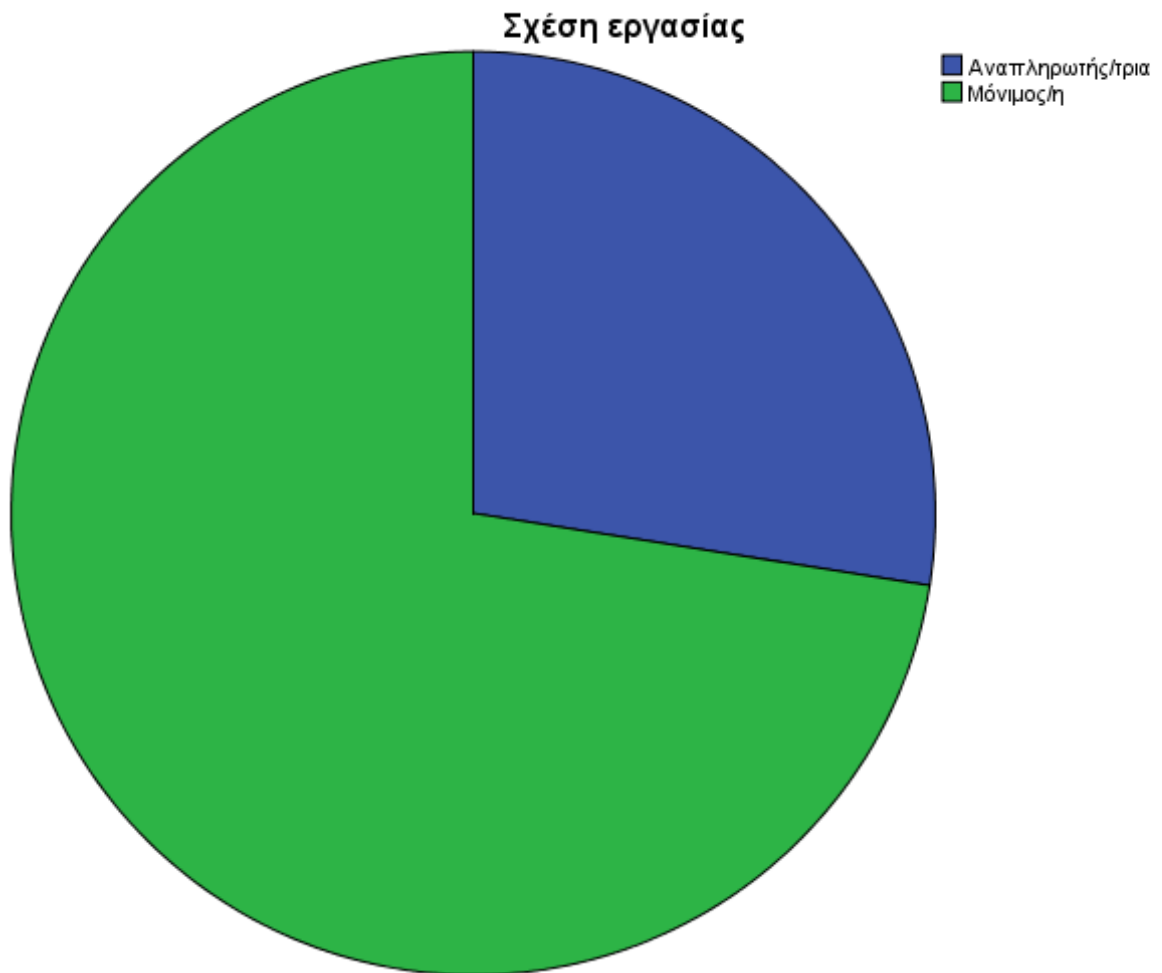


Στο Γράφημα 4 παρουσιάζεται η ανάλυση για τη σχέση εργασίας των ατόμων του δείγματος. Το 72.5% των συμμετεχόντων (N=58) αφορούσε τους μόνιμους

εκπαιδευτικούς (N=58) και το 27.5% (N=22) αφορούσε τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Γράφημα 4

Η σχέση εργασίας των συμμετεχόντων



Στον Πίνακα 1 παρατίθεται η ανάλυση του χρόνου προϋπηρεσίας. Οι δύο επιμέρους μεταβλητές αυτού αποτελούσαν και τις μόνες ποσοτικές μεταβλητές των

κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο 15.110 έτη προϋπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση, με αναλογικά μεγάλη τυπική απόκλιση (9.839). Οι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο 5.560 έτη στο συγκεκριμένο σχολείο, με επίσης μεγάλη αναλογικά τυπική απόκλιση (6.308).

