



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

**«Εκπαιδευτικές Αλλαγές: Συμβολή και επίδραση στην εργασιακή
ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών»**

«Αναστάσιος Καπώνης»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ Παναγιωτόπουλος Γεώργιος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Καρανικόλα Ζωή, Διδάσκουσα ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ

Πάτρα, Οκτώβριος 2018

Δήλωση Συγγραφέα: Υπεύθυνη

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, όπου εκπονήθηκε.



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ένα όμορφο ταξίδι στις μεταπτυχιακές σπουδές «Διοίκηση εκπαίδευσης» φτάνει στο τέλος, συμπληρώνοντας ένα προσωπικό επιμορφωτικό κενό στον συναρπαστικό χώρο της διοίκησης. Θα ήθελα μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού τμήματος του ΤΕΙ Πάτρας Διοίκησης Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο μεταπτυχιακό, που πραγματικά με μύησαν στο χώρο της Διοίκησης και της έρευνας και ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας κ. Παναγιωτόπουλο Γεώργιο και την συν-Επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Καρανικόλα Ζωή για τη σωστή καθοδήγηση, την εποικοδομητική συνεργασία και συμπαράσταση καθ' όλη την διάρκεια της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν τη δύσκολη αυτή περίοδο, τέλος Μαΐου με αρχές Ιουνίου 2018, για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, δίνοντάς μου πολύτιμα δεδομένα, τα οποία με βοήθησαν να εκπονήσω την παρούσα διπλωματική εργασία, καθώς επίσης και τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Ηλείας για τα στοιχεία που μου έδωσε σχετικά με τους υπηρετούντες καθηγητές στα σχολεία του νομού.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον συνάδελφο Κωνσταντίνο Ζωγόπουλο για την συνεργασία που είχαμε και τους συναδέλφους του σχολείου για την αμέριστη βοήθεια που μου παρείχαν.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω περισσότερο από όλους την οικογένεια μου, που ήταν στο πλευρό μου παρέχοντας κάθε είδους υποστήριξη κατά τη διάρκεια φοίτησης στο μεταπτυχιακό, τον Νίκο, τους φοιτητές Αλέξη και Κωνσταντίνα και τη γυναίκα μου Κατερίνα.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την αποδοτικότητα και την καλύτερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων προς όφελος της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου οι σχεδιαζόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη κυρίως τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές καθώς επίσης και την επίδραση που έχουν σε αυτούς κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο.

Σκοπός : Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή της κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επίδραση και συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά και τον επαγγελματισμό τους, και κατά πόσο επηρεάζονται από μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, οι πρόσθετες σπουδές και η προϋπηρεσία.

Υλικό και μέθοδος: Η διερεύνηση του θέματος έγινε με την ποσοτική μέθοδο και συγκεκριμένα με τη χρήση ειδικά κατασκευασμένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο συμπληρώθηκε από δείγμα 165 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γυμνασίων και Λυκείων, όλων των τύπων, στον Νομό Ηλείας την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2018.

Αποτελέσματα: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η πλειονότητα των αλλαγών τους βοηθά να νιώθουν ικανοποίηση. Ωστόσο, υπήρχε διαφοροποίηση στον βαθμό της ικανοποίησης κατά την εισαγωγή των αλλαγών στο Σχολείο. Επίσης, υπήρχε μέτρια επίδραση των αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά και στον επαγγελματισμό. Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν παρουσίαζε σημαντική συσχέτιση σε σχέση με τα παραπάνω ευρήματα. Αντίθετα, οι επιπλέον σπουδές, η προϋπηρεσία και η ηλικία παρουσίαζαν σημαντική συσχέτιση σε ορισμένες περιπτώσεις.

Συμπεράσματα: Γενικότερα υπάρχει το αίσθημα τις ικανοποίησης προς τις εκπαιδευτικές αλλαγές, η εισαγωγή τους, όμως, στο σχολείο συνδέεται με μέτρια εργασιακή ικανοποίηση. Για την καλύτερη διερεύνηση του ζητήματος θα βοηθούσε η ποιοτική έρευνα και η δειγματοληψία ενός μεγαλύτερου δείγματος από όλη την Ελλάδα, καθώς επίσης και η βαθύτερη έρευνα στις αιτίες που οφείλεται η μέτρια εργασιακή ικανοποίηση κατά την εισαγωγή και υλοποίηση των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αλλαγή, εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματισμός, εργασιακή συμπεριφορά.



SUMMARY

Introduction: Teachers' job satisfaction is positively linked to the efficiency and the better functioning of the educational units for the benefit of the education provided. Therefore, planned educational changes should also take into account teachers' attitudes towards changes as well as the impact of their introduction on school.

Objective: The aim of this research is to investigate whether and to what extent the introduction of each educational change is linked to the job satisfaction of teachers, the impact and contribution of educational changes on their work behavior and professionalism, and whether they are influenced by variables such as gender, age, additional education and seniority.

Material and method: The research questions were investigated by the quantitative method and specifically by using a specially constructed self-referencing questionnaire, supplemented by a sample of 165 secondary and secondary school teachers of all types, in the Prefecture of Iliia, during May-June 2018.

Results: According to the results of the survey, the participating teachers stated that the majority of the changes helped them to be satisfied. However, there was a difference in the level of satisfaction in introducing changes to the School. There was also a moderate impact of changes in work behavior and professionalism. The gender of teachers did not show any significant correlation with the above findings. On the other hand, additional studies, experience and age have shown significant correlation in some cases.

Conclusions: In general, there is a sense of satisfaction with educational changes, but their introduction to school is associated with moderate job satisfaction. Further analysis of the issue could include quality research and a larger sample from all over Greece, while it would be of great importance studying deeper the causes of moderate job satisfaction in introducing and implementing changes in the education system.

Key words: educational change, job satisfaction, professionalism, work behavior.



Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
SUMMARY	iv
Αρτικόλεξα.....	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ.....	5
2.1. Έννοια της αλλαγής.....	5
2.2. Αντίσταση στην αλλαγή.....	5
2.3. Αντιμετώπιση των αντιστάσεων στην αλλαγή.....	7
2.4. Εκπαιδευτική αλλαγή.....	8
2.5. Μεταρρύθμιση – Καινοτομία - Εκπαιδευτική αλλαγή.....	10
2.6. Εκπαιδευτικές αλλαγές στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	12
2.7. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	18
3.1. Εργασιακή ικανοποίηση.....	18
3.1.1. Έννοια της εργασιακή ικανοποίησης.....	18
3.1.2. Μορφές εργασιακή ικανοποίησης.....	19
3.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση.....	20
3.1.4. Η σημασία της εργασιακή ικανοποίησης.....	22
3.2. Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	22
3.2.1. Έννοια της εργασιακή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	22
3.2.2. Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	23
3.2.3. Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	26
4.1. Η έννοια του επαγγελματισμού.....	26
4.2. Κλασικός επαγγελματισμός και στάδια επαγγελματισμού εκπαιδευτικών.....	28
4.3. Εκπαιδευτικός και επαγγελματισμός.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	34



5.1. Έννοια του όρου και παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή συμπεριφορά	34
5.2 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά	35
5.3. Μορφές εργασιακής συμπεριφοράς.	36
5.3.1 Εργασιακό άγχος.....	36
5.3.2. Επαγγελματική εξουθένωση	38
5.3.3. Εργασιακή δέσμευση – Εμπλοκή των εργαζομένων	38
5.3.4. Μείωση αδικαιολόγητων απουσιών	39
5.3.5. Καινοτομική συμπεριφορά	39
5.3.6. Εργασιακή ικανοποίηση	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	40
6.1. Έρευνες στην Ελλάδα.....	40
6.2. Διεθνείς έρευνες	42
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
7.1. Σημασία και αναγκαιότητα έρευνας στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.	45
7.1.1. Σημασία και χρησιμότητα της έρευνας.....	45
7.1.2. Στόχοι της έρευνας.....	46
7.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
7.1.4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	47
7.1.5. Πληθυσμός αναφοράς.....	47
7.1.6. Δείγμα Έρευνας – Ερευνητική διαδικασία.	47
7.1.7. Ερευνητικό εργαλείο.....	48
7.1.8. Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	50
7.1.9. Πιλοτική έρευνα.....	51
7.1.10. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	52
7.1.11. Περιορισμοί της έρευνας	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο.....	54
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
8.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος.....	54



8.2. Φύλο – Ερώτηση A1	54
8.3. Ηλικία- Ερώτηση A2	54
8.4. Οικογενειακή κατάσταση-Ερώτηση A3	55
8.5. Επιπλέον σπουδές- Ερώτηση 4.....	57
8.6. Υπηρεσιακή κατάσταση – Ερώτηση 5	57
8.7. Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση – Ερώτηση 6	58
8.8. Θέση εργασίας - Ερώτηση A7.....	58
8.9. Κλάδος ΠΕ – Ερώτηση A7.....	58
8.10. Τύπος σχολείου – Ερώτημα 8.....	59
8.11. Βαθμός επίδρασης των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ^ο	85
9.1. Συζήτηση	85
9.2. Συμπεράσματα.....	91
9.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
Ελληνόγλωσση	94
Ξενόγλωσση	97
Νομοθεσία	105
Ηλεκτρονικές πηγές.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α Ερευνητικό εργαλείο(Ερωτηματολόγιο)	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β Στατιστικός έλεγχος δομικής σχέσης ερωτηματολογίου με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (factor analysis)	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ Έλεγχος Independent-Samples T-test με βάση το φύλο	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Περιγραφική στατιστική.....	122



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Συντελεστής Alpha του Chronbach.....	51
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία του ερευνητικού δείγματος.....	55
Πίνακας 3. Επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος – Σχολικές Μονάδες.....	58
Πίνακας 4 Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.....	61
Πίνακας 5. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.....	63
Πίνακας 6 Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	64
Πίνακας 7. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (μ.τ.=μέση τιμή, τ.α.=τιμή απόκλισης).....	66
Πίνακας 8. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.....	70
Πίνακας 9. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	73
Πίνακας 10. Συσχέτιση Ηλικίας & Εργασιακής Συμπεριφοράς.....	78
Πίνακας 11.Συγκρίσεις ηλικιακών κατηγοριών με Εργασιακή Συμπεριφορά.....	78
Πίνακας 12. Συσχέτιση Πρόσθετων Σπουδών & Εργασιακής Συμπεριφοράς.....	79
Πίνακας 13. Συσχέτιση Προϋπηρεσίας & Εργασιακής συμπεριφοράς.....	79
Πίνακας 14. Συγκρίσεις Προϋπηρεσίας με Εργασιακή συμπεριφορά.....	80
Πίνακας 15. Συσχέτιση Ηλικίας & Επαγγελματισμού Εκπαιδευτικών.....	81
Πίνακας 16. Συσχέτιση Πρόσθετων Σπουδών & Επαγγελματισμού Εκπαιδευτικών.....	81
Πίνακας 17. Συσχέτιση Προϋπηρεσίας & Επαγγελματισμού Εκπαιδευτικών.....	82
Πίνακας 18. Συσχέτιση Ηλικίας & Εργασιακής Ικανοποίησης.....	82
Πίνακας 19. Συγκρίσεις Ηλικίας και Εργασιακής Ικανοποίησης.....	82
Πίνακας 20. Συσχέτιση Επιπλέον Σπουδών & Εργασιακής Ικανοποίησης.....	84
Πίνακας 21. Συγκρίσεις Επιπλέον Σπουδών και Εργασιακής Ικανοποίησης.....	84
Πίνακας 22. Συσχέτιση Προϋπηρεσίας & Εργασιακής Ικανοποίησης.....	85



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο	55
Σχήμα 2. Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία	56
Σχήμα 3. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	68
Σχήμα 4. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο	69
Σχήμα 5. Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών	71
Σχήμα 6. Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο	72
Σχήμα 7. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (α.Ικανοποίηση από εκπαιδευτικές αλλαγές).....	74
Σχήμα 8. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (α.Ικανοποίηση από εκπαιδευτικές αλλαγές) με βάση το φύλο.....	75
Σχήμα 9. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (β.Σύνδεση εκπαιδευτικών αλλαγών και ικανοποίησης)	76
Σχήμα 10. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (β.Σύνδεση εκπαιδευτικών αλλαγών και ικανοποίησης) με βάση το φύλο.	77
Σχήμα 11. Μέσος όρος Ηλικίας με Εργασιακή Συμπεριφορά.....	79
Σχήμα 12. Μέσος όρος Προϋπηρεσίας με Εργασιακή συμπεριφορά	80
Σχήμα 13. Μέσος όρος Ηλικίας με Εργασιακή ικανοποίηση	83
Σχήμα 14. Μέσος όρος Επιπλέον Σπουδών με Εργασιακή ικανοποίηση	84



Αρκτικόλεξα

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε: Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Α.Ε.Ι.: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α.Π.Θ.: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

CBAM: Concern Based Adoption Model

Δ.Ε.: Διπλωματική Εργασία

Ε.Α.Π.: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και προστασίας

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικά Λύκεια

Ε.Σ.Π.Α: Εταιρικό Σύμφωνο για το πλαίσιο ανάπτυξης

Ι.Ε.Κ.: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

Κ.Α.Τ.Ε.Ε: Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης

ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ: Κέντρο Πληροφορικής και νέων Τεχνολογιών

Μ.Ο. : Μέσος Όρος

Μ.Τ.: Μέση Τιμή

Ο.Ε.С.Д. : Organization for Economic Co-operation and Development

Ελληνική μετάφραση: Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη

Ο.Ε.Ε.Κ.: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης

Ο.Ε.Π.: οργανισμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και ανάπτυξης

Π.Δ.: Πάγιο Διάταγμα

Π.Δ.Ε.: Προϋπολογισμός Δημοσίων Επενδύσεων

Π.Ε.Ε.Α: Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης

Π.Ε.Κ.: Περιφερειακά εκπαιδευτικά Προγράμματα

Π.Μ.Σ.: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Σ.Δ.Ε.: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.: Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

SPSS: Statistic Package for the Social Science

T.A.L.I.S.: Teaching And Learning International Survey



Ελληνική Μετάφραση: Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη μάθηση

Τ.Ε.Α.Π.Η.: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Τ.Ε.Ε.: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, που δεν επιδιώκεται η ποιότητα και η ουσία, τα θέματα της παιδείας βρίσκονται στο κέντρο των υποκριτικών εκπλήξεων, αφού υπάρχει μια εντυπωσιακή συμφωνία να μη θίγονται τα κακώς κείμενα και έτσι, ενώ είναι πολλά τα μεγάλα λόγια, οι προσπάθειες που γίνονται για αλλαγή και πρόοδο συνέχεια υπονομεύονται από τα πολιτικά κόμματα, τους γονείς, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μια σιωπηρή υποκριτική συμφωνία σε πολλά επίπεδα ταλανίζει την ελληνική εκπαίδευση, ψαλιδίζοντας τους ορίζοντες τους δικούς της και κατ' επέκταση και των μαθητών (Γραμματικάκης, 2009).

Ο χώρος της εκπαίδευσης και ειδικότερα ο ελληνικός εκπαιδευτικός χώρος, προκειμένου να προσαρμοστεί στον τρόπο μετάδοσης και προαγωγής της επιστημονικής γνώσης, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα στον χώρο, της τεχνολογίας, της επικοινωνίας και της Κοινωνίας της Πληροφορίας, έχει γίνει δέκτης συνεχών εκπαιδευτικών αλλαγών, οι οποίες μεταβάλλουν συνεχώς το εκπαιδευτικό τοπίο σε ό, τι αφορά τις διοικητικές και οργανωτικές δομές στη σχολική εκπαίδευση, τη δημιουργία νέων θεσμών, τη θέσπιση νέων νόμων για την τακτοποίηση διαφορών σε θέματα όλων των επιπέδων της εκπαίδευσης (Πουλής, 2014).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή και εδραίωση όλων αυτών των επιχειρούμενων αλλαγών είναι και η εργασιακή ικανοποίηση, καθώς επίσης η εργασιακή συμπεριφορά και η επαγγελματική καταξίωση των εκπαιδευτικών, για αυτό μελετώνται συστηματικά από τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Πολλοί ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό συμφωνούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνιστά πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια με ποικίλες παραμέτρους (Koustelios, 2001).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις γενικότερες αλλαγές που υπάρχουν στο περιβάλλον της, το γενικότερο κλίμα στο χώρο των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των επιχειρούμενων αλλαγών είναι αρνητικό, εξαιτίας της διαδικασίας σχεδίασής τους από το υπουργείο με γνώμονα την εκάστοτε πολιτική, με παντελή απουσία των εκπαιδευτικών (Stasz et al, 1992).

Ο κύριος προβληματισμός της παρούσης μελέτης αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης και συμβολής των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης την επίδραση τους στην εργασιακή τους συμπεριφορά και την συμβολή τους στον επαγγελματισμό τους.



Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες των αλλαγών και η συναίνεσή τους σε αυτές είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή υλοποίησή τους. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι για να εφαρμοστούν με επιτυχία και να εδραιωθούν οι αλλαγές στην εκπαίδευση χρειάζεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι βασικοί συντελεστές (Clement, 2014; George et al, 2006; Παπακωνσταντίνου, 2008). Προκειμένου να διερευνήσουμε την εργασιακή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τις αλλαγές, αλλά και των υπολοίπων παραγόντων του σχολείου μέσα στους οποίους κινείται ως επαγγελματίας, πρέπει να μελετήσουμε τη σχέση των αλλαγών με την εργασιακή ικανοποίηση. Ειδικότερα, ερευνώντας τον βαθμό ικανοποίησής τους κατά την εισαγωγή των αλλαγών θα αποσαφηνιστεί η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή (Evans, 1997; Hergeaves, 1998; Zembylas & Papanastasiou, 2016). Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να συμβάλλει και να συνεισφέρει στη γνώση με τη συστηματικότερη μελέτη του πολυσύνθετου ζητήματος της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συμβαίνουν. Για να διερευνηθεί η ικανοποίηση και ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης από την εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών ετέθησαν και οι παρακάτω στόχοι: να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις και να βελτιώσουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας, αν λειτούργησαν ως κίνητρο για να μειώσουν την εργασιακή ικανοποίηση, εάν βοήθησαν να μειώσουν το στρες και την εργασιακή δυσαρέσκεια, αν συμβάλλουν στην παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αν βοηθούν στην βελτίωση της συναδελφικότητας, της αυτονομίας, και της συλλογικής κουλτούρας, αν επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση, το εργασιακό στρες και την ψυχολογική πίεση των εκπαιδευτικών και αν προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα στον χώρο της δουλειάς τους. Επίσης, έγιναν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- 1) Ποια η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;
- 2) Ποια η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;
- 3) Πώς και σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνητική εργασία ήταν η ποσοτική προκειμένου να γίνει αξιόπιστη ανάλυση των δεδομένων και για να διερευνηθούν οι συσχετισμοί στις μεταβλητές. Επίσης, με την ποσοτική έρευνα υπάρχει η δυνατότητα για μεγαλύτερη



συμμετοχή εκπαιδευτικών. Η έρευνα έγινε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2018 στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δείγμα της ευκαιρίας, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Προκειμένου να απαντηθούν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες, μια για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Με τα ερωτηματολόγια εξασφαλίζεται μεγαλύτερο δείγμα από τον πληθυσμό και συλλέγονται αξιόπιστες πληροφορίες. Επίσης, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ο οποίος έδειξε πολύ υψηλή αξιοπιστία (Cronbach $\alpha = 0,832$) και πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα για να ελεγχθεί η πληρότητα και η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου SPSS 25.0. Επίσης, έγινε έλεγχος t-test για τη διερεύνηση των συσχετίσεων των μεταβλητών, ενώ για την δομική εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης διασποράς (one way Anova) και έγινε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με την μέθοδο Tukey. Τέλος ετέθησαν και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Η διπλωματική εργασία θα βοηθήσει στην κατανόηση της διαδικασίας της εισαγωγής των εκπαιδευτικών αλλαγών στο σχολείο, μέσα από τα συναισθήματα, τον επαγγελματισμό και την εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και θα αποκαλύψει τους παράγοντες που θα συμβάλλουν στην θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές που απαιτούνται, ούτως ώστε οι σχολικές μονάδες να είναι αποδοτικές και σύγχρονες. Επίσης, κρίνεται αναγκαία η διπλωματική εργασία, γιατί το Υπουργείο Παιδείας αξιοποιώντας τα συμπεράσματά της, καθώς και τα συμπεράσματα ανάλογων ερευνών, θα πρέπει να πάρει τα απαραίτητα μέτρα, ούτως ώστε να ενθαρρύνει και να κινητοποιεί τους συντελεστές των εκπαιδευτικών αλλαγών που δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα διπλωματική αναπτύσσεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό, που αναπτύσσονται σε εννέα κεφάλαια. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από έξι κεφάλαια, όπου αναλύονται οι τέσσερις βασικές έννοιες της ερευνητικής εργασίας, οι οποίες αποτελούν το βασικό θεωρητικό υπόβαθρό της, καθώς επίσης και σχετικές ελληνικές και διεθνείς έρευνες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες και οι διαστάσεις της αλλαγής και αναλύονται οι αιτίες αντίστασης των εργαζομένων σε αυτές. Επίσης, περιγράφονται οι τρόποι αντιμετώπισης αυτών των αντιστάσεων. Στην συνέχεια γίνεται εννοιολογική



οριοθέτηση των όρων μεταρρύθμιση-καινοτομία-αλλαγή και παρουσιάζονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για την επίδραση που έχουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο 3 γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη έννοια της εργασιακής ικανοποίησης, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και την σημασία της τόσο για τους οργανισμούς όσο και για τους εργαζόμενους. Στην συνέχεια ορίζεται η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίησή τους και μέσα από έρευνες και απόψεις αναδεικνύεται η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης για αυτούς.

Στο κεφάλαιο 4 γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και του κλασικού επαγγελματισμού. Στην συνέχεια αναλύονται τα στάδια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον επαγγελματισμό.

Στο κεφάλαιο 5 γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση για την έννοια της εργασιακής συμπεριφοράς, γίνεται οριοθέτηση του όρου και εξετάζονται οι επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά των εργαζόμενων. Επίσης, παρουσιάζονται και αρκετές μορφές της εργασιακής συμπεριφοράς θετικές και αρνητικές, όπως το εργασιακό άγχος, η επαγγελματική εξουθένωση, η εργασιακή δέσμευση και εμπλοκή των εργαζομένων, η καινοτομική συμπεριφορά, η μείωση των απουσιών από την δουλειά και η εργασιακή ικανοποίηση.

Στο κεφάλαιο 6 γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της εργασίας.

Στο κεφάλαιο 7 περιγράφονται η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, ο πληθυσμός αναφοράς και το δείγμα, η ερευνητική διαδικασία, οι δείκτες αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου και η πιλοτική έρευνα. Τέλος, παρουσιάζονται οι τρόποι επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στα κεφάλαια 8 και 9 γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς επίσης και τις συσχετίσεις. Στην συνέχεια, γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που αναδύονται από την έρευνα και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή των συμπερασμάτων στην πράξη.



Στο τέλος της βιβλιογραφίας προστίθενται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, στατιστικοί πίνακες με αναλύσεις δεδομένων και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

2.1. Έννοια της αλλαγής.

Η παγκοσμιοποίηση που έχει κυριαρχήσει σηματοδοτεί και έναν έντονο ανταγωνισμό σε διεθνές επίπεδο, ο οποίος επιτάσσει στις επιχειρήσεις να αλλάζουν πολύ γρήγορα, μεταβάλλοντας τα οργανογράμματα, τις γνώσεις και δεξιότητες του προσωπικού τους, αλλάζοντας την στρατηγική τους και τους τομείς δραστηριότητας. Συχνά οι αλλαγές στους οργανισμούς αρχίζουν με τη στρατηγική αλλαγή, την αλλαγή του οράματός τους και της αποστολής τους (Dessler, 2015). Οι μεγάλες όμως αλλαγές βρίσκουν πολλές φορές εμπόδια στην εφαρμογή τους. Ένα βασικό εμπόδιο αποτελούν οι εργαζόμενοι, οι οποίοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν την αλλαγή για διάφορους λόγους, όπως η συνήθεια στον παλιό τρόπο λειτουργίας ή ο φόβος για την απώλεια της θέσης τους και του κύρους τους (Dessler, 2015). Αλλαγή θα μπορούσαμε ένα πούμε ότι είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού, εισάγεται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις, εμπλέκονται σε αυτή άτομα, ομάδες ή οργανισμοί και έχει ως στόχο να οδηγήσει σε μια νέα κατάσταση των παρόντων αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων (Morison, 1998), όπως αναφέρει ο Παναγιωτόπουλος (2018).

2.2. Αντίσταση στην αλλαγή.

Παρότι ένα βασικό στοιχείο της φύσης του ανθρώπου είναι η αλλαγή, τις περισσότερες φορές αντιστέκεται. Προκειμένου, λοιπόν, να εφαρμοστούν οι αλλαγές πρέπει να αντιμετωπιστούν



οι αντιστάσεις αυτές. Για τη σωστή και άμεση αντιμετώπιση των αντιστάσεων, πρέπει πρώτα να εντοπιστούν οι αιτίες που τις προκαλούν και να αντιμετωπιστούν (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), οι κύριες πηγές αντίστασης στην αλλαγή είναι: 1) Το αίσθημα απώλειας: πολλοί άνθρωποι ικανοποιούνται από την κατεστημένη κατάσταση, γιατί αισθάνονται ότι η αλλαγή μπορεί να τους οδηγήσει σε απώλεια παραγόντων που τους ικανοποιούν 2) Συνήθεια: επειδή η συνήθεια οδηγεί σε αδράνεια, αφού συνδέεται με το αίσθημα του βολέματος και με κατεστημένες καταστάσεις, μοιραία οδηγεί σε αντίσταση στην αλλαγή. Η συνήθεια ως παράγοντας αντίστασης στις αλλαγές είναι πολύ σημαντική, γιατί πρόκειται να αλλάξουμε στάσεις, τρόπο συμπεριφοράς και τρόπο σκέψης των ανθρώπων. 3) Μη κατανόηση της χρησιμότητας της αλλαγής: επειδή πολλές φορές υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας με αυτούς που σχεδιάζουν τις αλλαγές, οι εργαζόμενοι, επειδή δεν κατανοούν την χρησιμότητά τους, δεν έχουν κανέναν λόγο να τις δεχτούν και να τις εφαρμόσουν. 4) Διαφορετικές αντιλήψεις: οι διαφορετικές αντιλήψεις που υπάρχουν ως προς την αλλαγή οδηγούν στην ενεργή ή παθητική άρνηση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο εφαρμογής των αλλαγών. 5) Αντίδραση στον φορέα της αλλαγής: πολλές φορές πηγή αντίστασης στις αλλαγές είναι και τα άτομα και οι ομάδες που σχεδιάζουν τις αλλαγές, εξαιτίας της έλλειψης αξιοκρατίας και εμπιστοσύνης. 6) Αρνητικές επιπτώσεις: αιτία αρνητικών στάσεων για τις αλλαγές μπορεί να είναι οι άσχημες επιπτώσεις των επιχειρούμενων αλλαγών για τα άτομα.

Συνοψίζοντας, αλλαγές, οι οποίες έχουν άσχημες επιπτώσεις στους εργαζομένους, δεν έχουν ξεκάθαρη χρησιμότητα, δεν ταιριάζουν στις αντιλήψεις των εργαζομένων και έρχονται σε αντίθεση με το βόλεμα και το κατεστημένο δημιουργούν συνθήκες για αντίσταση προς αυτές. Οι αντιστάσεις αυτές πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα ούτως ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα για την πετυχημένη εισαγωγή των αλλαγών.



2.3. Αντιμετώπιση των αντιστάσεων στην αλλαγή.

Η επιλογή, με βάση τις αιτίες που προκαλούν την αντίσταση στην αλλαγή, της κατάλληλης μεθόδου για τη δημιουργία θετικής συμπεριφοράς απέναντι στην αλλαγή είναι πολύ σημαντική. Μια βασική μέθοδος είναι η επικοινωνία, με την οποία δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα και αίσθημα συμμετοχής των εργαζομένων στην αλλαγή. Οι αλλαγές θα οδηγηθούν σε αποτυχία, αν τα αρμόδια στελέχη δεν έχουν αναπτύξει μια αποτελεσματική επικοινωνία (Μπουραντάς, 2005). Η συμμετοχή επίσης είναι πολύ σημαντική στη δημιουργία θετικών στάσεων στην αλλαγή, διότι δημιουργεί το αίσθημα της ιδιοκτησίας της αλλαγής και οι εμπλεκόμενοι δεσμεύονται να την υποστηρίξουν ενεργά. Η διευκόλυνση και υποστήριξη των ατόμων να αντιμετωπίσουν τις νέες καταστάσεις και απαιτήσεις, όπως χρόνιες διευκολύνσεις, συναισθηματική υποστήριξη, εκπαίδευση για την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών και ικανοτήτων, συνιστούν βασικούς τρόπους κάμψης της αντίστασης στην αλλαγή. Μείζονος σημασίας είναι και η διαπραγμάτευση στην περίπτωση που η αλλαγή δημιουργεί αρνητικές συνέπειες προς τους εργαζόμενους (Μπουραντάς, 2005).

Επιπλέον, η χειραγώγηση είναι μέθοδος που συνίσταται σε ενέργειες συγκαλυμμένου επηρεασμού των αντιδρώντων, όμως η μέθοδος αυτή οδηγεί σε πολλά προβλήματα, αφού μειώνει την αξιοπιστία αυτών που εισάγουν τις αλλαγές. Τέλος, η αντιμετώπιση των αντιστάσεων μπορεί να γίνει και με την άσκηση δύναμης της εξουσίας από τους φορείς της αλλαγής. Ουσιαστικά όμως μπορεί να λειτουργήσει και ως απειλή προς αυτούς που αντιδρούν (Μπουραντάς, 2005).

Ο ψυχολόγος Kurt Lewin, όπως αναφέρει ο Dessler (2015), υποστηρίζει ότι στο εσωτερικό των οργανισμών υπάρχουν πάντα δυο δυνάμεις οι οποίες συνεχώς βρίσκονται σε σύγκρουση, οι δυνάμεις που θέλουν την ανατροπή και οι δυνάμεις της συντήρησης, που θέλουν να διατηρηθεί το status quo. Ο Lewin, λοιπόν, παρουσίασε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να ενισχυθούν οι υπέρμαχοι της ανατροπής ή να αποδυναμωθούν οι υπέρμαχοι του κατεστημένου, ούτως ώστε η εφαρμοζόμενη αλλαγή να συναντήσει τη μικρότερη αντίσταση. Το μοντέλο του δομείται σε τρία στάδια:

- Το στάδιο της αποδέσμευσης, σύμφωνα με το οποίο σκηνοθετείται ένα μεγάλο πρόβλημα το οποίο απαιτεί αλλαγή, στοχεύοντας και αποδυναμώνοντας όσους αντιστέκονταν σε αυτή.
- Το στάδιο της μεταβολής, κατά το οποίο με τεχνικές ανάπτυξης ή με αναδιοργάνωση παγιώνονται νέες στάσεις αξίες και συμπεριφορές.



- Και το τελευταίο στάδιο είναι της επαναδέσμευσης, κατά το οποίο δίνονται κίνητρα στους εργαζομένους (αμοιβές, βραβεύσεις, ωράριο κ.λ.π και διασφαλίζεται η μη υπαναχώρηση του οργανισμού σε προηγούμενες πρακτικές του).

Τέλος, ο Lewin επισημαίνει τη δυσκολία της επιλογής και εφαρμογής της κατάλληλης μεθόδου που θα δώσουν τη δυνατότητα να ολοκληρωθούν τα στάδια αυτά. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναφερθεί εδώ και η οργανωσιακή ανάπτυξη, η οποία βασίζεται στη συμμετοχή των εργαζομένων, αφού οι ίδιοι εντοπίζουν το υπάρχον πρόβλημα και στην συνέχεια σχεδιάζουν τις αλλαγές που χρειάζονται και τις υλοποιούν με την βοήθεια κάποιων ειδικών, όπου χρειάζεται (Dessler, 2015).

Συμπερασματικά, εφαλτήριο μιας αλλαγής θεωρείται η αναφορά στον θετικό συναισθηματικό πόλο έλξης, χωρίς να έχει γίνει προδιάθεση και προκατάληψη από τα ενδεχόμενα αρνητικά στοιχεία της αλλαγής. Επίσης, έμφαση πρέπει να δίνεται στα δυνατά στοιχεία της και όχι στα αδύνατα, διότι διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαθούν σημαντικά στοιχεία που δύναται να εξελίξουν το άτομο και την προσωπικότητά μας (Βογιατζής, & Mckee, 2008).

2.4. Εκπαιδευτική αλλαγή

Πολλοί ερευνητές και μελετητές ασχολήθηκαν με την αλλαγή στην εκπαίδευση, αφού την δεκαετία του 1990 κυριαρχούσε ως όρος στη διοικητική σκέψη. Μια διοίκηση τόσο στον χώρο του εμπορίου, της οικονομίας και του δημοσίου όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά την αλλαγή. Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της εκπαιδευτικής αλλαγής, διαπιστώνει κανείς πως άλλοτε συσχετίζεται με αρνητικά φορτισμένους όρους, όπως οπισθοδρόμηση, αναστάτωση και καθυστέρηση και άλλοτε με θετικούς όρους όπως αναμόρφωση, πρόοδος, ανανέωση, καινοτομία, ανάπτυξη (Μπαγάκης 2006). Ωστόσο, η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να έχει διάφορες διαστάσεις και όχι μόνο να χαρακτηρίζεται ως θετική ή αρνητική. Επιπλέον, μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική, εθελοντική ή επιβεβλημένη, ακούσια ή προγραμματισμένη, να έχει μικρή έκταση ή μεγάλη, να είναι καθολική ή μερική, απειλητική ή μη (Dean, 1993).

Όπως αναφέρει ο Παναγιωτόπουλος, (2018), οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύ αργές σε σχέση με τον ρυθμό εμφάνισης και εφαρμογής των αλλαγών στο κόσμο έξω



από την εκπαίδευση, ενώ οι πιέσεις που δέχεται μια σχολική μονάδα για αλλαγή είναι πάρα πολλές και μπορεί να είναι εξωτερικές ή εσωτερικές. Οι εσωτερικές πιέσεις οφείλονται στην συνεχή παραγωγή νέας γνώσης, την ραγδαία αναβάθμιση της τεχνολογίας, τις αλλαγές στο μαθητικό δυναμικό, τις οικονομικές αλλαγές, τις δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος για αυτοαξιολόγηση και για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ενώ οι εσωτερικές οφείλονται στο νέο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, στην ενσωμάτωση γνωστικών αντικειμένων, τα νέα προγράμματα σπουδών, τις γονικές πιέσεις, στις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, στις αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, στην ποιότητα ζωής των μαθητών και στις λάθος διαδικασίες εντός σχολείου, όπως στην άσκηση διοίκησης, στην λήψη αποφάσεων, στα συστήματα επικοινωνίας και στην διαδικασία παρώθησης των εκπαιδευτικών.

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές αλλαγές σχεδιάζονται από παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται εκτός της σχολικής μονάδας που θα αναγκαστεί να της εφαρμόσει, όπως το Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι σχολικοί σύμβουλοι. Επίσης χαρακτηριστικό τους είναι η πρόχειρη και βιαστική σχεδιάσή τους, και η κάθετη ιεραρχική κατεύθυνσή τους (Μπαγάκης, 2006).

Οι Torrington & Weightman (1989), όπως αναφέρει ο Μπαγάκης (2006), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις τύποι αλλαγής στην εκπαίδευση. Ο πρώτος έχει να κάνει με την επιβολή στην οποία η πρωτοβουλία για αλλαγή ανήκει σε κάποιον άλλο και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα πρέπει απλά να εφαρμόσουν, με αποτέλεσμα να χάνεται η αίσθηση της ασφάλειας και η εμπιστοσύνη προς τον εαυτό μας, όπως έγινε με τα σχολικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα. Ο δεύτερος τύπος αλλαγής είναι η προσαρμογή, όπου υποδεικνύεται η τροποποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς και γενικότερα της εργασιακής κουλτούρας, όμως δημιουργούνται προβλήματα προσωπικής προσαρμογής. Τρίτος τύπος αλλαγής είναι η ανάπτυξη, με την οποία τα άτομα έχουν οφέλη. Τέτοιες ευκαιρίες ανάπτυξης είναι η προαγωγή, η αλλαγή καθηκόντων, μια μετάθεση. Τέλος η ικανότητα για δημιουργία θεωρείται από τις πιο βασικές ανθρώπινες ανάγκες και εντοπίζεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει την διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών, πραγματοποιώντας το όραμά του.

Επίσης η επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ύπαρξη υψηλού επιπέδου αναπτυξιακής κουλτούρας, η οποία χαρακτηρίζει την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης σχολείου, η θέληση των εκπαιδευτικών του σχολείου



για πειραματισμό και ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη διεύθυνση του σχολείου, η υποστήριξη από γονείς, τοπικούς φορείς, η παροχή κάθε τεχνικής υποστήριξης και η αναγνώριση, από όλους, των προσπαθειών για την εφαρμογή της αλλαγής (Παναγιωτόπουλος, 2018).

2.5. Μεταρρύθμιση – Καινοτομία - Εκπαιδευτική αλλαγή

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνει κανείς πως οι έννοιες της μεταρρύθμισης, της αλλαγής και της καινοτομίας συχνά συνδέονται με τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Ωστόσο υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους και ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνισή τους

Κάθε ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα ετυμολογικά ορίζεται ως καινοτομία (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Σε ό, τι έχει να κάνει με την καινοτομία στην Εκπαίδευση, αυτή επικεντρώνεται σε δράσεις που περιέχουν νέες αντιλήψεις στην εφαρμογή πρωτοποριακών διδακτικών προσεγγίσεων, την αλλαγή πεποιθήσεων και αρχών και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Η εκπαιδευτική καινοτομία είναι παρέμβαση που αφορά κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη στην Σχολική μονάδα και αξιοποιεί αποτελεσματικά τις νέες μεθόδους και ιδέες που αναδύονται (Σπυροπούλου, Βαβουράκη κ.α. 2007). Οι καινοτόμες δράσεις στοχεύουν να αλλάξουν την κουλτούρα στον τρόπο που παρέχεται το εκπαιδευτικό έργο, έτσι ώστε ξεπερασμένες μέθοδοι που συντηρούνται από νοοτροπίες και πρακτικές παγιωμένες, να ανανεωθούν (Παπακωνσταντίνου, 2008). Αλλαγές με χαρακτηριστικά καινοτομίας στο σημερινό Σχολείο είναι η διαθεματικότητα, τα σχέδια project και οι συνθετικές εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την κινητήρια δύναμη για την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής καινοτομίας και για αυτόν τον λόγο δίνεται μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο αυτοί καταλαβαίνουν την ανάγκη για καινοτομία. Για να εφαρμοστεί, λοιπόν, η καινοτομία παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί και αποτελεσματικοί είναι η συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας και η δημιουργία κοινών αξιών και στόχων (Evans, 1997; Fullan, 1992).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν ταυτίζεται με την Εκπαιδευτική αλλαγή, παρότι πολλές φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο. Η εκπαιδευτική αλλαγή έχει ως στόχο την ολική αλλαγή του υπάρχοντος συστήματος και χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικές μεταβολές



μεγάλης κλίμακας (Δημαράς, 1986 ο.α. Δακοπούλου: 168-170). Μπορεί να περιλαμβάνει μια ολική μεταβολή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος σε ό, τι αφορά την εξωτερική οργάνωση αλλά και την αλλαγή κουλτούρας σε ό, τι αφορά την εκπαιδευτική πράξη.

Ως εκπαιδευτική αλλαγή θεωρείται κάθε εκπαιδευτική μεταβολή στο πλαίσιο του σχολείου που έχει θεσμοθετηθεί με αλλαγές μικρής κλίμακας, από προεδρικά διατάγματα και αποφάσεις υπουργών. Μπορεί οι αλλαγές αυτές να γίνονται από εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ή από την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο τοπικό στην αρχή.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές προέρχονται στην ουσία από δυο επίπεδα, το εθνικό και το ευρωπαϊκό που και αυτό επηρεάζεται από το παγκόσμιο. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές σχεδιάζονται από την κεντρική διοίκηση και η διαχείρισή τους αφορά στις σχολικές μονάδες, όπου εκεί ουσιαστικά εφαρμόζεται η εκπαιδευτική αλλαγή (Δακοπούλου, 2008).

Πολλοί παράγοντες μπορεί να επιδράσουν στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να επηρεάσουν σε διαφορετικό στάδιο και σε διαφορετικό βαθμό, με συνέπεια η αλλαγή να μην έχει γραμμική πορεία και να μην είναι εύκολο να βρεθεί η σύνδεση του τελικού αποτελέσματος με την αιτία. Για την αληθινή αξιοποίηση της αλλαγής πρέπει να την βλέπουμε όχι ως διαδικασία αλλά ως στιγμιότυπο και να προσπαθούμε να αντιλαμβανόμαστε περισσότερο τις αλληλεπιδράσεις. Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τους παράγοντες που καθορίζουν το πλαίσιο των Εκπαιδευτικών αλλαγών, όπου εκεί δρουν οι φορείς της αλλαγής της σχολικής μονάδας που είναι οι εκπαιδευτικοί (Fullan & Stiegelbauer, 1991 ο.α. Ellsworth, 2000).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν ποικιλία και είναι δυνατόν να αφορούν την μεταβολή κάποιων αξόνων του συστήματος της εκπαίδευσης. Τέτοιες αλλαγές θα μπορούσαν να είναι : η αξιολόγηση και προαγωγή των μαθητών, η οργάνωση και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, ο τρόπος εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και γενικότερα της εκπαιδευτικής μονάδας, οι τρόποι χρηματοδότησης και επιχορηγήσεων των σχολικών οργανισμών (Ginsburg κ.α.,1990).

Επομένως, ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι μια μεγάλης κλίμακας παρέμβαση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένο ιδεολογικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν έχουν επίδραση στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του συστήματος εκπαίδευσης, αλλά στοχεύουν σε επιμέρους διοικητικές και οργανωτικές πλευρές του (Δακοπούλου, 2008: 166-169).



2.6. Εκπαιδευτικές αλλαγές στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη γραφειοκρατική, συγκεντρωτική και ιεραρχικά δομημένη μορφή, χρησιμοποιείται για τον ιδεολογικό και πολιτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και προωθούνται συμπεριφορές και πολιτικές αξίες που είναι πάντα πολιτικά ευνοϊκές (Μουζέλης, 1993), όπως αναφέρει ο Μπουζάκης (2002). Έτσι λοιπόν οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν δυο στόχους, να μεγιστοποιήσουν το πολιτικό όφελος από το σχεδιασμό των αλλαγών και να ελαχιστοποιήσουν το πολιτικό κόστος από την εφαρμογή τους (Weiller, 1988), όπως αναφέρει ο Μπουζάκης, (2002).

Στην Ελλάδα γίνονται συνεχώς προσπάθειες μεταρρύθμισης χωρίς κανένα προγραμματισμό και εθνική εκπαιδευτική πολιτική με νόμους και με γενικόλογη αιτιολόγηση του σκοπού των αλλαγών. Σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση έγιναν την περίοδο που ήταν Πρωθυπουργός στη χώρα ο Ελ. Βενιζέλος (1928-1932). Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα φέρνει ριζικές αλλαγές, όπως αναβάθμιση του επαγγελματικού κλάδου, ενίσχυση της δημοτικής γλώσσας και αλλαγή στα έτη σπουδών στο δημοτικό από τέσσερα σε έξι. Επίσης γίνονται αλλαγές που αφορούν στις λειτουργικές καινοτομίες με την χρήση πολλών διδακτικών βιβλίων, την εισαγωγή στο γυμνάσιο καινούριων μαθημάτων, την εισαγωγή μαθημάτων ειδικής επίδοσης για την αξιοποίηση των κλίσεων του μαθητή και τη δημιουργία των απογευμάτων ελεύθερης εργασίας (Μπουζάκης, 2002). Οι αλλαγές αυτές συνοδεύτηκαν και από την ίδρυση νέων σχολείων και Πανεπιστημίων και θεωρούνται από τις σημαντικότερες. Το πρωτοποριακό αυτό σύστημα καταργήθηκε με τη δικτατορία του Μεταξά, ο οποίος προσπάθησε με την ακραίο συντηρητισμό να δημιουργήσει μια νέα γενιά υποταγμένη στον δικτάτορα (Πίκουλας, 2013).

Στην περίοδο της κατοχής και του εμφυλίου δεν έγιναν σημαντικές αλλαγές εξαιτίας της δύσκολης κατάστασης που ζούσε η Ελλάδα, με μοναδική εξαίρεση την ίδρυση από την Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) σχολείων στα οποία καθιερώνεται το μονοτονικό και η δημοτική γλώσσα, ενώ αλλάζει και η εκπαιδευτική διάθρωση. Οι προσπάθειες αυτές ναυάγησαν με την έναρξη του Εμφυλίου πολέμου (Μπουζάκης, 2002).

Στην συνέχεια η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου με πρωθυπουργό τον Γεώργιο Παπανδρέου προχωρεί σε πρωτοποριακές εκπαιδευτικές αλλαγές με τον Ν.Δ. 4379/1964 με βασικότερο στόχο την δωρεάν παιδεία για όλους, που ονομάστηκε νόμος μεταρρύθμισης Παπανδρέου-



Παπανούτσου και προέβλεπε τον διαχωρισμό της μέσης εκπαίδευσης σε δυο κύκλους, την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια, την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα δημοτικά και της καθαρεύουσας στις υπόλοιπες βαθμίδες, την αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στα πανεπιστήμια και την καθιέρωση του εθνικού απολυτηρίου. Επίσης έγιναν αλλαγές που είχαν σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονταν και διάφορες άλλες παροχές, όπως την αναβάθμιση των Φυσικών και των μαθηματικών, την διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση, την εισαγωγή νέων μαθημάτων, την ίδρυση του Παιδαγωγικού ινστιτούτου και μέριμα για την μεταφορά και σίτιση των μαθητών. Επιπλέον βελτιώθηκε η οικονομική θέση των εκπαιδευτικών και έγινε αύξηση των δαπανών για την παιδεία. (Μπουζάκης, 2002)

Παρότι η μεταρρύθμιση του 1964 είχε τα στοιχεία του εκσυγχρονισμού και της ανανέωσης και είχε στόχο την μόρφωση των παιδιών όλων των κοινωνικών τάξεων και την δημιουργία εργατικού δυναμικού εκπαιδευμένου, δημιουργήθηκαν πολλές αντιδράσεις για τις επιχειρούμενες αλλαγές. Τελικά η μεταρρύθμιση αναιρέθηκε με την αποπομπή από την κυβέρνηση του Γεώργιου Παπανδρέου και τον ερχομό αργότερα της Χούντας (Δημαράς, 2000).

Η δικτατορία καταργεί άμεσα την εκπαιδευτικές αλλαγές του 1964, εκτός από την μερική δωρεάν παιδεία και την ίδρυση νέων πανεπιστημίων, ενώ προχωρεί σε αλλαγές στα συγγράμματα σπουδών και τα βιβλία για να ελέγχει το περιεχόμενο των συγγραμμάτων. Επίσης ιδρύει το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο το οποίο είναι υπεύθυνο για τα εκπαιδευτικά θέματα και τα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ), ενώ επαναφέρεται η καθαρεύουσα, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σκοπός των περισσότερων αλλαγών είναι ο φρονηματισμός των παιδιών και η προώθηση των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών (Μπουζάκης, 2000).

Μετά την κατάρρευση της Χούντας δυο είναι οι βασικές αλλαγές που έγιναν από τον Γεώργιο Ράλλη, οι οποίες αφορούσαν στην δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την προτεραιότητα της παιδείας για το κράτος. Αναλυτικότερα έγιναν αλλαγές που αφορούσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες, την θέσπιση εισαγωγικών εξετάσεων για τα πανεπιστήμια, την αναβάθμιση τεχνικών σχολών και τεχνικών λυκείων, τη διδασκαλία από μεταφράσεις των αρχαίων κειμένων και ίδρυση μικτών σχολείων. Ουσιαστικά επανέρχεται η μεταρρύθμιση του 1964 από μια συντηρητική κυβέρνηση που ήταν απέναντί της (Μπουζάκης, 2002).



Επιπλέον, μια σειρά από αλλαγές θα υλοποιηθούν από τη σοσιαλιστική κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου (1981-1984). Οι αλλαγές αυτές αφορούσαν στην αλλαγή συστήματος εισαγωγής στα ΑΕΙ, συγγραφή νέων βιβλίων και σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων, την κατάργηση εξετάσεων για γυμνάσια και λύκεια, ίδρυση παιδαγωγικών τμημάτων, την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και του μονοτονικού συστήματος, την κατάργηση των επιθεωρητών και την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου, την εισαγωγή νέων κανονισμών για τα πανεπιστήμια και τους φοιτητές και ίδρυση των ΤΕΙ. Επίσης ψηφίζεται ο νόμος 1566/1985, μια πολύ σοβαρή μεταρρυθμιστική προσπάθεια που αφορούσε στη λειτουργία και τη δομή της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Υφαντής & Βυζαϊτης, 2004).

Το 1991, την κυβέρνηση της χώρας ανέλαβε η Νέα Δημοκρατία και όπως ήταν φυσικό για τα ελληνικά δεδομένα και ψηφίστηκαν νέα διατάγματα (Π.Δ.462/1991 και 429/1991), τα οποία προέβλεπαν την επαναφορά των γραπτών εξετάσεων στο δημοτικό και ο νόμος 2043/92, ο οποίος προέβλεπε τις προϋποθέσεις για την επιλογή διευθυντών και προϊσταμένων. Επίσης με τον νόμο 2009/1992 ιδρύονται τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), ο Οργανισμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΟΕΠ) με στόχο την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία, ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), ενώ το Π.Δ. 250/1992 καθόρισε και τον τρόπο λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) Την περίοδο αυτή επαναφέρεται ο θεσμός του επιθεωρητή και οι γραπτές εξετάσεις στο δημοτικό που είχαν καταργηθεί. Ο οπισθοδρομικός χαρακτήρας του νέου συστήματος και η έλλειψη εκσυγχρονισμού και βελτίωσης του σχολείου δεν έδιναν την δυνατότητα στο σχολείο να ακολουθήσει της τεκταινόμενες αλλαγές στην κοινωνία (Κατσίκας & Θεριανός, 2007).

Οι επόμενες σημαντικές αλλαγές έγιναν με τον νόμο 2525/1997, όταν Υπουργός Παιδείας ήταν ο Γεράσιμος Αρσένης (1997-1998). Η κυβέρνηση με τον νόμο αυτό στόχευε περισσότερο στον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις προϋποθέσεις διορισμού των εκπαιδευτικών και θέλησε να μειώσει την ανάγκη φροντιστηριακής βοήθειας, χωρίς βέβαια να το πετύχει. Οι νέες αλλαγές προέβλεπαν την επαναφορά των Πανελλαδικών στις δυο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, την κατάργηση των γενικών εξετάσεων και των τεσσάρων μαθημάτων των δεσμών και την μετατροπή τους σε επιστημονικά πεδία και την εισαγωγή στις σχολές χαμηλών βάσεων με 9,5 βαθμό απολυτηρίου. Η εισαγωγή στα πανεπιστήμια θα γινόταν με βάση τον βαθμό του απολυτηρίου.



Επίσης το 2001, ανωτατοποιούνται τα ΤΕΙ. Οι αλλαγές αυτές συνάντησαν μεγάλες αντιδράσεις από καθηγητές και μαθητές (Παπαηλίας, 2006).

Το 2006, γίνονται νέες αλλαγές στη λειτουργία των ΑΕΙ/ΤΕΙ από την υπουργό Παιδείας Γιαννάκου Μαριέττας που προέβλεπαν χρονικό όριο στην φοίτηση των σπουδαστών, τη δυνατότητα άρσης του πανεπιστημιακού ασύλου, ίδρυση νέων σχολών, δωρεάν χορήγηση ενός συγγράμματος ανά μάθημα, αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης από ΤΕΕ σε επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) κ.α. Επίσης έγιναν προσπάθειες για αναθεώρηση του άρθρου 16 με σκοπό την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων. (Νόμος, 3549/2007; Παπαηλίας, 2013).

Το 2011 η κυβέρνηση του Γιώργου Παπανδρέου προχωρεί σε εκπαιδευτικές αλλαγές με την υπουργό Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου, οι οποίοι είχαν στόχο να συνδέσουν την αγορά εργασίας με τα πανεπιστήμια και προέβλεπαν την τριετή φοίτηση, την κατάργηση του θεσμού της πρυτανείας, έλεγχο στο χρόνο φοίτησης, ην κατάργηση του ασύλου κ.α.. Επίσης τα πανεπιστήμια χάνουν την αυτονομία τους και προκειμένου να ελέγχει η κυβέρνηση τα πανεπιστήμια θα ορίζονται στη διοίκηση σε ειδικούς που δεν θα ανήκουν στην πανεπιστημιακή κοινότητα. (Νόμος, 4009/2011)

Με τον ερχομό στην εξουσία της κυβέρνησης του ΣΥΡΙΖΑ, προχώρησε και συνεχίζει σε νέες αλλαγές στην Παιδεία σύμφωνα με τις επιταγές του ΟΟΣΑ. Κορυφαίος στόχος της κυβέρνησης είναι η κατάργηση των Πανελλαδικών. Επίσης προωθείται μείωση των μαθημάτων στην Β΄ Λυκείου, νέες δομές στην Ειδική Αγωγή, αλλαγές στα προγράμματα σπουδών στο γυμνάσιο, εφαρμογή του νόμου για τα μεταπτυχιακά, αλλαγές στο ωράριο των εκπαιδευτικών, θέσπιση κριτηρίων για συγχωνεύσεις σχολείων και επιλογή στελεχών. Επιπλέον, αλλαγές προωθούνται στο Λύκειο με την κατάργηση του 4^{ου} επιστημονικού πεδίου των παιδαγωγικών σχολών και τη μείωση των μαθημάτων για ενδοσχολικές εξετάσεις. Επίσης, ξεκινά η εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτική προσχολικής Εκπαίδευσης και καταργείται ο θεσμός του Συμβούλου, τα ΚΕΠΛΗΝΕΤ και αντικαθίστανται από άλλους θεσμούς. Τέλος αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων προβλέπει και ο νόμος 79/2017 στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Υπουργείο Παιδείας, 2017-18).

Συμπερασματικά μέσα από μια σύντομη ιστορική αναφορά των εκπαιδευτικών αλλαγών που έχουν γίνει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βλέπουμε ότι δεν ήταν επιτυχημένες διότι δεν υπήρχε συμμετοχή και συναίνεση στο σχεδιασμό των αλλαγών των ίδιων των εκπαιδευτικών που είναι οι συντελεστές του, καθώς επίσης δεν υπήρχε επικοινωνητικός διάλογος διάφορες μορφές τεχνικής, οικονομικής και επαγγελματικής βοήθειας. Η διαδικασία των αλλαγών



χρειάζονται σύμμαχο για να υλοποιηθούν και εδραιωθούν την θετική στάση των εκπαιδευτικών.

2.7. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επιδρούν στη συμπεριφορά τους, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Hochschild, 1993; Nias, 1996) ο.α. Hargreaves, (1998). Βέβαια, γίνεται μερική ερμηνεία των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, αφού πολλές φορές δίνεται μεγάλη σημασία στους προσωπικούς παράγοντες ή στην επίδραση των περιβαλλοντικών συνθηκών. Επίσης, μπορεί να επικεντρώνονται στα ενδιαφέροντα και στις αρνητικές αντιδράσεις κατά τη διαδικασία εφαρμογής των αλλαγών, αφού η επιτυχία της αλλαγής στη διδακτική πράξη κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από την στάση των εκπαιδευτικών προς την εκπαιδευτική αλλαγή (Fullan 1993, 1999). Η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής γίνεται σε ομάδες ανθρώπων που έχουν αξίες και πρότυπα, καθώς επίσης πιστεύω και προσδοκίες και σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο (Ellsworth, 2000). Έτσι, οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν επιτυχία, όταν ταιριάζουν στην κουλτούρα και στο γενικότερο περιβάλλον των σχολικών μονάδων (Harris, 2002). Ο Μπουραντάς, όπως αναφέρει η Ιορδάνογλου (2008), υποστηρίζει ότι μια ισχυρή και κατάλληλη κουλτούρα μπορεί να βοηθήσει την εφαρμογή των αλλαγών ή να παρεμποδίσει της αναγκαίες αλλαγές για την προσαρμογή ενός οργανισμού στα νέα δεδομένα. Η εφαρμογή μιας αλλαγής που επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς είναι δυνατόν να συνοδεύεται από άγχος για κάτι που δεν γνωρίζουν και από συναισθήματα άρνησης, όπως φόβο και θυμό, ενώ η αλλαγή της οποίας συντελεστές είναι και οι ίδιοι έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, αφού αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό αυτοπεποίθηση και ελπίδα (James & Conolly, 2000).

Οι απαραίτητες, λοιπόν, αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να σχεδιάζονται και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ζουν την καθημερινότητα των σχολικών μονάδων, αφού η συμμετοχή τους θα βοηθήσει στην επιτυχία τους. Θα πρέπει, επίσης, να ερευνηθούν και να κατανοηθούν τα διάφορα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που προκύπτουν κατά την υλοποίηση της αλλαγής (Blasé & Kirby, 2000). Μια αλλαγή που εισάγεται στο πλαίσιο πολιτικών διαφόρων κυβερνήσεων, μόνο ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών την υιοθετεί και την εφαρμόζει. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι καινοτόμοι, τους αρέσει το ρίσκο και είναι



πάντα πρόθυμοι να εφαρμόσουν το καινούριο. Τα ρίσκα του άγνωστου δημιουργούν συναισθήματα άγχος και ανασφάλειας στην μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών και τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο νέο που φέρνει η αλλαγή (Cuban & Usdan ο.α., Datnow 2002).

Στις έρευνες σε αυτό το χώρο έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη κλίμακα το μοντέλο CONCERN BASED ADOPTION MODEL (CBAM) που δημιούργησαν οι αμερικάνοι Hall, Wallace & Dosset (1973). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, στους οποίους επικεντρώνει το ενδιαφέρον, θετικά ή αρνητικά, κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής έχουν μεγάλη επίδραση τόσο στην συμπεριφορά τους όσο και στην επιτυχία της μεταρρύθμισης. Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση, αν στηρίζουν την σχεδιασμένη αλλαγή. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη, παρότι είναι αυτοί οι συντελεστές της αλλαγής (Fullan, 1993, 2001; Hargreaves, 1994).

Παρόλα αυτά, όμως, το συγκεκριμένο μοντέλο δεν έχει μεγάλες δυνατότητες, αφού δε δίνει σαφείς πληροφορίες για την αιτία που δημιουργούνται οι ανησυχίες, ενώ δε λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που εργάζεται ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό μοντέλο και η δυναμική που μπορεί να έχει κάθε αλλαγή (Sauders, 2012; George κ.α., 2006). Επίσης, δεν επικεντρώνεται στα θετικά αισθήματα και τις ελπίδες που διαφαίνονται από μια αλλαγή αλλά περισσότερο στις ανησυχίες και τους φόβους (Conway & Clark, 2003: 467-469).

Μια διερεύνηση των συναισθημάτων με βάση τον κοινωνικό δομισμό υποδεικνύει ότι η δόμηση του εαυτού μας και των συναισθημάτων διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον και όχι μόνο από κληρονομικούς και γενετικούς παράγοντες (Denzin, 1984). Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται στον τόπο και στον χώρο που υλοποιούνται οι εκπαιδευτικές αλλαγές, η δυναμική και η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και ισχυρή παρέμβαση των συναισθημάτων στην διαδικασία της διδασκαλίας αναγνωρίζονται από τον κοινωνικό δομισμό (Sauders, 2012:5-6). Έτσι, προκειμένου να υπάρξει καλύτερη εικόνα για την αντίδραση των εκπαιδευτικών κατά την διαδικασία των εκπαιδευτικών αλλαγών, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας νέας θεωρίας, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της και το περιβάλλον αλλά και το προσωπικό στοιχείο του κάθε ατόμου (Van & Sleegers, 2009). Η παρούσα μελέτη θα κινηθεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Τα τελευταία χρόνια η εργασιακή ικανοποίηση και οι επιπτώσεις της στους εκπαιδευτικούς απασχολεί έντονα τον χώρο της εκπαίδευσης. Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εισαγωγή στη εκπαίδευση των επιχειρούμενων αλλαγών. Πολλοί ερευνητές έχουν πραγματοποιήσει σημαντικές έρευνες, ενώ έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες και ορισμοί. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν κάποιοι ορισμοί του όρου της εργασιακής ικανοποίησης, θα παρουσιαστούν οι μορφές της και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς επίσης και η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης στη λειτουργία των οργανισμών. Τέλος θα γίνει αναφορά για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

3.1. Εργασιακή ικανοποίηση

3.1.1. Έννοια της εργασιακής ικανοποίησης.

Η εργασιακή ικανοποίηση του εργαζομένου θεωρείται για τις επιστήμες που ασχολούνται με τις ανάγκες του ανθρώπου και τη σχέση του με την εργασία βασικό θέμα μελέτης Krites, 1969). Η εργασιακή ικανοποίηση, επειδή έχει άμεση σχέση με την αποδοτικότητα και παραγωγικότητα των εργαζομένων, σύμφωνα με τις επιστήμες της Διοίκησης Επιχειρήσεων και της Κοινωνιολογίας, μελετάται ενδελεχώς στον χώρο των οργανισμών (Κάντας, 1993).

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την εργασιακή ικανοποίηση. Η εργασιακή ικανοποίηση προσεγγίζεται ως το αλγεβρικό άθροισμα όλων των συναισθημάτων, δυσάρεστων ή ευχάριστων που δημιουργούνται στον εργαζόμενο από την εργασία του και γενικότερα από την επαγγελματική του ζωή (Δημητρόπουλος, 1998). Ο Spector (1997) θεωρεί ότι τα θετικά συναισθήματα που μπορεί να έχει ένα άτομο για την εργασία του έχουν σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση. Εξάλλου, ο Holland (1996) υποστηρίζει ότι σχετίζεται με τον βαθμό σύμπτωσης της προσωπικότητας ενός ατόμου με το περιβάλλον που εργάζεται. Ακόμα ο Locke (1976) ορίζει ως εργασιακή ικανοποίηση τη θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου απέναντι σε ένα έργο που εκτελεί στον βαθμό που εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες. Αντίθετα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από ασύμφωνα συγκρουσιακά στοιχεία. Πάρα το γεγονός ότι



οι παραπάνω ορισμοί προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την εργασιακή ικανοποίηση συμπίπτουν στο ότι είναι η θετική στάση που έχει ένας εργαζόμενος προς το επάγγελμα που ασκεί.

Αν ένας εργαζόμενος είναι ή δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και γενικότερα από το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται, αυτό επιδρά άμεσα στην ατομική και ψυχική υγεία τόσο του ίδιου όσο και του άμεσου περιβάλλοντός του, καθώς επίσης και στην οικογενειακή και κοινωνική κατάστασή του (Γρέβιας, 1993). Η εργασιακή ικανοποίηση σε θεωρητικό επίπεδο έχει πολύ στενή σχέση με τα προσωπικά και επαγγελματικά κίνητρα και τις αξίες των εργαζομένων.

Αν και οι θεωρίες των κινήτρων αναπτύχθηκαν κυρίως για το θέμα της υποκίνησης, επειδή υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και την εργασιακή ικανοποίηση, στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως θεωρίες που προσπαθούν να προσεγγίσουν την εργασιακή ικανοποίηση. Όλοι οι οργανισμοί πλέον έχουν αντιληφθεί ότι για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και αποδοτικά πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι τα κίνητρα μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι αμοιβές, ο τρόπος διοίκησης και ο σχεδιασμός της εργασίας, (Κάντας, 1993). Όσον αφορά στις θεωρίες των κινήτρων, ο Κάντας (1993) αναφέρει ότι σύμφωνα με την θεωρία της ισότητας δεν αρκούν μόνο οι αμοιβές, αλλά πρέπει αυτές να είναι δίκαιες. Η δικαιοσύνη θα πρέπει να υπάρχει επίσης στο περιβάλλον, στην αναγνώριση της προσφοράς και στις τιμητικές διακρίσεις. Από την άλλη, η θεωρία των προσδοκιών δείχνει πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη συσχέτισης αμοιβής - επίδοσης. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντίκεινται στην παραπάνω θέση και υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να αμείβονται με τα προσόντα και ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, η ψυχολογική θεωρία της στοχοθέτησης των κινήτρων εδράζεται στην παρώθηση των ατόμων μέσω των στόχων του οργανισμού, περιγράφει δε τις μεθόδους που μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχημένη στοχοθέτηση, για να έχουν αποτέλεσμα.

Τέλος Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια ιδιαίτερη μεταβλητή που δεν επηρεάζει μόνο τον άνθρωπο ως εργαζόμενο, αλλά έχει μεγάλη επίδραση στη ζωή του γενικότερα (Mullins, 2007)

3.1.2. Μορφές εργασιακή ικανοποίησης

Τρεις μορφές εργασιακής ικανοποίησης προτείνονται (Ginzberg, 1951, όπ. Αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2002): α) Οι εσωτερικές ικανοποιήσεις, οι οποίες οφείλονται αφενός στο ευχάριστο συναίσθημα από τη συμμετοχή του ατόμου σε παραγωγικές δραστηριότητες και αφετέρου στο συναίσθημα δημιουργίας που προκαλείται από την επίτευξη των στόχων μιας



συγκεκριμένης δραστηριότητας β) Οι συνακόλουθες ικανοποιήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις φυσικές, κοινωνικές και ψυχολογικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον της εργασίας (φωτισμός, συνεργατικότητα, κλιματισμός, συμπεριφορά ανωτέρων κλπ) γ) Οι εξωτερικές ικανοποιήσεις, οι οποίες σχετίζονται με κάθε μορφή υλικής απολαβής. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επιλογή του επαγγέλματος καθορίζεται από τις μορφές επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ ο βαθμός ικανοποίησης, επηρεάζεται από την προσωπικότητα και τις αξίες, καθώς και τα συναισθήματα που προκαλούνται από την εργασία του.

Άρα το περιβάλλον εργασίας, οι υλικές απολαβές και το συναίσθημα δημιουργίας καθορίζουν σε μεγάλο μέρος τις τρεις μορφές της εργασιακής ικανοποίησης, οι οποίες απαιτούνται για την συνολική εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου. Αναλυτικότερα παρουσιάζονται στην συνέχεια οι παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση.

3.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση

Διάφορες μελέτες τα τελευταία χρόνια επιχειρούν να διερευνήσουν τους παράγοντες που ικανοποιούν επαγγελματικά τους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Locke (1976), παράγοντες που συντελούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων είναι: η αυτονομία, η σαφής περιγραφή της εργασίας, η αμοιβή σε σχέση με την απόδοση, η οποία δεν είναι αποκλειστικά οικονομική. Επιπροσθέτως, παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης είναι οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους, καθώς και με τα επίπεδα διοίκησης, η υποβοήθηση στο έργο τους από τον οργανισμό και η καλλιέργεια του αισθήματος της εργασιακής ασφάλειας. Όπως αναφέρει ο Sansgiry (2001), το είδος της εργασίας αποτελεί κύριο παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης, γιατί υπάρχουν επαγγέλματα με μεγάλο άγχος, όπως τα ιατρικά, που την επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό. Η ευθύνη και το βάρος αυτών των επαγγελμάτων, στα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν πολύ δύσκολες καταστάσεις που έχουν να κάνουν με την υγεία ακόμη και με την ζωή των ασθενών, δημιουργεί εναλλαγές συναισθημάτων με αποτέλεσμα την εργασιακή εξουθένωση και συναισθηματική κατάρρευση των επαγγελματιών αυτών. Η εργασιακή ικανοποίηση και η ικανοποίηση στη ζωή εξαρτώνται πάρα πολύ από τον βαθμό που το άτομο βρίσκει ικανοποιητικές διεξόδους για τα ενδιαφέροντά του, για τις ικανότητές του, τις αξίες του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Super, 1953, ό. α. στο Κάντας & Χαντζή, 1991).

Παράγοντες επίσης που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου μπορεί να έχουν σχέση με το πλαίσιο της εργασίας, Ο εργαζόμενος μπορεί να δυσαρεστείται



από κάποιες εργασιακές συνθήκες και να ευχαριστείται από κάποιες άλλες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Όπως αναφέρουν οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης καθορίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ποιότητα της εργασίας, η προϋπηρεσία του εργαζομένου, το φύλο, η ηλικία οι συνεχόμενες αλλαγές στο περιβάλλον της εργασίας, και οι συναδελφικές σχέσεις. Επίσης αναφέρουν ότι όταν υπάρχει μεγάλος βαθμός εργασιακής ικανοποίησης, οι εργαζόμενοι είναι δυνατόν να αυξήσουν την αποδοτικότητα και παραγωγικότητά τους και να μην έχουν αδικαιολόγητες απουσίες, παράπονα από την δουλειά, αργοπορημένη προσέλευση και ξαφνικές αποχωρήσεις.

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι ένας ισχυρός παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης για τον εργαζόμενο είναι η αύξηση του μισθού από τον οργανισμό, ως ανταμοιβή για την υψηλή αποδοτικότητα (Grund & Sliwka, 2001). Επίσης, έχει καταγραφεί ότι εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης, γιατί μέσω της εκπαίδευσης τροποποιούνται οι στάσεις και οι συμπεριφορές με στόχο την καλύτερη απόδοση στην εργασία τους (Παπαλεξάνδρου & Μπουραντάς, 2003). Οι μεγάλες οικονομικές αλλαγές στην αγορά απαιτούν πλέον δια βίου μάθηση των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι, επειδή αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους (Παπαλεξάνδρου & Μπουραντάς, 2003). Ιδιαίτερα στους νέους εργαζόμενους, οι δυνατότητες εξέλιξης και η κατάρτιση είναι βασικά στοιχεία επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, η έλλειψη προοπτικής για εξέλιξη, ακόμα και αν η αμοιβή είναι υψηλή, αποτελεί παράγοντα δυσαρέσκειας (Graham & Messner, 1998). Πρόσθετος παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης είναι και ο χώρος εργασίας, ο οποίος πρέπει να παρέχει ασφάλεια και υγιεινή, στοιχεία που συμβάλλουν στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και κατ' επέκταση εργασιακή ικανοποίηση (Gyekye, 2005). Τέλος, σημαντικός παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης είναι οι ανάγκες των εργαζομένων σε σχέση με την προσωπικότητά τους. Κάθε εργαζόμενος κατατάσσει διαφορετικά τα χαρακτηριστικά της εργασίας που θα του προσφέρουν ικανοποίηση. Επιπλέον, η θέση ευθύνης, η οικογενειακή του κατάσταση, η προϋπηρεσία, η θέση ευθύνης, η ηλικία και το φύλο είναι σημαντικές μεταβολές για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Oshagbemi, 2003).

Πολλοί σημαντικοί επίσης παράγοντες για εργασιακή ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια θεωρούνται η βελτιωμένη απόδοση η οποία οδηγεί σε βελτιωμένη κατάρτιση, η ύπαρξη νοήματος και



σημαντικότητας για την εργασία και η επιθυμία για αποτελεσματικότητα από τους εργαζόμενους (Αναστασία Αθανάσουλα-Ρέππα, 2008)

Συνοψίζοντας, η εργασιακή ικανοποίηση-δυσαρέσκεια συνδέεται με μια ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τη στάση και τις αντιδράσεις των εργαζομένων, την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, τις απουσίες από την εργασία και τον τρόπο που διαχειρίζονται θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από την εργασία και καθοριστική σημασία για την σωστή λειτουργία των οργανισμών.

3.1.4. Η σημασία της εργασιακή ικανοποίησης

Καθοριστικός παράγοντας λειτουργίας των οργανισμών είναι ο άνθρωπος, άρα είναι αναγκαία η μελέτη των κινήτρων και αντικινήτρων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Ο προσανατολισμός σε ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης του οργανισμού θεωρείται ότι επηρεάζει την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και κατ' επέκταση την προσωπική τους ζωή, τη σωστή λειτουργία του οργανισμού και κατά συνέπεια την ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων ή των παρεχόμενων υπηρεσιών (Κόντης, 1993). Η εργασιακή ικανοποίηση βρίσκεται στο επίκεντρο ενδιαφέροντος των οργανισμών, γιατί έχει καταδειχθεί ότι οι ικανοποιημένοι υπάλληλοι επιτυγχάνουν καλύτερα τους στόχους τους. Οι εργαζόμενοι που αποκομίζουν ικανοποίηση από την εργασία τους μπορούν να επιτύχουν αύξηση της παραγωγικότητας, να έχουν μικρότερο ποσοστό παραπόνων, αργοποριών και ατυχημάτων (Montana & Charnov, 2008). Παρ' όλα αυτά, έχει αναδειχθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν έχει άμεση σχέση με την παραγωγικότητα, έχει όμως έμμεση σχέση με αυτήν. Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να προκαλέσει στον εργαζόμενο τάσεις εγκατάλειψης της εργασίας και συχνές απουσίες με μεγάλο κόστος για τον οργανισμό (Κάντας, 1993).

3.2. Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

3.2.1. Έννοια της εργασιακή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Το πόσο αποδοτικός και αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη βάση για ένα στέρεο και λειτουργικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η αλληλεξάρτηση βρίσκεται σε άμεση



συνάρτηση με τον βαθμό ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του. Ο βαθμός αυτός προσδιορίζεται από το συναίσθημα που βιώνει ο διδάσκων από τον ρόλο του, ο οποίος προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εσωτερικών του αναγκών για την εργασία και των όσων εισπράττει από αυτή. Αυτή η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι η θετική συναισθηματική του ανταπόκριση ως προς το αντικείμενο που ασκεί, δηλαδή τη διδασκαλία. Και προκύπτει από την εκπλήρωση των επαγγελματικών και προσωπικών του αξιών από την εργασία (Klassen & Chiu, 2010). Εναλλακτικά, η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ως επαγγελματίας και προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας (Hughes, 2006).