Πίνακας 1

Η περιγραφική ανάλυση για το χρόνο προϋπηρεσίας

	Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση	Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στο σχολείο
Μέση τιμή	15,110	5,560
N	80	80
Τυπική απόκλιση	9,839	6,308

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της εργασιακής ικανοποίησης παρουσιάζονται ακολούθως. Η ικανοποίηση από τις εγκαταστάσεις ήταν μέτρια, δεδομένου πως με κατώτατη πιθανή τιμή το 6 και ανώτατη το 30 ήταν 18.900. Η ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους ήταν μέτρια προς υψηλή, δεδομένου πως η μέση τιμή ήταν 15.212, με εύρος τιμών 4 έως 20. Όσον αφορά την ικανοποίηση από τη σχέση με το διευθυντή, η μέση τιμή ήταν 23.662, με εύρος τιμών 6 έως 30, δηλαδή μέτρια προς υψηλή. Η μέση τιμή της ικανοποίησης από τη σχέση με τους γονείς ήταν μέτρια, δεδομένου ότι η μέση τιμή ήταν 14.325, με εύρος τιμών 4 έως 20. Η μέση τιμή για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ήταν 10.887, με εύρος τιμών 3 έως 15. Τέλος, στη συνολική ικανοποίηση η μέση τιμή ήταν 86.425, με εύρος τιμών 23 έως 115. Μπορεί επομένως να εξαχθεί ένα συμπέρασμα περί μέτριας προς υψηλής συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης

	Ικανοποίησ η από τις Ικανοποίη κτηριακές ση από τη Ικανοποίη εγκαταστάσ σχέση με ση από τη εις και τους σχέση με τους υλικοτεχνικ συναδέλφο το ές υποδομές υς διευθυντή μαθητών	Ικανοποίη ση από τη σχέση με λήψης	Ικανοποίη ση από τη σχέση με διαδικασία	Συνολική ικανοποίη ση		
Μέση τιμή	18,900	15,212	23,662	14,325	10,887	86,425
N	80	80	80	80	80	80
Τυπική απόκλι ση	4,499	3,400	6,023	3,189	2,080	14,011

Στον Πίνακα 3 παρατίθεται η ανάλυση για την κανονικότητα της κατανομής των τιμών της εργασιακής ικανοποίησης. Όπως προκύπτει, η κανονικότητα δεν παραβιάζόταν στην πρώτη υποκλίμακα και στο συνολικό σκορ της ικανοποίησης. Για αυτές επομένως τις μεταβλητές, οι αναλύσεις βασίστηκαν σε παραμετρικούς ελέγχους, ενώ για όλες τις υπόλοιπες σε μη παραμετρικούς.

Πίνακας 3

Η κανονικότητα της κατανομής της εργασιακής ικανοποίησης

	p
Ικανοποίηση από τις κτηριακές εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικές υποδομές	0.911
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους	0.000
Ικανοποίηση από τη σχέση με το διευθυντή	0.000
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών	0.000
Ικανοποίηση από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων	0.001
Συνολική ικανοποίηση	0.472

3. Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση για τη σχέση του φύλου με την εργασιακή ικανοποίηση παρατίθεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο σε καμία εκ των επιμέρους υποκλιμάκων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν υπήρχαν επίσης ούτε στο συνολικό σκορ της εργασιακής ικανοποίησης.

Πίνακας 4

Η διαφορά στην εργασιακή ικανοποίηση με βάση το φύλο

	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Ικανοποίηση από τις κτηριακές εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικές υποδομές	Άνδρας	17	19,352	3,872	0.643
	Γυναίκα	63	18,777	4,674	
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους	Άνδρας	17	15,470	4,001	0.459
	Γυναίκα	63	15,142	3,252	
Ικανοποίηση από τη σχέση με το διευθυντή	Άνδρας	17	23,294	5,144	0.510
	Γυναίκα	63	23,761	6,272	
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών	Άνδρας	17	14,588	3,501	0.638
	Γυναίκα	63	14,254	3,126	
Ικανοποίηση από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Άνδρας	17	11,235	2,194	0.434
	Γυναίκα	63	10,793	2,056	
Συνολική ικανοποίηση	Άνδρας	17	87,294	16,442	0.775
	Γυναίκα	63	86,190	13,421	

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η ικανοποίηση των συμμετεχόντων με βάση την ηλικιακή ομάδα. Όπως διαπιστώνεται, σε καμία εκ των εξεταζόμενων περιπτώσεων δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5

Η σχέση της ηλικιακής ομάδας με την εργασιακή ικανοποίηση

		Μέση	Τυπική	P	
		N	τιμή	απόκλιση	
Ικανοποίηση από τις κτηριακές εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικές υποδομές	Κάτω από 30	10	19,000	5,354	0.822
	31-40 ετών	32	18,562	4,196	
	41-50 ετών	19	19,736	4,568	
	51 ετών και άνω	19	18,578	4,717	
	Σύνολο	80	18,900	4,499	
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους	Κάτω από 30	10	16,700	2,311	0.474
	31-40 ετών	32	14,656	3,413	
	41-50 ετών	19	15,052	3,455	
	51 ετών και άνω	19	15,526	3,761	
	Σύνολο	80	15,212	3,400	
Ικανοποίηση από τη σχέση με το διευθυντή	Κάτω από 30	10	24,700	6,342	0.340
	31-40 ετών	32	22,000	6,782	
	41-50 ετών	19	25,052	4,743	
	51 ετών και άνω	19	24,526	5,388	
	Σύνολο	80	23,662	6,023	
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών	Κάτω από 30	10	14,000	3,231	0.773

	31-40 ετών	32	14,593	3,160	
	41-50 ετών	19	14,473	3,097	
	51 ετών και άνω	19	13,894	3,494	
	Σύνολο	80	14,325	3,189	
Ικανοποίηση από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Κάτω από 30	10	11,300	2,002	0.109
	31-40 ετών	32	10,187	1,839	
	41-50 ετών	19	11,263	2,207	
	51 ετών και άνω	19	11,473	2,195	
	Σύνολο	80	10,887	2,080	
Συνολική ικανοποίηση	Κάτω από 30	10	88,400	13,590	0.712
	31-40 ετών	32	84,406	13,790	
	41-50 ετών	19	88,789	11,900	
	51 ετών και άνω	19	86,421	16,876	
	Σύνολο	80	86,425	14,011	

Στον Πίνακα 6 παρατίθεται η ανάλυση για τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, σε καμία εκ των σχετικών περιπτώσεων δεν υπήρχε διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση.

Πίνακας 6

Η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Ικανοποίηση από τις Άγαμος 30		19,600	4,295	0.437
κτηριακές εγκαταστάσεις Έγγαμος 47		18,595	4,674	
και υλικοτεχνικές Άλλο 3		16,666	3,511	
υποδομές Σύνολο 80		18,900	4,499	
Ικανοποίηση από τη Άγαμος 30		15,633	3,347	0.643
σχέση με τους Έγγαμος 47		15,063	3,435	
συναδέλφους Άλλο 3		13,333	3,785	
Σύνολο 80		15,212	3,400	
Ικανοποίηση από τη Άγαμος 30		23,000	6,214	0.217
σχέση με το διευθυντή Έγγαμος 47		24,446	5,675	
Άλλο 3		18,000	7,937	
Σύνολο 80		23,662	6,023	
Ικανοποίηση από τη Άγαμος 30		14,400	3,296	0.757
σχέση με τους γονείς των Έγγαμος 47		14,340	3,184	
μαθητών Άλλο 3		13,333	3,055	
Σύνολο 80		14,325	3,189	
Ικανοποίηση από τη Άγαμος 30		10,700	2,119	0.789
διαδικασία λήψης Έγγαμος 47		11,000	2,105	
αποφάσεων Άλλο 3		11,000	1,732	
Σύνολο 80		10,887	2,080	
Συνολική ικανοποίηση Άγαμος 30		87,033	13,629	0.337
Έγγαμος 47		86,787	14,158	
Άλλο 3		74,666	15,307	
Σύνολο 80		86,425	14,011	

Στον Πίνακα 7 παρατίθεται η σχέση του χρόνου προϋπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, καμία εκ των εξεταζόμενων συσχετίσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 7

Η σχέση του χρόνου υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση με την επαγγελματική ικανοποίηση

	Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση
Ικανοποίηση από τις R κτηριακές εγκαταστάσεις P και υλικοτεχνικές N υποδομές	-,093 ,414 80
Ικανοποίηση από τη σχέση R με τους συναδέλφους P N	-,165 ,143 80
Ικανοποίηση από τη σχέση R με το διευθυντή P N	-,082 ,470 80
Ικανοποίηση από τη σχέση R με τους γονείς των P μαθητών N	-,068 ,546 80
Ικανοποίηση από τη R διαδικασία λήψης P αποφάσεων N	,024 ,832 80
Συνολική ικανοποίηση R P N	-,112 ,324 80

Στον Πίνακα 8 παρατίθεται η αντίστοιχη ανάλυση για τη σχέση του χρόνου υπηρεσίας συνολικά στο σχολείο με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, όσο περισσότερα ήταν τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο, τόσο πιο χαμηλή ήταν η ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους ($r=-0.262$), συσχέτιση που ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0.019$).

Πίνακας 8

Η σχέση του χρόνου υπηρεσίας συνολικά στο σχολείο με την επαγγελματική ικανοποίηση

	Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στο σχολείο
Ικανοποίηση από τις R κτηριακές εγκαταστάσεις P και υλικοτεχνικές N υποδομές	-,071 ,531 80
Ικανοποίηση από τη σχέση R με τους συναδέλφους P N	-,262* ,019 80
Ικανοποίηση από τη σχέση R με το διευθυντή P N	-,207 ,065 80
Ικανοποίηση από τη σχέση R με τους γονείς των P μαθητών N	-,157 ,165 80
Ικανοποίηση από τη R διαδικασία λήψης P αποφάσεων N	-,043 ,703 80
Συνολική ικανοποίηση R P N	-,184 ,102 80

Στον Πίνακα 9 παρατίθεται η σχέση του πτυχίου μετά το διορισμό με την εργασιακή ικανοποίηση. Όπως προκύπτει, σε καμία εκ των εξεταζόμενων περιπτώσεων δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους εξεταζόμενων υπο-ομάδων.