3.2.2. Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπάρχει σημαντική διαφορά με τα άλλα επαγγέλματα, αφού το περιβάλλον και οι αξίες του σχολείου δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο και αναπτύσσονται αλτρουιστικά κίνητρα και αυξημένο επαγγελματικό ήθος, νιώθοντας την ύψιστη αποστολή του να δώσει στους μαθητές αξίες και δεξιότητες πολύ σημαντικές για την περαιτέρω εξέλιξή τους (Sahlberg, 2010; Sansgiry, 2001). Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς όσο και από εσωτερικούς παράγοντες. Το ύψος των οικονομικών απολαβών και η ποιότητα των εργασιακών συνθηκών αφορούν στους εξωτερικούς παράγοντες, ενώ η εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου βάσει των προτιμήσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού συνιστά τους εσωτερικούς παράγοντες. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, ο βαθμός προόδου του πρώτου και ο βαθμός εργασιακής αυτονομίας του δεύτερου αποτελούν παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Bogler & Nir, 2012). Μια ευρύτερη κατηγοριοποίηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αφορά στον διαχωρισμό τους σε οργανωτικούς και δημογραφικούς. Οι οργανωτικοί παράγοντες μπορεί να διαχωριστούν ακόμα σε ενδογενείς και εξωγενείς.

Ο βαθμός ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του εξαρτάται από ένα σύνολο εργασιακών παραγόντων που τον ευχαριστούν ή τον δυσαρεστούν ψυχολογικά. Παράγοντες ψυχικής κάμψης των εκπαιδευτικών συνήθως αποτελούν οι εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι



αφορούν τις εργασιακές συνθήκες και οδηγούν στην εκτέλεση του επαγγέλματος με αίσθημα έντονης δυσαρέσκειας. Από την άλλη πλευρά, λόγοι θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους αποτελούν παράγοντες, όπως το αίσθημα συμπάθειας απέναντι στους νέους που οδηγεί στην εκτέλεση ποιοτικότερης διδασκαλίας, η οποία πηγάζει από τη χαρά και διάθεση του ίδιου του διδάσκοντα (Maguire, 2000).

Οι ενδογενείς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης αφορούν κυρίως στη δραστηριότητα κατά τη διδασκαλία. Παράγοντες που ενεργοποιούν τον εκπαιδευτικό και λειτουργούν ως κίνητρα είναι ο βαθμός ελευθερίας άσκησης της διδασκαλίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα αξιοποίησης του ταλέντου, η ανάληψη ευθύνης της ολοκλήρωσης σχολικών δραστηριοτήτων, το καλό εργασιακό κλίμα και η ευκαιρία για προαγωγή (Μπρούζος, 2004). Επίσης, ο βαθμός ικανοποίησης σχετίζεται άμεσα με τον αριθμό και την ποιότητα των ευκαιριών που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό, ώστε αυτός να λαμβάνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις στις διαδικασίες και λειτουργίες του σχολείου. Στο περιβάλλον του σχολείου ενυπάρχει όλο το πλαίσιο για την δημιουργική εργασία του εκπαιδευτικού (Saiti, 2007). Σύμφωνα με τον Miskel (1982), για να πετύχει τους στόχους του ο εκπαιδευτικός, πρέπει να είναι αυτός ευχαριστημένος από το εργασιακό του περιβάλλον και να ενεργεί χωρίς περαιτέρω υποδείξεις, καθώς και να είναι γνώστης του αντικειμένου του.

Στους εξωγενείς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εντάσσονται ακόμα οι συνθήκες, το περιβάλλον εργασίας, καθώς και ο μισθός. Το σχολικό περιβάλλον ασκεί θετική ή αρνητική επιρροή, καθώς η σχέση μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα, η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων και η ασφάλεια που προσφέρεται παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Perie, Baker & Whitener, 1997). Εξάλλου, η πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ενδοσχολική επιμόρφωση, με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, μπορούν να ενισχύσουν αρκετά το εργασιακό τους ενδιαφέρον.

Ειδικότερα, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αυτός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και τον προσδιορισμό του βαθμού αυτονομίας του. Με βάση τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών, η επιθυμία παραμονής στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί προϊόν εσωτερικής παρακίνησης κατά την επιλογή του επαγγέλματος, καθώς και εξωτερικών συνθηκών (Ramatulassamma & Bhaskara, 2013).

Οι δημογραφικοί παράγοντες διαδραματίζουν και αυτοί το ρόλο τους στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο, την οικονομική και οικογενειακή κατάσταση, τον βαθμό



εκπαίδευσης, τα χρόνια υπηρεσίας και από άλλα ατομικά χαρακτηριστικά. Όμως επειδή τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις έρευνες συχνά διαφοροποιούνται, δε μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα για την σχέση αυτών των παραγόντων με την εργασιακή ικανοποίηση (Ferguson κ.α., 2012 ο.α. Σωτηρίου, 2014) Έχει αποδειχτεί πως ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης στα άτομα διαφορετικού φύλου δεν αντλείται με βάση τα ίδια κριτήρια. Για παράδειγμα, η εργασιακή σταθερότητα παίζει μεγαλύτερο ρόλο από το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων για τον άνδρα, ενώ το αντίθετο ισχύει για την γυναίκα (Αντωνίου & Ντάλλα, (2010)

Συμπερασματικά επειδή το περιβάλλον του σχολείου δημιουργεί ευχάριστο κλίμα, με άμεση συνέπεια το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται από τα άλλα επαγγέλματα. Η εργασιακή του ικανοποίηση επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες, όπως οι αμοιβές, οι εργασιακές συνθήκες και η ψυχική κάμψη και από ενδογενείς παράγοντες, όπως η εκτέλεση παιδαγωγικού έργου, η αυτονομία, η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων το εργασιακό κλίμα και η διοίκηση. Σημαντικό ρόλο επιπλέον στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παίζουν και οι δημογραφικοί παράγοντες.

3.2.3. Η σημασία της εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς

Έχει παρατηρηθεί πως ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός από την εργασία του παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εργασιακής συμπεριφοράς, της παραγωγικότητας, της απόδοσης και της γενικότερης παρουσίας του στον εργασιακό χώρο. Η προσωπική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την εργασία του συχνά οδηγεί σε επίτευξη στόχων, στη δημιουργία υγιούς κλίματος στην τάξη και στη βελτίωση της προόδου των μαθητών. Ταυτόχρονα, ένας εκπαιδευτικός που είναι ικανοποιημένος εμφανίζει μικρότερη τάση να απουσιάζει από την εργασία του, ενώ ισχυροποιείται το κίνητρό του να παραμείνει, να εξελιχθεί και να προσφέρει στον χώρο της εκπαίδευσης (Bogler & Nir, 2012).

Παράλληλα, ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός έχει ισχυρό κίνητρο για να βελτιώσει το γνωστικό του υπόβαθρο, ενώ είναι ιδιαίτερα πρόθυμος να υιοθετήσει διδακτικές καινοτομίες για δημιουργική και ευχάριστη διδασκαλία. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει κίνητρο να λάβει μέρος στις σχολικές διαδικασίες, αλλά και να διατηρεί καλές σχέσεις με τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών. Ταυτόχρονα είναι φυσικό να ανακαλύπτει και επιπλέον ικανότητες που διαθέτει, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η θετική ψυχολογία ενθαρρύνει, ανοίγει



νέους ορίζοντες που οδηγούν σε καινούριες ιδέες και τρόπους δράσης. Γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του δεν είναι τόσο λειτουργικό και προοδευτικό, έτσι ώστε να βοηθά πραγματικά τους δημιουργικούς εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται και να προσφέρουν στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Η έλλειψη ικανοποίησης από τη διδακτική διαδικασία λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτικός χάσει το ενδιαφέρον του για αυτή. Έτσι ο εκπαιδευτικός αποτυγχάνει να παρέχει θετικά κίνητρα στους μαθητές και δεν ικανοποιείται από το σύνολο του έργου του. Παράλληλα, οδηγείται στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων τόσο ως προς το πρόσωπό του όσο και ως προς τους αποδέκτες του εκπαιδευτικού του έργου. Η παρακάτω κατάσταση οδηγεί σε συναισθηματική εξάντληση και συναισθηματική εκμηδένιση του εκπαιδευτικού και σε μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Platsidou & Agaliotis, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.1. Η έννοια του επαγγελματισμού

Ο επαγγελματισμός είναι μια έννοια πολυδιάστατη και πολυσύνθετη, για τον λόγο αυτό έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί που τον προσδιορίζουν (Hilferty, 2008). Οι προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας του επαγγελματισμού σε μερικά σημεία συγκλίνουν. Υπάρχουν όμως και πολύ σημαντικές διαφορές που οφείλονται στην ποικιλία των επαγγελμάτων και στις διαφορετικές κοινωνικές και ιστορικές προσεγγίσεις (Ginsburg, 1987). Σύμφωνα με την Kolsaker (2008), δεν υπάρχει πλήρης διερεύνηση μέσα από έρευνες του επαγγελματισμού και το πεδίο του αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές και αναφέρει ότι υπάρχουν δυσκολίες για να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά και η σύσταση της έννοιας. Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν με την σωστή αποκωδικοποίηση του όρου και την σαφήνεια της γλωσσικής διατύπωσης και αποδεικνύουν τα εμπόδια για την ερευνητική προσέγγιση του επαγγελματισμού. Επίσης, το πολιτιστικό, το πολιτισμικό και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον μαζί με τους παράγοντες του χρόνου και του χώρου διαφοροποιούν την έννοια του επαγγελματισμού με συνέπεια την ύπαρξη πολλών ερμηνειών (Lai & LO, 2007).

Ο επαγγελματισμός υπάρχει εκεί που κάποιο επάγγελμα έχει τη δυνατότητα και τον τρόπο να ασκεί ένα προκαθορισμένο σύνολο εργασιών, να έχει την δυνατότητα να αποκλείει κάποιους άλλους επαγγελματίες να εκτελούν το ίδιο έργο και να έχει την εξουσία να ελέγχει τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογείται η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητά του (Freidson 2001).



Επίσης, σύμφωνα με τον Beaton (2010), ο επαγγελματισμός εμφανίζεται από την εκδήλωση της συμπεριφοράς (επιμονή, ειλικρίνεια, προθυμία, δημιουργική σκέψη, αξιοπιστία) και όχι μόνο από τις γνώσεις και δεξιότητες για κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα (Beaton, 2010). Στην Αγγλική γλώσσα υπάρχουν οι όροι profession και occupation που μεταφράζονται με την λέξη επάγγελμα. Η Φονξιοναλιστική θεωρία, η οποία προκειμένου να διαχωρίσει τις διάφορες εργασίες από τα επαγγέλματα, χρησιμοποιεί ένα σύνολο γνωρισμάτων και δεικτών που βοηθάει στην κατανόηση των όρων (occupation-profession) όσον αφορά στις σημασιολογικές διαφοροποιήσεις τους (Yeom & Ginburg 2007: 298-300). Τα διάφορα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα επαγγέλματα πολλές φορές συμπίπτουν με τα γνωρίσματα αυτά και έχουν να κάνουν με τα παρακάτω: α) Με την προώθηση και επικράτηση της αυτονομίας στον εργασιακό χώρο και τη θέσπιση μεγάλων χρηματικών αμοιβών, που θα προσφέρουν επιπλέον κίνητρο. β) Με τη λειτουργία, που στηρίζεται σε ένα ιδανικό της υπηρεσίας που παρέχεται και στην εκτέλεση μιας απαραίτητης λειτουργίας. γ) Στην καθιέρωση συνεργατών στην εκπαίδευση, στο σύστημα επιλογής και της εξέλιξης του χώρου και στην εκτέλεση εργασίας, η οποία απαιτεί εκπαίδευση υψηλού επιπέδου για να μπορεί ο εργαζόμενος να αντεπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες που θα συναντήσει (π.χ. λήψεις αποφάσεων σε σχέση με την εργασία που γίνεται με τα χέρια, η οποία δεν απαιτεί ιδιαίτερη εκπαίδευση (Yeom & Ginburg, 2007: 298-300).

Ο επαγγελματισμός παρουσιάζεται με τρεις όψεις. Μια βασική διάσταση είναι ότι την κατάρτιση και το επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και τους κώδικες δεοντολογίας και πρακτικής των μελών των επαγγεμάτων έχουν το δικαίωμα να τα επιλέγουν μόνοι τους. Επίσης, οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας τους δείχνουν στις διάφορες συναλλαγές με τους πελάτες μεγάλη εμπιστοσύνη εξαιτίας του αλτρουιστικού αισθήματος, το οποίο αποτελεί σημαντικό κίνητρο. Τελευταία όψη του επαγγελματισμού είναι η θεμελίωση οποιασδήποτε επαγγελματικής δράσης πάνω σε τεχνικές και ειδικές γνώσεις οι οποίες έχουν κατακτηθεί μέσα από επίπονες και μακροχρόνιες σπουδές (Esland, 1980).

Η διεκδίκηση της περιχάρακωσης της γνώσης που απαιτείται και του τρόπου πρόσβασης σε πολλά επαγγέλματα τεκμηριώνεται από το παραπάνω χαρακτηριστικό γνώρισμα της εμπειρίας και των ειδικών γνώσεων, που είναι για το παραδοσιακό μοντέλο του επαγγελματισμού θεμελιώδης αρχή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα μέλη κάθε επαγγέλματος κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους διαδρομής ακολουθούν ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο μέχρι την απομάκρυνσή τους από την επαγγελματική ζωή.



Σύμφωνα με τον Evans (2008), είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί και να κατανοηθούν οι διάφορες επιδράσεις που δέχεται ο επαγγελματισμός εξαιτίας τις ιδιαιτερότητάς του. Επίσης το έργο των ερευνητών αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαδικασία προσέγγισης και περαιτέρω διερεύνησης του ίδιου αλλά και των παραγόντων που τον καθορίζουν. Επομένως, ο επαγγελματισμός δεν είναι μια έννοια σταθερή και χαρακτηρίζεται από στατικότητα, είναι μια δυναμική έννοια, που πρέπει να ανατροφοδοτείται και να μη μένει προσκολλημένη στις νομικές και ιατρικές επιστήμες, όπως συνέβαινε παλιότερα. Για την εννοιολογική προσέγγιση του όρου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η πολυεπίπεδη και πολύπλοκη μορφή του.

4.2. Κλασικός επαγγελματισμός και στάδια επαγγελματισμού εκπαιδευτικών

Τα βασικά γνωρίσματα του επαγγελματισμού βασίζονται στα επαγγέλματα της νομικής, του κλήρου και της ιατρικής, τα οποία είχαν και έχουν μεγάλο κύρος και σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που διακρίνονται εύκολα (Swann κ.α., 2010). Το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ανέβηκε πολύ κατά την περίοδο των μεσαιωνικών χρόνων, όπου οι ιερείς ήταν οι περισσότερο μορφωμένοι και η εκπαίδευση αποτελούσε δική τους αρμοδιότητα. Η χορήγηση πιστοποίησης στους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν από τους κληρικούς ήταν δικό τους προνόμιο και συντελούσε στην διάδοση της μόρφωσης (Beaton, 2010). Υπήρχε η άποψη ότι οι άνθρωποι που ασκούσαν τα τρία αυτά επαγγέλματα χαρακτηρίζονταν από αγάπη για τον πλησίον τους και κατά την προσφορά τους στην κοινωνία συνδύαζαν την ανιδιοτέλεια, τον ορθολογισμό, την ηθική και τον έλεγχο, ενώ οι αμοιβές τους είχαν την μορφή του τυχαίου τρόπου (Soder, 1990: 37-40). Σύμφωνα με την κοινωνική πραγματικότητα, με την οποία έχει άμεση σχέση ο επαγγελματισμός, υπάρχουν επαγγέλματα τα οποία δεν έχουν μεγάλο κύρος, τα ημι-επαγγέλματα, όπως ονομάζονται, και τα υπάρχοντα επαγγέλματα της νομικής και της ιατρικής (Abbott, 1988; Peasron, 1964). Αυτή η διάκριση των επαγγελμάτων όμως αμφισβητήθηκε, αφού υπήρχαν επαγγέλματα που είχαν βασικές διαφορές στον τρόπο άσκησης τους. Ένα από αυτά ήταν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η εμφάνιση νέων επαγγελμάτων που και αυτά αναζητούν και διεκδικούν το δικό τους εργασιακό χώρο αμβλύνει την αμφισβήτηση. (Evetts, 2003).

Υπάρχουν τέσσερα στάδια στην ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού στα οποία λαμβάνουν χώρα αλλαγές στην ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και



παρότι παρατηρούνται κυρίως στους Αγγλους εντοπίζονται πλέον και σε πολλά ακόμα κράτη (Hall & schulz, 2003; Simons & Kelchtermans, 2008). Το πρώτο στάδιο είναι η προεπαγγελματική περίοδος που αφορά στην περίοδο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι το 1960 περίπου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μάθαινε από κάποιον με περισσότερη εμπειρία, μέσα από τη σωστή διαχείριση των λαθών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, θεωρώντας τη διδασκαλία ως απλό γεγονός, χρησιμοποιεί αποκλειστικά τον βερμπαλισμό χωρίς να δίνει περιθώρια για ερωτήσεις στους μαθητές. Επίσης δε δείχνει διάθεση για συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, δεν του ασκείται έλεγχος και είναι απομονωμένος στην τάξη του. Είναι ένας ερασιτέχνης χωρίς γνωρίσματα επαγγελματία αγνοώντας, παντελώς με την αίσθηση της παντοδυναμίας του στην τάξη, τη δια βίου Εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, ο ατομισμός, η πρακτική της μαθητείας, η απομόνωση από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές στο σχολείο, η διδακτική προσέγγιση με ενστικτώδη τρόπο και η απουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Hoyle, 1975).

Το δεύτερο στάδιο είναι η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από μια αυτονομία πρωτοφανή για εκείνη την περίοδο και αρχίζει από το 1960 μέχρι το 1975. Την εποχή εκείνη σε μερικές χώρες και κυρίως στην Αγγλία εντοπίζεται η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων με επαναστατικές πρακτικές σε ό, τι αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Την εποχή εκείνη γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς ένα βασικό γνώρισμα του επαγγελματισμού που είναι η αυτονομία (Hargreaves, 2000; Whitty, 2008;). Ενώ, όμως στην αρχή υπήρχαν μεγάλες προσδοκίες για τα οφέλη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο, δε βοήθησε στην εισαγωγή αλλαγών που θα αφορούσαν στην ουσία της εκπαίδευσης, παρότι περισσότεροι πλέον άνθρωποι είχαν την ευκαιρία να μορφωθούν (Hargreaves, 2001). Επίσης, εκείνη την περίοδο έλλειπαν οι σωστές στρατηγικές για την εφαρμογή των καινοτομιών και μαζί με την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών που προσπαθούσαν με αυτοσχέδιες δικές τους πρακτικές να τις εφαρμόσουν το μεγαλύτερο μέρος των προσπαθειών για καινοτομίες έπεφτε στο κενό (Hargreaves, 2000). Τέλος, εμφανίζονται σαφή στοιχεία επαγγελματισμού στο διάστημα αυτό, αφού εμφανίζονται προσπάθειες για επαγγελματική ανάπτυξη και για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης τους δίνονται και ακαδημαϊκές γνώσεις για να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο της μάθησης.



Ενώ δε βελτιώθηκε η ποιότητα της δουλειάς τους, όπως αναμενόταν με την αυτονομία που τους δόθηκε (Μπαγάκης, 2005).

Τρίτο στάδιο είναι η περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισε να γίνεται κατανοητό ότι πλέον οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, για να αντιμετωπίσουν της συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες στο πεδίο της εκπαίδευσης, δεν ήταν ικανές και έτσι ήταν αναγκασμένοι να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν τρόπους διδασκαλίας που δεν είχαν ποτέ διδαχθεί (McLaughlin, 1997). Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές μόνοι, γεγονός που τους προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας, και ψάχνουν πιο ευέλικτους τρόπους για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Έτσι, σιγά-σιγά αναπτύσσονται κοινοί στόχοι και αρχίζει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ συναδέλφων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εμφανίζονται καινούργιες μέθοδοι και πρακτικές προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες της πολύπλοκης πλέον πραγματικότητας. Η συλλογική εργασία επαναπροσδιορίζει τον επαγγελματικό τους ρόλο (Alfonso & Golbsderry, 1982). Με την καλλιέργεια συλλογικής κουλτούρας στον χώρο εργασίας είχαν στόχο να αντεπεξέλθουν στις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνταν στην αυξανόμενη πολυπλοκότητα, στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και στο αίσθημα της αβεβαιότητας, το οποίο ήταν τροχοπέδη στην εκτέλεση του κοινωνικού τους έργου. Στην περίοδο αυτή γίνεται πιο επιτακτική η συλλογικότητα, γιατί έχουν να αντιμετωπιστούν καινούργια δεδομένα, όπως η πολυπολιτισμικότητα των μαθητών και η ένταξη στις κανονικές τάξεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επομένως, η συλλογική κουλτούρα αναμένεται να βελτιώσει την διαδικασία της μάθησης και την εφαρμογή των επιχειρούμενων αλλαγών (Hargreaves, 2001).

Ο επαγγελματισμός της εποχής εκείνης χαρακτηρίζεται ως νέο-επαγγελματισμός, αφού αλλάζει μορφή σε ότι αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τα παιδιά και τους συναδέλφους, ξεφεύγοντας πλέον από την περίοδο της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και περισσότερο από την παραδοσιακή εξουσία του (Hargreaves, 2001: 30-33). Η επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την δια βίου μάθηση, έχει μεγάλη σχέση με τον νέο επαγγελματισμό και θα επιτευχτεί αν οι προσπάθειες επιμόρφωσης έχουν συνέχεια και παρακολουθούν τις εξελίξεις, αν σε τακτά διαστήματα αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, αν υπάρχει σωστός σχεδιασμός και υλοποίηση του στρατηγικού σχεδιασμού της σχολικής μονάδας και αν οι ανάγκες του επαγγελματία εκπαιδευτικού αντλούνται από την αξιολόγηση, την παρατήρηση κ.λ.π. (Hargreaves, 1994). Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα η συσχέτιση και η αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στις έννοιες του επαγγελματισμού και της



επαγγελματικής ανάπτυξης και ο βαθμός που ο νέος επαγγελματισμός προωθεί το δικαίωμα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη.

Το τελευταίο στάδιο είναι η περίοδος του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού. Η περίοδος αυτή ξεκινά στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Κύρια χαρακτηριστικό της σύγχρονης αυτής περιόδου είναι η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Υπάρχουν πολλές μέθοδοι διδασκαλίας, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν, το σχολείο ανοίγει στην κοινωνία και τους γονείς με αποτέλεσμα ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού να αλλάζει μορφή (Evans, 2007; Jeffrey & Troman, 2010). Ο εκπαιδευτικός αναβαθμίζει τον επαγγελματισμό του και βελτιώνει σταδιακά το κύρος του με άμεση συνέπεια να συμμετέχει πιο ενεργά τόσο στις διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όσο και στις κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται και επιτυγχάνει πιο αποδοτική διδασκαλία (Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2001; Webb, o.a. 2004) Βρισκόμαστε, λοιπόν, σε ένα κρίσιμο σημείο στην εποχή του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού και το ζητούμενο είναι αν θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση, αν θα καλλιεργήσει τη συνεργατική κουλτούρα και θα εξελίξει τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική του ανάπτυξη ή θα αρχίσει, από το βάρος των προβλημάτων που συνεχώς ανακύπτουν και τον παραγκωνισμό της συνεργατικότητας, να οδηγείται στην αποεπαγγελματοποίηση του. Πρέπει, λοιπόν, να κινητοποιηθούν όλοι αυτοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση να στοχεύσουν στην δραστική αναβάθμιση των συνθηκών εργασίας και στην επιμόρφωσή τους για την εξύψωση του επαγγελματισμού τους (Evans, 2011; Yeom & Ginsburg, 2007).

4.3. Εκπαιδευτικός και επαγγελματισμός

Οι εκπαιδευτικοί εδώ και πολλά χρόνια μέσα από τα συλλογικά τους όργανα προσπαθούν να διεκδικήσουν την αναγνώριση του επαγγέλματός τους βελτιώνοντας το επαγγελματικό τους κύρος, την αυτονομία στη δουλειά τους, τις συνθήκες εργασίας, τις χρηματικές αμοιβές και τον εκσυγχρονισμό των προτύπων εκπαίδευσης (Hargreaves & Goodson, 1996). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τις κατασκευές αλλά και τις διοικητικές κατευθύνσεις του επαγγελματισμού και προσπαθούν να αναπτύξουν τις δικές τους, εξαιτίας της μεταβλητότητας του ορισμού του (Troman, 1996). Η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η γνώση είναι σημαντικά στοιχεία που το ένα εξαρτάται από το άλλο και συνιστούν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, ενώ η φύση του μπορεί να μεταβληθεί με οποιοσδήποτε αλλαγές συμβούν στους παραπάνω τρεις παράγοντες (; Furgong κ.α., 2000; Leaton-Gray &



Whitty, 2010). Στη προσπάθεια διερεύνησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος διάφορα εμπόδια (μικρός βαθμός αυτονομίας, μεγάλος αριθμός γυναικών στο επάγγελμα, κ.λ.π.) δυσκολεύουν την προσπάθεια χαρακτηρισμού της εκπαίδευσης ως επάγγελμα (Leggatt, 1970). Διεκδικώντας την αναγνώριση του επαγγέλματός τους και γενικότερα την αποδοχή του, όπως συμβαίνει με αυτά της ιατρικής και της νομικής, συναντούν τρεις ανασταλτικούς παράγοντες.

Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με το συγκεντρωτικό σύστημα που διέπει τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης, το οποίο δίνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν ευέλικτα τις ιδιαίτερες συνθήκες που υπάρχουν στη εκπαίδευση. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιστεύουν ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους δεν είναι θεμελιωμένες θεωρητικά, γεγονός που δυσκολεύει την προσπάθεια για επαγγελματική καταξίωση και αναγνώριση. Άλλωστε, οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού στην τάξη μέσα από την ανατροφοδότηση αποτελούν μια διαφορετική μορφή γνώσης, καθώς τα προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι απρόβλεπτα και δεν μπορούν να καθοριστούν και αμφισβητείται η συσχέτιση θεωρίας και πράξης. Επομένως, ένα από τα κύρια γνωρίσματα του επαγγελματισμού, που είναι η εδραίωση του επαγγέλματος σε θεωρητική γνώση, δεν θα ταίριαζε σε ένα τέτοιο δυναμικό επάγγελμα. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην αμφισβήτηση της παραδοσιακής έννοιας του επαγγελματισμού (Swann, 2010: 550-553). Την περίοδο από το 1935 έως το 1970 οι διάφορες επαγγελματικές ομάδες με την τεχνογνωσία που είχαν και τις εξειδικευμένες τους γνώσεις, τούς έδιναν το νόμιμο δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις, να επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων και να ασκούν δικαιοσύνη (Nixon κ.α., 1997; Ranson, 1994). Επίσης το ίδιο διάστημα οι εκπαιδευτικοί ήταν δέκτες μιας σημαντικής αυτονομίας ακόμα και στη σύνταξη και ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, όμως αυτή η ελευθερία δεν αφορούσε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργαζόταν ο εκπαιδευτικός, παρά μόνο τα στενά όρια της αίθουσας (Hoyle, 1974). Η περίοδος της αυτονομίας άλλαξε μετά το 1970 με την εισαγωγή νέων πολιτικών ιδεολογιών της φιλελεύθερης αγοράς που άρχισαν να αμφισβητούν την αποκλειστικότητα των επαγγελματικών μονάδων στην εκπαίδευση, στην υγεία και γενικά στις κοινωνικές υπηρεσίες. Επιπλέον αμφισβητήθηκε η ελευθερία που τους δόθηκε, με το σκεπτικό ότι την καταστρατηγούν σε βάρος του κοινωνικού συνόλου και των μαθητών (Webb, 2004; Whitty, 2008). Μέσα σε ένα φιλελεύθερο πολιτικό σύστημα, το οποίο αντιλαμβάνεται την ιδεατή κοινωνία υπό το πρίσμα της ελεύθερης οικονομίας ενός



πανίσχυρου κράτους και της σταθερής οικογένειας, αυτοί οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση προσπαθούν να δώσουν νέα έννοια στον επαγγελματισμό. Έτσι, διαμορφώνεται μια νέα κατάσταση στην οποία επιβραβεύεται η υπακοή στις προσταγές της κεντρικής διοίκησης και περιορίζεται η ελευθερία των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα αυτών είναι οι εκπαιδευτικοί σε παγκόσμιο επίπεδο να βιώνουν κρατικό παρεμβατισμό σε όλα τα επίπεδα και όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτός ο προορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική και προσωπική ζωή (Day, 2002).

Στα επόμενα χρόνια μετά το 1990 στην έννοια της αυτονομίας άρχισε σιγά - σιγά να συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της συνεργασίας, η οποία σταδιακά άρχισε να περιλαμβάνει τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και όλους τους επαγγελματίες που εμπλέκονται με την εκπαίδευση (Webb κ.α., 2004; Whitty, 2008). Η συνεργασία αναμφίβολα προσέφερε σημαντικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και, όπως αναφέρει ο Hargreaves (1994), οι αρχές οι οποίες αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της συνεργασίας είναι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους και του φόρτου εργασίας. Αυτή βελτιώνει την αποδοτικότητα και την παρεχόμενη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη μάθηση, βοηθάει στην καλύτερη υλοποίηση των αλλαγών μέσα από την σύγκλιση των απόψεων και την αντιμετώπισή τους ως διαδικασία βελτίωσής τους και δίνει την ευκαιρία στα άτομα να μαθαίνουν μεταξύ τους, τέλος μειώνει την αβεβαιότητα και ενισχύει την συλλογική επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.

Μετά τον συνεργατικό επαγγελματισμό που εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των κοινωνικών αλλαγών, έχουμε τη δημιουργία μιας νέας μορφής επαγγελματισμού που ονομάζεται δημοκρατικός επαγγελματισμός που επιδίωκε να γεφυρώσει τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους επαγγελματίες που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση δημιουργώντας μια βάση ισοτιμίας μεταξύ τους (Whitty, 2002: 43-45). Η ευθύνη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον σταματά να περιορίζεται στα πλαίσια της τάξης του και απλώνεται στους μαθητές, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Εργαζόμενος συνεργατικά αναπτύσσει συνεργασίες και δίκτυα με διάφορες ομάδες και οργανισμούς χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές. Οι σχέσεις αυτές είναι δυναμικές και μετασχηματίζονται ανάλογα με τα προβλήματα που προκύπτουν (Sachs, 2003. Brennan, 1996). Ο συνεργατικός και ο δημοκρατικός επαγγελματισμός, λοιπόν, έχουν εκείνα τα στοιχεία να δημιουργήσουν ένα προοδευτικό μοντέλο επαγγελματισμού το οποίο θα αντέξει τις προωθούμενες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές (Whitty, 2008).



Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι έρευνες για τον επαγγελματισμό θα πρέπει να προσανατολίζονται προς τις διαφορετικές κατευθύνσεις που υπάρχουν για την έννοια αυτή και στον συνεχή αναστοχασμό, δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα να διερευνηθούν όλα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στοχεύοντας το παρόν. Στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ασκείται επιρροή από διάφορες ομάδες και παράγοντες και δεν είναι δυνατόν να υπάρξει μια και μόνο διατύπωση των στοιχείων που τον απαρτίζουν, σύμφωνα με την διερεύνησή του (Whitty, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

5.1. Έννοια του όρου και παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή συμπεριφορά

Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε με τους άλλους αποδίδεται με την έννοια-λέξη συμπεριφορά. Συμπεριφορά, λοιπόν, είναι ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε, ό,τι λέμε και ό,τι κάνουμε, άρα υπάρχει λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά. Ο Γιαννουλέας (2012) αναφέρει ότι, επειδή η συμπεριφορά κάθε ατόμου έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά εκείνου με τον οποίο έρχεται σε επικοινωνία, πρέπει ο εργαζόμενος να έχει κατανοήσει τα παρακάτω: 1) Τη δική του συμπεριφορά 2) Τη συμπεριφορά των άλλων 3) Τους λόγους που τον οδηγούν στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς έναντι μιας άλλης 4) Την αλλοτρίωση της συμπεριφοράς λόγω των συνθηκών στον εργασιακό χώρο

Η συμπεριφορά μαζί με τα φυσικά χαρακτηριστικά (όψη) αποτελούν τη μόνη ορατή πλευρά του ατόμου, δηλαδή αυτό που βλέπουν οι άλλοι. Κανένας δεν μπορεί να δει τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός ατόμου, δηλαδή την αόρατη πλευρά τους εκτός αν τα εξωτερικεύσει. Στον χώρο εργασίας οι άλλοι συνάδελφοι αντιλαμβάνονται μόνο την συμπεριφορά ενός ατόμου και με βάση αυτή προσπαθούν να εξαγάγουν συμπεράσματα για την αόρατη πλευρά (Γιαννουλέας, 2012). Στις σύγχρονες επιχειρήσεις και ειδικά σε αυτές που παρέχουν υπηρεσίες η συμπεριφορά του ατόμου είναι καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας, για αυτό εστιάζουν στη μεταβολή της εργασιακής συμπεριφοράς προς το καλύτερο είτε βραχυπρόθεσμα με άμεσα διοικητικά μέτρα ή μακροπρόθεσμα με αλλαγή νοοτροπίας των εργαζομένων (Γιαννουλέας, 2012).

Πολλοί επιστήμονες που ασχολούνται με την οργανωσιακή ψυχολογία προτείνουν διάφορα μοντέλα συμπεριφοράς, αν και η συμπεριφορά δεν περιχαρακώνεται εύκολα σε ένα μοντέλο. Το μόνο που μπορεί να προσφέρει ένα μοντέλο είναι κάποιος κώδικας κατανόησης και πρόβλεψη παρέμβασης, όταν θα έχει βιώσει ή και αποκτήσει γνώση αρκετών θεωριών



μοντέλων. Σύμφωνα με τον Γιαννουλέα, (2012), ένα τέτοιο μοντέλο ερμηνεύει την εργασιακή συμπεριφορά σύμφωνα με επτά παράγοντες. α) Το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνει την συμπεριφορά του, β) Τα κίνητρα του, όπως η προσωπική ανάπτυξη, το κύρος, το χρήμα, η επίτευξη στόχων, η αυτοεκτίμηση, η ασφάλεια, γ) Οι αξίες, δηλαδή τα σπουδαία για την ζωή πράγματα, δ) Η συγκινησιακή του κατάσταση, δηλαδή το σύνολο των συναισθημάτων που νιώθει το άτομο εξαιτίας κάποιων ερεθισμάτων, ε) Οι δεξιότητες, δηλαδή οι ικανότητές τους να εκτελούν ένα οποιοδήποτε έργο, στ) Η στάση του, η οποία καθορίζεται από τους παραπάνω παράγοντες. Όμως η συμπεριφορά του ατόμου δεν είναι άμεση συνέπεια της στάσης του, γιατί παρεμβάλλεται και ο παράγοντας πρόθεση.

Το κάθε άτομο εφαρμόζει την συγκεκριμένη συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο και αν γίνει αποδεκτή την υιοθετεί, αν όχι, την τροποποιεί μεταβάλλοντας έναν ή παραπάνω παράγοντες (Γιαννουλέας, 2012).

5.2 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες προκειμένου να διαμορφωθεί σε ένα άτομο η εργασιακή του συμπεριφορά στον χώρο της δουλειάς. Άλλοι παράγοντες είναι η κινητικότητα του, οι απουσίες του και η παραγωγικότητα και αποδοτικότητα (Κάντας, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Οι παράγοντες, όπως το ωράριο εργασίας, οι συνθήκες στην εργασία και ο μισθός, που υπάρχουν στο περιβάλλον της εργασίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση, όταν εξετάζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή (Κουστέλιος, 2001). Η εργασιακή ικανοποίηση στην εκπαίδευση λειτουργεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στην διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, αφού επιδρά στην παραγωγικότητα της εργασίας, αλλά και στη βελτίωση της διδασκαλίας (Μακρή & Μπότσαρη, 2003).

Όπως αναφέρει ο Κάντας (1998), οι συνθήκες που επικρατούν στην οικονομία αποτελούν κύριο παράγοντα για τη λήψη απόφασης από τον εργαζόμενο αν αποχωρήσει από τη δουλειά του. Άρα, η κατάσταση που επικρατεί στην αγορά επηρεάζει πιο πολύ την αποχώρηση από τη δουλειά και πολύ λιγότερο η εργασιακή ικανοποίηση, αφού ο εργαζόμενος μπορεί να παραμείνει στην δουλειά του, παρότι αισθάνεται δυσαρέσκεια, αν δεν έχει κάποια εναλλακτική επιλογή. Στην εργασιακή του κινητικότητα σημαντικό ρόλο παίζουν η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εργαζόμενου. Έτσι, ο εργαζόμενος μπορεί να νιώθει δέσμευση



και μολονότι δεν είναι ικανοποιημένος να συνεχίζει να εργάζεται, γιατί έχει αποκτήσει μεγάλη πείρα (McKenna, 2000). Η ικανοποίηση από την εργασία έχει σχέση με τις απουσίες. Οι εργαζόμενοι που είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους δεν απουσιάζουν πολύ σε σχέση με αυτούς που δε είναι ικανοποιημένοι. Οι απουσίες έχουν κόστος στην παραγωγικότητα του οργανισμού, γιατί η αντικατάστασή τους απαιτεί χρόνο για εκμάθηση των νέων εργαζόμενων. Επίσης υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι ενώ είναι εξαιρετικά αποδοτικοί στην εργασία τους μπορεί να μην είναι ευχαριστημένοι εργασιακά. Οι οργανισμοί θα πρέπει να μεριμνήσουν κάνοντας αλλαγές, για να αυξηθεί η ικανοποίηση από την εργασία τους, ούτως ώστε να μην χάσουν αυτούς τους πολύ παραγωγικούς αλλά δυσαρεστημένους εργαζόμενους Schermerhorn (2011).