Πίνακας 9

Η σχέση του πτυχίου μετά το διορισμό με την εργασιακή ικανοποίηση

		Μέση N τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Ικανοποίηση από τις κτηριακές εγκαταστάσεις υλικοτεχνικές υποδομές	Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI	1519,333	5,899	0.611
	Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI, Μεταπτυχιακό	3 17,666	2,886	
	Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	1 25,000	.	
	Διδακτορικό	3 17,000	7,810	
	Μεταπτυχιακό	5818,844	4,012	
	Σύνολο	8018,900	4,499	
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους	Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI	1514,933	3,432	0.351
	Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI, Μεταπτυχιακό	3 17,333	2,516	
	Δεύτερο πτυχίο AEI ή TEI, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	1 20,000	.	
	Διδακτορικό			

	Διδακτορικό	3	14,000	2,000	
	Μεταπτυχιακό		5815,155	3,468	
	Σύνολο		8015,212	3,400	
Ικανοποίηση από τη σχέση με το διευθυντή	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ	ΑΕΙ ή	1524,266	4,697	0.528
	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ ή	3 27,666	3,214	
	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	ΑΕΙ ή	1 30,000	.	
	Διδακτορικό	3	25,333	2,081	
	Μεταπτυχιακό		5823,103	6,498	
	Σύνολο		8023,662	6,023	
Ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ	ΑΕΙ ή	1514,933	3,058	0.501
	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό	ΑΕΙ ή	3 14,333	2,886	
	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	ΑΕΙ ή	1 18,000	.	
	Διδακτορικό	3	12,333	4,725	
	Μεταπτυχιακό		5814,206	3,188	
	Σύνολο		8014,325	3,189	
Ικανοποίηση από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ	ΑΕΙ ή	1511,400	1,919	0.150

	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό	ή 3 12,333	2,081	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	1 15,000	.	
	Διδακτορικό	3 10,000	1,000	
	Μεταπτυχιακό	5810,655	2,082	
	Σύνολο	8010,887	2,080	
Συνολική ικανοποίηση	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	ή 1588,400	13,819	0.356
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό	3 91,333	5,131	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	1 111,000	.	
	Διδακτορικό	3 81,000	14,422	
	Μεταπτυχιακό	5885,517	14,201	
	Σύνολο	8086,425	14,011	

Στον Πίνακα 10 παρατίθεται η ανάλυση για τη σχέση εργασίας και την εργασιακή ικανοποίηση. Όπως προκύπτει, ούτε σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους εξεταζόμενων ομάδων της έρευνας.

Πίνακας 10

Η ανάλυση για τη σχέση εργασίας και την εργασιακή ικανοποίηση

Σχέση εργασίας	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Ικανοποίηση από τις Αναπληρωτές/τρι κτηριακές εγκαταστάσεις	22	19,272	5,100	0.651
και υλικοτεχνικές Μόνιμος/η υποδομές	58	18,758	4,289	
Ικανοποίηση από τη Αναπληρωτές/τρι σχέση με τους	22	16,272	2,930	0.087
συναδέλφους Μόνιμος/η	58	14,810	3,501	
Ικανοποίηση από τη Αναπληρωτές/τρι σχέση με το διευθυντή α	22	25,227	5,281	0.136
Μόνιμος/η	58	23,069	6,220	
Ικανοποίηση από τη Αναπληρωτές/τρι σχέση με τους γονείς των α	22	13,727	3,930	0.523
μαθητών Μόνιμος/η	58	14,551	2,866	

Ικανοποίηση από τη διαδικασία αποφάσεων	Αναπληρωτής/τρι λήψης	22	11,318	2,296	0.376
	Μόνιμος/η	58	10,724	1,989	
Συνολική ικανοποίηση	Αναπληρωτής/τρι	22	88,227	12,558	0.482
	Μόνιμος/η	58	85,741	14,569	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις

1. Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη ειπωθεί η διερεύνηση του θέματος ήταν εάν και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής στην επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα από το έργο τους. Είχε ως στόχο την προβολή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και κατ'επέκταση τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Για να ανακαλύψουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανατολική Αττική, χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τη βιβλιογραφία, επικεντρώνοντας τις ερωτήσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Έτσι, συγκεντρώσαμε πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς για να αξιολογήσουμε την ικανοποίησή τους όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας. Οι θεματικοί άξονες περιλάμβαναν α) την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, β) τις σχέσεις με τους συναδέλφους, γ) με τον Διευθυντή/ντρια, δ) τους γονείς, καθώς και ε) τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων.

Ως συνάρτηση των ανωτέρω διαπιστώσεων, η πρώτη ερευνητική υπόθεση περί χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης από πλευράς των εκπαιδευτικών δεν επιβεβαιώνεται. Η δεύτερη υπόθεση περί σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους μόνιμους και στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς επίσης δεν επιβεβαιώνεται. Ωστόσο, επιβεβαιώνονται η τρίτη υπόθεση, δεδομένου ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές με βάση τα υπόλοιπα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα. Αρχικά η βασική υπόθεση της συγκεκριμένης μελέτης ήταν πως οι εκπαιδευτικοί θα διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Ωστόσο, η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλή εργασιακή ικανοποίηση παρά τις εγγενείς δυσκολίες της εργασίας τους, μια διαπίστωση που μπορεί να αποδοθεί με βάση τη θεωρία του Maslow. Σύμφωνα με τον Maslow (1943: 370-396), οι ανθρώπινες ανάγκες βρίσκονται σε ιεραρχική σειρά, που κυμαίνεται από βασικές φυσιολογικές απαιτήσεις έως ψυχολογικές ανάγκες υψηλότερου επιπέδου. Ενώ η διδασκαλία αναμφίβολα παρουσιάζει προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί συχνά αποκομίζουν τεράστια ικανοποίηση από την αντιμετώπιση των αναγκών στα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας.

Σε θεμελιώδες επίπεδο, οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών παρέχουν μια αίσθηση οικονομικής ασφάλειας, καλύπτοντας τις βασικές φυσιολογικές τους ανάγκες. Η διασφάλιση αυτών των βασικών αναγκών που ικανοποιούνται επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στις ανάγκες υψηλότερης τάξης στην ιεραρχία του Maslow. Ανεβαίνοντας στην ιεραρχία αυτής της κλίμακας, οι δάσκαλοι ασχολούνται με την ανάγκη για «ανήκειν» στην ευρύτερη κοινότητα. Το περιβάλλον της τάξης προάγει τις συνδέσεις και τις σχέσεις, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη έρευνα άλλωστε υπήρχε μια μέτρια προς υψηλή ικανοποίηση όσον αφορά τις σχέσεις με τους συναδέλφους και μέτρια ικανοποίηση όσον αφορά τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Η αίσθηση του «ανήκειν» και οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα συμβάλλουν σημαντικά στην ικανοποίηση από την εργασία, αντισταθμίζοντας τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν επίσης ικανοποίηση στην αντιμετώπιση της ανάγκης για εκτίμηση, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους μαθητές τους. Η θεωρία του Maslow(1943: 370-396) υποδηλώνει ότι τα άτομα αναζητούν αναγνώριση. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η αναγνώριση των προσπαθειών τους, η επιτυχία των μαθητών τους και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης συμβάλλουν στην αίσθηση ολοκλήρωσης και ικανότητας των εκπαιδευτικών. Η παρακολούθηση της ανάπτυξης και των επιτευγμάτων των μαθητών παρέχει εγγενείς ανταμοιβές που υπερβαίνουν τις καθημερινές προκλήσεις, ενισχύοντας την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Στο ανώτατο τμήμα της ιεραρχίας του Maslow(1943: 370-396) είναι η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν μια βαθιά αίσθηση σκοπού και αυτοεκπλήρωσης στη διευκόλυνση της πνευματικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Η πράξη της μετάδοσης γνώσης, της προώθησης της κριτικής σκέψης και της διαμόρφωσης του μέλλοντος των “νέων μυαλών” ευθυγραμμίζεται με τις υψηλότερες φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Παρά τις δυσκολίες που ενυπάρχουν στη διδασκαλία, η επιδίωξη της αυτοπραγμάτωσης, όπως ορίζεται από τον Maslow, ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση από το επάγγελμά τους.

Η συγκεκριμένη θεωρία μπορεί να χρησιμεύσει ως επεξήγηση όχι μόνο γιατί δεν επιβεβαιώθηκε η συγκεκριμένη υπόθεση, οδηγώντας δηλαδή σε χαμηλά επίπεδα, αλλά και γιατί δεν υπήρξαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα αφού, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, τα επίπεδα ήταν μέτρια. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν μπορούν να βιώσουν ιδιαίτερα υψηλή αυτοπραγμάτωση, δεδομένου ότι δεν έχουν καλυφθεί πλήρως οι ανάγκες των κατώτερων τμημάτων της ιεραρχίας της πυραμίδας αναγκών.

Όσον αφορά την απουσία διαφορών μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της μελέτης, αυτή ενδεχομένως να μπορεί να αποδοθεί με βάση τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας της κοινωνικής ψυχολογίας (Hogg&Vaughan, 2011; 111). Κατά τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η σύγκρουση αναπτύσσεται μεταξύ δύο ομάδων όταν τα όρια δεν είναι διαπερατά. Σε ένα σενάριο επομένως κατά το οποίο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως δεν θα μπορούσαν να γίνουν μόνιμοι, τότε θα ανέπτυσαν εχθρικότητα προς τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Όταν όμως τα

όρια γίνονται αντιληπτά ως διαπερατά, τότε η σύγκρουση αυτή αποφεύγεται θεωρώντας πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν στο μέλλον να έχουν πρόσβαση στα προνόμια των μόνιμων εκπαιδευτικών.

Επίσης, η διαπίστωση περί μέτριων προς υψηλών επιπέδων ενδεχομένως να μην είναι απόλυτα σύμφωνη με τις προγενέστερες έρευνες. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Ιορδανίδου (2018: 9), στην οποία διαπιστώθηκε ότι παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί ως συνάρτηση της οικονομικής κρίσης είχαν αρκετά υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Η απόκλιση στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας και της παρούσας πιθανώς να είναι συνάρτηση των παραγόντων που μεσολάβησαν ανάμεσα στη διεξαγωγή των δύο αυτών ερευνών, με την εργασιακή ικανοποίηση να πλήττεται από τις πολλαπλές κρίσεις που αντιμετώπισε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τα τελευταία χρόνια, ιδίως λόγω της πανδημίας COVID-19.