Τέλος, η εργασιακή ικανοποίηση και η σχέση της με την παραγωγικότητα απασχολούν έντονα τις επιχειρήσεις προσπαθώντας να καταλάβουν πώς η μία επηρεάζει την άλλη. Οι αμοιβές, οι συνθήκες εργασίας και η αναγνώριση είναι παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση του εργαζομένου, άρα και στην παραγωγικότητά του. Μπορεί, λοιπόν, η εργασιακή ικανοποίηση να είναι ένα συναίσθημα που είναι αποτέλεσμα της απόδοσης από την δουλειά και όχι να είναι αυτή που οδηγεί στην παραγωγικότητα (Locke, 1984).

5.3. Μορφές εργασιακής συμπεριφοράς.

5.3.1 Εργασιακό άγχος.

Σύμφωνα με μελέτες οι ανεξέλεγκτες καταστάσεις η αβεβαιότητα, καθώς επίσης και αίσθηση της αξιολόγησης από τους άλλους προκαλούν άγχος. Σιγά – σιγά αρχίζει να χάνεται ο έλεγχος και η κατανόηση και ολόκληρος ο οργανισμός τόσο σωματικά και πνευματικά όσο και συναισθηματικά χάνει τη δημιουργικότητα και την ευαισθησία του και αρχίζει να βλέπει τον κόσμο πιο απειλητικό (Βογιατζής & Mckee, 2008). Επίσης, άγχος προκαλούν διάφοροι ξαφνικοί κίνδυνοι και άλλες εξωτερικές δυνάμεις που βιώνει καθημερινά το άτομο. Έτσι, η εισαγωγή στον οργανισμό κάποιου ξένου ή νέου που, με τις μέχρι τώρα δυνατότητες και συνήθειες του ατόμου, δεν μπορεί να διαχειριστεί - διότι ξεπερνά τις δυνατότητές του- αποτελεί άγχος (Ζαβλάνος, 1997). Σύμφωνα με τον Ζαβλάνο (1997), τρεις παράγοντες ευθύνονται για το άγχος. Πρώτος παράγοντας είναι το περιβάλλον: η οικονομική κρίση, η αβεβαιότητα, ο ανταγωνισμός είναι αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν ένταση και άγχος. Δεύτερος παράγοντας είναι οργανωσιακός: η χαμηλή συνεκτικότητα, οι συγκρούσεις στο χώρο της δουλειάς, η αυταρχικότητα, οι πολύπλοκες και απαιτητικές εργασίες, η ρουτίνα και η έλλειψη επαγγελματικής ανέλιξης αποτελούν αιτία άγχους στον χώρο της δουλειάς. Ο



τρίτος παράγοντας άγχους έχει να κάνει με την προσωπική και οικογενειακή ζωή (διαζύγιο, αρρώστεια κ.λ.π.) Επίσης σύμφωνα με τον Schermerhorn (2011), βιώνουμε άγχος στην εργασία από τις συνεχόμενες αλλαγές, τους μη συνεργάσιμους συναδέλφους και προϊστάμενους, στις υπερβολικά ασφυκτικά προθεσμίες, τον μεγάλο όγκο ηλεκτρονικών μηνυμάτων, η τοποθέτηση εργαζομένων σε λάθος θέση και όταν θέτονται στόχοι απόδοσης μη ρεαλιστικοί. Οι εργαζόμενοι μάλιστα νιώθουν τόσο άγχος στην δουλειά, ώστε σκέφτονται να παραιτηθούν. Οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας του επαγγέλματός τους, το οποίο απαιτεί συναισθηματική εμπλοκή εξαιτίας των σχέσεων που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου, είναι περισσότερο ευάλωτοι στο επαγγελματικό άγχος. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών οφείλεται κυρίως σε κάποιες ιδιαίτερες συνθήκες της δουλειάς τους, στις οποίες αισθάνονται να κινδυνεύει η ευτυχία τους και η αυτοεκτίμησή τους και προκαλούν ανησυχία, κατάθλιψη, θυμό, ένταση και διάφορα άλλα αρνητικά συναισθήματα (Κυριακού, 2001). Το άγχος έχει σαν χαρακτηριστικό την υποκειμενικότητα, αφού οι ίδιες αιτίες σε κάποιους εργαζόμενους μπορεί να προκαλούν άγχος, ενώ σε κάποιους άλλους μπορεί να μην προκαλούν (Guglielmi & Tatrow, 1998). Επίσης, το άγχος των εκπαιδευτικών προκαλείται από τη δυνατότητα που έχουν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους, όπως μια νέα κατάσταση ή γεγονός το οποίο μπορεί να τους προκαλέσει ανησυχία (Wisniewski & Gargiulo, 1997: 338-340). Σύμφωνα με τον Schermerhorn (2011), το άγχος έχει δυο μορφές: Το δημιουργικό άγχος, το οποίο λειτουργεί θετικά για τον εργαζόμενο, αφού βελτιώνει την προσήλωση στην δουλειά χωρίς να προκαλεί εξουθένωση και ενεργοποιεί την δημιουργικότητα, και το καταστροφικό άγχος, το οποίο κάνει συνολικά ζημιά στο άτομο, αφού προκαλεί και πνευματική απραξία και σωματική καταπόνηση, κάνοντας το άτομο ανήμπορο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις τόσο τις επαγγελματικές του όσο και τις προσωπικές. Πολλές φορές το καταστροφικό άγχος μπορεί να προκαλέσει ακόμα και οργή στον εργασιακό χώρο, η οποία συνοδεύεται από επιθετική συμπεριφορά στους υπόλοιπους εργαζόμενους και γενικότερα στο περιβάλλον εργασίας.

Επομένως, το άγχος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του εργαζόμενου και εμφανίζεται, όταν απαιτείται να διαχειριστεί καταστάσεις πέρα από τις δυνατότητές του. Κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από το άγχος με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τον προσωπικό τρόπο αντιμετώπισής του.



5.3.2. Επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα του υπερβολικού και συνεχόμενου άγχους. Ο εργαζόμενος έχει σταδιακά εξαντληθεί τόσο πολύ σωματικά και συναισθηματικά με άμεση συνέπεια να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς στη δουλειά του. Φτάνοντας σε αυτή την κατάσταση, τα άτομα αρχίζουν να συμπεριφέρονται με ιδιαίτερο τρόπο. Δεν αισθάνονται ικανοποίηση από τη δουλειά τους, ρίχνουν ευθύνες στους άλλους και είναι έντονα ευερέθιστοι (Ιορδάνογλου, 2008). Έρευνες στην Ευρωπαϊκή ένωση διαπίστωσαν ότι πολύ μεγάλος αριθμός εργαζομένων υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση με άμεση συνέπεια στην ψυχοσωματική ισορροπία και την υγεία των εργαζομένων, ενώ τεράστιες είναι οι δαπάνες για την ιατρική αντιμετώπισή της (Ιορδάνογλου, 2008). Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν επιπτώσεις και στο άτομο αλλά και στη δουλειά του, αφού πολλές φορές οδηγείται σε απουσίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποδοτικότητα. Σε έναν οργανισμό πηγή συνεχόμενου στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να προκαλέσουν οι συχνές αλλαγές πολιτικής και διαδικασιών, η αναξιοκρατία, οι ανέφικτοι στόχοι και η κακή οργάνωση, καθώς επίσης και μια κουλτούρα η οποία είναι προσανατολισμένη στα αποτελέσματα και όχι στους εργαζόμενους (Ιορδάνογλου, 2008).

5.3.3. Εργασιακή δέσμευση – Εμπλοκή των εργαζομένων

Εργασιακή δέσμευση είναι η αφοσίωση που εκδηλώνει ένας εργαζόμενος προς την εργασία του, αποτέλεσμα των ισχυρών συναισθηματικών δεσμεύσεων προς τον οργανισμό. Τα άτομα νιώθουν ευχαρίστηση από την εργασία τους και έχουν την αντίληψη ότι οι ίδιοι είναι κομμάτι αυτού του οργανισμού. Τα άτομα τότε υπηρετούν τον οργανισμό με μεγάλη χαρά (Schermerhorn, 2011).

Ο υψηλός βαθμός εργασιακής δέσμευσης βοηθάει τον εργαζόμενο στη συναισθηματική σύνδεσή του με τον οργανισμό και στην καλύτερη τόσο πρακτικά όσο και γνωστικά εξάσκηση του επαγγέλματός του, γεγονός που θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότητά του (May, Gilson & Harter, 2004).

Εμπλοκή των εργαζομένων στον οργανισμό έχουμε, όταν βλέπουν τη δουλειά τους θετικά και προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται και να αποδίδουν περισσότερο, ενδιαφέρονται για το παρόν και μέλλον της επιχείρησης, εκφράζονται με καλά λόγια για τον Οργανισμό και γενικότερα υπάρχει η διάθεση για συνεργασία στον εργασιακό χώρο (Schermerhorn, 2011).



5.3.4. Μείωση αδικαιολόγητων απουσιών

Όταν οι εργαζόμενοι αρχίζουν να μην αντέχουν ψυχολογικά το εργασιακό τους περιβάλλον, προσπαθούν να απομακρυνθούν από αυτό. Αρχίζουν πλέον πνευματικά να απουσιάζουν από την δουλειά τους μέσα από κάποιες άλλες σκέψεις, αλλά και με διάφορες συζητήσεις που κάνουν με τους συναδέλφους τους, που δεν έχουν καμία σχέση με την εργασία τους και παραμένουν στην δουλειά τους μόνο σωματικά (Lethman & Simpson, 1992).

5.3.5. Καινοτομική συμπεριφορά

Η εργασιακή συμπεριφορά που έχει στόχο την εφαρμογή και παραγωγή νέων ιδεών, νέων διαδικασιών, εξελιγμένων προγραμμάτων ονομάζεται καινοτομική συμπεριφορά και αναγνωρίζεται από την επιλογή δημιουργικών λύσεων και την αξιοποίηση καινούριων ιδεών στο εργασιακό πεδίο. Η καινοτομική συμπεριφορά βασίζεται σε ένα εργασιακό περιβάλλον το οποίο θα ευνοεί την αυτονομία και στον ίδιο τον εργαζόμενο, ο οποίος θα πρέπει να έχει υιοθετήσει αυτή την συμπεριφορά (Farr & Ford, 1990). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει το θετικό συναίσθημα που νιώθουν οι εργαζόμενοι στην δουλειά τους μπορεί να τους ενεργοποιήσει, έτσι ώστε να συνεργάζονται αποδοτικά στο χώρο της δουλειάς και να προτείνουν και να εφαρμόζουν νέες λύσεις και νέες ιδέες (Forgas & George, 2001, Fredrickson & Losada, 2005).

5.3.6. Εργασιακή ικανοποίηση

Η διαμόρφωση αρνητικής ή θετικής στάσης που σχηματίζει ο εργαζόμενος για την δουλειά του και για τις εργασιακές συνθήκες σκιαγραφεί τον όρο της εργασιακής ικανοποίησης και πρέπει να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι μεταβλητές εκείνες που επηρεάζουν την εργασιακή του συμπεριφορά (Weiss, 2002).

Η Εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση σχέση με το επαγγελματικό κύρος, το αίσθημα αυτονομίας στην εργασία, την δυνατότητα προσωπικής ανέλιξης και την αναγνώριση του έργου, τα οποία είναι ενδογενείς παράγοντες και μαζί με τους εξωγενείς (αμοιβές, προνόμια και εργασιακές συνθήκες, η πολιτική αποφάσεων) αποτελούν τις πηγές ικανοποίησης του ατόμου (Bolger, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα του Δημητρόπουλου (1998) το κύρος του επαγγέλματος, το σύντομο εργασιακό ωράριο και οι διακοπές, η ατομική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την



αίσθηση κοινωνικής προσφοράς και η αυθόρμητη αγάπη που εισπράττει από τα παιδιά πολλές φορές δίνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά τα συναισθήματα οι εμπειρίες και οι στάσεις ενός ατόμου για την εργασία του μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα σε αλλαγή της εργασιακής τους συμπεριφοράς, όπως εργασιακό άγχος,, συχνές απουσίες,, ψυχολογική παραίτηση, εργασιακή εξουθένωση αλλά και ικανοποίηση από την εργασία του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

6.1. Έρευνες στην Ελλάδα

Η παρούσα επισκόπηση βιβλιογραφίας αφορά έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έτυχε ενδελεχούς διερεύνησης τις τελευταίες δεκαετίες από τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες λόγω και των νέων δεδομένων σχετικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Αρκετές ερευνητικές εργασίες εξετάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως το αποτέλεσμα, δηλαδή, σε σχέση με διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές που αποτελούν παράγοντες ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς. Στην ελληνική βιβλιογραφία σε ό, τι αφορά στην ικανοποίηση από την εργασία από τις εφαρμοζόμενες αλλαγές και τη στάση των εκπαιδευτικών προς αυτές, οι έρευνες είχαν περισσότερο στόχο τους λόγους αντίστασης στην αλλαγή, χωρίς να γίνεται διερεύνηση των αιτιών που διαμορφώνουν τις στάσεις και τα συναισθήματα προς την αλλαγή. Έρευνες μετά το 2008, στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνών του εξωτερικού.

Οι Κάμτσιας & Λόλης (2016) σε έρευνα που έκαναν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εργασιακή ικανοποίηση από τις εκπαιδευτικές αλλαγές διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι μειωμένες αμοιβές, η διαθεσιμότητα, η αύξηση του ωραρίου, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η μείωση του προϋπολογισμού για την παιδεία προκαλούν μεγάλο άγχος, μικρή εργασιακή επίτευξη και ιδιαίτερα αυξημένη αποπροσωποποίηση για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



Σε έρευνα που έκαναν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι Στάγια & Ιορδανίδης (2014) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν άγχος, ψυχολογική πίεση και εργασιακή ανασφάλεια, από τις εκπαιδευτικές αλλαγές, στο πλαίσιο της πολιτικής τόσο της κυβέρνησης όσο και της Τρόικας και των μνημονίων που επιβλήθηκαν στην Ελλάδα. Για πρώτη φορά εμφανίζονται παράγοντες άγχους που έχουν να κάνουν με τις υπαλληλικές και εργασιακές συνθήκες που ζει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας.

Η Καρακώστα (2013) διερεύνησε την αυτονομία του εκπαιδευτικού σε δημόσια σχολεία του Δήμου Πατρών. Το δείγμα αποτέλεσαν 131 εκπαιδευτικοί σε 21 σχολεία. Η διερεύνηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σχετίστηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η έρευνα κατέδειξε υψηλά ποσοστά αντίληψης βαθμού αυτονομίας (43,4%) για τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας, αυτά δεν επηρέασαν την εργασιακή ικανοποίηση. Τέλος, αποδείχτηκε η στενή σχέση αυτονομίας και ικανοποίησης από την εργασία, καθώς και η αύξηση του επαγγελματισμού σε συνάφεια με την αύξηση της αυτονομίας.

Η Δήμου (2011) σε έρευνα που έκανε σε σχολεία της Αθήνας διαπίστωσε ότι παράγοντες όπως το ευχάριστο εργασιακό κλίμα, η συναδελφικότητα, η καταξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η αξιοποίηση των ικανοτήτων του αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά το φύλο, σε αντίθεση με την ηλικία, η οποία επηρεάζει την υλοποίηση των καινοτομιών.

Ο Ξωχέλης (1978) (ο. α. Δημητρόπουλος, 1998) διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους. Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν χαμηλά επίπεδα ως προς το κοινωνικό τους κύρος, γεγονός που αποδίδεται στο επίπεδο σπουδών και την κοινωνική τους προσφορά.

Σε έρευνα που διενήργησε ο Κάντας (1992) σε 269 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι κύριες πηγές που προκαλούν δυσαρέσκεια είναι οι χρηματικές αμοιβές και οι έλλειψη ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και προοπτική εξέλιξης που συνδέονται με το επάγγελμά τους.

Επίσης, σε έρευνα των Safaridou & Nikolaidis (2009), σε Έλληνες εκπαιδευτικούς βρέθηκε να ικανοποιούνται και να συμπεριφέρονται θετικά απέναντι στις αλλαγές, να συμφωνούν με την αναγκαιότητά τους, με την προϋπόθεση όμως να μην γίνονται βιαστικά και απρογραμμάτιστα. Η έρευνα ακόμα έδειξε ότι καλύτερη άποψη για τις αλλαγές είχαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, και μάλιστα καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης της αλλαγής, ενώ



δεν φάνηκε να παίζουν ρόλο οι επιπλέον σπουδές σε ό, τι αφορά την στάση τους προς την αλλαγή.

Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Ε (2018) διαπιστώθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αλλαγή στην κουλτούρα τους, η οποία θα είναι πιο ανοικτή στη συνεργασία, στην αλλαγή, στη διαφορετικότητα, στην καινοτομία καθώς επίσης και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικού πειραματισμού και απελευθέρωσης των δημιουργικών τους δυνάμεων καθώς επίσης και δημιουργία ενός δικτύου ενδυνάμωσης και υποστήριξης.

Τέλος οι Γκαζούλας & Μανούσος (2015), σε δημοσίευσή τους αναφέρουν ότι η επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει θετικά σε πολλούς παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, η σωστή διοίκηση, το περιεχόμενο της εργασίας, η αίσθηση ευθύνης και επίτευξης Βελτιώνοντας αυτούς τους παράγοντες, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση από την εργασία.

6.2. Διεθνείς έρευνες

Από την δεκαετία του 1990 διαπιστώνεται σε διεθνές επίπεδο η δυσκολία στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και της μετέπειτα διαχείρισής της. Έτσι, υπήρχε η τάση να εξεταστεί πώς λειτουργούν συναισθηματικά και πώς συμπεριφέρονται μετά από μια εκπαιδευτική αλλαγή οι εκπαιδευτικοί (Hagreaves (1998). Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αφορά κυρίως στις ΗΠΑ, την Αγγλία και την Αυστραλία, γιατί εκεί έγιναν μεγάλης κλίμακας μεταρρυθμίσεις.

Ο Poppleton (2000) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών από την Αγγλία σε ό, τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές αλλαγές που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια έχουν συμβάλει στον επαγγελματισμό τους και διαπίστωσε ότι η αλλαγή τους είχε δημιουργήσει θετικά συναισθήματα. Ακόμα ανέδειξε ότι πιο δεκτικοί στις αλλαγές είναι οι καινούριοι εκπαιδευτικοί. Άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποδοχή των αλλαγών είναι η επαγγελματική εμπειρία και η ηλικία, τα οποία έχουν μεγάλη σχέση μεταξύ τους (Car, 1985).

Σε μια μεγάλη έρευνα που έγινε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τεσσάρων χωρών (ΗΠΑ, Αγγλία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία) από τους Dinham & Skott (2002) η κοινωνική και εκπαιδευτική δομή κάθε χώρας όπου εφαρμόζεται η αλλαγή είναι ο κυρίως



παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Έτσι, εκεί που θεωρούνται λογικές και τις περιμένουν, οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν θετικά. Στους εκπαιδευτικούς της Αγγλίας διαπιστώθηκε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση από τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεγάλη αύξηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με έρευνες των Troman (2000), Dean (1995), Jeffrey & Woods (1998), όπως αναφέρει ο Ball (2010), εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες ήταν βασισμένες στους τεχνοκρατικούς όρους της αγοράς και στην πολιτική της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση έδειξαν ανησυχία, αβεβαιότητα, μεγάλη επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό άγχος από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης μεγάλη επίδραση στην επαγγελματικότητα (συνεργασία, παιδαγωγική αντιμετώπιση) των εκπαιδευτικών. Στα ίδια επίπεδα κινήθηκαν και έρευνα των Yim & Moses (2016), όπου κάτω από συνθήκες άσχημων εργασιακών συνθηκών, ταπείνωσης και απαξίωσης των εκπαιδευτικών από την πολιτεία, καταστρέφεται το αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απογοήτευση και άγχος και κοιτάζουν πώς θα επιβιώσουν στις νέες συνθήκες βιώνοντας σταδιακά την από-επαγγελματοποίησή τους.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ενεργοποίηση και τον βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με μελέτη πολλών ετών που έγινε σε σχολεία της Αγγλίας από την Evans (2000). Η εισαγωγή της κάθε αλλαγής επηρέαζε με διαφορετικό τρόπο τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού, διότι η κάθε αλλαγή είχε διαφορετική σημασία για καθέναν ανάλογα με την εμπειρία του. Η αποδοχή της κάθε αλλαγής είχε διαφορετικό βαθμό ικανοποίησης. Υπήρχαν και αλλαγές που δεν ήταν αποδεκτές και οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν δυσαρέσκεια και απογοήτευση. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα του Kechtlermans (2005), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι εργασιακές και προσωπικές αξίες μαζί με το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν βασικά στοιχεία για την αξιολόγηση και την αποδοχή της αλλαγής σε συνάρτηση πάντα με τις απαιτήσεις που θα έχει η εφαρμογή της αλλαγής.

Η διδακτική εμπειρία έδειξε ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία θετικής στάσης προς την αλλαγή και την υλοποίησή της. Σύμφωνα με έρευνα των Smith et al. (2000) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμια οι οποίοι είχαν από 11-21 έτη υπηρεσίας ήταν πιο δεκτικοί στις αλλαγές.

Σε έρευνα που έκαναν οι Pearson και Moomaw (2005) σχετικά με την σχέση που υπάρχει μεταξύ ικανοποίησης από την δουλειά, αυτονομίας στην εργασία, εργασιακού άγχους και



επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ανέδειξαν ότι όσο αυξάνεται η αυτονομία τόσο ενισχύεται ο επαγγελματισμός και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Οι Adams κ.α. (1999) έκαναν μια έρευνα στην Βιρτζίνια των ΗΠΑ και βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ανησυχία για τις αλλαγές εξαιτίας της αύξησης του φόρτου της εργασίας.

Σε έρευνες επίσης των Car (1985), και Thomas & Nelson (2002) καταδείχτηκε ότι είχαν θετική διάθεση απέναντι στην αλλαγή και στη διατήρηση των ήδη εφαρμοσμένων αλλαγών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές ήταν πιο πρόθυμοι να εφαρμόσουν καινοτομίες. Τα αισθήματα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης σχετικά με την αλλαγή διερευνήθηκε από τον Guskey (1988) και βρήκε ότι είχαν μεγάλη σχέση με την στάση των εκπαιδευτικών προς την σπουδαιότητα της καινοτομίας, την καταλληλότητα καθώς και την δυσκολία υλοποίησής της.

Επίσης, σε έρευνα των Jones et al (2008), σε μεγάλο δείγμα στην Αγγλία, διαπιστώθηκε η ανάγκη αλλαγών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που αλλάζει, όμως οι εκπαιδευτικές αλλαγές φοβίζονται και επηρεάζουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σε Διεθνή έρευνα από το εθνικό κέντρο TALIS 2013 Κύπρου διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή της συνεργατικής μάθησης στην εφαρμογή των καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί συνθήκες ικανοποίησης από την εργασία. Επίσης, τα Projects, η χρήση ΤΠΕ, η ομαδική εργασία αποτελούν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όλα τα αποτελέσματα της μεγάλης αυτής έρευνας αφορούν όχι μόνο την Κύπρο αλλά και όλη την Ευρώπη, σε μια περίοδο που οι πολιτικές για στήριξη του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε διαδικασία αναδόμησης και κύριο στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί η ενδυνάμωση και αναθεώρηση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, γιατί έτσι θα μπορέσουμε να φτάσουμε σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Οι διαπιστώσεις, λοιπόν, της έρευνας αυτής μπορεί να είναι η αρχή για πολιτικές στήριξης του εκπαιδευτικού με στόχο την δημιουργία ενός δημοκρατικού και αποτελεσματικού σχολείου.

Μελετώντας τις παραπάνω έρευνες για την επίδραση που έχουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές, διαπιστώνεται ότι πολλοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για την ευμενή ή δυσμενή στάση, την εργασιακή ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και την επίδραση στον επαγγελματισμό και την εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς αυτές.



ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1.Σημασία και αναγκαιότητα έρευνας στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.

7.1.1.Σημασία και χρησιμότητα της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε έγινε σαφές ότι το πεδίο της εργασιακής ικανοποίησης έχει απασχολήσει και απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα γιατί το αντικείμενο της έρευνας είναι πολυδιάστατο και ευρύ, επηρεάζει και επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων. Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να συμβάλλει και να συνεισφέρει στη γνώση με τη συστηματικότερη μελέτη του πολυσύνθετου ζητήματος της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συμβαίνουν. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει υπάρχοντα δεδομένα, να προσφέρει αποτελέσματα για τον συγκεκριμένο πληθυσμιακό στόχο, να καλύψει κενά στα ερευνητικά δεδομένα στη συγκεκριμένη επιστημονική και γεωγραφική περιοχή και να οδηγήσει σε συμπεράσματα που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις εκπαιδευτικές αλλαγές, την επίδραση των αλλαγών στην εργασιακή τους συμπεριφορά και την συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό τους. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη διαμόρφωση προτάσεων που θα καθοδηγήσουν τη διοίκηση σε κάθε επίπεδο, ούτως ώστε να αξιοποιήσει καλύτερα το ανθρώπινο δυναμικό, παρέχοντάς του τη σωστή υποκίνηση και θα συμβάλλει στον σχεδιασμό και εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών αλλαγών και αναγκαίων μέτρων για να αυξηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, για να ενισχυθεί το κύρος του επαγγελματισμού και να δημιουργηθεί θετική εργασιακή συμπεριφορά. Έτσι, θα βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η απόδοσή τους με άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ένα δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο.



7.1.2. Στόχοι της έρευνας

Με την παρούσα εργασία εκτός από τον γενικό σκοπό θα γίνει προσπάθεια και για τη διερεύνηση των παρακάτω στόχων:

- α) Να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν γίνει βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις στο σχολείο και αν βελτίωσαν την αποτελεσματικότητα στην διαδικασία της διδασκαλίας.
- β) Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές λειτούργησαν ως κίνητρο για να αυξήσουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και να μειώσουν το στρες και την δυσαρέσκεια από την δουλειά τους.
- γ) Να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν στην παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
- δ) Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές βοηθούν στη βελτίωση της συναδελφικότητας, της αυτονομίας και της συλλογικής κουλτούρας στον χώρο του Σχολείου.
- ε) Να αναδειχτεί η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην επαγγελματική εξουθένωση, το εργασιακό στρες και την ψυχολογική πίεση.
- στ) Να διερευνηθούν κατά πόσο οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιδρούν στη δημιουργία ευχάριστων συναισθημάτων στο πλαίσιο της δουλειάς τους.
- ζ) Να διερευνηθεί ποιες αλλαγές προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς και ποιες όχι.
- η) Να διαπιστωθεί ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης της κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής στους εκπαιδευτικούς.

7.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την βέλτιστη επιτυχία του στόχου της έρευνας αναζητήθηκαν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Ποια η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;
- ❖ Ποια η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;
- ❖ Πώς και σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;



7.1.4. Μεθοδολογία της έρευνας.

Σε μια έρευνα είναι πολύ σημαντικό να γίνει σωστή επιλογή του τρόπου συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, για να γίνει η τεκμηρίωση από τον ερευνητή. Πρέπει, λοιπόν, να γίνει επιλογή ανάμεσα στην ποιοτική, την ποσοτική και την μικτή-συνδυαστική των δύο παραπάνω, διαδικασία έρευνας. Η επαγγελματική ικανοποίηση αντιμετωπίζεται στις έρευνες, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, σαν μεταβλητή εξαρτημένη, όπως και στην παρούσα έρευνα, και τη συσχετίζουν με διάφορες παραμέτρους.

Κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για την έρευνα των συγκεκριμένων ερευνητικών προβλημάτων η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου, αφού η ποσοτική μέθοδος αξιοποιείται για να διερευνηθούν οι συσχετισμοί ανάμεσα σε μεταβλητές, οι οποίες είναι μετρήσιμες και τα υπό διερεύνηση ζητήματα προσεγγίζονται με τα δεδομένα που θα προκύψουν (Creswell, 2014). Επίσης, ελήφθη υπόψη ότι με τη συγκεκριμένη μέθοδο θα υπήρχε η δυνατότητα να λάβουν μέρος στην έρευνα περισσότεροι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεγαλύτερη ευκολία και με τον τρόπο αυτό θα δινόταν η δυνατότητα να καλυφθεί μεγάλο εύρος περιπτώσεων από τον πληθυσμό αναφοράς (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

7.1.5. Πληθυσμός αναφοράς

Το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού, των καθηγητών (μόνιμων και αναπληρωτών) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Γυμνασίων και Λυκείων όλων των τύπων που υπηρετούσαν στον νομό Ηλείας κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας θεωρήθηκε ο πληθυσμός αναφοράς της. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός αυτής της έρευνας αποτελείται από 1.287 εκπαιδευτικούς κατά το Σχολικό έτος 2017-18, σύμφωνα με τα στοιχεία που εδόθησαν από την Διεύθυνση Π.Ε. Ηλείας.

7.1.6. Δείγμα Έρευνας – Ερευνητική διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του έτους 2018. Για την συλλογή των δεδομένων θεωρήθηκε καταλληλότερο το δείγμα της ευκαιρίας εξαιτίας και της αναγκαιότητας της μεγαλύτερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έναν τύπο δείγματος, ο οποίος επιτρέπει στον ερευνητή να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς από τον



πληθυσμό που είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετάσχουν (Creswell, 2012). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Manion και Morrison, Cohen, (2008) αφενός ότι δεν υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη απάντηση για το μέγεθος του δείγματος και αφετέρου με το σκεπτικό του Cresswell (2015) ότι το δείγμα που πρέπει να έχει ο ερευνητής για ανάλυση να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο για να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό και να αποφευχθεί λάθος όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που αντιπροσωπεύει, διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και Λυκείων όλων των τύπων του Ν. Ηλείας για την διερεύνηση του θέματος.

Υπήρχε σαφής πρόθεση για συμμετοχή στην έρευνα από τους εκπαιδευτικούς, αφού επεστράφησαν συμπληρωμένα 165 ερωτηματολόγια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα προς διερεύνηση ζητήματα ανήκαν στο πεδίο ενδιαφέροντός τους, ήταν οικεία και αφορούσαν θέματα ιδιαίτερης σημασίας για την εργασία τους. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα ήταν αρκετά υψηλό, αφού έφτασε στο 82,5%. Άρα το δείγμα της έρευνάς μας ήταν το σύνολο των εκατόν εξήντα πέντε (165) εκπαιδευτικών των γυμνασίων και λυκείων όλων των τύπων από τον πληθυσμό αναφοράς.

Πρέπει να επισημανθεί ότι κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, έγινε προσπάθεια να καλυφθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον νομό με διαφορετικά ανομοιογενή χαρακτηριστικά (κεντρικές, περιφερειακές, μεγάλες, μικρές κ.λ.π.) προκειμένου να καλυφθεί μεγαλύτερο φάσμα εκπαιδευτικών, με ανομοιομορφία και διαφορετικά χαρακτηριστικά, φύλο, έτη υπηρεσίας, ηλικία, τύπο σχολείου, ειδικότητα και πρόσθετες σπουδές. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο να διανεμηθούν αναλογικά τα ερωτηματολόγια σε αστικές και ημιαστικές μονάδες σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, καθώς επίσης και σε ολόκληρη την επικράτεια του νομού.

7.1.7. Ερευνητικό εργαλείο

Για την συλλογή των δεδομένων προκειμένου να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (βλέπε Παράρτημα 1), το οποίο χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Το ερωτηματολόγιο δίνει την δυνατότητα να λάβουν μέρος πολλοί εκπαιδευτικοί σε σύντομο χρονικό διάστημα, είναι οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων και με στατιστικές μεθόδους



πολύ εύκολα και γρήγορα ταξινομούνται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας τα δεδομένα, ούτως ώστε να παραχθούν ποσοτικά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, με το ερωτηματολόγιο, εφόσον τηρούνται οι όροι αξιοπιστίας τόσο του εργαλείου όσο και της διαδικασίας, παίρνουμε πολύ αξιόπιστες πληροφορίες, διότι συνήθως υπάρχει θετική στάση για την συμμετοχή στην συμπλήρωση του από τους ερωτώμενους (Robson, 2010). Η κατασκευή ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου κρίθηκε αναγκαία εξαιτίας της έλλειψης ενός τέτοιου ερευνητικού εργαλείου το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε αυτή την μελέτη. Η δημιουργία ενός τέτοιου ερωτηματολογίου χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από τον ερευνητή, αφού είναι επίπονη και χρειάζεται πολύ χρόνο, αφού πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, οι επιμέρους στόχοι, η φιλοσοφία της μελέτης και οι ιδιαίτερες συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να μην υπάρχει χειραγώγηση σε αυτούς που συμμετέχουν και να φτάσει στο μεγαλύτερο βαθμό πληρότητας και αξιοπιστίας, σύμφωνα με τους κανόνες που κατασκευάζονται τα ερωτηματολόγια (Robson, 2010). Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου ελήφθη υπόψη η κάλυψη με πληρότητα και ευστοχία των ερευνητικών ερωτημάτων, η ευχάριστη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σημαντικό στοιχείο για ποιοτικές απαντήσεις. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με αυθόρμητες απαντήσεις σε λίγο χρονικό διάστημα, με συγκεκριμένα όμως όρια επιλογών από αυτούς που συμμετέχουν και με την δυνατότητα για γρήγορη κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων (Robson, 2010). Για την καλύτερη και πιο σαφή αποτύπωση των δεδομένων έγινε χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας διαστημάτων Likert προκειμένου να μετρηθούν οι απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά ερωτήσεις που έχουν στόχο να διερευνήσουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των υποκείμενων της έρευνας και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, όπως το φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επιπλέον σπουδές, υπηρεσιακή κατάσταση, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, θέση υπηρεσίας και κλάδος καθώς επίσης και τύπο σχολείου.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τρεις άξονες Α', Β' και Γ' των οποίων οι ερωτήσεις έχουν στόχο να διερευνηθούν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στην επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στην επαγγελματική λειτουργικότητα, στη δημιουργικότητα στην εργασία, στο εργασιακό στρες, στην εργασιακή



ικανοποίηση, στην εργασιακή πίεση, στην εργασιακή δέσμευση, στις παραιτήσεις των εκπαιδευτικών, στην ψυχολογική ενδυνάμωση, στις συνεχείς απουσίες και στην εργασιακή προσήλωση, σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή συμπεριφορά. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις που έχουν στόχο να ανιχνεύσουν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στην συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στην κουλτούρα, την αυτονομία, την επαγγελματική ανάπτυξη, την προσαρμοστικότητα, την καινοτομία, την εμπιστοσύνη και αξιοπιστία, την επιμόρφωση, την δημιουργία κλίματος συνεργασίας τα οποία είναι χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού. Τέλος, ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν αν συμφωνούν ή όχι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, ενώ στο δεύτερο μέρος καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό που συνδέεται η εισαγωγή της καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή ικανοποίηση. Ο τρόπος σύνταξης του τρίτου άξονα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο (TALIS Teacher Questionnaire (OECD, 2013)). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είχε ως στόχο τον κεντρικό προβληματισμό της μελέτης, ούτως ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να παρουσιάσουν την πραγματική εικόνα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πίνακας του ερευνητικού εργαλείου παρατίθεται στο Παράρτημα 1).

7.1.8. Δείκτης αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του συντελεστή Cronbach για τις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και την επαγγελματική ικανοποίηση που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης την επίδραση των αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά και την συμβολή τους στον επαγγελματισμό τους (Πίνακας 1) ο οποίος συνολικά έδειξε υψηλού βαθμού αξιοπιστία (Cronbach $\alpha = 0,832$). Πιο αναλυτικά οι τιμές ανά θεματική ενότητα είναι οι παρακάτω:

- Για την θεματική ενότητα που αναφέρεται στην επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, 14 ερωτήσεις (Πίνακας 1) η τιμή α του Cronbach ήταν 0,759.
- Για την θεματική ενότητα που αναφερόταν στην συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, 15 ερωτήσεις (Πίνακας 1) η τιμή α του Cronbach ήταν 0,909.



- Για την θεματική ενότητα που αναφερόταν στο αν ικανοποίησαν τους εκπαιδευτικούς οι εκπαιδευτικές αλλαγές, 15 ερωτήσεις (Πίνακας 1) η τιμή α του Cronbach ήταν 0,765
- Για την θεματική ενότητα που αναφερόταν στο βαθμό που συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής στην εργασιακή ικανοποίηση, 15 ερωτήσεις (Πίνακας 1) η τιμή α του Cronbach ήταν 0,800.

Επομένως, σε όλες τις θεματικές ενότητες οι τιμές α του Cronbach κυμάνθηκαν σε πολύ καλά επίπεδα, πάνω από 0,750 και μέχρι 0,900, τιμές που βρίσκονται πάνω από 0,700, άρα μπορούμε να πούμε ότι η εσωτερική αξιοπιστία/συνέπεια όλων των θεματικών ενότητων του εργαλείου ήταν πολύ ικανοποιητική.

Πίνακας 1 Συντελεστής Alpha του Chronbach

Διαστάσεις	Αριθμός ερωτήσεων	Τιμή Cronbach's Alpha
A. Η επίδραση των Εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών.	14	,759
B Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.	15	,909
Σύνολο	29	,895
Γ' Αλλαγές στην Εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.	1) Κάθε μια από τις παρακάτω Εκπαιδευτικές αλλαγές σας βοηθούν να νιώθετε ικανοποιημένοι.	,765
	2) Σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή σας ικανοποίηση.	,800
Σύνολο	30	,832

7.1.9. Πιλοτική έρευνα

Πρέπει να σημειωθεί ότι πριν την τελική εφαρμογή της έρευνας στο πεδίο προηγήθηκε η τεχνική της δοκιμαστικής πιλοτικής έρευνας με την διανομή του ερωτηματολογίου σε ένα περιορισμένο δείγμα εννέα (9) εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού



Ηλείας, οι οποίοι προέρχονταν από τον πληθυσμό που στοχεύει η έρευνα (Bird, 1999). Σκοπός ήταν να ελεγχθεί και να διαπιστωθεί η πληρότητα και η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου, να αποφευχθούν τυχόν αδυναμίες και προβλήματα και να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχουν ελλείψεις στο μέσο συλλογής δεδομένων και δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου του από τους ερωτώμενους. Επίσης, ελέγχθηκε ο χρόνος συμπλήρωσής του. Η ανατροφοδότηση που ελήφθη, μέσα από τις ερωτήσεις, παρατηρήσεις και υποδείξεις των πιλοτικά ερωτώμενων, οδήγησε σε αναπροσαρμογή των ερωτημάτων που δεν γίνονταν αντιληπτά. Τέλος, επισημαίνεται ότι στην τελική εφαρμογή του ερωτηματολογίου δεν συμπεριλήφθηκαν αυτά τα άτομα.

7.1.10. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από το δείγμα της έρευνάς μας, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τους 165 εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων και λυκείων όλων των τύπων του Νομού Ηλείας, αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν, στην συνέχεια επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS 25.0 for windows.

Συγκεκριμένα, για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση της επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέσος όρος, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ποσοστά, συχνότητα) που αφορούν όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Επίσης, για την διερεύνηση των συσχετίσεων του φύλου με την εργασιακή ικανοποίηση, την εργασιακή συμπεριφορά και τον επαγγελματισμό έγινε έλεγχος t-test (Acsel & sounderpandian, 2016).

Προκειμένου να εξεταστεί αν το ερευνητικό εργαλείο έχει δομική εγκυρότητα, χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η τεχνική αυτή της στατιστικής για πολλές μεταβλητές προσδιορίζει για ένα μεγάλο σύνολο μεταβλητών την βασική δομή των συναφειών, για την δημιουργία αλληλοεξαρτώμενων μεταβλητών (παράγοντες-factors) (Acsel & sounderpandian, 2016).

Έγιναν συσχετισμοί ανάμεσα στις μεταβλητές (Ηλικίας, Πρόσθετων Σπουδών και Προϋπηρεσίας) και τις μεταβλητές (Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτικών, Εργασιακή Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών και Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών) με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Ανάλυσης Διασποράς (One Way Anova) και έγινε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Tukey. Αρχικά



έγινε έλεγχος της ισότητας κατανομής, της ανεξαρτησίας των ομάδων και της ισότητας των ίσων διακυμάνσεων (Acsel & sounderprandian, 2016).

Η αξιοπιστία των παραγόντων της έρευνας διασφαλίστηκε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach a, Ο οποίος μας δείχνει την εσωτερική συνάφεια των μεταβλητών που τις συγκροτούν.

7.1.11. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε μια χρονική στιγμή που οι καθηγητές βιώνουν δυσκολίες οικονομικές και επαγγελματικές, καθώς επίσης και έντονες συναισθηματικές καταστάσεις οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Η περίοδος που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια επίσης, τέλος σχολικού έτους, πρέπει να ληφθεί υπόψη, γιατί είναι μια ιδιαίτερη περίοδος, ειδικά για τα Λύκεια. Επίσης, η δειγματοληψία έγινε με βάση κλίμακες αυτοαναφοράς, στις οποίες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι πραγματικές. Στις αυτοαναφορές τα άτομα διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους για τις ικανότητές τους είτε άθελά τους, είτε ηθελημένα (Cote et al., 2006).

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα γυμνάσια και λύκεια όλων των τύπων του Νομού Ηλείας, γεγονός που αποτελεί έναν κύριο περιορισμό, αφού ο πληθυσμός αφορά ένα μικρό ποσοστό του γενικού πληθυσμού της Ελλάδας με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας. Επίσης, δεν υπάρχουν πολλών τύπων σχολεία στον νομό (ιδιωτικά, αθλητικά, μουσικά κ.λ.π.), όποτε η ανάλυση δεδομένων να δώσει μια καλύτερη εικόνα για το δείγμα άρα και τον πληθυσμό, γεγονός που αποτελεί άλλον ένα βασικό περιορισμό για την έρευνα. Άλλος ένας περιοριστικός παράγοντας για την έρευνα είναι η πρώτη εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου το οποίο χρειάζεται πληρέστερη στάθμισή του και σε άλλες έρευνες. Επιπροσθέτως, για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας απαιτείται και συνδυασμός με ποιοτικές μεθόδους έρευνας για την συσχέτιση των αποτελεσμάτων. Ακόμα, βασικό περιοριστικό παράγοντα αποτελεί και η απουσία στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας της πρόβλεψης για διαχρονική έρευνα, η οποία θα οδηγούσε σε πιο ασφαλή αποτελέσματα.

Παρόλα αυτά όμως ο νομός περιλαμβάνει σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα περιβάλλοντα (Αστικό, ημιαστικό, αγροτικό), καθώς επίσης και τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα ίδιας έρευνας σε άλλη γεωγραφική περιοχή, στοιχεία που ενισχύουν την εγκυρότητα της έρευνας.



Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη η απειρία του ερευνητή στις εκπαιδευτικές έρευνες και στην χρήση των στατιστικών εργαλείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνουν μια συνολική εικόνα για το δείγμα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τα αποτελέσματα που αφορούσαν στο φύλο, τις επιπλέον σπουδές και την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση αξιοποιήθηκαν, για να γίνουν επιπλέον συσχετισμοί και έλεγχοι τυχόν διαφοροποιήσεων.

8.2. Φύλο – Ερώτηση Α1

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η κατανομή ως προς το φύλο για το δείγμα των 165 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχει ως εξής: οι 67 είναι άνδρες, ποσοστό 40,6% και οι 98 γυναίκες, ποσοστό 59,4% .

8.3. Ηλικία- Ερώτηση Α2

Αναφορικά με την ηλικία των υποκειμένων του δείγματος, με βάση τον Πίνακα 2, εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 24-34, ποσοστό 5,45%, 56 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα των 35-45, ποσοστό 33,94%, 78 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 46-55, ποσοστό 47,27%, ενώ 22 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 56 ετών και πάνω, ποσοστό 13,33%. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές η ηλικιακή ομάδα που υπερισχύει για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτοί που ανήκουν στην ηλικία από 46-55 και μικρότερη ηλικιακή ομάδα είναι αυτοί με ηλικία από 24-34. Επίσης, από την ηλικιακή κατανομή του δείγματος προκύπτει ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικίες από 35 έως 55 ξεπερνούν το 80% του δείγματος. Επιπροσθέτως, το ποσοστό της πρώτης ηλικιακής ομάδας (25-29) είναι εξαιρετικά μικρό εξαιτίας της καθυστέρησης εισόδου των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο.



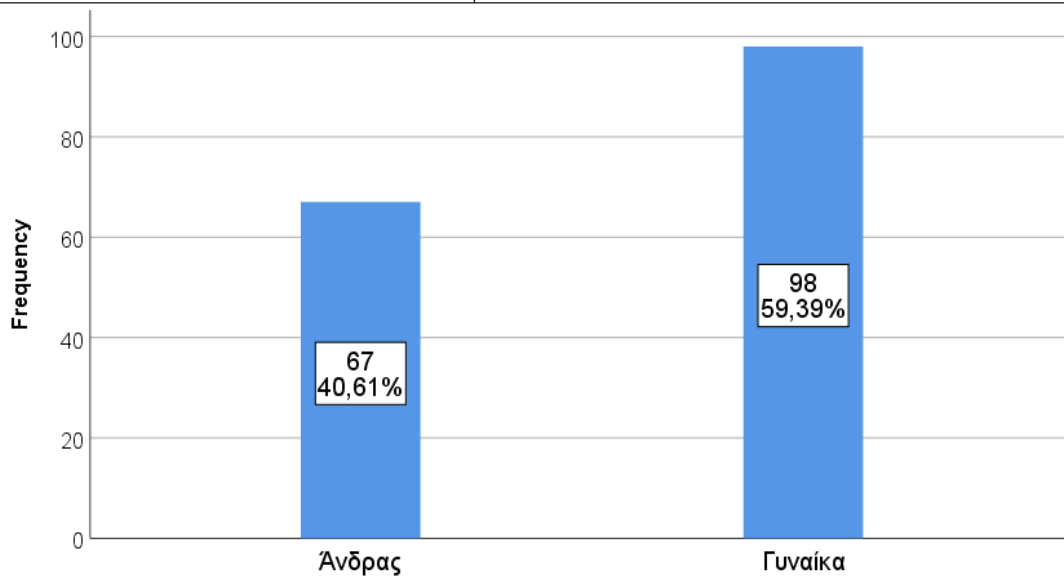
8.4. Οικογενειακή κατάσταση-Ερώτηση Α3

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι άγαμοι ήταν 43, ποσοστό 26,1% και οι έγγαμοι 122 ποσοστό 73,9%.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία του ερευνητικού δείγματος

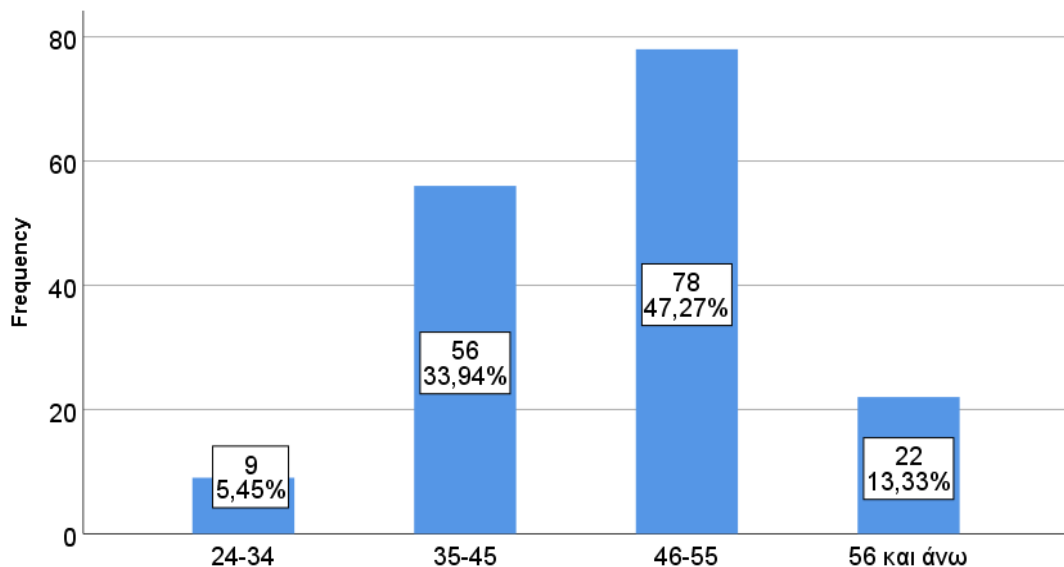
Μεταβλητές		Συχνότητα (N=165)	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	67	40,6
	Γυναίκα	98	59,4
Ηλικία	24-34	9	5,5
	35-45	56	33,9
	46-55	78	47,3
	56 και άνω	22	13,3
	Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	43
	Έγγαμος/η	122	73,9

Όπως αποτυπώνεται στο ραβδόγραμμα του σχήματος 1, η υπεροχή των γυναικών του δείγματος είναι ξεκάθαρη, όπως ισχύει και στο γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών, γεγονός που φανερώνει και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς το φύλο.



Σχήμα 1. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο (N=165)

Το ραβδόγραμμα του σχήματος 2 δείχνει παραστατικά την μεγάλη απουσία των νέων εκπαιδευτικών, που αναγκάζονται να στρέφουν το ενδιαφέρον τους για επαγγελματική αποκατάσταση σε άλλα επαγγέλματα. Ηλικίες από 40-50 κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι μεγάλες ηλικίες βρίσκονται λίγο πιο πάνω από τις νέες με τάση βέβαια στο μέλλον να αυξηθούν λόγω της αύξησης του ορίου ηλικίας συνταξιοδότησης.



Σχήμα 2. Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία (N=165)



8.5. Επιπλέον σπουδές- Ερώτηση 4

Σχετικά με τις επιπλέον σπουδές που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί πέραν του βασικού τους πτυχίου σύμφωνα με τον Πίνακα 3, 90 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 54,5% δήλωσαν ότι κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών τμημάτων ΑΕΙ ή ΤΕΙ ανάλογα με την ειδικότητα. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ένα σχετικά μεγάλο μέρος, 49 κατέχουν μεταπτυχιακές σπουδές, ποσοστό 29,7, μόλις ένας εκπαιδευτικός κατέχει διδακτορικό, 11 εκπαιδευτικοί έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Ποσοστό 6,7%, ένας εκπαιδευτικός έχει ετήσια επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ και 13 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατέχουν άλλες επιπλέον σπουδές, ποσοστό 7,9% όπου μπορεί να περιλαμβάνονται εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Όπως, λοιπόν, προκύπτει από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν σαν μοναδικό προσόν το βασικό πτυχίο (54,5%) που προφανώς οφείλεται στην μονιμότητα των εκπαιδευτικών και στην απαξίωση από μέρους τους για επαγγελματική ανάπτυξη λόγω της ενασχόλησης τους με τα φροντιστήρια, γεγονός που θα μπορούσε να προκαλεί και μεγαλύτερη αντίσταση στην υλοποίηση των αλλαγών, ενώ το 1/3 των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό τίτλο ή δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

8.6. Υπηρεσιακή κατάσταση – Ερώτηση 5

Όσον αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον πίνακα 3, όπως προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων, από το σύνολο των 165 εκπαιδευτικών, οι 130 έχουν μόνιμη σχέση εργασίας, ποσοστό 78,8%, 34 εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές διαφορετικών συμβάσεων (ΕΣΠΑ, ΠΔΕ κ.λ.π.), ποσοστό 20,6% , επίσης ένας μόνο δήλωσε ότι είναι ωρομίσθιος. Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όμως και ένα σημαντικό μέρος του δείγματος είναι αναπληρωτές. Αυτό οφείλεται στην παντελή απουσία διορισμών τα τελευταία χρόνια γεγονός που αν συνεχιστεί θα προκαλέσει περαιτέρω αύξηση της ομάδας αυτής των εκπαιδευτικών εξαιτίας της συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών, η οποία θα ενταθεί τα επόμενα χρόνια, αφού έχει καθυστερήσει από την άνοδο των ορίων συνταξιοδότησης και την μείωση σε μεγάλο ποσοστό της σύνταξης σε σχέση με τον μισθό.



8.7. Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση – Ερώτηση 6

Αναφορικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, 84 εκπαιδευτικοί (50,9%) έχουν συνολική προϋπηρεσία από 11-20 έτη, 38 εκπαιδευτικοί (23%) έχουν προϋπηρεσία από 0-10 έτη, 30 εκπαιδευτικοί (18,2%) έχουν συνολική προϋπηρεσία 21-30 έτη και 13 εκπαιδευτικοί (7,9%) έχουν συνολική προϋπηρεσία πάνω από 30 χρόνια. Επομένως, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, οι μισοί από τους ερωτηθέντες είχαν συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση που κυμαινόταν από 11-20 έτη. Τα έτη προϋπηρεσίας δείχνουν ότι το δείγμα αποτελείται από έμπειρους εκπαιδευτικούς αφού κυμαίνονται σε ποσοστό 77% από 11 έως πάνω από 30. Το μικρό ποσοστό που καταγράφηκε στον Πίνακα για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από τριάντα χρόνια προϋπηρεσία, οφείλεται στην είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους σε πιο μεγάλες ηλικίες.

8.8. Θέση εργασίας - Ερώτηση Α7

Σχετικά με την θέση στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, 151 εκπαιδευτικοί ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, ποσοστό 91,5 %, 9 εκπαιδευτικοί ήταν Διευθυντές/ντριες, ποσοστό 5,5% και 5 εκπαιδευτικοί ήταν Υποδιευθυντές/ντριες, ποσοστό 3%.

8.9. Κλάδος ΠΕ – Ερώτηση Α7

Σχετικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Γυμνασίων Λυκείων όλων των τύπων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον πίνακα 3, 30, 3% ήταν φιλόλογοι (50), 12,7% ήταν μαθηματικοί (21), 7,9% ήταν φυσικοί (13), 6,7% ήταν καθηγητές φυσικής αγωγής (11), 6,1% ήταν οι καθηγητές Αγγλικής γλώσσας (10), Γαλλικής γλώσσας (10), πληροφορικής (10) και οικονομολόγοι (10), ποσοστό 4,8% ήταν θεολόγοι (8), 4,2% ήταν μηχανολόγοι (7), ενώ μικρότερα ποσοστά συμμετοχής στην έρευνα είχαμε από καλλιτεχνικών, μουσικής, γερμανικής γλώσσας και άλλες ειδικότητες.



8.10. Τύπος σχολείου – Ερώτημα 8

Αναφορικά τέλος με το τύπο σχολείων από τα οποία προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σύμφωνα πάλι με τον Πίνακα 3, 97 εκπαιδευτικοί προέρχονταν από Γυμνάσια ποσοστό 58,8%, 46 εκπαιδευτικοί προέρχονταν από Λύκεια, ποσοστό 27,9%, 20 εκπαιδευτικοί προέρχονταν από Επαγγελματικά Λύκεια, ποσοστό 12,1% και μόλις δύο εκπαιδευτικοί προέρχονταν από Μουσικό σχολείο. Δεν υπήρχαν δεδομένα από σχολεία άλλων τύπων (Ιδιωτικά, μουσικά Σ.Δ.Ε).

Πίνακας 3. Επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος – Σχολικές Μονάδες

Μεταβλητές	Συχνότητα (N=165)	Ποσοστό %
Επιπλέον σπουδές	ΣΕΛΜΕ	1,6
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	11,6,7
	Μεταπτυχιακό	49,29,7
	Διδακτορικό	1,6
	Άλλο	13,7,9
	Όχι	90,54,5
	Εργασιακή σχέση/Ιδιότητα	Διευθυντής/τρια
Υποδιευθυντής/τρια		5,3,0
Εκπαιδευτικός		151,91,5
Κλάδος (ΠΕ....)	ΠΕ 01 Θεολόγοι	8,4,8
	ΠΕ 02 Φιλολόγοι	50,30,3
	ΠΕ 03 Μαθηματικοί	21,12,7
	ΠΕ 05 Γαλλικής Γλώσσας	10,6,1
	ΠΕ 06 Αγγλικής Γλώσσας	10,6,1
	ΠΕ 07 Γερμανικής Γλώσσας	3,1,8
	ΠΕ 34 Ιταλικής Γλώσσας	1,6
	ΠΕ 17 Ηλεκτρολόγοι	2,1,2
	ΠΕ 19-20 Πληροφορικής	10,6,1
	ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	11,6,7



	ΠΕ 09 Οικονομολόγοι	10	6,1
	ΠΕ10 Κοινωνιολόγοι	1	,6
	ΠΕ 04.01 Φυσικοί	13	7,9
	ΠΕ 04.02 Χημικοί	4	2,4
	ΠΕ 12.04 Μηχανολόγοι	7	4,2
	ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών	2	1,2
	ΠΕ 15 Οικιακής Οικονομίας	1	,6
	ΠΕ 88.02 Γεωπονίας	1	,6
	ΠΕ10 Κοινωνιολόγοι	1	,6
	<hr/>		
Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	0-10 έτη	38	23,0
	11-20 έτη	84	50,9
	21-30 έτη	30	18,2
	Πάνω από 30 έτη	13	7,9
	<hr/>		
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος/η	130	78,8
	Αναπληρωτής/τρια	34	20,6
	Ωρομίσθιος/α	1	,6
	<hr/>		
Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	97	58,8
	Γενικό Λύκειο	46	27,9
	Επαγγελματικό Λύκειο	20	12,1
	Μουσικό	2	1,2

8.11. Βαθμός επίδρασης των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια για τον βαθμό επίδρασης των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά παρουσιάζονται στον πίνακα 4. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αλλαγή που προκαλεί ευχαρίστηση και δημιουργεί συνθήκες για δημιουργική δουλειά βρίσκει σύμφωνους (πάρα πολύ) 46,1% των εκπαιδευτικών και είναι η μοναδική δήλωση που τους βρίσκει σύμφωνους σε τόσο μεγάλο



ποσοστό, ενώ ο βαθμός που συμφωνούν (πάρα πολύ και πολύ) φτάνει το ποσοστό 73% γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αλλαγής προκειμένου να νιώθουν εργασιακά ευχαριστημένοι. Επίσης, ποσοστό κοντά στο 50% πιστεύουν ότι δεν μειώνεται η αγάπη για την δουλειά με μια δυσάρεστη εκπαιδευτική αλλαγή, ούτε ότι κάθε εκπαιδευτική δουλειά κάνει την δουλειά δυσάρεστη. Γενικά φαίνεται μια μέτρια επίδραση της εργασιακής συμπεριφοράς από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Πίνακας 4 Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

(Συχνότητα N=165)	Καθόλου Ποσοστό %	Ελάχιστα Ποσοστό %	Αρκετά Ποσοστό %	Πολύ Ποσοστό %	Πάρα πολύ Ποσοστό %
1. Η επαγγελματική μου λειτουργικότητα δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές	18,8	21,2	32,7	20,6	6,7
2. Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή με δυσαρεστεί, μειώνεται η αγάπη για την δουλειά μου.	33,9	22,4	18,8	15,2	9,7
3. Όταν η Εκπαιδευτική αλλαγή με ευχαριστεί, νιώθω καλύτερα και μπορώ να λειτουργήσω στην δουλειά μου δημιουργικά.	3,6	7,9	17,6	24,8	46,1
4. Η Εκπαιδευτική αλλαγή κάθε μορφής κάνει την εργασία δυσάρεστη.	38,8	28,5	26,1	4,2	2,4



5. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό στρες, γιατί δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του.	14,5	26,7	39,4	12,1	7,3
6. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μου ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση.	20,6	36,4	29,7	11,5	1,8
7. Η συναισθηματική πίεση δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.	16,4	21,8	35,8	18,2	7,9
8. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν προϋποθέσεις εργασιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς (Υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για την δουλειά του).	15,2	28,5	40,6	11,5	4,2
9. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις Εκπαιδευτικές Αλλαγές.	17,0	21,8	25,5	25,5	10,3
10. Οι παραιτήσεις των Εκπαιδευτικών από την υπηρεσία οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	18,8	20,6	31,5	18,2	10,9
11. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές (μείωση μισθών, ωράριο, αίσθημα εργασιακής σταθερότητας) με ενθαρρύνουν στην εφαρμογή καινοτομιών.	50,3	22,4	18,2	6,7	2,4
12. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν συνθήκες ψυχολογικής ενδυνάμωσης.	28,5	33,9	28,5	7,9	1,2



13. Οι συνεχείς απουσίες των Εκπαιδευτικών από το Σχολείο οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	37,0	28,5	26,1	6,7	1,8
14. Η εργασιακή προσήλωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.	25,5	43,0	22,4	6,7	2,4

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια για τον βαθμό επίδρασης των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές δε συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό (πολύ, πάρα πολύ) στον επαγγελματισμό τους, αφού τα ποσοστά που συμφωνούν στις δηλώσεις είναι πολύ μικρά 10-15%, εκτός από την δήλωση που αφορά την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αλλαγή και την εισαγωγή των ΤΠΕ στην τάξη (30% περίπου). Οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται ανάμεσα στο Ελάχιστα και το Αρκετά, αφού τα ποσοστά σε αυτές τις δυο προτιμήσεις κυμαίνονται από 60%-70%.

Πίνακας 5. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

((Συχνότητα N=165)	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
15 Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας.	21,2	32,1	33,9	7,3	5,5
16 Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού.	26,7	35,8	29,1	7,3	1,2
17 Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.	22,4	37,6	27,9	10,9	1,2
18 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον Εκπαιδευτικό για ευελιξία , προσαρμοστικότητα.	18,2	38,2	29,7	13,3	,6
19 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης.	13,3	36,4	28,5	28,5	4,8
20 Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο.	10,3	31,5	37,6	14,5	6,1



21 Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.	21,8	37,6	26,7	11,5	2,4
22 Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.	12,7	28,5	31,5	21,2	6,1
23 Στην ενεργό συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στην αλλαγή.	19,4	35,8	24,8	15,8	15,8
24 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.	18,2	36,4	35,8	7,3	2,4
25 Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη.	7,9	15,2	45,5	24,2	7,3
26 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του Σχολείου.	18,2	40,6	29,1	10,3	1,8
27 Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας.	13,9	38,8	35,2	10,3	1,8
28 Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις.	18,2	33,3	34,5	11,5	2,4
29 Βοηθούν τους Εκπαιδευτικούς να εντάσσουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών	15,8	29,7	30,3	21,2	3,0

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια για τις αλλαγές στην εκπαίδευση και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα στοιχεία του πίνακα οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τις περισσότερες αλλαγές, αφού τα ποσοστά του ναι και του μέτρια φτάνουν στο 70% περίπου. Υπάρχουν κάποιες αλλαγές όμως που δεν ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς όπως: 1) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπου, όχι και μέτρια, απαντήθηκε σε ποσοστό πάνω από 75%. 2) Η συνένωση ειδικοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις, όπου θίγονται προσωπικά και εργασιακά συμφέροντα το ποσοστό που ικανοποιείται από μέτρια μέχρι καθόλου ξεπερνά το 88%. 3) Το εργασιακό ωράριο 30 ωρών δεν ικανοποιούσε καθόλου σε ποσοστό 80% και 4) Η εισαγωγή στα



ΤΕΙ/ΑΕΙ χωρίς εξετάσεις το όχι και μέτρια έφτασε ποσοστό 72%. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από την καθεμία αλλαγή.

Πίνακας 6 Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

(Συχνότητα N=165)	1) Κάθε μια από τις παρακάτω εκπαιδευτικές αλλαγές σας βοηθούν να νιώθετε ικανοποιημένοι			2) Σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή σας ικανοποίηση				
	Όχι	Ναι	Μέτρια	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
30. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	44,2	24,2	31,5	34,5	20,6	29,1	9,7	6,1
31 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας	33,3	35,8	30,9	24,8	26,1	31,5	12,1	5,5
32 Μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων	28,5	47,3	24,2	16,4	26,7	36,4	15,8	4,8
33 Αλλαγή στην διαχείριση των απουσιών των μαθητών	23,6	47,3	29,1	14,5	30,3	29,1	18,8	7,3
34 Ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων	13,3	55,8	30,9	12,1	21,8	35,8	21,2	9,1
35 Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και αλλαγή στα προγράμματα σπουδών	17,6	57,0	25,5	13,3	18,2	30,9	25,5	12,1
36 Ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης	6,1	77,6	16,4	7,9	12,7	29,7	24,8	24,8
37 Συμμετοχή Συλλόγου στην επιλογή Διευθυντή	20,6	58,2	21,2	20,0	17,0	29,1	17,0	17,0
38 Δημιουργία ανοιχτού σχολείου.	17,0	61,8	21,2	17,0	17,0	31,5	21,2	13,3
39 Αυτονομία σχολικών μονάδων	29,3	47,0	24,2	20,0	20,6	31,5	19,4	8,5
40 Συνένωση ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις.	67,3	10,9	21,9	51,5	17,6	17,0	8,5	5,5
41 Διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή	21,2	47,3	31,5	16,4	24,8	34,5	34,5	6,1
42 Καθιέρωση υποχρεωτικού εργασιακού ωραρίου 30 ωρών.	79,4	12,1	8,5	61,2	12,1	10,9	10,9	4,8
43 Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.	53,9	27,3	18,8	40,0	23,6	18,8	12,1	5,5
44 Λειτουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών με	26,1	45,5	28,5	15,8	24,2	34,5	18,8	6,7



ίδια ή συναφή αντικείμενα εντός
σχολείου και ομάδων
συνεργασίας όμορων σχολείων.

Από τον πίνακα 7 διαφαίνεται ότι σύμφωνα με τον μέσο όρο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς της εργασιακής συμπεριφοράς κυμαίνονται ανάμεσα στο ελάχιστο και αρκετά, αποτυπώνοντας μια μέτρια επίδραση σε όλες τις δηλώσεις, εκτός από μια. Η δήλωση που φαίνεται ότι επηρεάζει πολύ την εργασιακή συμπεριφορά είναι η 3, σύμφωνα με την οποία, «η εκπαιδευτική αλλαγή όταν με ευχαριστεί με κάνει να συμπεριφέρομαι καλύτερα στην δουλειά μου.»

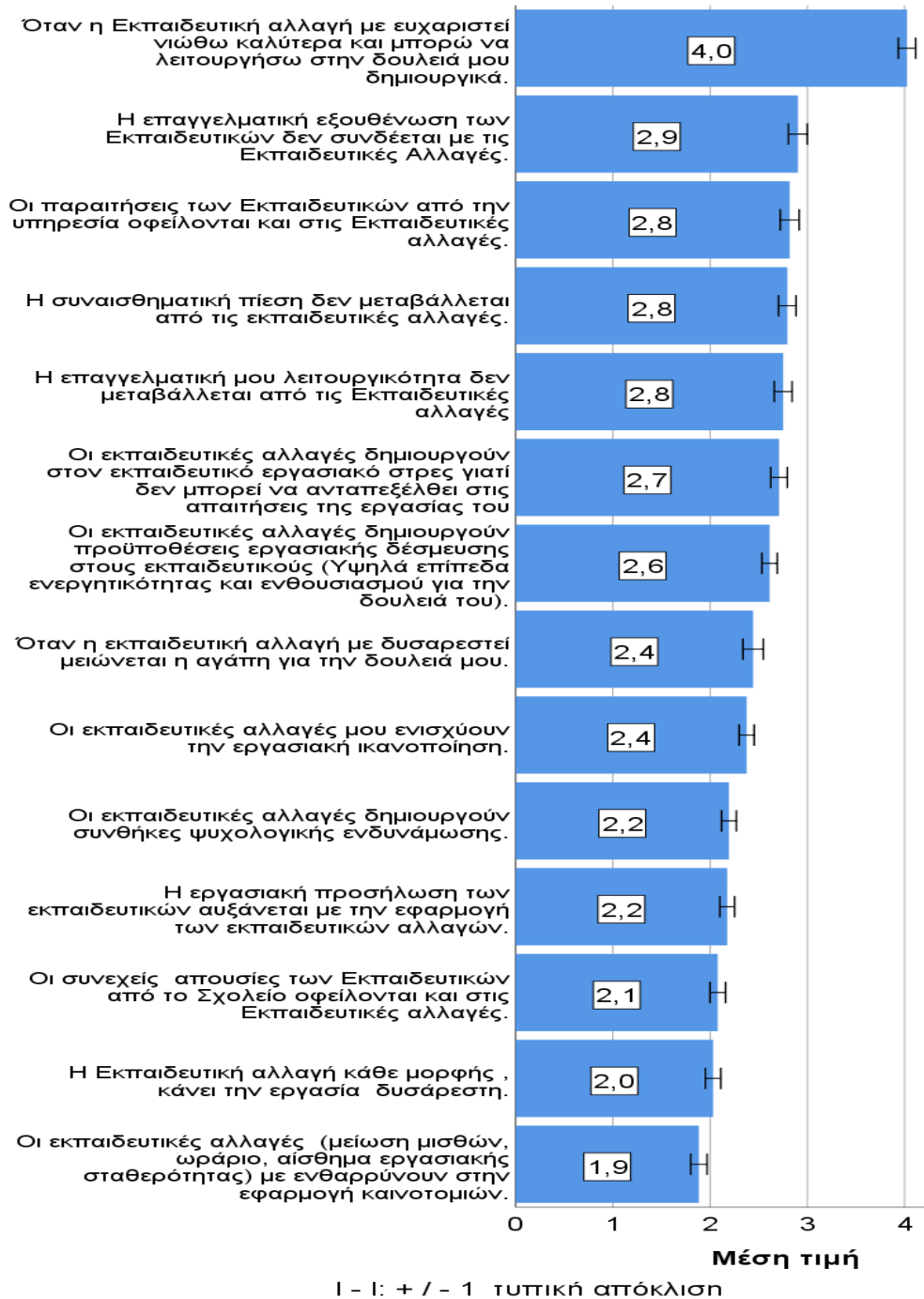
Πίνακας 7. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (μ.τ.=μέση τιμή, τ.α.=τιμή απόκλισης)

(Συχνότητα N=165)	μ.τ.	τ.α.
1. Η επαγγελματική μου λειτουργικότητα δεν μεταβάλλεται από τις Εκπαιδευτικές αλλαγές	2,8	1,18
2. Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή με δυσαρεστεί μειώνεται η αγάπη για την δουλειά μου.	2,4	1,35
3. Όταν η Εκπαιδευτική αλλαγή με ευχαριστεί νιώθω καλύτερα και μπορώ να λειτουργήσω στην δουλειά μου δημιουργικά.	4,0	1,14
4. Η Εκπαιδευτική αλλαγή κάθε μορφής , κάνει την εργασία δυσάρεστη.	2,0	1,02
5. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό στρες γιατί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του.	2,7	1,09
6. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μου ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση.	2,4	1,00
7. Η συναισθηματική πίεση δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.	2,8	1,16
8. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν προϋποθέσεις εργασιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς (Υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για την δουλειά του).	2,6	1,02
9. Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις Εκπαιδευτικές Αλλαγές.	2,9	1,25



10. Οι παραιτήσεις των Εκπαιδευτικών από την υπηρεσία οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	2,8	1,25
11. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές (μείωση μισθών, ωράριο, αίσθημα εργασιακής σταθερότητας) με ενθαρρύνουν στην εφαρμογή καινοτομιών.	1,9	1,08
12. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν συνθήκες ψυχολογικής ενδυνάμωσης.	2,2	,99
13. Οι συνεχείς απουσίες των Εκπαιδευτικών από το Σχολείο οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	2,1	1,03
14. Η εργασιακή προσήλωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.	2,2	,97
ΣΥΝΟΛΟ	2,6	1,18

Σημαντικά ευρήματα εντοπίζονται και στο σχήμα 3, όπου παρουσιάζεται η φθίνουσα διακύμανση της μέσης τιμής ανά δήλωση. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές φαίνεται να επιδρούν ελάχιστα στην καινοτόμο συμπεριφορά (M.T.=1,9), στη δυσαρέσκεια από τη δουλειά και τις αδικαιολόγητες απουσίες (M.T.=2 & 2,1 αντίστοιχα), στη εργασιακή προσήλωση και ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (M.T.= 2,4), την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης αγάπης την μείωση της αγάπης για την δουλειά (M.T.=2,4). Περισσότερο δηλώνουν ότι επιδρούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές (αρκετά) στην εργασιακή δέσμευση (M.T.=2,6), στρες λόγω των αυξημένων απαιτήσεων στην δουλειά (M.T.= 2,7), στην μεταβολή της συναισθηματικής πίεσης και επαγγελματικής λειτουργικότητας (M.T.=2,8) και στην επαγγελματική εξουθένωση (M.T.=2,9). Τέλος, με εμφανή διαφορά από τις υπόλοιπες δηλώσεις φαίνεται να επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση η αλλαγή που είναι ευχάριστη στον εκπαιδευτικό.

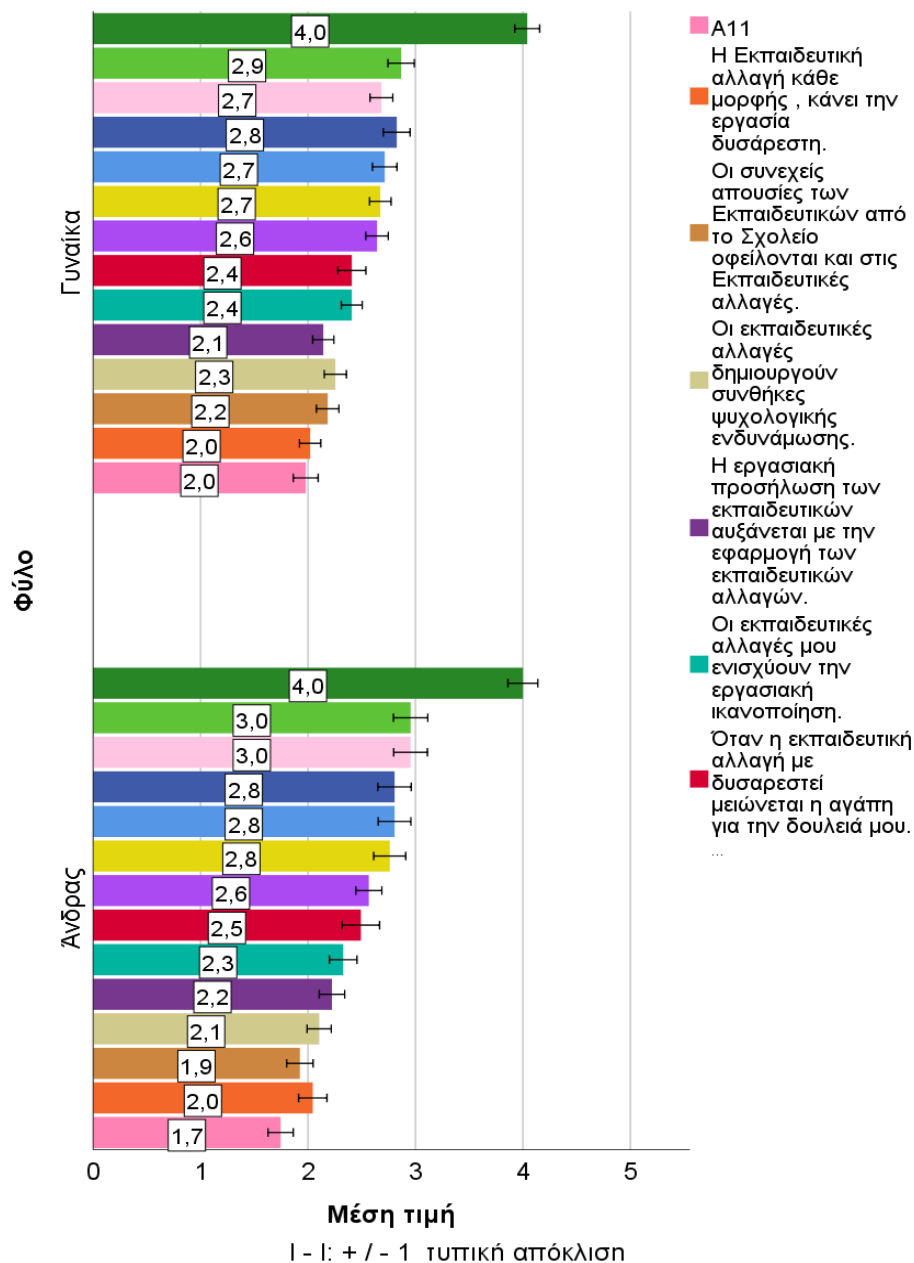


Σχήμα 3. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Όλες οι τιμές διακυμάνσεων $Sig = (,198 - ,858) > ,05$, άρα δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Ο έλεγχος της σημαντικότητας του t – test οι τιμές $Sig\ 2\text{-tailed} = (,112 - ,918) > ,05$, μας δείχνει ότι οι απόψεις και των δύο φύλων δεν διαφέρουν μεταξύ τους, σε όλες τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.



Η επίδραση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά με βάση το φύλο, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό φαίνεται και στον σχήμα 4, όπου η μέση τιμή στις γυναίκες κυμαίνεται από 2,2 έως 4,0 και στους άνδρες από 1,7 έως 4,0



Σχήμα 4. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο

Από τον πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με την μέση τιμή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών σε διάφορες εκφάνσεις



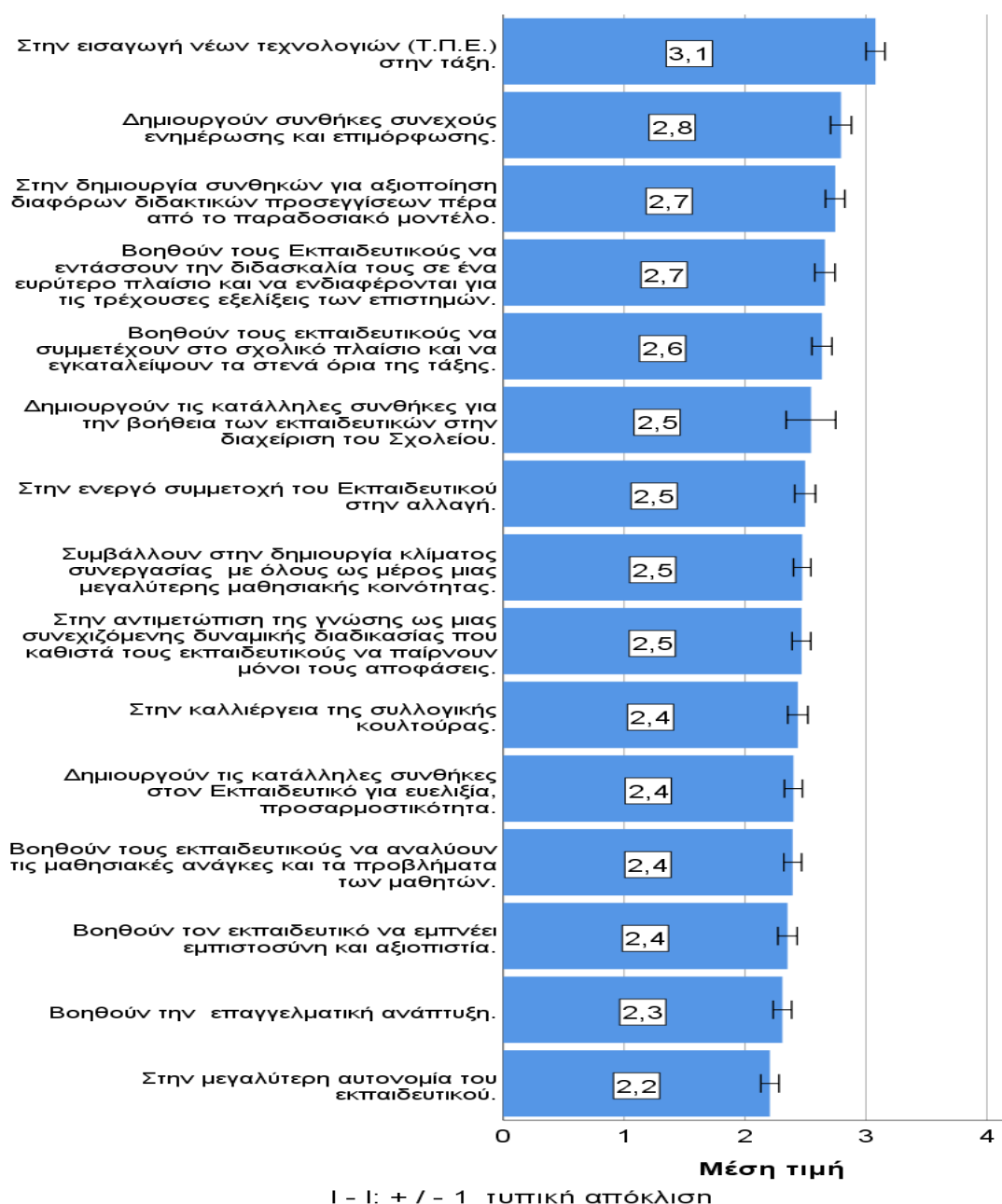
του επαγγελματισμού κυμαίνεται ανάμεσα στο ελάχιστο και αρκετά, αποτυπώνοντας μέτρια συμβολή σε όλες τις δηλώσεις. Η μέση τιμή κυμάνθηκε από 2,2 έως 3,1.

Πίνακας 8. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

(Συχνότητα N=165)	μ.τ.	τ.α.
15 Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας.	2,4	1,07
16 Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού.	2,2	,96
17 Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.	2,3	,98
18 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον Εκπαιδευτικό για ευελιξία , προσαρμοστικότητα.	2,4	,96
19 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης.	2,6	1,07
20 Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο.	2,8	1,03
21 Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.	2,4	1,02
22 Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.	2,8	1,10
23 Στην ενεργό συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στην αλλαγή.	2,5	1,10
24 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.	2,4	,95
25 Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη.	3,1	1,00
26 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του Σχολείου.	2,6	2,64
27 Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας.	2,5	,92
28 Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις.	2,5	1,00
29 Βοηθούν τους Εκπαιδευτικούς να εντάσσουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών.	2,7	1,07
ΣΥΝΟΛΟ	2,5	1,12



Στο σχήμα 5 αποτυπώνεται μια μέτρια συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Περισσότερο συμβάλλουν στην εισαγωγή ΤΠΕ στην Τάξη (Μ.Τ.=3,1), στην δημιουργία συνθηκών για διδακτικές προσεγγίσεις πέρα από τα παραδοσιακά μοντέλα (Μ.Τ.=2,8), στην ένταξη της διδασκαλίας σε ένα πλαίσιο πέρα από τα όρια της τάξης και σύμφωνα με τις εξελίξεις της επιστήμης (Μ.Τ.=2,7). Λιγότερο συμβάλλουν βασικά στοιχεία του επαγγελματισμού, όπως συμβολή στην αυτονομία (Μ.Τ.=2,2), στην επαγγελματική ανάπτυξη (Μ.Τ.=2,3) και (Μ.Τ.=2,4) στην εμπιστοσύνη και αξιοπιστία, συλλογική κουλτούρα, ευελιξία και προσαρμοστικότητα

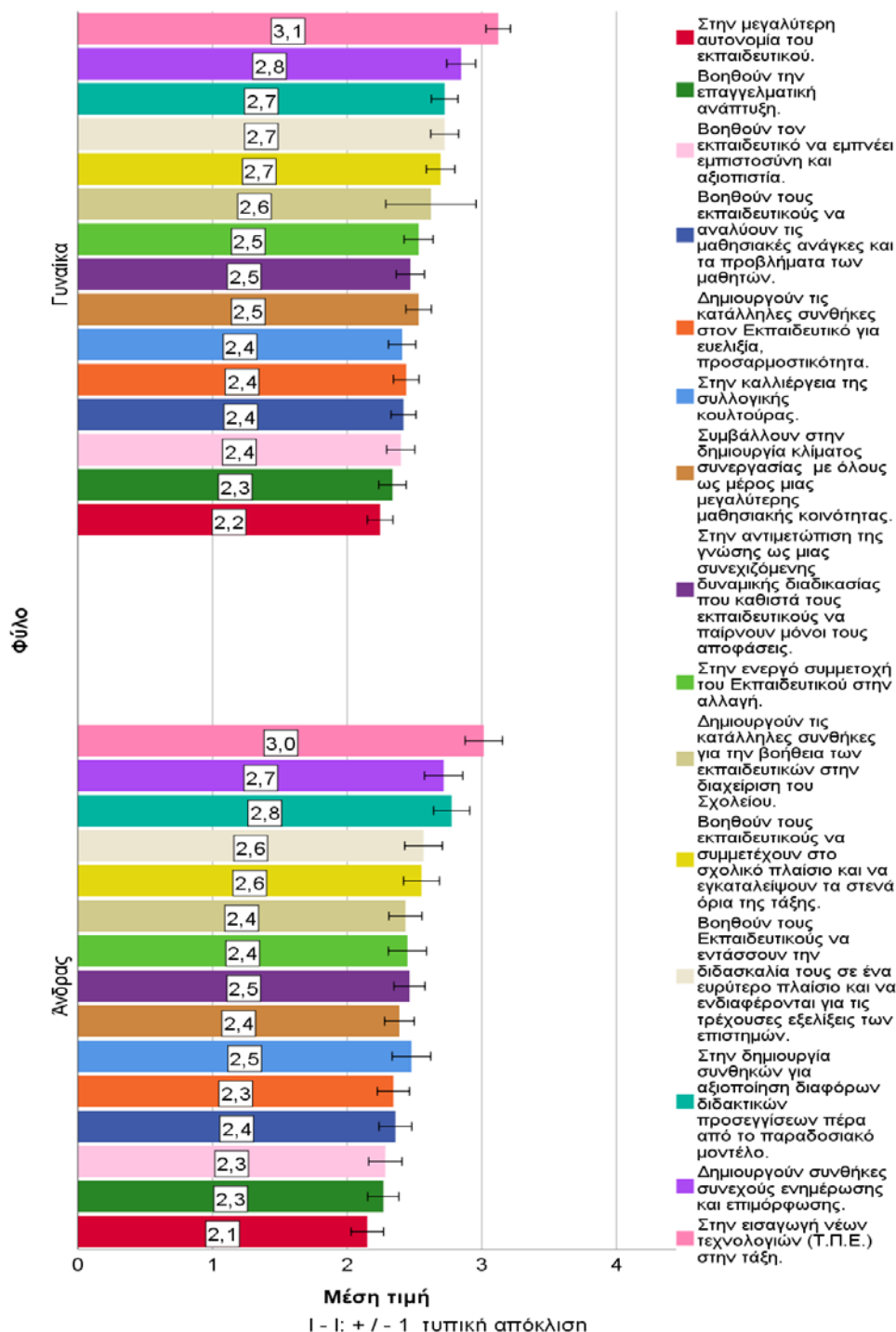


I - I: + / - 1 τυπική απόκλιση

Σχήμα 5. Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών



Η επίδραση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό με βάση το φύλο, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό φαίνεται και στον σχήμα 6, όπου η μέση τιμή στις γυναίκες κυμαίνεται από 3,1 έως 2,2 και στους άνδρες από 3,0 έως 2,1



Σχήμα 6. Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο



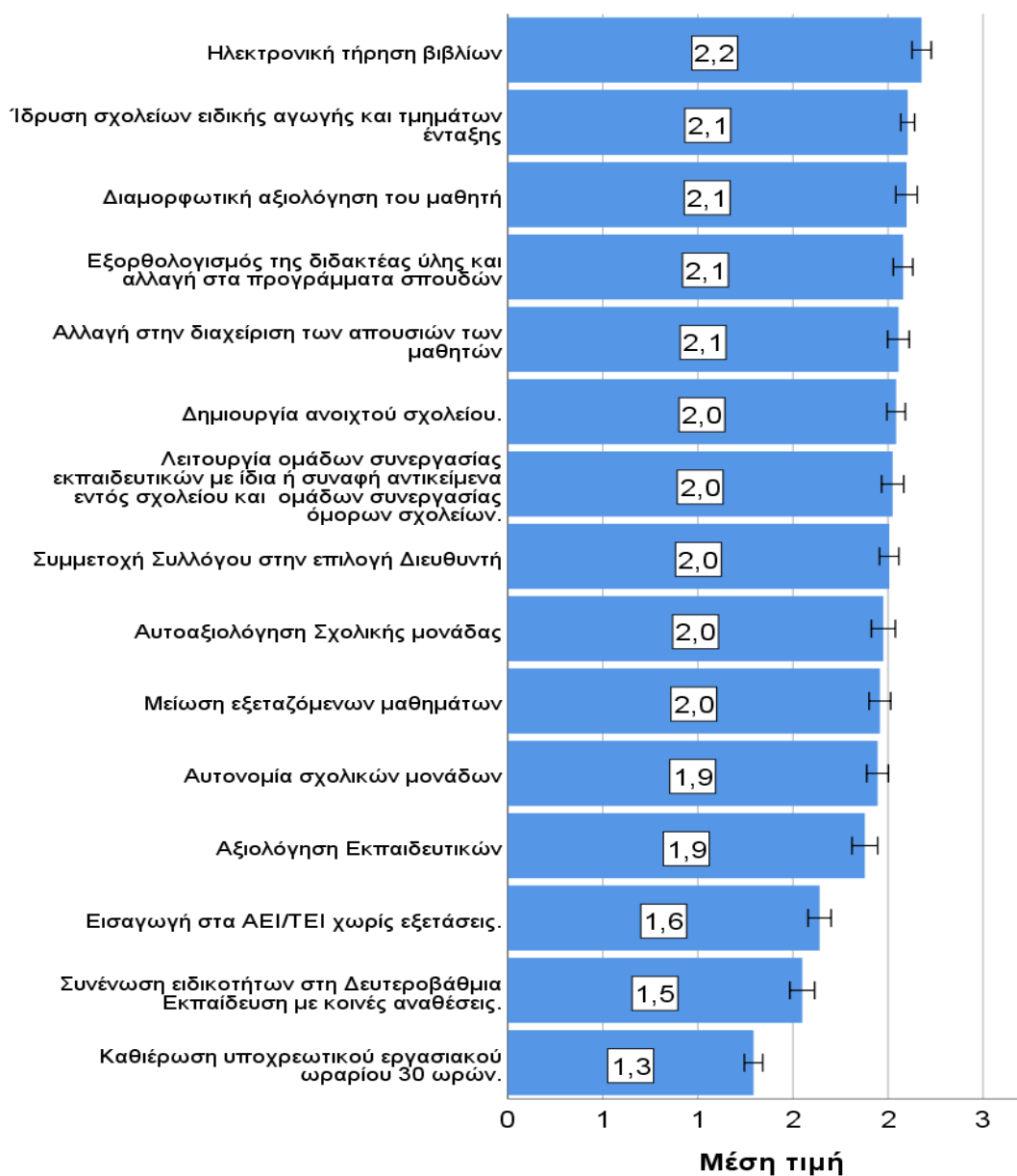
Από τον πίνακα 9 και σχήμα 7 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ικανοποιημένοι. Υπάρχουν όμως αλλαγές, όπως η καθιέρωση του υποχρεωτικού ωραρίου (Μ.Τ.=1,3), η συνένωση ειδικοτήτων (Μ.Τ.=1,6, η εισαγωγή ΤΕΙ/ΑΕΙ χωρίς εξετάσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=1,8), οι οποίες δε δίνουν το αίσθημα της ικανοποίησης. Στο δεύτερο ερώτημα του πίνακα 9 που αφορά στον βαθμό με τον οποίο συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια (λίγο –αρκετά). Οι παραπάνω αλλαγές που δεν τους ευχαριστούσαν ιδιαίτερα κυμάνθηκαν στο λίγο, ενώ και οι υπόλοιπες μέχρι το αρκετά, γεγονός που δεν φανερώνει μεγάλο βαθμό ικανοποίησης κατά την εισαγωγή και υλοποίηση των αλλαγών.

Πίνακας 9. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

(Συχνότητα N=165)	1) Κάθε μια από τις παρακάτω εκπαιδευτικές αλλαγές βοηθούν να νιώθετε ικανοποιημένοι		2) Σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή σας ικανοποίηση	
	μ. τ.	τ. α.	μ. τ.	τ. α.
30. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	1,8	,86	2,3	1,22
31 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας	2,0	,80	2,5	1,15
32 Μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων	2,0	,73	2,7	1,08
33 Αλλαγή στην διαχείριση των απουσιών των μαθητών	2,1	,73	2,7	1,14
34 Ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων	2,2	,64	2,9	1,13
35 Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και αλλαγή στα προγράμματα σπουδών	2,1	,65	3,1	1,21
36 Ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης	2,1	,46	3,5	1,22
37 Συμμετοχή Συλλόγου στην επιλογή Διευθυντή	2,0	,65	3,2	3,47
38 Δημιουργία ανοιχτού σχολείου.	2,0	,62	3,0	1,27
39 Αυτονομία σχολικών μονάδων	2,0	,73	2,8	1,22
40 Συνένωση ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις.	1,6	,83	2,0	1,26
41 Διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή	2,1	,72	2,8	1,12



42 Καθιέρωση υποχρεωτικού εργασιακού ωραρίου 30 ωρών.	1,3	,62	1,9	1,26
43 Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.	1,7	,78	2,2	1,24
44 Λειτουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών με ίδια ή συναφή αντικείμενα εντός σχολείου και ομάδων συνεργασίας όμορων σχολείων.	2,0	,74	2,8	1,13
ΣΥΝΟΛΟ	1,9	,70	2,7	1,27

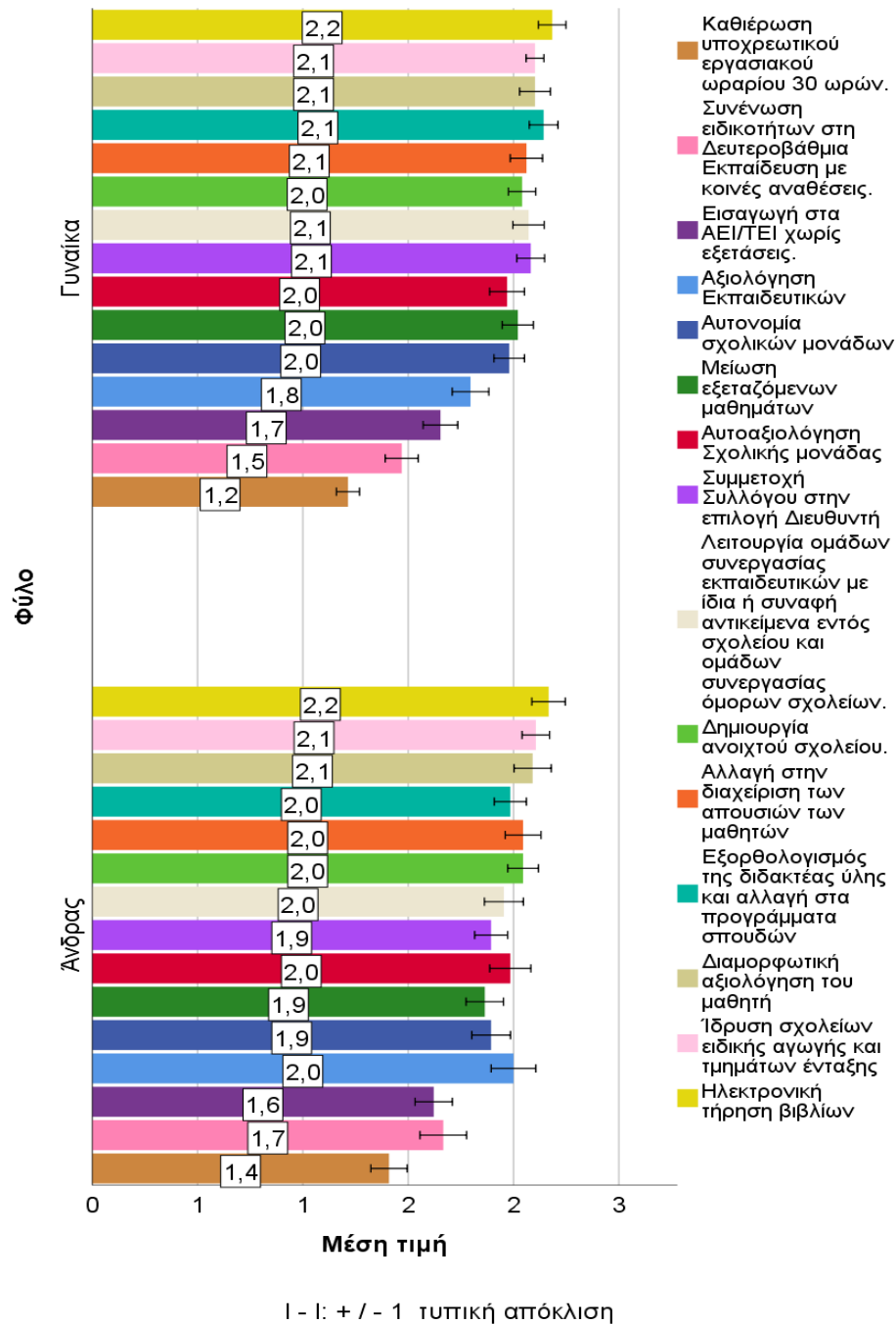


I - I: + / - 1 τυπική απόκλιση

Σχήμα 7. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. (α. Ικανοποίηση από εκπαιδευτικές αλλαγές)



Στο σχήμα 8 φαίνεται ότι η ικανοποίηση από τις εκπαιδευτικές αλλαγές με βάση το φύλο, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η μέση τιμή στις γυναίκες κυμαίνεται από 2,2 έως 1,2 και στους άνδρες από 2,2 έως 1,4.

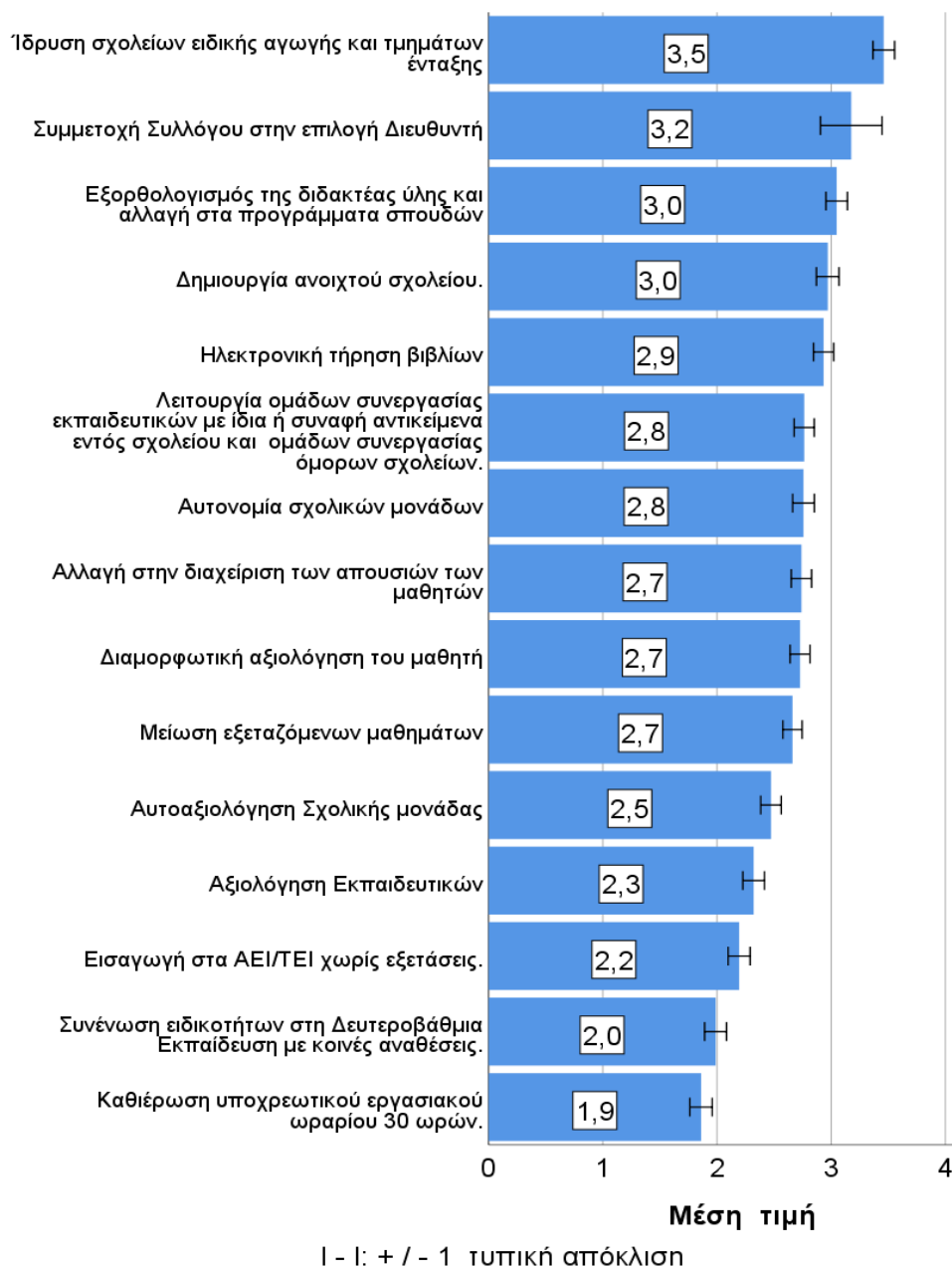


Σχήμα 8. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (α. Ικανοποίηση από εκπαιδευτικές αλλαγές) με βάση το φύλο

Στο σχήμα 9 διαπιστώνεται ότι η εισαγωγή αλλαγών, όπως ίδρυση τμημάτων ένταξης (Μ.Τ.=3,5), συμμετοχή στην εκλογή διευθυντή (Μ.Τ.=3,2), εξορθολογισμό διδασκτέα ύλης,



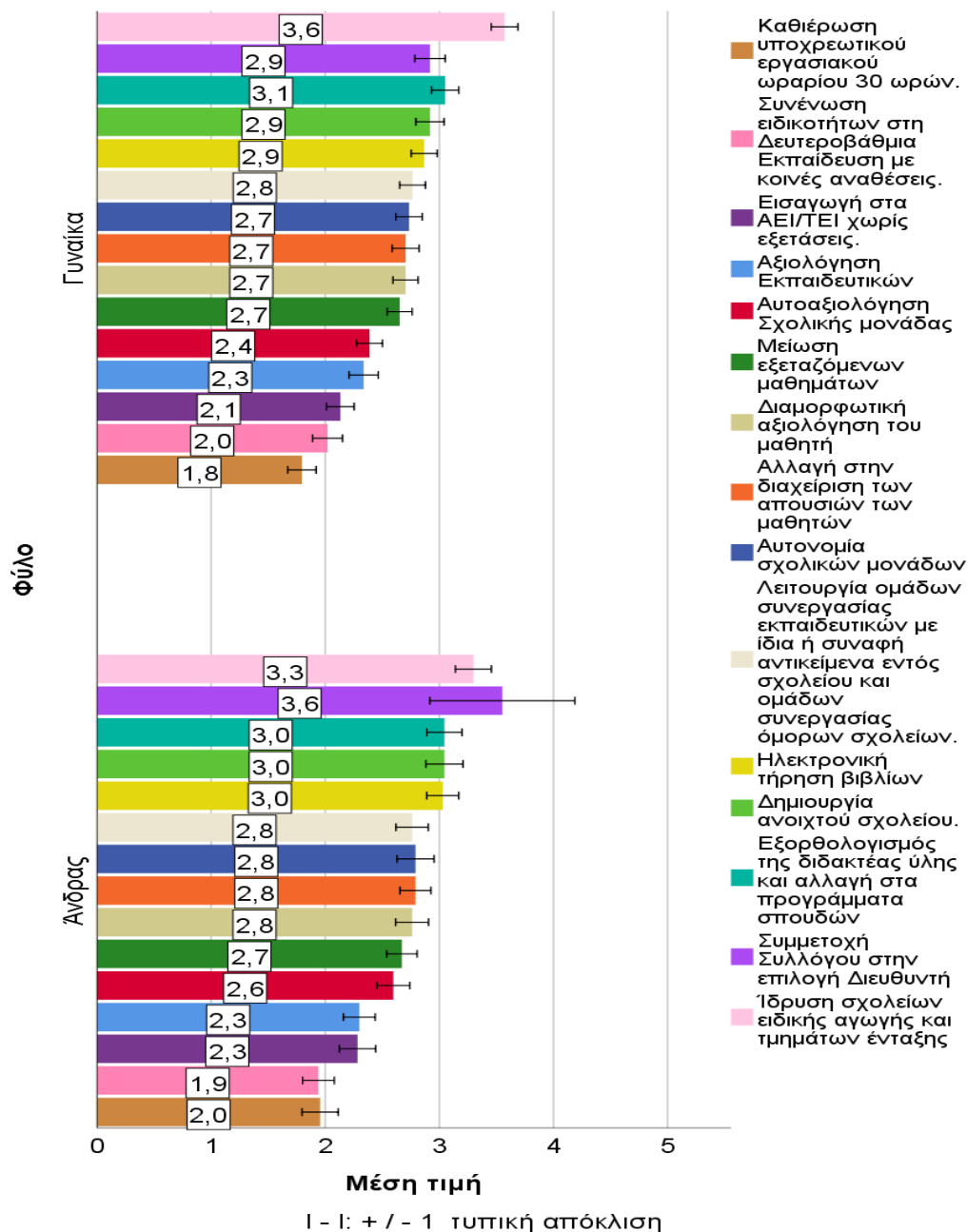
δημιουργία ανοιχτού σχολείου και ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων (Μ.Τ.=3,0), δίνουν αρκετή εργασιακή ικανοποίηση, ενώ αντίθετα η εισαγωγή αλλαγών, όπως η αξιολόγηση (Μ.Τ.=2,3), η καθιέρωση ωραρίου 30 ωρών(Μ.Τ.=1,9), η συνένωση ειδικοτήτων(Μ.Τ.=2,0) και η εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις(Μ.Τ.=2,2) δίνουν λίγη ικανοποίηση.



Σχήμα 9. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. (β. Σύνδεση εκπαιδευτικών αλλαγών και ικανοποίησης)



Η σύνδεση των εκπαιδευτικών αλλαγών με την εργασιακή ικανοποίηση με βάση το φύλο, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό φαίνεται και στον σχήμα 10, όπου η μέση τιμή στις γυναίκες κυμαίνεται από 3,6 έως 1,8 και στους άνδρες από 3,3 έως 2,0. Μια διαφοροποίηση παρατηρείται σε μια μόνο εκπαιδευτική αλλαγή που αναφέρεται στην εισαγωγή χωρίς εξετάσεις στα ΤΕΙ/ΑΕΙ όπου οι άνδρες (Μ.Τ.=3,6) φαίνεται να ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες(Μ.Τ.=2,9).



Σχήμα 10. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (β. Σύνδεση εκπαιδευτικών αλλαγών και ικανοποίησης) με βάση το φύλο.



Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, υπάρχει διαφορά της εργασιακής συμπεριφοράς σε σχέση με τις ηλικιακές κατηγορίες ($p=,047<,05$). Με βάση τον Πίνακα 11, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=,045 <,05$), της ηλικιακής κατηγορίας (23-34) σε σχέση με την ηλικιακή κατηγορία (56 και άνω).

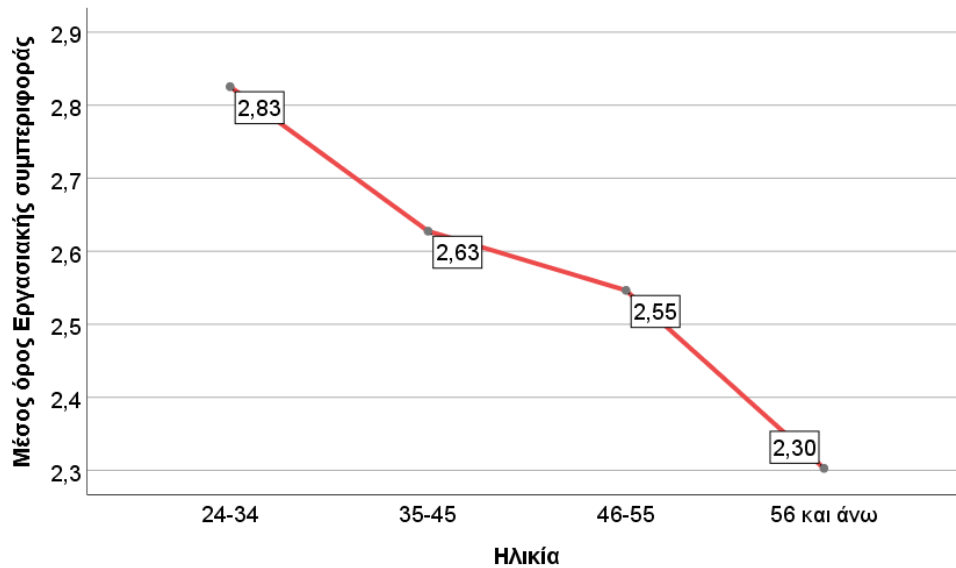
Πίνακας 10. Συσχέτιση Ηλικίας & Εργασιακής Συμπεριφοράς

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,293	3	,764	2,684	,047
Within Groups	45,291	161	,285		
Total	47,584	164			

Πίνακας 11. Συγκρίσεις ηλικιακών κατηγοριών με Εργασιακή Συμπεριφορά

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
24-34	35-45	,1978	,1917	,731	-,300	,695
	46-55	,2790	,1880	,450	-,209	,767
	56 και άνω	,5227	,2126	,045	-,029	1,075
35-45	24-34	-,1978	,1917	,731	-,695	,300
	46-55	,0812	,0937	,822	-,162	,325
	56 και άνω	,3248	,1366	,085	-,030	,679
46-55	24-34	-,2790	,1880	,450	-,767	,209
	35-45	-,0812	,0937	,822	-,325	,162
	56 και άνω	,2437	,1314	,252	-,097	,585
56 και άνω	24-34	-,5227	,2126	,045	-1,075	,029
	35-45	-,3248	,1366	,085	-,679	,030
	46-55	-,2437	,1314	,252	-,585	,097

Από το σχήμα 11, διαπιστώνεται ότι οι ηλικίες 24-34 πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιδρούν στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=2,83) από τις ηλικίες 56 και πάνω (Μ.Ο.=2,30).



Σχήμα 11. Μέσος όρος Ηλικίας με Εργασιακή Συμπεριφορά

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 12, η εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν συσχετίζεται με τις πρόσθετες σπουδές ($p = ,137 > ,05$).

Πίνακας 12. Συσχέτιση Πρόσθετων Σπουδών & Εργασιακής Συμπεριφοράς

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,166	2	,583	2,010	,137
Within Groups	46,418	162	,290		
Total	47,584	164			

Από τα αποτελέσματα (Πίνακας 13), προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά της εργασιακής συμπεριφοράς με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ($p = ,048 < ,05$). Η διαφοροποίηση εντοπίζεται σύμφωνα με τον Πίνακα 14, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη προϋπηρεσίας (0-10) και στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία (30 έτη και άνω), γιατί έχουμε $p = ,039 < ,05$.

Πίνακας 13. Συσχέτιση Προϋπηρεσίας & Εργασιακής συμπεριφοράς

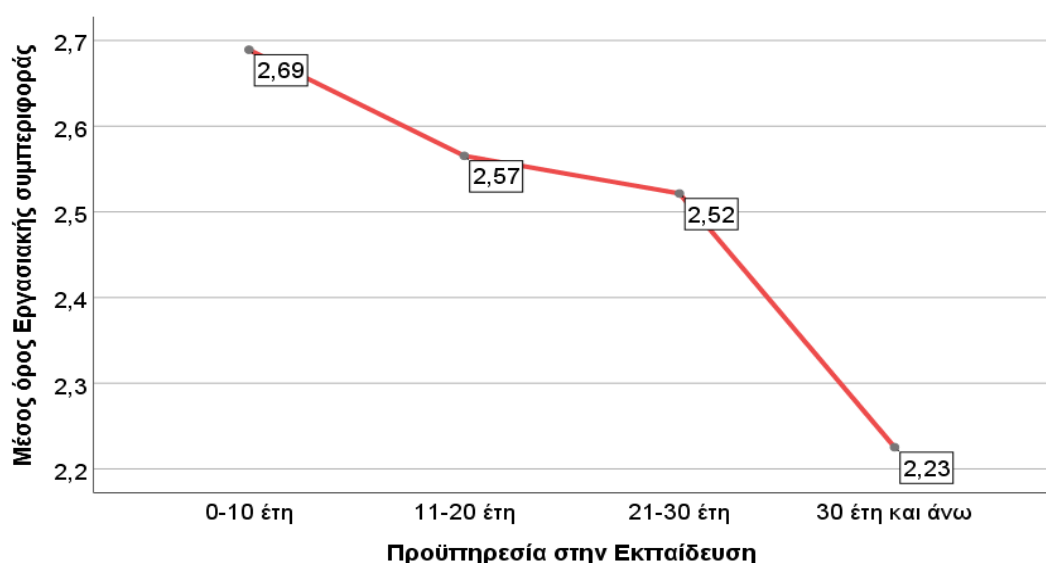
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,121	3	,707	2,472	,048
Within Groups	45,463	161	,286		
Total	47,584	164			



Πίνακας 14. Συγκρίσεις Προϋπηρεσίας με Εργασιακή συμπεριφορά

(I) Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	(J) Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-10 έτη	11-20 έτη	,1238	,1057	,646	-,151	,398
	21-30 έτη	,1678	,1314	,579	-,173	,509
	30 έτη και άνω	,4639*	,1724	,039	,016	,912
11-20 έτη	0-10 έτη	-,1238	,1057	,646	-,398	,151
	21-30 έτη	,0440	,1139	,980	-,252	,340
	30 έτη και άνω	,3401	,1595	,147	-,074	,754
21-30 έτη	0-10 έτη	-,1678	,1314	,579	-,509	,173
	11-20 έτη	-,0440	,1139	,980	-,340	,252
	30 έτη και άνω	,2962	,1776	,344	-,165	,757
30 έτη και άνω	0-10 έτη	-,4639*	,1724	,039	-,912	-,016
	11-20 έτη	-,3401	,1595	,147	-,754	,074
	21-30 έτη	-,2962	,1776	,344	-,757	,165

Το σχήμα 12 μας δείχνει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στην προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και στην επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα οι καθηγητές με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (0-10) έτη πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιδρούν περισσότερο στην εργασιακή συμπεριφορά (Μ.Ο.=2,69) από τους καθηγητές με ηλικίες 56 και πάνω (Μ.Ο.=2,23).



Σχήμα 12. Μέσος όρος Προϋπηρεσίας με Εργασιακή συμπεριφορά



Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία ($p = ,107 > ,05$).

Πίνακας 15. Συσχέτιση Ηλικίας & Επαγγελματισμού Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,780	3	1,260	2,062	,107
Within Groups	97,164	161	,611		
Total	100,945	164			

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία ($p = ,271 > ,05$).

Πίνακας 16. Συσχέτιση Πρόσθετων Σπουδών & Επαγγελματισμού Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,636	2	,818	1,318	,271
Within Groups	99,308	162	,621		
Total	100,945	164			

Σχετικά με τον συσχετισμό της προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Πίνακας 17 και Πίνακας 18), δεν διαφαίνεται σημαντική στατιστικά διαφορά ($p = ,051 > ,05$).

Πίνακας 17. Συσχέτιση Προϋπηρεσίας & Επαγγελματισμού Εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,804	3	1,601	2,648	,051
Within Groups	96,141	161	,605		
Total	100,945	164			

Αναφορικά με τη συσχέτιση της ηλικίας με την εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Πίνακας 18), υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφορά ($p = ,048 < ,05$). Η διαφορά προσδιορίζεται (Πίνακας 19), στην ηλικιακή κατηγορία (23-34) και (56 και άνω), γιατί $p = ,042 < ,05$.



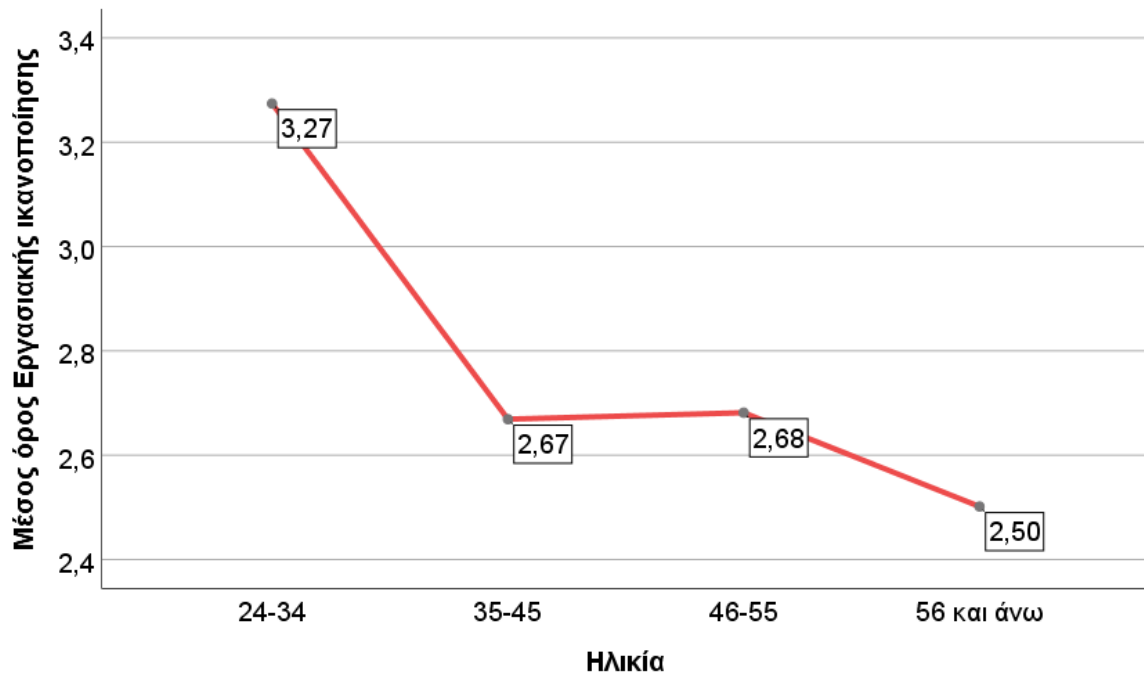
Πίνακας 18. Συσχέτιση Ηλικίας & Εργασιακής Ικανοποίησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,844	3	1,281	2,414	,048
Within Groups	84,397	161	,531		
Total	88,241	164			

Πίνακας 19. Συγκρίσεις Ηλικίας και Εργασιακής Ικανοποίησης

(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean		Sig.	95% Confidence Interval	
		Difference (I-J)	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
24-34	35-45	,6050	,2616	,100	-,074	1,284
	46-55	,5927	,2567	,100	-,074	1,259
	56 και άνω	,7725*	,2903	,042	,019	1,526
35-45	24-34	-,6050	,2616	,100	-1,284	,074
	46-55	-,0123	,1280	1,000	-,345	,320
	56 και άνω	,1675	,1864	,806	-,317	,651
46-55	24-34	-,5927	,2567	,100	-1,259	,074
	35-45	,0123	,1280	1,000	-,320	,345
	56 και άνω	,1798	,1794	,748	-,286	,645
56 και άνω	24-34	-,7725*	,2903	,042	-1,526	-,019
	35-45	-,1675	,1864	,806	-,651	,317
	46-55	-,1798	,1794	,748	-,645	,286

Στο σχήμα 13 διαπιστώνεται σημαντική στατιστική διαφορά της ηλικίας με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι καθηγητές με ηλικίες πάνω από 56 φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (M.O.=2,50) από τους καθηγητές με ηλικίες 24-34 (M.O.=3,27) με τις εκπαιδευτικές αλλαγές.



Σχήμα 13. Μέσος όρος Ηλικίας με Εργασιακή ικανοποίηση

Η συσχέτιση των επιπλέον σπουδών με την εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Πίνακας 20), φαίνεται να παρουσιάζει σημαντική στατιστικά διαφορά ($p = ,028 > ,05$). Με βάση τον Πίνακα 21, η διαφορά προσδιορίζεται στους εκπαιδευτικούς που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και στους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιπλέον σπουδές ($p = ,032 < ,05$).

Πίνακας 20. Συσχέτιση Επιπλέον Σπουδών & Εργασιακής Ικανοποίησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,899	3	1,633	3,116	,028
Within Groups	83,342	161	,524		
Total	88,241	164			

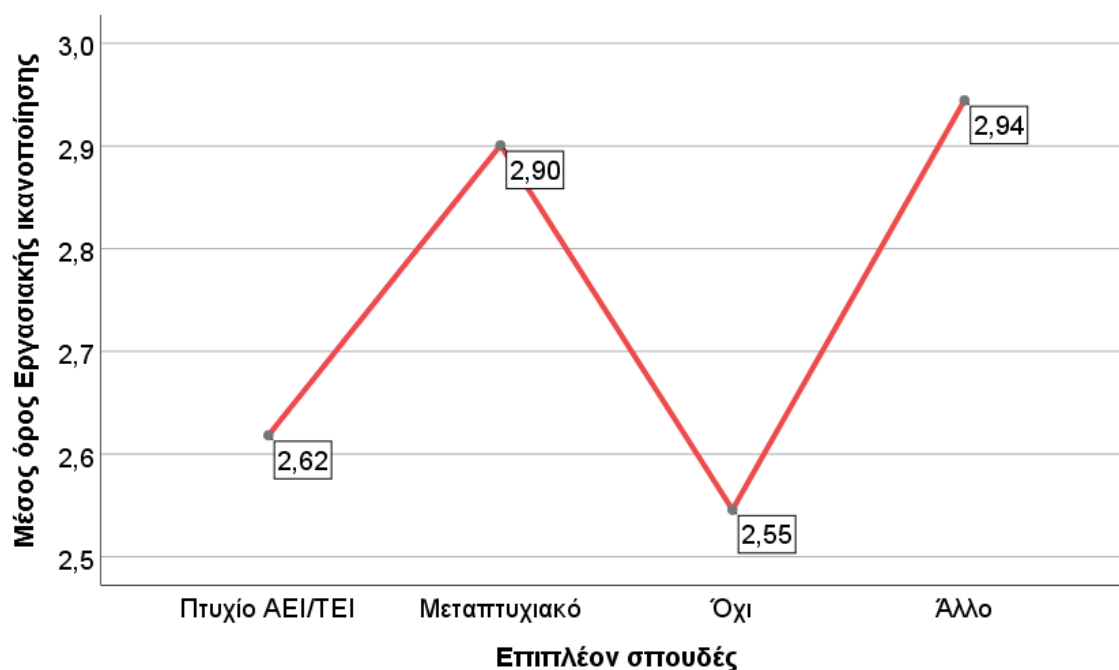
Πίνακας 21. Συγκρίσεις Επιπλέον Σπουδών και Εργασιακής Ικανοποίησης

(I) Επιπλέον σπουδές	(J) Επιπλέον σπουδές	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	-,2825	,2416	,647	-,910	,345
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Όχι	,0724	,2311	,989	-,528	,672



	Άλλο	-,3263	,3022	,702	-1,111	,458
Μεταπτυχιακό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	,2825	,2416	,647	-,345	,910
	Όχι	,3549*	,1283	,032	,022	,688
	Άλλο	-,0438	,2332	,998	-,649	,562
Όχι	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	-,0724	,2311	,989	-,672	,528
	Μεταπτυχιακό	-,3549*	,1283	,032	-,688	-,022
	Άλλο	-,3987	,2224	,281	-,976	,179
Άλλο	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	,3263	,3022	,702	-,458	1,111
	Μεταπτυχιακό	,0438	,2332	,998	-,562	,649
	Όχι	,3987	,2224	,281	-,179	,976

Σύμφωνα με το σχήμα 14, υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό με αυτούς που δεν κατέχουν επιπλέον σπουδές. Οι καθηγητές με μεταπτυχιακό τίτλο φαίνεται να είναι πιο πολύ ικανοποιημένοι (Μ.Ο.=2.90) από αυτούς που δεν είχαν καθόλου επιπλέον σπουδές (Μ.Ο.=2,55).



Σχήμα 14. Μέσος όρος Επιπλέον Σπουδών με Εργασιακή ικανοποίηση



Όσον αφορά την σχέση Προϋπηρεσίας και Εργασιακής Ικανοποίησης (Πίνακας 22), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p = ,088 > ,050$).

Πίνακας 22. Συσχέτιση Προϋπηρεσίας & Εργασιακής Ικανοποίησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,544	3	1,181	2,217	,088
Within Groups	84,698	161	,533		
Total	88,241	164			

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

9.1. Συζήτηση

Με την ανατολή του 21^{ου} αιώνα οι κοινωνίες αδιάκοπα μετασχηματίζονται και μαζί τους μεταβάλλονται και οι αξίες και οι θεσμοί. Ένας βασικός κοινωνικός θεσμός, όπως είναι η εκπαίδευση, είναι αδύνατον να παρακολουθεί παθητικά τις συνεχόμενες εξελίξεις. Οι προοπτικές στο χώρο των επιστημών έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο, η προσπάθεια να επαναπροσδιοριστούν και να οριοθετηθούν οι στόχοι, οι οποίοι αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον, η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αξιώνουν ένα πολύ μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν ζώντας σε ένα οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συνεχώς γίνονται ανακατατάξεις και συνεχείς αλλαγές βρίσκονται μπροστά στην πρόκληση για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, που θα βοηθήσει στην διαμόρφωση ανεξάρτητων πολιτών με κριτική σκέψη, στην δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους χωρίς κοινωνικές διακρίσεις δημιουργώντας έτσι τις κατάλληλες συνθήκες για τους μαθητές, ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις σύγχρονες απαιτήσεις της ζωής.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία στόχος μας ήταν να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή της κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επίδραση στην εργασιακή συμπεριφορά και η συμβολή τους στον επαγγελματισμό τους. Επίσης, έγινε συσχέτιση των παραπάνω με το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τις πρόσθετες σπουδές τους.



Στην μελέτη έλαβαν μέρος 165 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους οι 98 ήταν γυναίκες, ποσοστό 59,4% και οι 67 άνδρες, ποσοστό 40,6%, επιβεβαιώνοντας και την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 46-55, ποσοστό 47,27%, που μαζί με την ηλικιακή ομάδα 35-45 συνθέτουν ένα ποσοστό 80%, φανερώνοντας ένα εξαιρετικά έμπειρο προσωπικό σε ηλικίες ιδιαίτερα παραγωγικές, που μπορούν να βοηθήσουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ποσοστό μόλις 5,45% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 24-34, εξαιτίας της καθυστέρησης εισόδου στο επάγγελμα και την αναγκαστική ενασχόληση με άλλες εργασίες, ενώ ποσοστό 13% βρίσκονται στην ανώτερη ηλικιακή ομάδα 56 και πάνω, που οφείλεται στην αύξηση των ορίων ηλικίας για συνταξιοδότηση. Το πιο πιθανό είναι το ποσοστό αυτό να αυξηθεί στα επόμενα χρόνια. Το ποσοστό αυτό θα ήταν πολύ πιο μικρό πριν τα μνημονιακά μέτρα, αφού τα κίνητρα για συνταξιοδότηση ήταν σημαντικά (εφάπαξ, σύνταξη μεγαλύτερη από τον μισθό) και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποχωρούσαν από την δουλειά νωρίς. Επίσης, το 26,1 % ήταν άγαμοι.

Όσον αφορά στις επιπλέον σπουδές ένα μεγάλο ποσοστό 54,5% δεν έχουν πέραν του βασικού τους πτυχίου άλλες σπουδές, γεγονός που οφείλεται στην μονιμότητα των εκπαιδευτικών και στην απαξίωση από μέρους τους για επαγγελματική ανάπτυξη, λόγω της ενασχόλησης τους με φροντιστήρια και άλλες δραστηριότητες, γεγονός που μπορεί να αυξήσει την αντίσταση προς την αλλαγή. Το 1/3 των εκπαιδευτικών είχε μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Το 79% των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι και ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό αναπληρωτές, 21%, που αποτυπώνει την ανάγκη για διορισμούς στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ανασταλεί εδώ και αρκετό καιρό. Αν συνεχιστεί αυτή η πολιτική λόγω των υποχρεώσεων του μνημονίου, ο αριθμός των αναπληρωτών συνεχώς θα αυξάνεται εξαιτίας των αποχωρήσεων και συνταξιοδοτήσεων. Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήκουν στην ομάδα με προϋπηρεσία από 11-20 έτη, οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα των ώριμων πλέον εκπαιδευτικών που μπορούν να αποδώσουν το βέλτιστο των ικανοτήτων τους. Υπάρχει και ένα ποσοστό 23% που είναι νέοι και ανήκουν στους αναπληρωτές, αφού διορισμοί έχουν χρόνια να γίνουν. Το υπόλοιπο 25% ανήκει σε εκπαιδευτικούς με υπηρεσία πάνω από 21 έτη. Το μεγαλύτερο, όπως ήταν φυσικό, ποσοστό 91%, ήταν εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι διευθυντές και υποδιευθυντές. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσικοί, ποσοστό 50%, αφού αυτές οι ειδικότητες διδάσκουν και τις περισσότερες ώρες στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



και οι υπόλοιποι όλες οι άλλες ειδικότητες. Περισσότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε Γυμνάσια 59% , από Λύκεια ποσοστό 30% και Επαγγελματικά Λύκεια ποσοστό 12%, αποτυπώνοντας μια καλή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στον νομό.

Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ανιχνεύτηκαν τα παρακάτω. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Β΄ Μέρος) του ερωτηματολογίου, «Ποια η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;» η μόνη δήλωση που θεωρούν ότι έχει μεγάλη επίδραση στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αφορά στο ευχάριστο συναίσθημα που μπορεί να δίνει μια αλλαγή, τους βοηθάει να είναι δημιουργικοί στην δουλειά τους. Αυτό είναι σημαντικό εύρημα της έρευνας, αφού αλλαγές που δίνουν το αίσθημα της ικανοποίησης είναι εκείνες που συντελεστές της αλλαγής θα είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι καλύτεροι γνώστες των δυσλειτουργιών και των αναγκαίων αλλαγών στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα και με τις απόψεις των Μπουραντάς (2005), Dessler (2015), James & Conolly (2000), Fullam (1993), (1999). Επίσης, ανιχνεύτηκε ότι εκφάνσεις και παράγοντες της εργασιακής συμπεριφοράς, όπως η επαγγελματική λειτουργικότητα, το εργασιακό στρες, η εργασιακή ικανοποίηση, η συναισθηματική πίεση, η εργασιακή δέσμευση, η επαγγελματική εξουθένωση, οι απουσίες και οι παραιτήσεις των εκπαιδευτικών, η εργασιακή προσήλωση και ψυχολογική ενδυνάμωση δεν δέχονται μεγάλη επίδραση (μέτρια) από τις εφαρμοζόμενες αλλαγές. Επίσης, μια σημαντική μορφή της εργασιακής συμπεριφοράς, η καινοτομική, φαίνεται να μην ενθαρρύνεται γενικότερα και σχεδόν καθόλου με αλλαγές που έχουν να κάνουν με το ωράριο, την μείωση των μισθών και την εργασιακή σταθερότητα. Η ανάγκη για καινοτομική συμπεριφορά επισημαίνεται και στην Πανελλήνια έρευνα που παρουσιάζεται στην ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Ε (2018) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη μέσα από επιμόρφωση και αλλαγές να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διδακτικού πειραματισμού και καινοτομίας. Επίσης, και η έρευνα του εθνικού κέντρου TALIS (2013) Κύπρου διαπιστώνει ότι οι εφαρμογές καινοτομιών δημιουργούν θετική εργασιακή συμπεριφορά. Τα ίδια αποτελέσματα είχε και η έρευνα του Guskey (1988). Επίσης, το φύλο του δείγματος δεν φαίνεται να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά την επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ως προς αυτό όμως διαφοροποιούνται οι ηλικιακές ομάδες, αφού η ηλικιακή ομάδα 24-34 πιστεύουν ότι επιδρούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές σε μεγαλύτερο βαθμό στην εργασιακή συμπεριφορά από τις ηλικίες 56 και πάνω σύμφωνα και με την έρευνα του Car, (1985). Η σημαντική αυτή διαφοροποίηση δημιουργείται, επειδή οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί διανύουν το τελευταίο στάδιο της



καριέρας τους και βλέπουν περισσότερο την έξοδο παρά το 'γίνεσθαι' στην εκπαίδευση. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους νέους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 0-10 έτη με αυτούς που έχουν πάνω από 30 έτη προϋπηρεσία. Οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιδρούν στην εργασιακή συμπεριφορά περισσότερο σχετικά με τους πιο παλιούς, που είχαν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσία. Το συμπέρασμα αυτό ενδυναμώνεται και από την έρευνα των Smith et al. (2002, όπου φαίνεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας έχουν πιο θετική εργασιακή συμπεριφορά προς αυτές. Επίσης, επιβεβαιώνεται το αποτέλεσμα αυτό από τις έρευνες των Car, (1985) και Poppleton (2000), σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζει την θετική συμπεριφορά προς τις αλλαγές. Οι πρόσθετες σπουδές και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν παίζουν κανένα ρόλο στις απαντήσεις του δείγματος, καθώς δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποια η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;» ανιχνεύεται μια μέτρια συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό τους. Ο Poppleton, (2000) στην έρευνά του που έγινε στην Αγγλία διαπίστωσε συμβολή των αλλαγών στον επαγγελματισμό και στην δημιουργία θετικών συναισθημάτων, γεγονός που διαφοροποιεί σε ένα βαθμό τα αποτελέσματα. Αντίθετα η έρευνα των Γκαζούλας & Μανούσος (2015) αναφέρουν την επιμόρφωση ως σημαντικό παράγοντα για την βελτίωση του κύρους του επαγγελματία εκπαιδευτικού, η οποία απουσιάζει από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Περισσότερο συμβάλλουν στον επαγγελματισμό οι αλλαγές που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην τάξη και τη δημιουργία συνθηκών για διδακτικές προσεγγίσεις πέρα των παραδοσιακών και έξω από τα όρια της τάξης, σύμφωνα με τις εξελίξεις της επιστήμης. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τα αποτελέσματα μεγάλης διεθνούς έρευνας από το εθνικό κέντρο TALIS (2013), σύμφωνα με την οποία τα πρότζεκτ και η χρήση ΤΠΕ συμβάλλουν στην επαγγελματική τους καταξίωση. Επίσης, οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν ελάχιστα σε βασικά στοιχεία του επαγγελματισμού, όπως η αυτονομία, η επαγγελματική ανάπτυξη, η συλλογική κουλτούρα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία (Leaton- Gray & Whitty, 2010 Furgonng,κ.α., 2000). Ο σημαντικός ρόλος της αυτονομίας στην αύξηση του επαγγελματισμού επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Καρακώστα (2013), καθώς επίσης και η έρευνα των Pearson και Moomaw (2005) έδειξε ότι, όσο αυξάνεται η αυτονομία, ενισχύεται ο επαγγελματισμός, άρα η έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών από τις αλλαγές έχει σαν συνέπεια να μην συμβάλλουν στον επαγγελματισμό τους. Επίσης η



έρευνα που έγινε από τους Γκαζούλας & Μανούσος και η ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. επιβεβαιώνουν, ότι η έλλειψη από τις αλλαγές, σωστής και σχεδιασμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να φέρει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιοπιστία. Επιπλέον το φύλο, οι επιπλέον σπουδές, η ηλικία και η προϋπηρεσία του δείγματος των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά την συμβολή των αλλαγών στον επαγγελματισμό.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *«Πως και σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;»* Το δείγμα των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκε δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές δίνουν γενικά στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα της έρευνας ενισχύεται από τα αποτελέσματα των ερευνών των Car (1985 και Thomas & Nelson (2002) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην αλλαγή. Η διαπίστωση αυτή διαφοροποιείται από την έρευνα των Dinham & Skott (2002) που διεξήχθη στην Αγγλία, ΗΠΑ, Αυστραλία και νέα Ζηλανδία, χώρες με πολλά κοινά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν από την Ελληνική πραγματικότητα. Διαπιστώθηκε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση από τις αλλαγές και αύξηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όμως οι αλλαγές που θίγουν εργασιακά κερτημένα και προσωπικά συμφέροντα δεν ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η καθιέρωση υποχρεωτικού ωραρίου η συνένωση ειδικοτήτων και λιγότερο η εισαγωγή χωρίς εξετάσεις στα ΑΕΙ/ΤΕΙ δεν φαίνεται να τους ικανοποιούν (Κάντας, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενισχύονται και από την έρευνα των Κάμτσιας & Λόλης, (2016) στην οποία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αύξηση του ωραρίου εργασίας προκαλούν άγχος, μικρή εργασιακή επίτευξη κυρίως στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Στάγια & Ιορδανίδη, (2014): αλλαγές που έχουν να κάνουν με τις εργασιακές και υπαλληλικές συνθήκες για πρώτη φορά δεν δίνουν το αίσθημα της ικανοποίησης. Επίσης, ενίσχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχουμε από την έρευνα του Kechtlermans (2005). Σημαντικό επίσης εύρημα της έρευνας είναι ότι παρότι το μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποιείται από τις αλλαγές, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ικανοποίησης από την κάθε αλλαγή. Η πλειοψηφία των αλλαγών ικανοποιεί από λίγο μέχρι αρκετά, γεγονός που δεν φανερώνει μεγάλο βαθμό ικανοποίησης. Στα ίδια αποτελέσματα είχαν καταλήξει και οι έρευνες των Troman, (2000), Dean, (1995), Jeffrey & woods, (1998). Όπως αναφέρει ο Ball, (2010) εκπαιδευτικές αλλαγές βασισμένες σε συγκεντρωτικό και τεχνοκρατικό σύστημα προκαλούν



άγχος, ανησυχία και αβεβαιότητα. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Yim & Moses (2016), όπου οι αλλαγές των εργασιακών συνθηκών, η ταπείνωση και απαξίωση των εκπαιδευτικών δεν δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης, αλλά του επαγγελματικού άγχους και της απογοήτευσης. Τέλος σε πανόμοια έρευνα των Jones et al (2008), διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών για αλλαγές, όμως τις φοβούνται και τους επηρεάζουν αρνητικά. Αυτό φανερώνει την κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών της ανάγκης για αλλαγή και την θετική τους στάση, παράλληλα όμως ο τρόπος σχεδιασμού και εισαγωγής των αλλαγών στην εκπαίδευση, χωρίς την συμμετοχή τους, τους αναγκάζει να εκφράζουν μια επιφυλακτικότητα (Μπουραντά (2005) Dessler (2015 Evans, 1997 Fullan, 1992 James & Conolly, 2000). Επίσης, η επιβολή συνήθως των αλλαγών μέσω του συγκεντρωτικού συστήματος που υπάρχει στην εκπαίδευση και η πολιτική χροιά των αλλαγών τις περισσότερες φορές, δημιουργούν ερωτηματικά και διστακτικότητα στην καταρχήν θετική στάση τους σύμφωνα και με την άποψη του Μπουραντά (2005) και Blasé & Kirdy, (2000). Τέλος, οι αλλαγές δεν γίνονται συνήθως σε πιλοτική εφαρμογή με στόχο την ανατροφοδότηση και τον ανασχεδιασμό τους. Το φύλο και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούνται από την έρευνα των Sfaridou & Nikolaidis (2009), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες είχαν καλύτερη άποψη για τις αλλαγές και ότι οι επιπλέον σπουδές δεν έπαιξαν ρόλο στην στάση τους προς τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αντίθετα, επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα από τις έρευνες των Car (1985) και Thomaw & Nelson (2002). Θα πρέπει να αναφερθεί μια σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρείται στην αλλαγή που αναφέρεται στην εισαγωγή χωρίς εξετάσεις στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, όπου οι άνδρες ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να έχει την αιτία της στην συμμετοχή των γυναικών πιο ενεργά στην πολύ αγχώδη και ψυχοφθόρο διαδικασία των εξετάσεων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, εξαιτίας της κουλτούρας της ελληνικής οικογένειας. Σημαντική στατιστική σημαντικότητα παρουσιάζουν οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών, όπου αυτοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση από αυτούς που δεν έχουν καθόλου επιπλέον σπουδές πέρα του βασικού τους πτυχίου, το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται από τις έρευνες των Car (1985), και Thomas & Nelson (2002), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν αλλαγές. Επίσης, διαφοροποίηση ικανοποίησης υπάρχει και στην ηλικία του δείγματος, όπου η ηλικιακή ομάδα, 24-34 είναι πιο πολύ ικανοποιημένη από την



ηλικιακή ομάδα, 56 και πάνω. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται από την έρευνα του Poppleton (2000) και του Smith et al. (2000) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι πιο δεκτικοί στις αλλαγές είναι οι καινούριοι εκπαιδευτικοί. Η πρώτη διαφοροποίηση δείχνει την ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση κάθε εργαζόμενου, άρα και του εκπαιδευτικού, για να κατανοηθούν οι αξίες της αλλαγής προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της εποχής (Παπαλεξάνδρου & Μπουραντάς, 2003). Η δεύτερη διαφοροποίηση η οποία αναφέρεται στην ηλικία του δείγματος αποτυπώνει την διαφορετική σκοπιά που αντιλαμβάνονται οι νέοι την αλλαγή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα τελευταία στάδια της καριέρας τους και αντιστέκονται στην αλλαγή περισσότερο, πολλές φορές μην μπορώντας να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες των αλλαγών, από συνήθεια προς το κατεστημένο και τον φόβο μήπως χάσουν το κύρος τους και την θέση τους (Dessler, 2015· Μπουραντάς, 2005)

9.2. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρήματα των άλλων ερευνών συμπεραίνουμε ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Ηλείας δείχνει να πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιδρούν σε μέτριο βαθμό στην εργασιακή συμπεριφορά τους, ενώ η καινοτομική συμπεριφορά, που αποτελεί βασική της μορφή, από τα ευρήματα φαίνεται να ενθαρρύνεται ελάχιστα. Από την ανάλυση των δεδομένων επίσης προκύπτει ότι οι αλλαγές που ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς επιδρούν σημαντικά στην εργασιακή τους συμπεριφορά, αφού γίνονται πιο δημιουργικοί στην εργασία τους, στοιχείο το οποίο αποτελεί σημαντικότατο εύρημα, αφού οι εκπαιδευτικοί έμμεσα δηλώνουν την επιθυμία τους για συμμετοχή, και στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αλλαγών, ως καλύτεροι γνώστες των δυσλειτουργιών και των αναγκαίων αλλαγών στις σχολικές μονάδες. Οι αλλαγές στις οποίες συντελεστές θα είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δημιουργούν ευχάριστο συναίσθημα, με αποτέλεσμα την υλοποίηση και εδραίωση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν από μέτρια ως ελάχιστα στον επαγγελματισμό τους, αφού βασικοί παράγοντες του επαγγελματισμού, όπως η αυτονομία, η συνεργασία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η εμπιστοσύνη, αξιοπιστία, και η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να επηρεάζονται σε μικρό βαθμό από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι περισσότερο συμβάλλουν στον επαγγελματισμό



τους οι αλλαγές που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και τις διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις εξελίξεις τις επιστήμες. Έτσι, η αυτονομία, η συλλογική κουλτούρα και η επαγγελματική εξέλιξη φυσικά δεν ευνοούνται από τις αλλαγές, συνεχίζοντας οι εκπαιδευτικοί να είναι απλά διεκπεραιωτές των αλλαγών και της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης.

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές δίνουν το αίσθημα της ικανοποίησης, εκτός από τις αλλαγές που θίγουν εργασιακά δικαιώματα και προσωπικά συμφέροντα. Σημαντικό εύρημα από την ανάλυση των δεδομένων αποτέλεσε το γεγονός ότι, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλαγών ικανοποιείται από τις αλλαγές, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από την εισαγωγή κάθε αλλαγής, αφού οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η εισαγωγή των αλλαγών ικανοποιούν από λίγο μέχρι αρκετά, που φανερώνουν μικρό βαθμό ικανοποίησης. Αυτή η διαπίστωση φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση δηλώνοντας θετική στάση, όμως ο τρόπος σχεδιασμού και εισαγωγής των αλλαγών στην εκπαίδευση χωρίς την δική τους συμμετοχή, δημιουργεί μια ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα. Επίσης, η επιβολή των αλλαγών από ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, η πολιτική χροιά των αλλαγών και η έλλειψη πειραματικής εφαρμογής τους, δημιουργεί ερωτηματικά και αμφιβολίες στην καταρχήν θετική τους στάση. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο στις επιτροπές σχεδιασμού των αλλαγών να συμμετέχουν και ενεργοί εκπαιδευτικοί και στελέχη εκπαίδευσης, οι οποίοι καθημερινά βιώνουν τα προβλήματα, τις ανησυχίες, τα οράματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα των παιδιών, τις σκέψεις των γονέων και την αντιμετώπιση του σχολείου από την κοινωνία.

Επίσης, μέσα από την διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης προκύπτουν σημαντικά στοιχεία για τις αλλαγές που δεν είναι επιθυμητές για τους εκπαιδευτικούς, και για τις αλλαγές που δημιουργούν θετικά συναισθήματα.

Με την παραδοχή ότι όσοι επιμένουν στις παραδοσιακές προσεγγίσεις δεν θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις, όσοι συνεχίζουν να λειτουργούν με πνεύμα εθνικής εσωστρέφειας, δεν θα είναι σε θέση να προλαβαίνουν τις εξελίξεις, διότι το εκπαιδευτικό σύστημα, που δημιουργήθηκε με την εμφάνιση και κατίσχυση του εθνικού κράτους και της κλειστής εθνικής οικονομίας, δεν θα μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, είναι ανάγκη η δημιουργία κουλτούρας εκπαιδευτικών αλλαγών. Τα συμπεράσματα, λοιπόν, της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας για τον σωστό σχεδιασμό



εφαρμόσιμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι οι κυριότεροι συντελεστές των αλλαγών στα σχολεία θα πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της εισαγωγής τους.

Οι αλλαγές που δημιουργούν εργασιακή ικανοποίηση, θετική εργασιακή συμπεριφορά και επιδρούν θετικά στον επαγγελματισμό τους, θα ενεργοποιήσουν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι τους, θα μειωθούν οι αντιστάσεις και η επιφυλακτικότητα και θα ανοίξει ο δρόμος για την υλοποίηση και εδραίωση τους κάνοντας την εκπαίδευση σύγχρονη και αποδοτική.

9.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, θα μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο για νέα έρευνα στο μέλλον οι λόγοι για τους οποίους διαφοροποιείται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αρχική θετική τους στάση, να αναζητηθούν μέσα από νέες έρευνες όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που είναι δυνατόν να αμβλύνουν τις δυσχέρειες της εφαρμογής των αλλαγών στο σχολείο και να ενισχύσουν το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησής τους μέσα από την δημιουργία συνθηκών θετικής εργασιακής συμπεριφοράς και ενίσχυσης του κύρους του επαγγέλματός τους. Η έλλειψη στη βιβλιογραφία παρόμοιων ερευνών και ιδιαίτερα ποιοτικών, ανοίγει τον δρόμο για μια ποιοτική ή πολυμεθοδική έρευνα (ποιοτική και ποσοτική), η οποία θα δώσει την δυνατότητα μέσα από την διασταύρωση των αποτελεσμάτων να παραχθεί νέα γνώση καλύτερα τεκμηριωμένη.

Επίσης επειδή το δείγμα είναι μικρό και αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο πληθυσμό, θα μπορούσαν στο μέλλον, να διεξαχθούν συγκριτικές έρευνες μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές, ακόμα και μεταξύ Ευρωπαϊκών χωρών, με σκοπό την ενίσχυση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών αλλαγών της χώρας μας.

Η διενέργεια μιας διαχρονικής μεθόδου για την συλλογή των αποτελεσμάτων θα έδινε διαφορετική διάσταση στην έρευνα και θα οδηγούσε σε πιο ακριβή αποτελέσματα.

Επιπλέον, μια περαιτέρω διερεύνηση ευρημάτων τα οποία παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον θα μπορούσε να γίνει αφετηρία για μια νέα έρευνα.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας είναι προβληματισμοί και ενδείξεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στους εκπαιδευτικούς του



Νομού Ηλείας και μπορούν να δώσουν την αφορμή για μια μεγάλη πανελλήνια έρευνα με πολύ μεγαλύτερο δείγμα, η οποία θα ενδυναμώσει και γενικεύσει τα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). (2018). Ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Αθήνα : Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. ανακτήθηκε 10^η Αυγούστου 2018, 24:00, από <https://goo.gl/cbAFP3>
- Αθανάσουλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη*. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη, (επιμέλεια). *Εργασία και Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος, 365-399.
- Βλάμη, Σ. (2014). *Διεθνή έρευνα για την διδασκαλία και την μάθηση (TALIS 2013)*. Κύπρος: ΚΕΕΑ.
- Βογιατζής, Ε. & McKee, Α. (2008). *Αρμονική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks
- Γκατζούλας, Ν., & Μανούσος. Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση , επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση, *Ανοιχτή Εκπαίδευση το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και την τεχνολογία*, 11, σελ. 72-88.
- Γραμματικάκης, Γ. (2013). *Ένας αστρολάβος του ουρανού και της ζωής*. (4η έκδ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Γρέβιας Δ. (1993). Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. *Πρακτικά του Διεθνούς συνεδρίου ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.* 263-285.
- Δακοπούλου, Α. (2008), Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτουζής, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α. Πάτρα : ΕΑΠ.



- Δημαράς, Α. (2000), μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση (1964-1974) Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Τόμος ΙΣΤ, Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. 47
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ατόμου και οι Σχετικές Θεωρίες*. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Δήμου, Ι. (2011). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γρέβιας Δ. (1993). Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. *Πρακτικά του Διεθνούς συνεδρίου ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.* 263-285.
- Ζαβλάνος, Μ. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (3η έκδ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση ανθρώπινου οργανισμού στις σύγχρονες οργανώσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάμτσιας, Σ., & Λώλης, Θ. Βιώνουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, σσ. 41-88.
<http://dx.doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 31-44.
- Κάντας Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 1ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας Α., (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα-επαγγελματική ικανοποίηση- Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*. *Στοιχεία Συμβουλευτικής*: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καρακώστα, Α. (2013). *Η Αυτονομία του Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία εμπειρική Μελέτη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ.
- Κατσίκας, Χ. Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαβάλας
- Κόντης, Θ. (1993). *Διοικητική Ψυχολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική ΕΠΕ.



- Λεξικό κοινής Νεοελληνικής*. 1998. Θεσσαλονίκη Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Μπαγάκης, Γ. (2005) (Επιμ.). *επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ματαίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Τόμος Α', Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούζος, Α. (2004). *Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας. Εκδόσεις: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2018) . Πανεπιστημιακές Παρουσιάσεις Μ.Π.Σ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Ανακτήθηκε από:
<https://eclass.pat.teiwest.gr/eclass/modules/document/?course=766218> 17-6-2017, 3:21
- Παπαηλίας, Θ. (2013). *Στο σφυρί και η Παιδεία*. Ανακτήθηκε από <http://www.torontiki.gr/stiw> 17-8-2017 12:21
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο οδηγός επιμόρφωσης: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, 232-240. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – αποκέντρωση – αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα Εκδόσεις Μένου.
- Πίκουλας Κ. (2013). *Ελευθέριος Βενιζέλος: Ένας μεγάλος εκσυγχρονιστής – μεταρρυθμιστής της ελλάδας (1919-1920)*. Ανακτήθηκε 16-8-2018, 1:47 από www.istoria.gr
- Πουλής, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο & Θεσμοί*. (7η έκδ.) Αθήνα: ΣΑΚΚΟΥΛΑ Α.Ε..
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούρτα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*



- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης . *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, σ.σ. 55-84.
- Σωτηρίου, Α. (2014) *Διερεύνηση των σχέσεων των σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα του σχολείου και της τάξης τους: Διπλωματική εργασία*, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε 6-8-2018: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28507>
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. Μη εκδιδόμενη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Υφαντής , Α., & Βοζαίτης . Γ. (2005). *Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. Διοικητική ενημέρωση* 35: 25-45.
- Χάλαρη, Μ. (2017). οι κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα και οι νέες προκλήσεις που προκύπτουν για την εκπαίδευση.. *Ανθρωπιστικές επιστήμες, εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική παιδεία*, Ηράκλειο, 5-7 Μαΐου 2017. Ηράκλειο, 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, 315.

Ξενόγλωσση

- Abbot, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aczel, A. & Sounderprandian, J. (2016). *Complete business Statistics*. (Π. Μαραβελάκης, μεταφρ.). Nicosia Cyprus: Π.Χ. ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε [χ.χ.]).
- Alfonso, R.J. & Goldsberry, L. (1982). Colleagueship in supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching* ((90-107). Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum devemopment.
- Ball, S. (2010). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education policy*, 18(2), 2215-235. DOI:10. 1080/0268093922000043065.
- Beaton, G. (2010). *Why professionalism is still relevant?*
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. (Ε. Φράγκου, Μετάφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Blase, J., & Kirby, P.C. (2000) *Bring out the best in teachers education*, 20, 608-620



- Brennan, M. (1996, April). *Multiple professional for Australian teachers in the information age?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, New York.
- Bolger, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5)
- Bogler, R., & Nir, A. (2012). The Importance of Teachers' Perceived Organizational Support to Job Satisfaction: What's Empowerment Got to Do with It? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Car, R.L. (1985). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA. Ανακτήθηκε από Eric Document Reproduction Service No ED266299.
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership and Management*, 34 (1), 38-52. <http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Νέα Συμπληρωμένη και Αναθεωρημένη Έκδοση. (Κυρανάκης Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., Φιλοπούλου, Μ., Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Conway, P. F., & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: a re- examination of fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and teacher education* 19, 464-465. Elsevier Ltd.
- Cote, S., Miners, C.T.H. and Moon, S. (2006). Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace, in Zerbe, W.J. and Ashkanasy, N.M. (Eds.): *Research on Emotion in Organizations*, Elsevier, Oxford, UK, Vol. 2,.
- Crites, J. (1969). *Vocational Psychology*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan. H. (2002). *Extending educational reform; From one School to many*. London: Route ledge-Falmer.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Dean, J, (1993). *Managing the Secondary school*. London: Routledge.



- Denzin, n. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου οργανισμού*. Αθήνα: κριτική. 71 schools. AERA, Annual Meeting March 1997, 1-25.
- Dinham, 7., 7 Skott, C. (1997) Modeling Teacher Satisfaction: Findings from 892 Teaching Staff at Ellsworth, J. (2000). *Surviving Change: A survey of Educational Change models*, 1-296. ERIC.
- Esland, G. (1980). Professionalism. In G. Esland and G. Salaman (Eds.) *The politics of work and occupations* (pp. 213-250). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Evans, L. (1997). Understanding Teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 830-846.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change* 1, 172-193.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of educational studies*, 56 (1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern World. *International Sociology*, 18(2). 395-415.
- Farr, B.K. & Ford, C.M. (1990). Individual innovation. Στο M.A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Fredrickson, B.L., & Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7).
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, The third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forgas, J.P., & George, J.M. (2001). Affective influences on judgments and behavior in organizations: An information processing. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 86.
- Fullan, M. & Steiglebauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement Buckingham*: Open University Press
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*, London: Falmer Press.



- Fullan, M. (1996). Leadership for change, In K.A. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration*. Boston: Kluwer Academics.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The sequel*. The Falmer press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.) New York: Teachers College Press
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Gary, D. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. (Γ. Χρηστίδης, μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2012).
- George, A. A., Hall, G. E., & stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring Impementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Gingburg, M.B., Cooper, S., Rajeshwari, R., & Zeggara, H. (1990). National and Worlb-system Explanations of Educational Reform. *Comparative Education Review* 34(4), 471-499.
- Ginsburg, M. (1987). Reproduction, contradiction and conceptions of professionalism: The case of pre-service teachers. In T. Porkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education* (pp. 86-129). New York: Falmer.
- Graham, M. W., & Menssner, P E. (1998). Principals and Job Satisfaction. *Internation-al Journal of Educational Management*, 12 (5), 196-202.
- Grund, C., & Sliwka, D. (2001). The Impact of Wage Increases on Job Satisfaction-Empirical Evidence and Theoretical Implications. *IZA Discussion Paper No 387* Bonn, North Rhine-Westphalia, Germany: Institute of Study of Labour.
- Guglielmi R. S. & Tatrow, K.(1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1).
- Guskey, T. R. (1998). Teacher Efficacy. Self-concapt, and Attitudes Towardteh Implementasion of instructional Innovation. *Teaching& teacher Education*, 4 (1), pp. 64-70.
- Gyekye, A. S. (2005).Workers Perceptions of Workplace Safety and Job Satisfaction. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(3), 291-302
- Hall, O. E., George, A., and Rutherfordnd, W. L. 91979). Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire. (report No, 3032). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Developmant Center for Teacher Education. (ERIC document Repro duction Service no. ED 147342)



- Hall, C. Schulz, R. (2003). Tensions in teaching and teacher education: professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), 368-384.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implication for educational leadership. *International journal of Leadership in Education* 1 (4), 312-337.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional Lives*. London: Falmer press
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College record*, 103(6), 1056-1080.
- Harris, A. (2004). Editorial: leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and management* 24, 3-6.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power, *British Journal of sociology of Education*, 29(2). 161-173.
- Holland J. L. (1996) Exploring Careers With a Typology: What We Have Learned and Some New Directions. *American Psychologist*, 51 (4), 398-407.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The management of organizations and individuals*. London: Ward Lock Educational in Association with open University Press.
- James, c., & Connolly, U. (2000). *Effective Change in schools*. London: Rout ledge Falmer.
- Jones, M.K., R.J. Jones, P.L. Lahreille and P.J. Sloanc (2008). Training, job satisfaction and workplace performance in Britain; evidence from WERS 2004, IZA Discussion paper No. 3677, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit institute for the Study of Labo.
- Kechtlermans, G. (2010). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro political literacy. *Teaching and teacher Education* 21, 990-1008.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialistic era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5) 513-525.



- Kouzes, J., & B. Posner (2002). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyriakou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research *Educational review*, 53 (1), 28-36
- Lai, M. & LO, L.N.K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experience of Hong Kong and Shanghai. *Compare*, 37(1) 53-68.
- Leaton-Gray, S. Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New labor. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (156-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehman, W. E. K. & Simpson, D.D. (1992) Employee sundstance use and on-the-job behaviors', *Journal of Applied Psychology*, 77, 308-322.
- Locke, E. A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. Στο M.D. Dunette, (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago:Rand McNally.
- Maguire, M. (2000). Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation. *Teacher Devel-opment*, 4(2), 305-313.
- May, D.R., Gilson, R.L. & Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 7, 10-39
- McLaughlin, M. W. (1997).Rebuilding teacher professionalism in the United states. In A. Hargreaves and R. Evans (Eds.), *Buying teachers back*. Buckingham: Open University press.
- Miskel, C. (1982). Motivation in Educational Organizations. *Educational Administra-tion Quarterly*, 18(3), 65-88.
- Montana, P. J. & Charnov B. H. (2008). *Management*. N.Y.: Barron's Educational Se-ries.
- Mullins, L. (2007) *Management and Organizational Behavior*, Prentice-Hall.
- Mullins, L. (2007) *Management and Organizational Behavior*, Prentice-Hall
- Nias, J. (1991). Changing Times, changing identities: grieving for a lost self. In R. G. Burgess (Ed.), *Educational research and Evaluation: For policy and Practice*. London: Falmer Press
- Nixon, H. (1996)., Martin, J., Mckeon, p. & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new management of education. *British journal of Education*, 18, 5-29.
- OECD, (2013). Teaching and learning International Syrvey (TALIS). *Teacher Questionnaire Main Study Version*. Retrieved 25-1-2017: <https://www.oecd.org/edu/school/43081350.pdf>.



- Oshagbemi, T. (2003). Personal Correlates of Job Satisfaction: Empirical Evidence from UK Universities. *International Journal of Social Economics*, 30 (12), 1210-1232.
- Park, JH. (2006). *Measurement and validation of Senge's learning organization model in Korean vocational high schools*. University of Georgia, Athens, GA, Georgia, Athens.
- Pearson, T. (1954). The professions and social structure. In *Essays in Sociological Theory* (pp. 34-39). New York: The Free Press of Glencoe.
- Pearson, L. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Perie, M., Baker, D. & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2009). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. Ανακτήθηκε από ERIC Document reproduction Service No. ED 441794.
- Ramatulasamma, K., & Bhaskara Rao, D. (2013). *Job Satisfaction of Teachers* (1st ed.). New Delhi: Discovery Pub. House.
- Ranson, S. (1994). *Towards the learning society*. London: Cassell.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες* (2^η εκδ. μτφ. Φ. Καλυβά, Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buncingham: Open University press
- Sachs, J. (2003). The activist professional. *Journal of education Change*, 1, 77-95.
- Safaridou, J.O., & Nikolididis, D. I. (2009) School Leadership and Teachers' Attitudes towards school Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 1.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability for a knowledge society, *Journal of Educational hange*, 11, pp. 45-61.



- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Sansgiry SSNC (2001). Factors affecting job satisfaction among hospital pharmacists. *Hosp. Pharm*, 36, pp.1037-1047.
- Sauders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*. New York: Springer. DOI 10.1007/s 10833-012-9195-0.
- Schernerhorn, J. (2011). *Εισαγωγή στο Management*. (Μ. Ανθρωπέλος, Σ. Ξεσφίγγη, μεταφρ.). NIKOCIA, CYPRUS: Πασχαλίδης.
- Senge, P. (1990). *'The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization'*. Doubleday/Currency. New York
- Simons, M. & Kelchtermans, G. (2008). Teachers professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 283-294
- Smith, B., Hall, H.C., & Woolcock-Henry, C. (2000). The effects of gender and years of teaching experience on exploratory style of secondary vocational teachers. *Journal of Vocational Education Research*, 25(1), 21-35.
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J. I. Goodlad, R. Soder, and K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* pp. 35-86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stasz, C., Ramsey, K., R., Da Vanzo, J., Farris, H., & Lewis, M. (1992). *Classrooms that work: Teaching generic skills in an academic and vocational setting*. Berkeley, CA: University of California, National Center for Research in Vocational Education.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(2), 169-184.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-487.
- Yeom, M. & Ginsburg, D.P. (2007). Professionalism and the reform of teachers and teacher education in the Republic of Korea and the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 298-311.



- Van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teacher's emotions in a context of reforms: To a better understanding of teachers and reforms. In P. A. Schoutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research*, 233-251. New York: Springer.
- Yim, J., & Moses, P. (2016). Work factors and teacher satisfaction: The mediating affect of cynicism toward educational change. *Issues in Educational Research*, 26(4).
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M.(1997). Occupational Stress And Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature. *The Journal of special Education*, 31 (3), 324-344
- Webb, R. & Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Weiss, H.M. (2002) Deconstructing Job Satisfaction: Separating Evaluations, Beliefs and Affective Experiences. *Human Resource Management Review*, 12.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of Teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. conning ham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 227-250.

Νομοθεσία

- N. 4379/19640. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)* (ΦΕΚ 182, 24-10-1964)
- Π.Δ.429/1991. *Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Γυμνασίου*. (ΦΕΚ.156/A/11-10-1991)
- Π.Δ. 462/1991. *Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. (ΦΕΚ 17/A/1991)
- Π.Δ. 250/1992. *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*. (ΦΕΚ: 138/A/1992)
- N. 2009/1992 Εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 18/A/14-2-1992)
- N. 2043/1992. *Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (ΦΕΚ 79/A/19-5-1992)



N. 3549/2007. *Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για λειτουργία των Ανώτατων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.* (ΦΕΚ 69/Α/20-3-2007)

N. 4009/2011. *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.* (ΦΕΚ Α' 195/6-9-2001)

Ηλεκτρονικές Πηγές

Evans, L. (2007). Professionalism, professionalism and development. In ILL/CRPE 2nd lifelong Learning conference, Leeds Hilton Hotel, July (vol). 9): [http://www.Leeds.as.uk/medicine/meu/lifelong07/Linda Evans. Pdf](http://www.Leeds.as.uk/medicine/meu/lifelong07/Linda%20Evans.Pdf)

Jeffrey, B. & Troman, G. (2010). Institutional embrace and the postmodern professional. In European Conference of Educational Research, 25-28 August 2010, Helsinki [http://oro.open.ac.uk/22860/2/ Jeffrey_and_ Troman.pdf](http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey_and_Troman.pdf)

[http:// Kokkinosfakelos.blogspot.gr/2010/12/1938-1960 παιδεία από το 1938 ως το 1960](http://Kokkinosfakelos.blogspot.gr/2010/12/1938-1960%20παιδεία%20από%20το%201938%20ως%20το%201960) (2010). Ανακτήθηκε 16-8-2018, 2:13.

Υπουργείο Παιδείας έρευνας και Τεχνολογίας, (2017-18). Νομοθεσία <https://www.minedu.gov.gr/publications/>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α Ερευνητικό εργαλείο

Δομή ερωτηματολογίου

Ερευνητικά ερωτήματα	Άξονες ερωτηματολογίου	Ερωτήσεις
Ποια η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;	Α΄	1-14
Ποια η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών;	Β΄	15-29
Πως και σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;	Γ΄	30-44



Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

«Εκπαιδευτικές Αλλαγές: Συμβολή και επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών»

Αγαπητοί συνάδελφοι ονομάζομαι Καπώνης Αναστάσιος και υπηρετώ ως Διευθυντής στο 12/Θ Δημοτικό Σχολείο Βάρδας Ηλείας. Είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Τ.Ε.Ι. Πάτρας. Στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας εκπονώ μια έρευνα που έχει σκοπό να αναδείξει την συμβολή και την επίδραση που έχουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, θα παρακαλούσα να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο που καλείστε να συμπληρώσετε είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο, ενώ τα δεδομένα του θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για την συμπλήρωσή του θα χρειαστούν ελάχιστα λεπτά από τον χρόνο σας και είναι σημαντικό να απαντήσετε υπεύθυνα και αυθόρμητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν με βάση την κλίμακα, γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τον χρόνο σας.

Καπώνης Αναστάσιος

Email: kaponis62@gmail.com



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄

Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ βάλτε (X) στην επιλογή σας.

1. Φύλο	
Ανδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία	
24-34	
35-45	
46-55	
56 και άνω	

3. Οικογενειακή κατάσταση	
Άγαμος/η	
Έγγαμος/η	

4. Επιπλέον σπουδές	
ΣΕΛΜΕ	
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Άλλο	

5. Υπηρεσιακή κατάσταση	
Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/τρια	
Ωρομίσθιος/α	

6. Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση	
0-10 έτη	
11-20 έτη	
21-30 έτη	
Πάνω από 30 έτη	

7. Θέση στην οποία υπηρετείτε	Κλάδος (ΠΕ....)
Διευθυντής/τρια	
Υποδιευθυντής/τρια	
Εκπαιδευτικός	

8. Τύπος Σχολείου	
Γυμνάσιο	
Γενικό Λύκειο	
Επαγγελματικό Λύκειο	
Μουσικό	



ΜΕΡΟΣ Β΄

Α. Η επίδραση των Εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:

(κυκλώνουμε μια επιλογή) 1. Καθόλου 2. Ελάχιστα 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

1	Η επαγγελματική μου λειτουργικότητα δεν μεταβάλλεται από τις Εκπαιδευτικές αλλαγές	1	2	3	4	5
2	Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή με δυσαρεστεί μειώνεται η αγάπη για την δουλειά μου.	1	2	3	4	5
3	Όταν η Εκπαιδευτική αλλαγή με ευχαριστεί νιώθω καλύτερα και μπορώ να λειτουργήσω στην δουλειά μου δημιουργικά.	1	2	3	4	5
4	Η Εκπαιδευτική αλλαγή κάθε μορφής , κάνει την εργασία δυσάρεστη.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό στρες γιατί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μου ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση.	1	2	3	4	5
7	Η συναισθηματική πίεση δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν προϋποθέσεις εργασιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς (Υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για την δουλειά του).	1	2	3	4	5
9	Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις Εκπαιδευτικές Αλλαγές.	1	2	3	4	5
10	Οι παραιτήσεις των Εκπαιδευτικών από την υπηρεσία οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	1	2	3	4	5
11	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές (μείωση μισθών, ωράριο, αίσθημα εργασιακής σταθερότητας) με ενθαρρύνουν στην εφαρμογή καινοτομιών.	1	2	3	4	5
12	Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν συνθήκες ψυχολογικής ενδυνάμωσης.	1	2	3	4	5
13	Οι συνεχείς απουσίες των Εκπαιδευτικών από το Σχολείο οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	1	2	3	4	5
14	Η εργασιακή προσήλωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.	1	2	3	4	5



Β Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.						
Οι διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά πόσο συμβάλλουν :						
(κυκλώνουμε μια επιλογή) 1. Καθόλου 2. Ελάχιστα 3 Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ						
15	Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας.	1	2	3	4	5
16	Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
17	Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
18	Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον Εκπαιδευτικό για ευελιξία , προσαρμοστικότητα.	1	2	3	4	5
19	Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης.	1	2	3	4	5
20	Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο.	1	2	3	4	5
21	Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.	1	2	3	4	5
22	Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.	1	2	3	4	5
23	Στην ενεργό συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στην αλλαγή.	1	2	3	4	5
24	Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.	1	2	3	4	5
25	Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη.	1	2	3	4	5
26	Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του Σχολείου.	1	2	3	4	5
27	Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας.	1	2	3	4	5
28	Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29	Βοηθούν τους Εκπαιδευτικούς να εντάξουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών,	1	2	3	4	5



Γ' Αλλαγές στην Εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.

Παρακαλώ βάλτε (X) στην επιλογή σας.

	Για κάθε είδους αλλαγή όπως παρουσιάζονται (30-44), απαντάτε και στις δύο περιπτώσεις (1 και 2).	1) Κάθε μια από τις παρακάτω Εκπαιδευτικές αλλαγές σας βοηθούν να νιώθετε ικανοποιημένοι.			2) Σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή σας ικανοποίηση				
		Όχι	Ναι	Μέτρια	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
30	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών								
31	Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας								
32	Μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων								
33	Αλλαγή στην διαχείριση των απουσιών των μαθητών								
34	Ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων								
35	Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και αλλαγή στα προγράμματα σπουδών								
36	Ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης								
37	Συμμετοχή Συλλόγου στην επιλογή Διευθυντή								
38	Δημιουργία ανοιχτού σχολείου.								
39	Αυτονομία σχολικών μονάδων								
40	Συνένωση ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις.								
41	Διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή								
42	Καθιέρωση υποχρεωτικού εργασιακού ωραρίου 30 ωρών.								
43	Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ								



	χωρίς εξετάσεις.								
44	Λειτουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών με ίδια ή συναφή αντικείμενα εντός σχολείου και ομάδων συνεργασίας όμορων σχολείων.								

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β Στατιστικός έλεγχος δομικής σχέσης ερωτηματολογίου με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (factor analysis)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10 υπάρχει επάρκεια του δείγματος ($p = ,751$, $p > ,50$) με δυνατότητα συσχέτισης των μεταβλητών για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ($p = ,000$, $p = < ,05$).

Πίνακας Β.1. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Ερωτήσεις	Φορτίσεις	KMO and Bartlett's Test
1. Η επαγγελματική μου λειτουργικότητα δεν μεταβάλλεται από τις Εκπαιδευτικές αλλαγές	,701	
2. Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή με δυσαρεστεί μειώνεται η αγάπη για την δουλειά μου.	,604	
3. Όταν η Εκπαιδευτική αλλαγή με ευχαριστεί νιώθω καλύτερα και μπορώ να λειτουργήσω στην δουλειά μου δημιουργικά.	,728	KMO ,751 $p > ,50$
4. Η Εκπαιδευτική αλλαγή κάθε μορφής, κάνει την εργασία δυσάρεστη.	,749	
5. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό στρες γιατί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του.	,769	$\chi^2 () = 528,357$,000 $p < ,05$
6. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μου ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση.	,755	
7. Η συναισθηματική πίεση δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.	,536	



8. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν προϋποθέσεις εργασιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς (Υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για την δουλειά του).	,549
9. Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις Εκπαιδευτικές Αλλαγές.	,514
10. Οι παραιτήσεις των Εκπαιδευτικών από την υπηρεσία οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	,616
11. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές (μείωση μισθών, ωράριο, αίσθημα εργασιακής σταθερότητας) με ενθαρρύνουν στην εφαρμογή καινοτομιών.	,658
12. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν συνθήκες ψυχολογικής ενδυνάμωσης.	,839
13. Οι συνεχείς απουσίες των Εκπαιδευτικών από το Σχολείο οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	,463
14. Η εργασιακή προσήλωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.	,695

Πίνακας Β.2. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Φορτίσεις	KMO and Bartlett's Test
15 Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας.	,681	
16 Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού.	,705	
17 Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.	,779	KMO ,942 $p > ,50$
18 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον Εκπαιδευτικό για ευελιξία , προσαρμοστικότητα.	,760	
19 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης.	,827	$x^2 (105) = 1649,905$,000 $p < ,05$
20 Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο.	,799	



21 Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.	,764
22 Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.	,767
23 Στην ενεργό συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στην αλλαγή.	,727
24 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.	,684
25 Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη.	,635
26 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του Σχολείου.	,823
27 Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας.	,600
28 Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις.	,558
29 Βοηθούν τους Εκπαιδευτικούς να εντάσσουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών.	,616

Πίνακας Β.3. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Φορτίσεις	KMO and Bartlett's Test
30. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	,830	
31 Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας	,818	
32 Μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων	,654	
33 Αλλαγή στην διαχείριση των απουσιών των μαθητών	,788	
34 Ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων	,783	
35 Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και αλλαγή στα προγράμματα σπουδών	,726	



36 Ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης	,658	ΚΜΟ ,831 $p > ,50$
37 Συμμετοχή Συλλόγου στην επιλογή Διευθυντή	,718	$x^2 (105) =$ 952,016 ,000 $p < ,05$
38 Δημιουργία ανοιχτού σχολείου.	,697	
39 Αυτονομία σχολικών μονάδων	,590	
40 Συνένωση ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις.	,664	
41 Διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή	,697	
42 Καθιέρωση υποχρεωτικού εργασιακού ωραρίου 30 ωρών.	,600	
43 Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.	,842	
44 Λειτουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών με ίδια ή συναφή αντικείμενα εντός σχολείου και ομάδων συνεργασίας όμορων σχολείων.	,588	



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ Έλεγχος Independent-Samples T-test με βάση το φύλο

Όλες οι τιμές διακυμάνσεων $Sig = (,198 - ,858) > ,05$, άρα δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Ο έλεγχος της σημαντικότητας του t – test οι τιμές $Sig\ 2\text{-tailed} = (,112 - ,918) > ,05$, μας δείχνει ότι οι απόψεις και των δύο φύλων δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

Πίνακας Γ.1. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Independent Samples Test	T-test for Equality of Means		
	t	df	Sig. (2-tailed)
1. Η επαγγελματική μου λειτουργικότητα δεν μεταβάλλεται από τις Εκπαιδευτικές αλλαγές	,491	165	,624
	,482	132,621	,631
2. Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή με δυσαρεστεί μειώνεται η αγάπη για την δουλειά μου.	,393	165	,695
	,386	132,807	,700
3. Όταν η Εκπαιδευτική αλλαγή με ευχαριστεί νιώθω καλύτερα και μπορώ να λειτουργήσω στην δουλειά μου δημιουργικά.	-,225	165	,822
	-,225	142,479	,822
4. Η Εκπαιδευτική αλλαγή κάθε μορφής, κάνει την εργασία δυσάρεστη.	,150	165	,881
	,148	133,114	,883
5. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό στρες γιατί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του	,508	165	,612
	,488	122,240	,626
6. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μου ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση.	-,504	165	,615
	-,496	133,501	,621
7. Η συναισθηματική πίεση δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.	1,488	165	,139
	1,433	122,781	,154
8. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν	-,469	165	,640



προϋποθέσεις εργασιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς (Υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για την δουλειά του).	-473	146,430	,637
9. Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις Εκπαιδευτικές Αλλαγές.	,442	165	,659
	,436	134,945	,663
10. Οι παραιτήσεις των Εκπαιδευτικών από την υπηρεσία οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	-,104	165	,917
	-,103	139,329	,918
11. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές (μείωση μισθών, ωράριο, αίσθημα εργασιακής σταθερότητας) με ενθαρρύνουν στην εφαρμογή καινοτομιών.	-1,368	165	,173
	-1,415	156,514	,159
12. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν συνθήκες ψυχολογικής ενδυνάμωσης.	-,968	165	,334
	-,987	150,579	,325
13. Οι συνεχείς απουσίες των Εκπαιδευτικών από το Σχολείο οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	-1,589	165	,114
	-1,599	145,027	,112
14. Η εργασιακή προσήλωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.	,526	165	,599
	,527	142,667	,599



Πίνακας Γ.2. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Independent Samples Test	T-test for Equality of Means		
	t	df	Sig. (2-tailed)
15. Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας.	,408	165	,684
	,396	126,993	,693
16. Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού.	-,628	165	,531
	-,622	137,381	,535
17. Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.	-,438	165	,662
	-,442	147,314	,659
18. Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον Εκπαιδευτικό για ευελιξία , προσαρμοστικότητα.	-,630	165	,530
	-,625	138,443	,533
19. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης.	-,838	165	,403
	-,832	138,254	,407
20. Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο.	,316	165	,752
	,309	131,189	,758
21. Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.	-,704	165	,482
	-,707	143,828	,481
22. Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.	-,746	165	,456
	-,733	132,742	,465
23. Στην ενεργό συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στην αλλαγή.	-,473	165	,637
	-,466	134,065	,642
24. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.	-,399	165	,690
	-,393	134,252	,695



25. Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη.	-,677	165	,499
	-,649	119,866	,518
26. Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του Σχολείου.	-,453	165	,651
	-,531	121,425	,597
27. Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας.	-,976	165	,330
	-,982	144,864	,328
28. Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις.	-,042	165	,966
	-,043	150,391	,966
29. Βοηθούν τους Εκπαιδευτικούς να εντάσσουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών,	-,924	165	,357
	-,905	131,191	,367



Πίνακας Γ.3. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή σας ικανοποίηση)

Independent Samples Test	T-test for Equality of Means		
	t	df	Sig. (2-tailed)
30. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	-,198	165	,843
	-,202	151,107	,840
31. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας	1,148	165	,252
	1,138	137,490	,257
32. Μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων	,108	165	,914
	,108	140,474	,914
33. Αλλαγή στην διαχείριση των απουσιών των μαθητών	,479	165	,632
	,484	146,750	,629
34. Ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων	,905	165	,367
	,903	140,808	,368
35. Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και αλλαγή στα προγράμματα σπουδών	-,032	165	,974
	-,032	135,532	,974
36. Ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης	-1,419	165	,158
	-1,390	131,465	,167
37. Συμμετοχή Συλλόγου στην επιλογή Διευθυντή	1,154	165	,250
	,976	71,854	,332
38. Δημιουργία ανοιχτού σχολείου.	,629	165	,530
	,619	133,953	,537
39. Αυτονομία σχολικών μονάδων	,290	165	,772
	,282	127,389	,778
40. Συνένωση ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις..	-,408	165	,684



	-,418	153,166	,676
	,320	165	,749
41. Διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή.	,315	133,857	,753
	,798	165	,426
42. Καθιέρωση υποχρεωτικού εργασιακού ωραρίου 30 ωρών.	,790	137,350	,431
	,767	165	,444
43. Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.	,756	134,114	,451
	-,023	165	,982
44. Λειτουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών με ίδια ή συναφή αντικείμενα εντός σχολείου και ομάδων συνεργασίας όμορων σχολείων.	-,023	138,936	,982

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Περιγραφική στατιστική

Πίνακας Δ.1. Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Φύλο	μ.τ.	τ.α.
1. Η επαγγελματική μου λειτουργικότητα δεν μεταβάλλεται από τις Εκπαιδευτικές αλλαγές	Άνδρας	2,8	1,25
	Γυναίκα	2,7	1,13
2. Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή με δυσαρεστεί μειώνεται η αγάπη για την δουλειά μου.	Άνδρας	2,5	1,43
	Γυναίκα	2,4	1,30
3. Όταν η Εκπαιδευτική αλλαγή με ευχαριστεί νιώθω καλύτερα και μπορώ να λειτουργήσω στην δουλειά μου δημιουργικά.	Άνδρας	4,0	1,14
	Γυναίκα	4,0	1,15
4. Η Εκπαιδευτική αλλαγή κάθε μορφής, κάνει την εργασία δυσάρεστη.	Άνδρας	2,0	1,08
	Γυναίκα	2,0	,99
5. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό στρες γιατί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του.	Άνδρας	2,8	1,22
	Γυναίκα	2,7	,99
6. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μου ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση.	Άνδρας	2,3	1,05
	Γυναίκα	2,4	,96



7. Η συναισθηματική πίεση δεν μεταβάλλεται από τις εκπαιδευτικές αλλαγές.	Άνδρας	3,0	1,29
	Γυναίκα	2,7	1,05
8. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν προϋποθέσεις εργασιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς (Υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ενθουσιασμού για την δουλειά του).	Άνδρας	2,6	,99
	Γυναίκα	2,6	1,04
9. Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με τις Εκπαιδευτικές Αλλαγές.	Άνδρας	3,00	1,31
	Γυναίκα	2,9	1,22
10. Οι παραιτήσεις των Εκπαιδευτικών από την υπηρεσία οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	Άνδρας	2,8	1,270
	Γυναίκα	2,8	1,24
11. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές (μείωση μισθών, ωράριο, αίσθημα εργασιακής σταθερότητας) με ενθαρρύνουν στην εφαρμογή καινοτομιών.	Άνδρας	1,8	,96
	Γυναίκα	2,00	1,15
12. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργούν συνθήκες ψυχολογικής ενδυνάμωσης.	Άνδρας	2,1	,92
	Γυναίκα	2,3	1,02
13. Οι συνεχείς απουσίες των Εκπαιδευτικών από το Σχολείο οφείλονται και στις Εκπαιδευτικές αλλαγές.	Άνδρας	2,0	1,01
	Γυναίκα	2,2	1,04
14. Η εργασιακή προσήλωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.	Άνδρας	2,2	,966
	Γυναίκα	2,1	,974

Πίνακας Δ.2. Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Φύλο	μ.τ.	τ.α.
15. Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας.	Άνδρας	2,5	1,17
	Γυναίκα	2,4	1,00
16. Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού.	Άνδρας	2,2	,99
	Γυναίκα	2,2	,94
17. Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.	Άνδρας	2,3	,95
	Γυναίκα	2,3	1,01
18. Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον Εκπαιδευτικό για ευελιξία, προσαρμοστικότητα.	Άνδρας	2,3	,98
	Γυναίκα	2,4	,94
19. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν	Άνδρας	2,6	1,09



στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης.	Γυναίκα	2,7	1,05
20. Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο.	Άνδρας	2,8	1,09
	Γυναίκα	2,7	,98
21. Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία.	Άνδρας	2,3	1,01
	Γυναίκα	2,4	1,03
22. Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης.	Άνδρας	2,7	1,17
	Γυναίκα	2,9	1,06
23. Στην ενεργό συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στην αλλαγή.	Άνδρας	2,5	1,16
	Γυναίκα	2,5	1,07
24. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.	Άνδρας	2,4	1,00
	Γυναίκα	2,4	,92
25. Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη.	Άνδρας	3,0	1,14
	Γυναίκα	3,1	,90
26. Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του Σχολείου.	Άνδρας	2,4	1,00
	Γυναίκα	2,6	3,32
27. Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας.	Άνδρας	2,4	,90
	Γυναίκα	2,5	,93
28. Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις.	Άνδρας	2,5	,94
	Γυναίκα	2,5	1,04
29. Βοηθούν τους Εκπαιδευτικούς να εντάξουν την διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών.	Άνδρας	2,6	1,14
	Γυναίκα	2,7	1,02

Τα αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό που συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την επαγγελματική ικανοποίηση αποτυπώνονται στον πίνακα Δ.3.



Πίνακας Δ.3. Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (β. Σε ποιο βαθμό συνδέεται η εισαγωγή καθεμιάς εκπαιδευτικής αλλαγής με την εργασιακή σας ικανοποίηση)

Ερωτήσεις	Φύλο	μ.τ.	τ.α.
30. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών	Άνδρας	2,3	1,14
	Γυναίκα	2,3	1,27
31. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής μονάδας	Άνδρας	2,6	1,18
	Γυναίκα	2,4	1,13
32. Μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων	Άνδρας	2,7	1,09
	Γυναίκα	2,7	1,08
33. Αλλαγή στην διαχείριση των απουσιών των μαθητών	Άνδρας	2,8	1,11
	Γυναίκα	2,7	1,17
34. Ηλεκτρονική τήρηση βιβλίων	Άνδρας	3,0	1,14
	Γυναίκα	2,9	1,13
35. Εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης και αλλαγή στα προγράμματα σπουδών	Άνδρας	3,0	1,26
	Γυναίκα	3,1	1,18
36. Ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης	Άνδρας	3,3	1,29
	Γυναίκα	3,6	1,16
37. Συμμετοχή Συλλόγου στην επιλογή Διευθυντή	Άνδρας	3,6	5,20
	Γυναίκα	2,9	1,32
38. Δημιουργία ανοιχτού σχολείου.	Άνδρας	3,0	1,33
	Γυναίκα	2,9	1,22
39. Αυτονομία σχολικών μονάδων	Άνδρας	2,8	1,33
	Γυναίκα	2,7	1,15
40. Συνένωση ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με κοινές αναθέσεις.	Άνδρας	1,9	1,14
	Γυναίκα	2,0	1,30
41. Διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή	Άνδρας	2,8	1,18
	Γυναίκα	2,7	1,09
42. Καθιέρωση υποχρεωτικού εργασιακού ωραρίου 30 ωρών.	Άνδρας	2,0	1,30
	Γυναίκα	1,8	1,24
43. Εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις.	Άνδρας	2,3	1,30
	Γυναίκα	2,1	1,20
44. Λειτουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών με ίδια ή συναφή αντικείμενα εντός σχολείου και ομάδων συνεργασίας όμορων σχολείων.	Άνδρας	2,7	1,16
	Γυναίκα	2,8	1,12