2. Περιορισμοί

Η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ο πρώτος περιορισμός σχετίζεται με το μέγεθος του εξεταζόμενου δείγματος. Από αριθμητικής απόψεως, το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό, αποτελούμενο από 80 εκπαιδευτικούς. Δεν είναι επομένως βέβαιο πως το δείγμα αυτό είναι ελεύθερο σφάλματος συμπερίληψης. Πιθανώς το δείγμα να συνεπάγεται σφάλμα, κάτι το οποίο περιορίζει την αξιοπιστία των διαπιστώσεων της έρευνας.

Ένας δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με την αντιπροσωπευτικότητα του εξεταζόμενου δείγματος. Η συγκεκριμένη μελέτη, όπως και σε κάθε ποσοτική έρευνα, δεν στόχευε στην εξαγωγή μιας σχετικής συμπερασματολογίας όσον αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμπεριλήφθηκαν, αλλά επεδίωκε μέσω της μελέτης των εκπαιδευτικών αυτών να καταλήξει σε γενικεύσιμες διαπιστώσεις όσον αφορά έναν ευρύτερο πληθυσμό-στόχο, εν προκειμένους αυτό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής. Στην περίπτωση επομένως

κατά την οποία το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τον πληθυσμό-στόχο, τότε η δυνατότητα γενίκευσης είναι περιορισμένη. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε ένα δείγμα ευκολίας, δεδομένου ότι για τη θεώρηση πως ένα δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό απαιτείται η χρήση διαφορετικών τεχνικών για τη συγκέντρωση των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα η στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Robson, 2002: 258). Κατά συνέπεια, ένας περιορισμός της μελέτης αφορά την συμπερίληψη ενός μη αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Ένας τρίτος περιορισμός είναι η δυνατότητα γενικεύσιμων διαπιστώσεων κατά το πέρας του χρόνου. Πρωτοβουλίες όπως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η τράπεζα θεμάτων και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, συνιστούν μεταρρυθμίσεις οι οποίες έχουν μετασχηματίσει άρδην το εκπαιδευτικό τοπίο και ενδεχομένως να οδηγούν σε μεταβολή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι επομένως ένα ζήτημα εξελισσόμενο και δυναμικό, όχι ένα ζήτημα στατικό και πάγιο. Συνεπώς, ενδεχομένως να μην μπορούν να προκύψουν γενικεύσιμες διαπιστώσεις στον χρόνο, δηλαδή ενδεχομένως στο άμεσο μέλλον η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής να μεταβληθεί ως συνάρτηση των ταχύτατων αλλαγών στις οποίες υποβάλλεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας επί του παρόντος.

Η παρούσα έρευνα διακρίνεται από περιορισμούς όσον αφορά την αξιοπιστία και τη δυνατότητα γενίκευσης των διαπιστώσεων, δημιουργώντας την αναγκαιότητα πραγματοποίησης μελλοντικών ερευνών για τη διερεύνηση της εν λόγω θεματολογίας, δηλαδή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

3. Προτάσεις

Για να ανατρέψουμε το αρνητικό κλίμα στην εκπαίδευση, χρειάζεται να δημιουργήσουμε ένα σύστημα κινήτρων και να αναδείξουμε τις ηθικές αξίες με διαφάνεια και επισημότητα. Πέρα από τις τεχνικές που αναφέρθηκαν, απαιτούνται

συγκεκριμένες ενέργειες για την προώθηση της διαφάνειας, την εξάλειψη εξωτερικών παρεμβάσεων, ιδίως κομματικών, την βελτίωση των συνθηκών εργασίας, την εφαρμογή δίκαιου συστήματος αμοιβών και τη δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου παιδείας.

Με βάση τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της μελέτης, μπορούν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα. Μία βασική πρόταση έχει να κάνει με τη διεξαγωγή μιας μελέτης που θα υπερβαίνει τους περιορισμούς του παρόντος εγχειρήματος. Απαιτείται συνεπώς η διεξαγωγή μιας έρευνας σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό μέγεθος δείγματος.

Επιπλέον πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η εξέταση περαιτέρω παραγόντων που πιθανώς να συνδέονται με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκε η ενδεχόμενη σχέση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης με διάφορες κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και παραμέτρους. Δεν υπήρχαν, όπως διαπιστώθηκε, κάποιες στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ αυτών των παραμέτρων και της εργασιακής ικανοποίησης, καθώς παρατηρήθηκαν μόνο ήσσονος σημασίας συσχετίσεις. Απαιτείται επομένως η διερεύνηση άλλων παραγόντων που πιθανώς να συνδέονται με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, με βάση την προγενέστερη βιβλιογραφία, ένας τέτοιος παράγοντας είναι η αποτελεσματικότητα τους, δηλαδή η αντιλαμβανόμενη αίσθηση πως μπορούν να ανταποκρίνονται σε προκλήσεις, εμπόδια και δυσκολίες της επαγγελματικής τους πρακτικής. Απαιτείται επομένως η εξέταση της ενδεχόμενης σύνδεσης τέτοιου τύπου ψυχολογικών παραμέτρων με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, μία βασική πρόταση αφορά τη διεξαγωγή εξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας για την εξέταση του ίδιου ζητήματος, δηλαδή της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής. Με βάση την συγκεκριμένη μελέτη, τα αποτελέσματα ερμηνεύονται ως συνάρτηση της θεωρίας του Maslow, με την μερική κάλυψη των βασικών αναγκών να οδηγεί και στη μερική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για να διαπιστωθεί ωστόσο αν οι μέτριες απολαβές συνιστούν τον παράγοντα που οδηγεί στα μέτρα επίπεδα ικανοποίησης, παρεμποδίζοντας τους εκπαιδευτικούς σε μία πλήρη και ολοκληρωτική πορεία προς την αυτοπραγμάτωση, απαιτείται η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι

αυτές ενδείκνυνται για την εις βάθος διερεύνηση ενός ζητήματος, για την ανάπτυξη θεωριών και την πληρέστερη κατανόησή του (Robson, 2002: 121).

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη διαπίστωσε πως τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής είναι μέτρια προς υψηλά. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abulof, U. (2017). Introduction: Why we need Maslow in the twenty-first Century. *Society*, 54(6), 508-509.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307.
- Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of age on job satisfaction and emotional exhaustion of primary school teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644-655.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (Eds.). (2007). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (Vol. 10). NY: Springer Science.
- Aydin, A., Uysal, S., & Sarier, Y. (2012). The effect of gender on job satisfaction of teachers: a meta-analysis study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 356-362.
- Banda, M., & Mutambo, P. P. (2016). Sociological perspective of the role of the teacher in the 21st Century. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(1), 162-175.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 000-000.

- Biesta, G. (2016). ICT and education beyond learning: A framework for analysis, development and critique. In *Digital expectations and experiences in education* (pp. 29-43). Leiden: Brill.
- Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 113*(8), 1645.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513.
- Γιαγιάκου, Ε. (2023). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου στην περίοδο της πανδημίας COVID-19*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πτυχιακή Εργασία.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education, 9*(1), 16-34.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δενδρινού-Αντωνιάκη, Ν. (1971). Ο ρόλος του σχολείου εντός της Ατλαντικής Κοινότητας.
- Δημητρίου, Μ. (2020). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικά σχολεία: αρχές, θεσμικό πλαίσιο και πραγματικότητα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dalio, R. (2021). *Principles for Dealing with a Changing World Order*. NY: Simon & Schuster.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1981). *Job satisfaction and work adjustment: Implications for vocational education* (No. 218). National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., &Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 1061.
- Diplari, C. (2013). From Centralisation to Decentralisation within the European Educational Context: the Greek Example from 1980s to Nowadays. *History of Education and Children's Literature, 8*(1), 619-633.
- Eliophotou-Menon, M., &Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and TEACHERS'JOB satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in the leader. *Academy of Educational Leadership Journal, 20*(3), 12.
- Esfandiari, R., &Kamali, M. (2016). On the relationship between job satisfaction, teacher burnout, and teacher autonomy. *Iranian Journal of Applied Language Studies, 8*(2), 73-98.
- Goswami, M. (2013). A study of burnout of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *Journal Of Humanities And Social Science, 10*(1), 18-26.
- Gligorović, B., Terek, E., Glušac, D., Sajfert, Z., & Adamović, Ž. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian primary schools. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC), 4*(2), 94-100.
- Hendijani, R., Bischak, D. P., Arvai, J., &Dugar, S. (2016). Intrinsic motivation, external reward, and their effect on overall motivation and performance. *Human Performance, 29*(4), 251-274.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. London: Pearson Education Limited.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (Eds.). (2006). *Educational leadership and reform*. IAP.
- Hugner, J.D., &Wheelen, T.L. (2004). *Strategic Management and Business Policy*. NewJersey: PearsonEducation.

- Ιορδανίδου, Α. (2018). *Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία», Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.
- Κουντούρη, Κ. (2017). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. *Αθήνα: Σμυρνιωτάκης*.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management, 15(7)*, 354-358.
- Li, S. T. T., & Burke, A. E. (2010). Individualized learning plans: basics and beyond. *Academic Pediatrics, 10(5)*, 289-292.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance, 4(4)*, 309-336.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 31(4)*, 641-659.

- Ματθαιοπούλου, Α. (2023). Κριτική προσέγγιση της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας Β' Λυκείου και στάσεις εκπαιδευτικών. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47.
- Mabekoje, S. O. (2009). Gender differences in job satisfaction among secondary school teachers. *African Journal of Research in Personnel and Counselling Psychology*, 1(1), 99-108.
- Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- McAdams, R. P. (1997). A systems approach to school reform. *Phi Delta Kappan*, 79(2), 138.
- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied psychology*, 67(6), 737.
- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34-45.
- Παραδείση, Μ. (2017). *Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής Σχετικά με την Επαγγελματική τους Ικανοποίηση*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Κατεύθυνση Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Paulik, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 30(4), 138-149.
- Pelekasis, P. (2021). Forecasting the Long-Term Effects of the Pandemic on Children: Towards a COVID-Generation. In: F. Gabrielli, & F. Irtelli, *Anxiety, Uncertainty, and Resilience During the Pandemic Period - Anthropological and Psychological Perspectives*. London: Intech Publishing.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*, 32(2), n2.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
- Σαΐτη, Α. (2000). Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη. *Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω*.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Σαΐτης, Χ. & Αλεξόπουλο, Ν. (2022). Διοίκηση και Διαπροσωπικές Σχέσεις στην προσχολική και σχολική Εκπαίδευση. *Αθήνα: Εκδόσεις Καταγράμμα*
- Σκουρής, Β. (1995). Δίκαιο της παιδείας. *Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας*.
- Sadeghi, K., Amani, J., & Mahmudi, H. (2013). A structural model of the impact of organizational culture on job satisfaction among secondary school teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 687-700.
- 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.
- Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *The Great Reset*. In World Economic Forum: Geneva, Switzerland.

- Siraj, M., Rami, A, Aziz, N., & Anuar, M. A. (2022). The Relationship Between School Heads' Transformational and Structural Leadership Styles Towards Teachers' Teaching Motivation. *Asian Journal of University Education*, 18(1), 244-255.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and teacher education*, 8(1), 31-46.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζιώνα, Γ. (2017). *Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Διπλωματική Εργασία.
- Tashakori, S. (2023). Values Pedagogy as Educational Means of Reversing “the Clash of Civilizations”: An Islam Versus the West Instance. In *Education, Religion, and Ethics—A Scholarly Collection* (pp. 91-102). Cham: Springer International Publishing.
- Tran, V. D. (2015). Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 147-157.
- Türkoglu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Universal journal of educational research*, 5(5), 765-772.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. NY: Wiley.
- Wen-ying, M. A., & Xi, L. I. U. (2016). A new view on Teaching Motivation—Self-determination Theory. *Sino-US English Teaching*, 13(1), 33-39.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2017). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσοχόου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Έννοιες, θεωρία και τρόποι συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε. Μπένου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίησή τους, μέσα από τις συνθήκες εργασίας των σχολείων τους: η περίπτωση της Ανατολικής Αττικής».

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Χριστίνα Φυντανίδου και είμαι εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΜΣ «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, εκπονώ μία έρευνα που διερευνά τις απόψεις σας για την επαγγελματική σας ικανοποίηση στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου σας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και ουσιαστική για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, επομένως, θα σας παρακαλούσα θερμά να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό και οι απαντήσεις θα παραμείνουν ανώνυμες προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστούν περίπου 5 λεπτά. Στο τέλος, πατάτε υποβολή, ώστε να είναι έγκυρη η απάντησή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,
Χριστίνα Φυντανίδου

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

A. Γενικά Στοιχεία

1. 1. Οργανικότητα Σχολείου: (... ; .../Θέσιο) *

Β. Δημογραφικά Στοιχεία**2. 2. Φύλο: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

3. 3. Ηλικία: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

Κάτω από 30

31-40

41-50

51 και άνω

4. 4. Οικογενειακή Κατάσταση: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Άγαμος/η με παιδιά

Άλλο

5. 5α. Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στην Εκπαίδευση: *

6. 5β. Χρόνια υπηρεσίας συνολικά στο σχολείο που είστε: *

69

7. 6. Τίτλοι σπουδών εκτός αυτού του διορισμού: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο: _____

8. 7. Σχέση εργασίας: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

Γ. Στοιχεία εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

- Ικανοποίηση από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου.

9. 8. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του κτιρίου του σχολείου σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

10. 9. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

11. 10. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα μέσα διδασκαλίας που σας παρέχει το σχολείο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

12. 11. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του γραφείου των δασκάλων; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

13. 12. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την αυλή του σχολείου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

14. 13. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ασφάλεια που παρέχει ο χώρος του σχολείου στους/στις μαθητές/μαθήτριες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

- Ικανοποίηση από τη σχέση με τους συναδέλφους.

15. 14. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την επικοινωνία με τους συναδέλφους σας *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

16. 15. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας; *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

17. 16. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους συναδέλφους σας; *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

18. 17. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το ενδιαφέρον των συναδέλφων σας για τη δουλειά σας; *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

- Ικανοποίηση από τη σχέση με τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου.

19. 18. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την εμπιστοσύνη που δείχνει ο/η Διευθυντής/ντρια στη δουλειά σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

20. 19. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση που δείχνει ο/η Διευθυντής/ντρια στη δουλειά σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

21. 20. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ίση μεταχείριση, από τον/την Διευθυντή/ντρια, σε σχέση με τους συναδέλφους σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

22. 21. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών από την πλευρά του Διευθυντή/ντρια; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

73

23. 22. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη μέθοδο διανομής αρμοδιοτήτων εκ μέρους του Διευθυντή/ντρια; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

24. 23. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη διαφάνεια διανομής αρμοδιοτήτων εκ μέρους του Διευθυντή/ντρια; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

- Ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών.

25. 24. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

26. 25. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

27. 26. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας; * 74

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

28. 27. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την επίδραση των γονέων * στην αντιμετώπιση της δουλειάς σας από τους μαθητές/τριες;

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

- Ικανοποίηση από τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων.

29. 28. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη λήψη αποφάσεων ως προς την κατανομή του διδακτικού έργου; *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

30. 29. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη λήψη αποφάσεων ως προς την κατανομή του εξωδιδακτικού έργου; *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

31. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη λήψη αποφάσεων ως προς την οργάνωση των εκδρομών; * 75

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθ Πάρα πολύ

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες