



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών από τη Στήριξη της
Πολιτείας για τη Στελέχωση, την Υποδοχή και την
Ένταξή τους στις Σχολικές Μονάδες**

ΚΟΥΡΟΥΚΛΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΡΟΥΣΣΟΥ ΙΩΑΝΝΑ-ΑΝΤΩΝΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Σπυριδάκος

Ακαδημαϊκό Έτος: 2022-2023

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος «Διοίκησης Επιχειρήσεων» της σχολής «Διοικητικών και Κοινωνικών Επιστημών» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη ήταν η μέτρηση της Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών από τη Στήριξη της Πολιτείας για τη Στελέχωση, την Υποδοχή και την Ένταξη τους στις Σχολικές Μονάδες. Στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος μας οδήγησαν οι πρόσφατες και ριζικές αλλαγές στο σύστημα των διορισμών των εκπαιδευτικών τα τρία τελευταία χρόνια. Το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από το νέο καθεστώς προκάλεσε έντονα το ενδιαφέρον μας. Η πραγματοποίηση της έρευνας έγινε με τη χρήση της μεθόδου MUSA και τα κριτήρια τα οποία εξετάστηκαν ήταν: α) η υποστήριξη της πολιτείας, β) ο τρόπος επιλογής και γ) το εργασιακό περιβάλλον. Ιδιαίτερος στόχος μας ήταν η ανάδειξη των σημείων που χρειάζονται βελτίωση για το μέγιστο δυνατό όφελος όλων των εκπαιδευτικών. Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε πως όταν ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, θα αποδώσει τα βέλτιστα.

Το έργο αυτό δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη και καθοριστική αρωγή του καθηγητή μας κύριου Σπυριδάκου Αθανάσιου. Η συνεργασία μας ήταν άρτια και εποικοδομητική ενώ ο τρόπος διδασκαλίας του στη διάρκεια των τριών εξαμήνων μας ενέπνευσε να ασχοληθούμε με το βαρόμετρο ικανοποίησης μιας και εξίταρε το ενδιαφέρον μας. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε επίσης θερμά όλους τους καθηγητές μας που μας μεταλαμπάδευσαν όχι μόνο τις γνώσεις τους αλλά και τη χαρά της αναζήτησης και μας συντρόφευσαν σ' αυτό το όμορφο και δημιουργικό ταξίδι μας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλουμε στις οικογένειές μας για την απεριόριστη υπομονή που έδειξαν στην επιμονή μας και τη συνεχή στήριξη και ενθάρρυνση που μας προσέφεραν απλόχερα όλο αυτό το διάστημα.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2023

Κουρούκλη Χριστίνα

Ρούσσου Ιωάννα- Αντωνία

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

Γιαννάς Πρόδρομος

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	7
Abstract	8
Επιτελική Σύνοψη	9
Κεφάλαιο Πρώτο - Θεωρητικό πλαίσιο	10
1.1 Οριοθέτηση – εννοιολογικός προσδιορισμός	10
1.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση	13
1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης	21
1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	25
1.5 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος	30
1.6 Επισκόπηση σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό	33
1.7 Προσλήψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα	38
1.7.1 Προσλήψεις στην Ελλάδα	40
1.8 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση	49
1.8.1 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	49
1.8.2 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	51
1.8.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	51
1.9 Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών	52
1.10 Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών	53
Κεφάλαιο Δεύτερο	56
2.1 Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης	56
2.2 Μέτρηση Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών	59
2.3 Μέθοδος MUSA	61
Κεφάλαιο Τρίτο – Μεθοδολογία της έρευνας	69
3.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	69
3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση	70
3.3 Επιλογή δείγματος	71
3.4 Κριτήρια Έρευνας	71
3.5 Ερωτηματολόγιο Έρευνας	74
3.6 Αποτελέσματα έρευνας	75
3.6.1 Προφίλ συμμετεχόντων	75
3.6.2 Προκαταρκτική ανάλυση	82
3.6.3 Ανάλυση ολικής ικανοποίησης.	94
3.6.4 Ανάλυση επιμέρους υποκριτηρίων των διαστάσεων.	97
3.7 Περιγραφικές αναλύσεις	104

4. Συμπεράσματα	106
5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	108
Βιβλιογραφία	110
Ξενόγλωσση	110
Ελληνική	121
Διαδικτυακοί Ιστότοποι	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	126
Παράρτημα Ι Ερωτηματολόγιο της Έρευνας	126
Παράρτημα ΙΙ	129

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κουρούκλη Χριστίνα του Σπυρίδωνος- Χαραλάμπους, με αριθμό μητρώου dem2124 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Κουρούκλη Χριστίνα

A handwritten signature in blue ink, reading 'Χ.Κουρούκλη'. The signature is stylized with a large, sweeping flourish that extends to the right and then loops back under the name.

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ρούσσου Ιωάννα- Αντωνία του Θεοφάνη, με αριθμό μητρώου dem2114 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ρούσσου Ιωάννα- Αντωνία

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'I. Roussou', enclosed within a blue oval scribble.

Περίληψη

Είναι ευρέως γνωστό πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και κατά συνέπεια από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, η αποτελεσματική διδασκαλία βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τα κίνητρα του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική του ικανοποίηση καθώς και από τις συνθήκες εργασίας στη σχολική μονάδα όπου εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα, ο τρόπος πρόσληψης αλλά και η ένταξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα αποτελούν άρρηκτους παράγοντες για την αύξηση/μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη στήριξη της πολιτείας στη στελέχωσή τους στις δομές εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον τρόπο πρόσληψής τους και ειδικότερα την υποδοχή, την αποδοχή, την ένταξη και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού από την πολιτεία στο νέο εργασιακό περιβάλλον. Η βιβλιογραφική έρευνα απέδειξε ότι το θέμα της εργασιακής ικανοποίησης έχει απασχολήσει πληθώρα μελετητών σε όλα τα επαγγέλματα καθώς επιδρά στην ανάπτυξη κινήτρων των εργαζομένων και στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα τα τρία τελευταία χρόνια που διορίστηκαν πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί, εντοπίστηκε ένα κενό στην έρευνα καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που ερευνούν τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με την υποστήριξη της πολιτείας σε αυτούς τους τομείς. Η έρευνα μας επιχειρεί λοιπόν να καλύψει αυτό το κενό και διεξάγεται με τη μεθοδολογία της MUSA (Multicriteria Satisfaction Analysis), γεγονός που της προσδίδει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το δείγμα που συλλέχθηκε αποτελούνταν από 302 άτομα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές δεν είναι ικανοποιημένοι από την υποστήριξη της πολιτείας, ενώ εμφανίζουν παράλληλα χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης από τον τρόπο επιλογής. Αντιθέτως, δείχνουν να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες της διοικητικής διαδικασίας και του θεσμικού πλαισίου των προσλήψεων φαίνεται πως αποτελούν σημεία που χρήζουν άμεσης βελτίωσης.

Λέξεις – Κλειδιά: Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ικανοποίηση εκπαιδευτικών, Μέτρηση Ικανοποίησης, Recruitment, Πολυκριτηριακή ανάλυση Musa

“Teacher contentment as regards State Support, Recruitment and Intergration in Schools”

Abstract

It is widely known that the quality of the educational system depends on the effectiveness of the teaching methods, and consequently on the teacher himself. At the same time, effective teaching is in direct correlation with the motivation of the teacher, his professional ability as well as the working conditions in the school unit where the teacher works. At the same time, the method of recruitment as well as the inclusion of teachers in the school unit are inseparable factors for the increase/decrease of their professional satisfaction. This specific research focuses on measuring teachers' satisfaction with state support in their study of education structures. More specifically, the research aims to investigate the satisfaction of teachers from the way they are recruited (recruitment) and in particular with the reception, acceptance, integration and support of the teacher by the state in the new work environment. The bibliographic research proved that the subject of job satisfaction has occupied a multitude of scholars in all professions as well as in the development of employee motivation and the increase of their productivity. However, especially in the last three years when many new teachers were appointed, a gap in research was identified as no studies have been conducted investigating the measurement of teachers' laboratory competence in relation to state support in these areas. The research therefore attempts to fill this gap and is conducted with the MUSA (Multicriteria Satisfaction Analysis) methodology. The sample collected was from 302 people. The results of the survey showed that the educational staff, in general terms, is not satisfied from the state's support, whereas it indicates a low satisfaction percentage by the recruitment procedure. On the other hand, teachers show that they are more content by their work environment. In addition, factors such as administration and legal frame are issues that need imminent improvement.

Keywords: Professional Satisfaction, Teachers satisfaction, Satisfaction measurement, Recruitment, MUSA (Multicriteria Satisfaction Analysis).

Επιτελική Σύνοψη

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα διαρθρώνεται από την πρόσληψη μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και με τη συναίνεσή τους στην εφαρμογή αυτών των αλλαγών (Clement, 2014). Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης έχει διαπιστωθεί πως η εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση επίδραση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, στην παραγωγικότητά τους καθώς και στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων, παράγοντες που επηρεάζουν ταυτόχρονα και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Μακρή–Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Για αυτόν τον λόγο, είναι πολύ σημαντικό η πολιτεία να υποστηρίζει την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή νέων δράσεων και αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης. Πέρα όμως από την εργασιακή ικανοποίηση κρίσιμη για τη σχολική μονάδα κρίνεται και η αρχική ένταξη του εκπαιδευτικού στο σχολείο, καθώς η ομαλή ένταξή του έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας αλλά και της δημιουργικότητάς του (Feiman-Nemser, 2001). Στόχος λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μετρήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη στήριξη της πολιτείας στη στελέχωσή τους στις σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον τρόπο πρόσληψής τους, την αποδοχή, την ένταξη και την υποστήριξη τους από την πολιτεία στο καινούργιο περιβάλλον εργασίας τους. Στον Ελλαδικό χώρο η πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών γίνεται σε κρατικό επίπεδο και έτσι η σχολική μονάδα δεν έχει λόγο στην επιλογή νέων εκπαιδευτικών που θα ταιριάζουν κατάλληλα στο πνεύμα και τους στόχους της. Τα τελευταία τρία χρόνια ο τρόπος πρόσληψης άλλαξε και σημειώθηκαν αρκετοί μαζικοί διορισμοί μετά από αρκετά χρόνια. Αυτός λοιπόν ο λόγος υπήρξε η αφορμή για την παρούσα έρευνα. Παράλληλα, η κάθε σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη για τη σωστή ενημέρωση του νέου εκπαιδευτικού καθώς και για την ομαλή ένταξή του στο νέο εργασιακό περιβάλλον. Για αυτό το λόγο, τόσο οι κρατικές πολιτικές όσο και οι χειρισμοί της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικές για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης παρέχεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, στο δεύτερο αναλύεται η μέτρηση ικανοποίησης και η μέθοδος MUSA, ενώ το τρίτο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, όπου παρουσιάζονται οι στόχοι, τα ερωτήματα, η μέθοδος, το δείγμα. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτά.

Κεφάλαιο Πρώτο - Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Οριοθέτηση – εννοιολογικός προσδιορισμός

Όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα, η παρούσα εργασία θα διερευνήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον τρόπο διορισμού τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προτού όμως ξεκινήσει η βιβλιογραφική ανασκόπηση, κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί η διασαφήνιση των όρων που θα χρησιμοποιηθούν εκτενώς στη μελέτη. Αρχικά ένας όρος που κρίνεται σημαντικό να οριστεί καθώς θα απασχολήσει την παρούσα μελέτη είναι αυτός του «recruitment» ή στα ελληνικά της πρόσληψης και συγκεκριμένα της πρόσληψης νέων εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες. Η συνολική αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών έχει δύο συνιστώσες: την πρόσληψη των εκπαιδευτικών και τη διατήρησή τους. Οι στρατηγικές πρόσληψης και διατήρησης που χρησιμοποιούνται από τις περιφέρειες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς επηρεάζουν άμεσα την ικανότητα αυτών των οργανισμών να καλύψουν τον απαιτούμενο αριθμό θέσεων διδασκαλίας. Οι επιλογές των δασκάλων ή των πιθανών δασκάλων να παραμείνουν ή να εισέλθουν στον εκπαιδευτικό τομέα επηρεάζονται άμεσα από αυτές τις πολιτικές, καθώς και από την κατάσταση της αγοράς εργασίας εκείνη την εποχή (Guarino et al., 2006).

Οι δάσκαλοι αξιολογούν συνεχώς πόσο ελκυστική είναι η διδασκαλία σε σύγκριση με άλλες σταδιοδρομίες ή επιδιώξεις που μπορεί να αναλάβουν, προκειμένου να αποφασίσουν αν θα παραμείνουν στην τάξη ή θα την εγκαταλείψουν. Αυτές οι επιλογές επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, οι καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τις εξωτερικές πτυχές των σχολικών συστημάτων που έχουν αντίκτυπο στη στρατολόγηση και τη διατήρησή τους. Αυτές οι πτυχές είναι συνήθως εκτός του ελέγχου τους και αντίθετα εξαρτώνται από τη σύνθεση των ανθρώπων που εξυπηρετούν. Το εισόδημα, η μητροπολιτική θέση και το καθεστώς μειονότητας είναι μερικά παραδείγματα αυτών των εξωτερικών χαρακτηριστικών (Guarino et al., 2006). Προς επίρρωση της παραπάνω άποψης, σε μια ομάδα περισσότερων από 3.000 νέων δασκάλων, οι Smith και Ingersoll (2004) εξέτασαν δεδομένα από τη μελέτη «Colleges and Staffing 1990-2000» και το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτή για να διαπιστώσουν ότι η εγκατάλειψη και η μεταφορά σε διάφορα σχολεία διέφεραν ανάλογα με τους σχολικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων στα σχολεία με χαμηλό οικονομικό επίπεδο ήταν λιγότερο διατεθειμένοι να μετεγκατασταθούν (13% έναντι 19%) και πιο πιθανό να αποχωρήσουν (16% έναντι 9%) από τους συνομηλίκους τους σε σχολεία μέσης φτώχειας. Εκτός από μια ομάδα 117 νέων δασκάλων, οι Stockard και Lehman (2004) εξέτασαν επίσης 379 νέους δασκάλους από την Έρευνα Σχολείων και Προσωπικού που διεξήχθη το 1993-1994 και την Έρευνα Παρακολούθησης Δασκάλων που πραγματοποιήθηκε το 1994-1995. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καθηγητές που δίδασκαν σε σχολεία που βρίσκονταν στη Δύση και σε σχετικά μικρότερες πόλεις επιδείκνυαν μεγαλύτερα επίπεδα εγκατάλειψης.

Το Κέντρο για την Αμερικανική Πρόοδο πήρε συνέντευξη από ένα δείγμα 108 εθνικά αντιπροσωπευτικών σχολικών περιοχών και τους ζήτησε να περιγράψουν πώς προσέλαβαν νέα ταλέντα, επέλεξαν ποιον να προσλάβουν, ενσωμάτωσαν νέους δασκάλους, ανέπτυξαν δεξιότητες δασκάλων και μέτρησαν και επιβράβευσαν την επιτυχία των δασκάλων στην τάξη. Με την παγκόσμια έλλειψη δασκάλων, πολλές σχολικές περιφέρειες διαπιστώνουν ότι η πρόσληψη νέων δασκάλων γίνεται πιο δύσκολη (Konoske-Graf et al., 2016). Με τις πολιτείες σε όλη τη χώρα να αναφέρουν ελλείψεις εκπαιδευτικών σε βασικούς τομείς, οι περίοδοι προσλήψεων γίνονται πιο κρίσιμες από ποτέ για τις περιφέρειες και τα σχολεία που γνωρίζουν ότι θα πρέπει να προσλάβουν εκπαιδευτικούς. Με την έλλειψη δασκάλων και τη συρρίκνωση των δεξαμενών υποψηφίων, οι περιφέρειες πρέπει να σκεφτούν έξω από το πλαίσιο προκειμένου να εφαρμόσουν πιο δημιουργικές στρατηγικές πρόσληψης προκειμένου να προσλάβουν ειδικευμένους δασκάλους. Δεν υπάρχει μία στρατηγική που θα φέρει περισσότερους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, αλλά υπάρχουν αρκετές καινοτόμες και πρακτικές στρατηγικές πρόσληψης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι περιφέρειες. Αν και δεν υπάρχει μια ενιαία στρατηγική που να εγγυάται μια παραγωγική ομάδα νέων εκπαιδευτικών, υπάρχουν στοιχεία που βοηθούν να βρεθούν μερικά από τα πιο καινοτόμα, πρακτικά και ωφέλιμα εργαλεία πρόσληψης (Konoske-Graf et al., 2016). Πριν λοιπόν κάποιος ξεκινήσει να εφαρμόζει μια στρατηγική πρόσληψης δασκάλων, είναι σημαντικό να γνωρίζει μερικές συμβουλές ανώτατου επιπέδου που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να προσελκύσει σπουδαίους δασκάλους στο σχολείο του, καθώς και για να διατηρήσει τους δασκάλους που έχει.

Συνολικά, οι προσεκτικά σχεδιασμένες διαδικασίες πρόσληψης δασκάλων, σε συνδυασμό με υγιή, παραγωγικά σχολικά περιβάλλοντα, θα εμποδίσουν τον διευθυντή να προσλάβει το λάθος είδος δασκάλου. Για να προσελκύσει και να προσλάβει λοιπόν ένας διευθυντής του εξωτερικού τους καλύτερους υπαλλήλους για το σχολείο του, πρέπει να κοιτάξει πέρα από τις θέσεις εργασίας που δημοσιεύονται. Για παράδειγμα, εάν είναι σε θέση να προσδιορίσει πόσους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται συνήθως να προσλαμβάνει κάθε χρόνο το σχολείο ή η περιφέρειά του, μπορεί να ξεκινήσει τις προσπάθειες στρατολόγησης πολύ πριν από την ώρα της κρίσης (Konoske-Graf et al., 2016). Χρειάζεται λοιπόν να ελέγξει οποιεσδήποτε εκθέσεις εργασίας πραγματοποιούνται στην περιοχή του (συνήθως νωρίς το καλοκαίρι ή/και αργά τη σχολική χρονιά) και να ζητήσει από μερικούς από τους δασκάλους του να παρακολουθήσουν, ώστε να αρχίσουν να χτίζουν σχέσεις με μελλοντικούς δασκάλους. Κατά τη διάρκεια μιας έκθεσης εργασίας, δάσκαλοι που αναζητούν νέες θέσεις εργασίας μπορούν να επισκεφθούν το σχολείο του και να μάθουν περισσότερα για τις διαθέσιμες θέσεις και έτσι ο διευθυντής θα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει πιθανούς υποψηφίους και να αξιολογήσει τα προσόντα τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πολλά σχολεία προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την αλλαγή των εκπαιδευτικών προσλαμβάνοντας εκπαιδευτές χωρίς πλήρη προσόντα. Τα τρία τέταρτα των περιφερειών δεν χρησιμοποιούν χρηματικά μόνους, αυξήσεις μισθών ή διάφορα βήματα σε ένα πρόγραμμα αμοιβών για να προσελκύσουν ή να κρατήσουν δασκάλους

που διδάσκουν σε σχολεία υψηλής ανάγκης. Εν μέσω της μείωσης των εγγραφών, του αυξανόμενου κόστους κατάρτισης, της ανεπαρκούς επαγγελματικής υποστήριξης και των στάσιμων αμοιβών, τα σχολεία και οι περιφέρειες αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων που υπονομεύουν την ικανότητά τους να προσλαμβάνουν και να διατηρούν σταθερούς, αποτελεσματικούς και διαφορετικούς δασκάλους (Konoske-Graf et al., 2016). Το σαράντα τρία τοις εκατό των περιφερειών απάντησαν ότι οι έγχρωμοι δάσκαλοι είναι πολύ δύσκολο να προσληφθούν, το οποίο είναι υψηλότερο από το ποσοστό των δασκάλων ειδικής αγωγής, των δασκάλων μαθητών αγγλικής γλώσσας και των δασκάλων επιστημών της μέσης εκπαίδευσης. Τα σχολεία που είναι πρόθυμα να διπλασιαστούν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές προσλήψεων θα μπορούσαν να προκύψουν από αυτήν την έλλειψη εκπαιδευτικών με ισχυρότερους, πιο ικανούς δασκάλους από ό,τι είχαν πριν από την πανδημία. Χρησιμοποιώντας στρατηγικές πρακτικές πρόσληψης, παρέχοντας καλύτερες αμοιβές και παροχές και δημιουργώντας περιβάλλοντα εργασίας που υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν τους δασκάλους, οι διοικητικοί υπάλληλοι και οι επαγγελματίες ανθρώπινου δυναμικού μπορούν να αρχίσουν να εργάζονται προς αυτούς τους στόχους σήμερα, με μεταμορφωτικά αποτελέσματα σε σχολεία και περιφέρειες σε όλη τη χώρα (Konoske-Graf et al., 2016).

Συμπερασματικά λοιπόν, τα κριτήρια πρόσληψης ποικίλλουν από χώρα σε χώρα όπως και οι διαδικασίες που αφορούν την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά, μια καλή στρατηγική πρόσληψης σε συνδυασμό με μία καλή αμοιβή και με τη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος μπορεί εν δυνάμει να ομαλοποιήσει τη διαδικασία πρόσληψης και ως αποτέλεσμα να βοηθήσει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ένας ακόμη όρος που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα είναι αυτός του περιβάλλοντος εργασίας. Η απασχόληση και το περιβάλλον είναι δύο πιο γενικές πτυχές του περιβάλλοντος χώρου εργασίας. Η απασχόληση περιλαμβάνει όλα τα διάφορα στοιχεία μιας εργασίας, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου εκτέλεσης και ολοκλήρωσης, των εργασιών που εμπλέκονται, της εκπαίδευσης για αυτά τα καθήκοντα, του ελέγχου των εργασιών απασχόλησης, του αισθήματος ολοκλήρωσης από την απασχόληση, της ποικιλίας στις θέσεις εργασίας και της εγγενούς αξίας ενός έργου. Πολυάριθμες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην εσωτερική συνιστώσα της ικανοποίησης των εργαζομένων με το περιβάλλον της εργασίας. Τα ευρήματα δείχνουν μια συσχέτιση μεταξύ ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος και της υποκειμενικής εργασιακής ικανοποίησης. Όσο δηλαδή καλύτερες είναι οι συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος τόσο περισσότερο είναι πιθανόν οι εργαζόμενοι να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Skalli, Theodossiou, & Vasileiou, 2008). Σύμφωνα με τον Spector (1997), η συντριπτική πλειοψηφία των εταιρειών παραμελεί την ατμόσφαιρα στην εργασία, η οποία έχει αρνητικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα των εργαζομένων. Όπως έδειξε ο ίδιος, μια θετική ατμόσφαιρα εργασίας περιλαμβάνει

ασφάλεια, εργασιακά δικαιώματα, άριστες σχέσεις με τους συναδέλφους, αναγνώριση για αποτελεσματική συμπεριφορά, κίνητρο για καλή δουλειά και συμμετοχή σε επιχειρηματικές αποφάσεις. Συνέχισε λέγοντας ότι μόλις οι εργαζόμενοι καταλάβουν ότι η εταιρεία τους εκτιμά, θα είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι και θα βιώσουν ένα αίσθημα ευθύνης για την επιχείρησή τους. Η ικανοποίηση από την εργασία λοιπόν μπορεί να επηρεαστεί από διάφορες μεταβλητές στον χώρο εργασίας, όπως η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας, η συμμετοχή των εργαζομένων, οι πολιτικές της εταιρείας και η επικοινωνία ενδυνάμωσης των εργαζομένων (Spector, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία θα γίνει λόγος για το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Αυτό διαμορφώνεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Στους εσωτερικούς παράγοντες ανήκουν όχι μόνο η εκπαιδευτική διαδικασία και η λειτουργία της στο σύνολό της αλλά και όσοι σχετίζονται άμεσα με τη σχολική μονάδα όπως το αρμόδιο Υπουργείο με τους υπαλλήλους του, οι νόμοι. Επίσης ο Σαΐτης (2008) προσθέτει τη σχολική διεύθυνση, την τοποθεσία, τους ανθρώπινους πόρους, τις υλικοτεχνικές υποδομές και τον βαθμό οργανωτικότητας του σχολείου. Τους εξωτερικούς παράγοντες μεταξύ άλλων αποτελούν κρατικοί φορείς και όργανα, σύλλογοι γονέων και εκπαιδευτικών, οι τοπικές και πολιτειακές αρχές (Fiske, 1996). Επιπρόσθετα περιλαμβάνονται κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, πολιτιστικοί, τεχνολογικοί παράγοντες (Σαΐτης, 2008). Κατά τους Fisher και Fraser (1990) σχολικό περιβάλλον είναι αυτό που διαμορφώνεται από τις ψυχοκοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ενώ κατά τον Cohen (2010) είναι αυτό που δείχνει την ποιότητα και τον χαρακτήρα ενός σχολείου.

1.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση

Ο όρος ικανοποίηση έχει απασχολήσει κατά τη διάρκεια των ετών σε μεγάλο βαθμό τους διεθνείς μελετητές. Ο πρώτος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση δόθηκε 1976 από τον Locke, ο οποίος την όρισε ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασιακής του εμπειρίας» (Locke, 1976). Στη συνέχεια, ο επόμενος μελετητής που αποπειράθηκε να ορίσει την επαγγελματική ικανοποίηση, βασιζόμενος στον ορισμό του Locke, ήταν ο Spector (1997), ο οποίος στον προαναφερθέντα ορισμό συμπεριέλαβε και τα συναισθήματα αλλά και τις σκέψεις του κάθε ανθρώπου για την εργασία του. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει το λεξικό του Cambridge, η ικανοποίηση ορίζεται ως ένα «ευχάριστο συναίσθημα που νιώθει κάποιος όταν παίρνει κάτι που θέλει ή όταν έχει κάνει κάτι που ήθελε να το κάνει» (Suganya and Sankarshwari, 2020). Επεκτείνοντας λοιπόν αυτόν

τον ορισμό η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως μια «θετική ή αρνητική υποκειμενική αίσθηση του εργαζομένου ως προς την εργασία του και αναπτύσσεται όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών που έχει ο εργαζόμενος από αυτή» (Bush & Middlewood, 2005). Την ίδια άποψη μοιράζεται και ο Bogler (2012), σύμφωνα με τον οποίον η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως «το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους και το εργασιακό τους περιβάλλον και περιγράφει το πόσο ευτυχισμένος ή δυστυχισμένος νιώθει κάποιος στο χώρο που εργάζεται». Χρησιμοποιώντας αυτό το παράδειγμα ως βάση, οι Hulin και Judge (2003), επεσήμαναν ότι η εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει πολλαπλές συναισθηματικές αντιδράσεις στην εργασία κάποιου και ότι αυτές οι αντιδράσεις περιλαμβάνουν τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχολογική διαδικασία. Αυτός ο τριμερής ορισμός της εργασιακής ικανοποίησης είναι συνεπής με τον τρόπο με τον οποίο εννοιολογούνται τυπικά οι στάσεις των ανθρώπων (Eagley & Chaiken, 1993). Σύμφωνα με τον Clark (1997), εάν οι εργαζόμενοι είναι δυσαρεστημένοι με τον εργασιακό τους ρόλο, μπορεί να μην είναι σίγουροι για τα προνόμιά τους, το περιβάλλον της εργασίας να είναι επικίνδυνο, οι συνάδελφοι να είναι μη συνεργάσιμοι, ο διευθυντής τους να μη δείχνει σεβασμό και οι ίδιοι να μη λαμβάνονται υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων. Όλα αυτά λοιπόν τα γεγονότα μαζί μπορεί να τους οδηγήσουν να νιώθουν αποξενωμένοι από την εταιρεία. Ο ίδιος μελετητής τόνισε επίσης ότι οι επιχειρήσεις στις μέρες μας δεν μπορούν να ρισκάρουν να έχουν δυσαρεστημένους εργαζομένους, αφού οι τελευταίοι δεν θα συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις ή τους στόχους του εργοδότη τους και κατά συνέπεια θα απολυθούν, κοστίζοντας στις επιχειρήσεις επιπλέον χρήματα για την πρόσληψη νέων εργαζομένων. Ως εκ τούτου, είναι επωφελές για τις επιχειρήσεις να προσφέρουν στους εργαζόμενους ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον στο οποίο πιστεύουν ότι οι σκέψεις τους γίνονται σεβαστές και ανήκουν μέσα στην ομάδα. Το ηθικό λοιπόν του προσωπικού πρέπει να είναι υψηλό, διότι θα φανεί στην παραγωγικότητά του, καθώς η δυσαρέσκεια των εργαζομένων θα τους οδηγήσει να προσπαθούν λιγότερο να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν (Clark, 1997).

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετίζεται άμεσα με τη συμπεριφορά των υπαλλήλων στην εργασία τους. Η μελέτη σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων συνηθειών και εργασιακής ικανοποίησης έχει παράγει μια σειρά από χαρακτηριστικά ενθαρρυντικά ευρήματα. Μια ποικιλία από συγκεκριμένες δραστηριότητες απασχόλησης συσχετίζονται σταθερά με τις εργασιακές στάσεις. Σε σύγκριση με τις σχέσεις μεταξύ της τυπικής εργασιακής ευτυχίας και συγκεκριμένων συμπεριφορών, οι σχέσεις μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των εργαζομένων και των διαφόρων ομάδων συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερες και δυναμικά πιο σχετικές. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι, παρόλα αυτά, ένα μεγάλο εύρος σημαντικών συγκεκριμένων συμπεριφορών συσχετίζεται επίμονα με την εργασιακή ικανοποίηση. Μια αξιολόγηση των προθέσεων συμμετοχής στη δράση αυτή κατά την περίοδο έρευνας είναι η πρόβλεψη επιλογής εάν κάποιος έχει

έναν επιδιωκόμενο στόχο που προβλέπει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ωστόσο, εάν γίνουν προσαρμογές στη γραμμική πρόβλεψη για να ληφθεί υπόψη η απορρόφηση, τα μέτρα μεταβλητότητας και οι περιορισμοί που προκαλούνται από σταθερούς ρυθμούς ασυνήθιστων συμπεριφορών μεταξύ ορισμένων εργασιακών πρακτικών και στάσεων απέναντι στη δουλειά, τότε οι εκτιμώμενες σχέσεις πληθυσμού που προκύπτουν είναι αξιοσημείωτες και μπορεί να προσφέρουν μια καλύτερη βάση για την κατανόηση της σύνδεσης στάση/συμπεριφοράς και επαγγελματικής ικανοποίησης (Fisher & Locke, 1992).

Σύμφωνα με τους Roznowski και Hulin (1992), οι πιο χρήσιμες πληροφορίες που μπορεί να έχει ένας ψυχολόγος ή ένας προϊστάμενος ενός οργανισμού ή μιας εταιρείας για ένα συγκεκριμένο άτομο του προσωπικού και για τις αναμενόμενες ενέργειές του αποτελεί ένα κανάλι αξιών που βασίζεται σε μια επαληθευμένη συλλογή μέτρησης ικανοποίησης από την εργασία. Στην πραγματικότητα, αυτά αναφέρουν μια ποικιλία μεθόδων εκτίμησης μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και συγκεκριμένων προτύπων εργασιακής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των συμμετεχόντων στην εργασία, των κρίσεων εσόδων, των αποφάσεων συνταξιοδότησης, της ψυχικής εξουθένωσης, της κοινωνικής και θεσμικής συμπεριφοράς του πολίτη, της επιθετικής ή αποτρεπτικής συμπεριφοράς προς τους συναδέλφους ή τους διευθυντές, τη ψηφοφορία για υποστήριξη συνδικάτων και πώς βλέπουν οι πελάτες την υποστήριξη πελατών που παρέχεται από το προσωπικό (Hershcovis et al., 2007; Snipes et al., 2005). Όλα τα παραπάνω λοιπόν αποτελούν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες επηρεάζονται άμεσα από την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου. Η σταδιακή παραίτηση από την εργασία είναι μια ολοκληρωμένη ομάδα αντιδράσεων που περιλαμβάνει τη συμμετοχή στην εργασία, την ψυχική αποδέσμευση και τις κοινωνικές στάσεις. Η αποδέσμευση από την εργασία αντικατοπτρίζει τις προσπάθειες παραίτησης από τα συνήθη καθήκοντα που περιλαμβάνει μια εργασία, διατηρώντας παράλληλα θεσμικές και εργασιακές ταυτότητες. Οι επιλογές συνταξιοδότησης και κύκλου εργασιών είναι παραδείγματα μιας ομάδας ενεργειών που αναφέρονται ως «απεμπλοκή εργασίας». Οι συνήθειες ψήφου στις εκλογές για τους συνδικαλισμένους εργαζόμενους και η προετοιμασία πριν από την ψηφοφορία μπορεί να είναι ενδείξεις μιας σειράς ενεργειών που υποδηλώνουν επίσημες προσπάθειες για την αλλαγή πτυχών του εργασιακού περιβάλλοντος (Snipes et al., 2005).

Επίσης, σε πολυάριθμες έρευνες έχει βρεθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με την αμοιβή που παρέχεται στους υπαλλήλους για την εργασία τους. Η αμοιβή ορίζεται από τους Erasmus et al. (2001) ως «αυτό που λαμβάνει ένας εργαζόμενος σε αντάλλαγμα για την εργασία του μετά την εκτέλεση των καθηκόντων του, συμπεριλαμβανομένων όλων των μορφών οικονομικών και μη ανταμοιβών». Ο κύριος καθοριστικός παράγοντας της απόδοσης της εργασίας είναι η αμοιβή, επειδή η υψηλή αμοιβή δίνει κίνητρα στους ανθρώπους να εργαστούν σκληρότερα. Τα χρήματα θεωρούνται ως η ανταμοιβή που προσφέρεται στους εργαζόμενους σε αντάλλαγμα για

τις προσπάθειές τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους. Όλες οι παροχές που παρέχονται σε έναν εργαζόμενο ως αποζημίωση για τις υπηρεσίες του αποτελούν τη συνολική του αποζημίωση (Dessler, 2008). Σύμφωνα με τον Barton (2002), οι επιχειρήσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οικονομικούς παράγοντες όπως οι μισθοί επειδή έχουν σημαντική επίδραση στα κίνητρα και τη διατήρηση των εργαζομένων. Σύμφωνα με τους Erasmus et al. (2001), ένας από τους υπέροχους παράγοντες που ελαχιστοποιεί τη θλίψη είναι ο μισθός. Οι εργαζόμενοι που κερδίζουν αρκετά χρήματα για να στηρίζουν τις οικογένειές τους είναι καλύτερα σε θέση να αντιμετωπίσουν δύσκολες συνθήκες. Τα οικονομικά κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν την εργασιακή ικανοποίηση και τη χρησιμότητα των εργαζομένων στον ίδιο βαθμό που η αύξηση της έντασης του οφέλους θα βελτιώσει την ευχαρίστηση. Επιπρόσθετα, η γνωστική ικανοποίηση ανταμοιβής χρησιμεύει ως μεσολαβητής στη σχέση μεταξύ αυτών των δύο στοιχείων της δικαιοσύνης-διανεμητικής, διοικητικής και συναλλακτικής επιθυμίας κύκλου εργασιών, ενώ τα επίπεδα ικανοποίησης αποζημίωσης όχι.

Επιπλέον, οι οργανισμοί μπορούν να αντιμετωπίζουν τους εργαζομένους τους ψυχολογικά επιβραβεύοντάς τους από τους διευθυντές τους, επειδή αυτά τα οφέλη δεν έχουν χρηματικό κόστος για την εταιρεία και θα πρέπει να ανταμείβουν κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά με βάση την εξαιρετική του απόδοση, προκειμένου να διατηρούν τις καλές του επιδόσεις. Έτσι, σύμφωνα με τον Ting (1997), η αποζημίωση έχει μεγάλο αντίκτυπο στο πόσο ευχαριστημένοι είναι οι δημόσιοι υπάλληλοι με τη δουλειά τους. Επίσης, σύμφωνα με τον Robbins (2003), οι δίκαιες ανταμοιβές, που ορίζονται ως πακέτα αποδοχών που θεωρούνται δίκαια και συνεπή με την εργασία, αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα στον καθορισμό της ικανοποίησης από την εργασία. Σε μια διαφορετική έρευνα των Kebriael και Moteghedí (2009), οι κρατικοί υπάλληλοι κατηγόρησαν τις χαμηλές αποζημιώσεις και τα οφέλη για τη δυσαρέσκεια τους με τις θέσεις εργασίας τους. Ακομη, σε δημόσιους υπαλλήλους στη Δημοκρατία των Μαλδίβων, οι Naemllham, Hadi, Shishi και Piarala (2011) ανακάλυψαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και του μισθού. Αυτό αποδεικνύει ότι οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ικανοποιημένοι όταν πιστεύουν ότι η αποζημίωση τους είναι δίκαιη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το εισόδημα, τουλάχιστον σε χαμηλότερα επίπεδα, αποτελεί προϋπόθεση για την ικανοποίηση από την εργασία και την ψυχολογική ευημερία, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να πληρούν ορισμένα βασικά κριτήρια.

Το 2003, ο Robbins έδωσε έμφαση στα «δίκαια κίνητρα», τα οποία σύμφωνα με αυτόν είναι «συστήματα αποζημίωσης που θεωρούνται αρκετά αποδεκτά σύμφωνα με τις προσδοκίες των εργαζομένων καθώς και ισχυρός παράγοντας ικανοποίησης από την εργασία». Όποτε λοιπόν οι εργαζόμενοι κατανοούν ότι η αποζημίωση τους είναι επαρκής για να καλύψει τις συνήθεις απαιτήσεις τους, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ικανοποιημένοι. Οι εργοδότες υποχρεούνται να πληρώνουν το προσωπικό τους με κάποιο τρόπο για την εργασία και τον χρόνο τους, επειδή οι εργαζόμενοι σχεδόν ποτέ

δεν εργάζονται απλήρωτοι, εκτός από την εθελοντική εργασία. Αυτό ήταν παλαιότερα γνωστό ως "αμοιβή" και τώρα αναφέρεται συχνά ως "ανταμοιβή". Περιλαμβάνει όλους τους τύπους πληρωμών που κάνει μια επιχείρηση στους υπαλλήλους της, ιδιαίτερα οικονομικές, μη χρηματικές και συναισθηματικές πληρωμές (Jalal & Zaheer, 2017). Τα εξωτερικά οφέλη περιλαμβάνουν οτιδήποτε, από φαγητό και στέγαση έως το ενεργειακό κόστος μέχρι την ασφάλεια της εργασίας και τον θαυμασμό, αλλά μπορούν επίσης να αναφέρονται ως χρηματικά πλεονεκτήματα. Παρόμοια με τις εξωτερικές ανταμοιβές, τα εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν ακόμη και την ικανοποίηση των εργαζομένων, την αίσθηση της επιτυχούς και έγκαιρης ολοκλήρωσης των εργασιών, την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση. Επιπλέον, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην εργασία μπορεί περιστασιακά να περιγραφούν ως εγγενείς ανταμοιβές. Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα είναι οι εκφράσεις ευχαριστιών και συγχαρητηρίων της διοίκησης προς το προσωπικό τους, οι οποίες αυξάνουν την ικανότητα εργασίας τους. Μια πιο θαυμάσια και αισιόδοξη ψυχολογική απάντηση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εμπειρίας τους είναι η ικανοποίηση από την εργασία (Locke, 1976). Σύμφωνα με τους Mafini και Dlodlo (2014), τα αυξημένα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης δημιουργούνται από ευνοϊκές εμπειρίες στον χώρο εργασίας, όπως φιλικό συνάδελφοι, κατανόηση των εργοδοτών, ελκυστική αμοιβή και ελκυστική απασχόληση, στόχους ή προσωπικά χαρακτηριστικά (Yee, Yeung & Cheng, 2010).

Σήμερα, η ανεντιμότητα είναι ένα σημαντικό πρόβλημα και από οικονομική άποψη, καθώς ένας εξωτερικός μηχανισμός αποζημίωσης είναι η κύρια αιτία της. Ωστόσο, η σοβαρότητα της ποινής και η πιθανότητα εντοπισμού θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Επιπλέον, από ψυχολογική σκοπιά, η ανεντιμότητα επηρεάζεται επίσης από την εσωτερική ενθάρρυνση της ανάπτυξης, όπως η προσπάθεια μεγιστοποίησης της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας, η οποία επιτυγχάνεται με την ικανότητα της εκπαίδευσης να μειώνει την ανεντιμότητα. Με πλήρη αίσθηση της λειτουργίας των εσωτερικών ανταμοιβών που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα προληπτικά μέτρα θα πρέπει να είναι πιο αποτελεσματικά. Μια έκφραση εκτίμησης από την ανώτερη διοίκηση προς το κατώτερο προσωπικό αναφέρεται ως ψυχολογική ενίσχυση. Αυτό ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να εκτελούν καλά τη δουλειά τους. Προάγει λοιπόν το ηθικό των εργαζομένων με προσωπικό που λαμβάνει επαίνους από την ανώτερη διοίκηση για την εξαιρετική εργασία τους (Yee, Yeung & Cheng, 2010).

Ακόμη, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με τη ψυχική υγεία των υπαλλήλων. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση η ψυχική υγεία ορίζεται ως «η κατάσταση κατά την οποία κάποιος έρχεται σε επαφή με τα βαθιά του προβλήματα, συμβιβάζεται με τους άλλους και τον εαυτό του, δεν παραλύει ενάντια σε εσωτερικές αναπόφευκτες συγκρούσεις και δεν εκτινάσσεται από την κοινότητα» (American Psychiatric Association, 2000). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει

χαρακτηριστικά και ο Butterworth (2003), «η ψυχική υγεία αναφέρεται επίσης στην ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί και να αναλαμβάνει παραγωγικές δραστηριότητες για να αναπτύξει και να διατηρήσει ουσιαστικές σχέσεις, να προσαρμοστεί στην αλλαγή και να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες». Οι εργασιακές συμπεριφορές, όπως οι επιθυμίες, έχουν πράγματι αποδειχθεί ότι επηρεάζονται σημαντικά από την εργασιακή ικανοποίηση και επιφέρουν αποτελέσματα που αναφέρθηκαν και πρωτίτερα όπως η απουσία από την εργασία, η αποδέσμευση και η δέσμευση του εγώ των εργαζομένων (Nagy, 2002). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, υπάρχουν ισχυροί δεσμοί μεταξύ του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, των χαμηλών ποσοστών ικανοποίησης από την εργασία, καθώς και άλλων προβλημάτων διαχείρισης. Έχει μάλιστα αποδειχθεί ότι η επαγγελματική ψυχική υγεία συσχετίζεται ισχυρά με την απόδοση και άλλες επιθυμητές οργανωτικές δεσμεύσεις, όπως η δέσμευση και η ικανοποίηση. Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες έχουν ανακαλύψει ιδιαίτερα μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής υγείας. Σύμφωνα με άλλους μελετητές, η ανεπαρκής οργάνωση της εργασίας και το υψηλό επίπεδο βαρδιών συνδέονται άμεσα με τη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της αιτιολογικά σχετίζεται με την εξάντληση και την κακή ψυχική υγεία (Killgore et al., 2008). Η μειωμένη λοιπόν επαγγελματική ικανοποίηση σε συνδυασμό με τη μειωμένη ανάπαυση από την εργασία μπορούν επίσης να συμβάλουν στην εξουθένωση και την κακή ψυχική υγεία, ενώ η έλλειψη ύπνου μειώνει τις αξιολογημένες διαπροσωπικές δεξιότητες και την παραγωγική αναλυτική σκέψη. Μάλιστα, μια άλλη έρευνα ανακάλυψε ότι το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται σημαντικά με το άγχος, τη θλίψη, την αυτοεκτίμηση και την εξουθένωση. Τέλος, η μεγαλύτερη ψυχική δυσφορία συσχετίστηκε με μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας (Bennett et al., 2005).

Άλλοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο φόρτος εργασίας και η εργασιακή απόδοση. Ο Locke πρότεινε μια θετική ή ευχάριστη ψυχολογική ανταπόκριση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης ή της απασχόλησής του το 1976. Σύμφωνα με τον Springer (2011), οι διευθυντές θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διευθυντικών τεχνικών για να αυξήσουν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων τους προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοση. Από προηγούμενες μελέτες, η σχέση μεταξύ της εργασιακής απόδοσης και της εργασιακής ευτυχίας είναι ακόμα ασαφής. Σε μια μετα-ανάλυση της εργασιακής ικανοποίησης των πελατών που διεξήχθη το 1993, οι Brown και Peterson δεν ανακάλυψαν καμία σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής απόδοσης. Παρόλα αυτά, άλλες μελέτες διαπίστωσαν ότι η σχέση μεταξύ της εργασιακής απόδοσης και της εργασιακής ικανοποίησης είναι γενικά θετική. Οι Hira & Waqas (2012) βρήκαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης στην εργασία σε 335 συμμετέχοντες στην κεντρική τράπεζα και οι Iqbal et al (2012) βρήκαν παρόμοια συσχέτιση σε 251 ερωτηθέντες από διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Επιπλέον, όσον αφορά την αποδοτικότητα, οι Edwards και Bell (2008) βρήκαν μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας. Πρόσφατη έρευνα, συμπεριλαμβανομένων των εργαζομένων στο δημόσιο, εμπορικό και μη κερδοσκοπικό τομέα, έδειξε μια εντυπωσιακή συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής απόδοσης και της εργασιακής ικανοποίησης στον χώρο εργασίας, αν και η εργασιακή ικανοποίηση φάνηκε να έχει μεγαλύτερη επιρροή συνολικά (Hsieh, 2016). Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στον βαθμό τον οποίο ένα άτομο δείχνει θετικό συναισθηματικό προσανατολισμό προς την εργασία του (Smith, Kendall, & Hulin, 1969). Η συνολική προσέγγιση για την εργασιακή ικανοποίηση θεωρείται ως μια συνηθισμένη πτυχή. Η αμοιβή, το προσωπικό, η σταθερότητα της εργασίας, η ηγεσία και η ατομική ανάπτυξη θεωρούνται ως συγκεκριμένες πτυχές. Η εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει επίσης συνήθειες και ειδικούς παράγοντες (Hackman & Oldman, 1980). Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση των εργαζομένων είναι ο φόρτος εργασίας. Οι εργαζόμενοι που πίστευαν ότι ο όγκος της εργασίας τους ήταν ακριβώς στο σωστό μέγεθος ήταν πιο ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους από άλλους που ένιωθαν ότι θα ήταν είτε πολύ υψηλός είτε χαμηλός. Η βελτίωση στη ζωή και την ικανοποίηση από την εργασία συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων όπως η κούραση, η προσωπική αποτυχία και δημιουργεί ομαδική συνοχή μέσω του εργασιακού περιβάλλοντος και των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων για τη βελτίωση της ζωής και της εργασιακής ευτυχίας (Arslan & Acar, 2013).

Συμπερασματικά λοιπόν, η εργασιακή ικανοποίηση ή η ικανοποίηση των εργαζομένων είναι το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων στην εργασία, είτε ως προς την ίδια την εργασία που τους αρέσει είτε σε συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας, όπως η φύση ή η διαχείρισή της. Εάν οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι και απολαμβάνουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία, είναι πιθανό να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα καθήκοντά τους και να παραμείνουν σε μια επιχείρηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι εργαζόμενοι μπορεί να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους όταν τους παρουσιάζονται πιο απαιτητικές ευκαιρίες. Όταν λοιπόν οι διευθυντές δεσμεύονται να είναι εξίσου υποστηρικτικοί με θετικό τρόπο, η ικανοποίηση των εργαζομένων θα αυξηθεί. Όταν οι εταιρείες είναι ειλικρινείς και δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας στους εργαζομένους, οι εργαζόμενοι πιθανότατα θα είναι πιο ευτυχισμένοι. Παρέχοντας δικαιοσύνη σε όλους τους υπαλλήλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή αναπηρίας, μπορούν να αυξηθούν τα μέσα επίπεδα ικανοποίησης σε όλη την επιχείρηση ή τον οργανισμό. Με την παροχή κινήτρων επίσης οι υπάλληλοι είναι πιο αφοσιωμένοι, συμμετέχοντες και πρόθυμοι να είναι εργατικοί. Οι βαρετές, επαναλαμβανόμενες δουλειές μπορεί να φαίνονται ανούσιες για τους υπαλλήλους, επομένως με το να δίνονται στους υπαλλήλους ανταποδοτικές εργασίες που μπορούν να κάνουν στον χώρο εργασίας βελτιώνεται έτσι η επαγγελματική ικανοποίηση. Μια δυσκολία στη μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία οφείλεται στο γεγονός ότι τα επίπεδα ποικίλλουν μεταξύ των εργαζομένων, ακόμη και μέσα στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον και συνθήκες.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε υψηλότερη ικανοποίηση μεταξύ ενός εργαζομένου μπορεί να μην είναι αποτελεσματικοί μεταξύ των άλλων. Στον ίδιο χώρο εργασίας, στις ίδιες συνθήκες, οι παράγοντες που βοηθούν έναν εργαζόμενο να αισθάνεται καλύτερα για την εργασία του μπορεί να μην λειτουργούν τόσο καλά για έναν άλλον. Οι διαφορές στη συναισθηματικότητα επηρεάζουν πιθανώς τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τις αντικειμενικές συνθήκες εργασίας, όπως ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας, επηρεάζοντας έτσι την εργασιακή τους ικανοποίηση. Όταν ένα άτομο λοιπόν εκτιμά μια συγκεκριμένη πτυχή της δουλειάς, η ικανοποίησή του επηρεάζεται πιο έντονα, είτε θετικά (όταν ικανοποιούνται οι προσδοκίες) είτε αρνητικά (όταν δεν ικανοποιούνται οι προσδοκίες), από ό,τι συμβαίνει για κάποιον που δεν εκτιμά αυτήν την πτυχή. Η εργασιακή ικανοποίηση βασίζεται στα συναισθήματα των υπαλλήλων για την εργασία όπως τα καλύτερα στοιχεία της δουλειάς, αυτά που κάνουν τους υπαλλήλους να νιώθουν ότι εκτιμώνται ή που επιτρέπουν να νιώθουν ότι έχουν έναν σκοπό, σε αντίθεση με τα χειρότερα στοιχεία, όπως οι πολλές ώρες ή δυσάρεστες εργασίες ή το αίσθημα ότι δεν εκτιμώνται ως εργαζόμενοι. Προχωρώντας βαθύτερα και πιο γρήγορα στον τρέχοντα αιώνα, η ικανοποίηση από την εργασία έχει ονομαστεί η συλλογή θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων και συναισθημάτων που βιώνουν οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας (Karatepe et al., 2006).

Όσο για το γιατί η ικανοποίηση από την εργασία είναι τόσο σημαντική, μια έκθεση για την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση των εργαζομένων από την Εταιρεία για τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Lee et al., 2016) σημειώνει τέσσερα οφέλη για να διασφαλιστεί ότι οι εργαζόμενοι είναι ευχαριστημένοι στη δουλειά τους. Εκτός από τα οικονομικά οφέλη από την πληρωμή ενός εύλογου ποσού για την εργασία που εκτελούν, η ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων σημαίνει ότι οι πολιτικές προώθησης είναι ξεκάθαρες και ευθυγραμμισμένες με αυτό που προσδοκούν. Οι εργαζόμενοι εύλογα θέλουν να αποζημιώνονται για την αξία που προσθέτουν σε μια εταιρεία και για την εργασία που επιτελούν. Όλοι οι εργαζόμενοι θέλουν να νιώθουν σεβασμό στον χώρο εργασίας και εκτίμηση για τη δουλειά που κάνουν. Έτσι λοιπόν οι άνθρωποι περιμένουν οι άλλοι να αισθάνονται εκτίμηση προς το άτομό τους και εκτίμηση για τη δουλειά που γίνεται. Είναι επειδή οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι τους εκτιμούν περισσότερο όταν τοποθετούνται σε ισχυρές θέσεις όπου μπορούν να επιδείξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες. Ο ρητός έπαινος από την ηγεσία ή από την εταιρεία γενικότερα, μπορεί να εμπνεύσει τους υπαλλήλους και να τους κάνει να αισθάνονται πολύ πιο χαρούμενοι στη δουλειά. Δυστυχώς, οι διευθυντές είναι συχνά πολύ πιο δυνατοί όταν δεν είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά που κάνουν οι υπάλληλοί τους, σε σύγκριση με όταν είναι ικανοποιημένοι. Ο συνεχής έλεγχος των εργαζομένων τους κάνει να νιώθουν πνιγμένοι, γεγονός που περιορίζει τη δημιουργικότητα και την απόδοση. Όπως όλοι γνωρίζουμε, η σχέση μεταξύ των εργαζομένων και των ανώτατων διευθυντών τους δεν είναι πάντα καλή (Karatepe et al., 2006). Για να αποφευχθεί λοιπόν η δυσαρέσκεια στον χώρο εργασίας, η οποία είναι διαδεδομένη στην εργασιακή ζωή σήμερα, είναι σημαντικό οι διευθυντές να γνωρίσουν τους εργαζόμενους εξ αρχής. Παράλληλα, ενώ κάθε εργαζόμενος έχει ένα μοναδικό

κριτήριο για το τι τον κάνει χαρούμενο στη δουλειά, η διατήρηση μιας θετικής κουλτούρας στον εργασιακό χώρο για τους υπαλλήλους είναι κρίσιμη τόσο για τη διατήρηση της ομάδας όσο και για την απόδοση. Η προσεκτική οικοδόμηση ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στις αξίες των εργαζομένων, από την άλλη πλευρά, οδηγεί σε καλύτερες συνθήκες εργασίας και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση. Η καλή εργασιακή ασφάλεια κάνει τους ανθρώπους πιο χαρούμενους στη δουλειά τους, που σημαίνει ότι μπορούν να επιδιώξουν μακροπρόθεσμους στόχους και να έχουν ισχυρότερη αίσθηση της κοινότητας και του σκοπού στις εταιρείες τους. Οι εργαζόμενοι που έχουν μια εστία ελέγχου στο σπίτι και αισθάνονται λιγότερο αποστασιοποιημένοι είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, να ασχολούνται με τη δουλειά τους και να αφοσιώνονται στους οργανισμούς τους (Karatepe et al., 2006).

Συνοψίζοντας λοιπόν η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σημαντικά πολλούς τομείς τόσο της επαγγελματικής όσο και της προσωπικής ζωής του ατόμου, καθώς όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα έχει βρεθεί από πολυάριθμες έρευνες ότι η επαγγελματική ικανοποίηση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με συναισθηματικές αντιδράσεις στην εργασία κάποιου και ότι αυτές οι αντιδράσεις περιλαμβάνουν τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχολογική διαδικασία. Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου επηρεάζει σημαντικά τόσο τα συναισθήματά του, όσο και τις εργασιακές συμπεριφορές του όπως την επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συναδέλφους. Τέλος, όπως βρέθηκε από προηγούμενες έρευνες η επαγγελματική ικανοποίηση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη ψυχική υγεία του ατόμου καθώς η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οδηγήσει στο άγχος, την κατάθλιψη και στη μείωση της αυτοεκτίμησης. Πέρα όμως από το ίδιο το άτομο, και για την εταιρεία ή τον οργανισμό είναι σημαντικό οι υπάλληλοι να έχουν αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση καθώς με αυτόν τον τρόπο οι υπάλληλοι δεν παραιτούνται και είναι παραγωγικοί, γεγονότα που είναι συμφέροντα για την επιτυχία της εταιρείας και του οργανισμού. Έτσι λοιπόν διαφαίνεται από την παραπάνω ανασκόπηση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην εργασία και χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω.

1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Όπως έγινε αντιληπτό και από τα παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια κατάσταση ενός εργαζομένου και εξαρτάται άμεσα από τις εργασιακές συνθήκες αλλά και από την ίδια την προσωπικότητα του κάθε εργαζομένου. Λόγω λοιπόν της υποκειμενικότητάς της, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να δημιουργηθούν πρότυπα σύγκρισης τα οποία είναι ικανά να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίηση ενός

εργαζομένου. Αυτά τα πρότυπα αποτελούνται από διαφορετικές μεταβλητές οι οποίες τείνουν να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Τα πρώτα πρότυπα σύγκρισης ξεκίνησαν να είναι σε εφαρμογή από τον Porter το 1961 και τον Locke το 1969 (Γρηγορούδης και Σίσκος, 2005). Αυτά τα πρότυπα σχεδιάζονται και βασίζονται σε διάφορες θεωρίες της ψυχολογίας, οι βασικότερες εκ των οποίων θα αναφερθούν στη συνέχεια, με ταυτόχρονη αναφορά στα πιο διαδεδομένα πρότυπα.

Μία θεωρία που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία θα μπορούσε να εξηγήσει τη συνέπεια της εργασιακής ικανοποίησης είναι η **θεωρία επιπέδου προσαρμογής** (Helson, 1948, 1964a, 1964b). Η συγκεκριμένη λοιπόν θεωρία υποστηρίζει ότι η έκθεση σε πρώιμα ερεθίσματα λειτουργεί ως βάση για την οποία αξιολογούνται τα ακόλουθα ερεθίσματα. Το ατομικό επίπεδο προσαρμογής ενός ατόμου δημιουργείται στατιστικά αθροίζοντας αυτά τα προηγούμενα ερεθίσματα. Η αντίδραση σε επόμενα ερεθίσματα που είναι συγκρίσιμα με το επίπεδο προσαρμογής είναι ουδέτερη, ωστόσο η αντίδραση σε μεταγενέστερα ερεθίσματα που είναι ουσιαστικά διαφορετικά από το επίπεδο προσαρμογής μπορεί να είναι είτε ευνοϊκή είτε δυσμενής (Bowling et al., 2005). Το επίπεδο προσαρμοστικότητας κάποιου μπορεί να αλλάξει ως αποτέλεσμα νέων εμπειριών που λαμβάνονται υπόψη σε αυτό. Συνολικά, αυτές οι αλλαγές προκαλούν τα ερεθίσματα να έχουν απλώς παροδικές επιπτώσεις. Βέβαια, το επίπεδο προσαρμοστικότητας κάποιου μπορεί να αλλάξει ως αποτέλεσμα νέων εμπειριών που λαμβάνονται υπόψη σε αυτό (Bowling et al., 2005). Συνολικά, αυτές οι αλλαγές προκαλούν ερεθίσματα να πρέπει να έχουν μόνο παροδικές επιπτώσεις. Για παράδειγμα, ένα άτομο που μπορεί να έχει εργαστεί για χρόνια χωρίς να λάβει αύξηση μισθού αναμένεται να αντιδράσει ευνοϊκά ακόμη και σε μια μικροσκοπική αύξηση μισθού, επειδή αυτή η διαφορά στον μισθό θα ήταν πολύ διαφορετική από το επίπεδο προσαρμογής αυτού του ατόμου. Το επίπεδο προσαρμογής του προσωπικού θα άλλαζε σταδιακά, δηλαδή θα ανέβαινε, όταν ενσωματωθεί σε αυτό η γνώση της αύξησης των μισθών, επομένως αυτή η ευνοϊκή αντίδραση θα διαρκούσε μόνο λίγο. Εκτός από τέτοιες επιπτώσεις μεταξύ των ανθρώπων, οι διακυμάνσεις στα επίπεδα προσαρμογής μεταξύ δύο ατόμων μπορεί να εξηγούν γιατί κάποιος που συνηθίζει να λαμβάνει σημαντικές αυξήσεις μισθού μπορεί να είναι δυσαρεστημένος με μια αύξηση 5 τοις εκατό, αλλά ένα άτομο που δεν είχε ποτέ αύξηση μισθού μπορεί να είναι ικανοποιημένο με αύξηση 2 τοις εκατό (Bowling et al., 2005).

Μια ακόμη θεωρία που εξηγεί τις συνέπειες της εργασιακής ικανοποίησης είναι αυτή του **Maslow**. Ο Maslow παρουσίασε αρχικά την υπόθεσή του για το πώς τα άτομα ικανοποιούν πολλές διαπροσωπικές ανάγκες στο πλαίσιο της απασχόλησής τους στη δημοσίευσή του το 1954 με τίτλο «Motivation and Personality». Με βάση τα ευρήματά του ως ανθρωπιστής ψυχολόγος, υπέθεσε ότι οι άνθρωποι συνήθως ακολουθούν ένα μοτίβο το οποίο περιέχει μια σειρά από συνειδητοποιήσεις και ανάγκες οι οποίες χρειάζεται να εκπληρωθούν. Πρότεινε περαιτέρω την ιδέα της υπερδυναμίας, η οποία

δηλώνει ότι ένα άτομο δεν μπορεί να αντιληφθεί ή να αναζητήσει την επόμενη υψηλότερη ανάγκη στην πυραμίδα έως ότου ικανοποιηθεί εν μέρει ή πλήρως η ήδη αναγνωρισμένη ανάγκη. Αυτή λοιπόν είναι η ιεραρχία απαιτήσεων του Maslow. Συχνά αναπαρίσταται ως τρίγωνο, με την ανάγκη ύπαρξης στην πλατιά βάση και την ορμή για ταυτότητα στη μικρή κορυφή (Xia, Izumi & Gao, 2015). Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με την ιεράρχηση αναγκών, στη βάση της πυραμίδας των εργαζομένων βρίσκονται οι πολύ βασικές ανάγκες ενώ στη συνέχεια βρίσκονται οι ανάγκες που σχετίζονται με το αίσθημα ασφάλειας στην εργασία. Στο τέλος της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες που σχετίζονται με την κοινωνικότητα του εργαζομένου αλλά και με την ανάγκη για απόκτηση σεβασμού και αναγνώρισης στο εργασιακό περιβάλλον. Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Maslow, «ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης του ατόμου, εξαρτάται από το επίπεδο αναγκών που ικανοποιούνται μέσω της εργασίας του» (Oloolube, 2006; Πετρίλη, 2007). Έτσι λοιπόν είναι πολύ σημαντικό να πραγματώνονται οι πρώτες ανάγκες του εργαζομένου όπως ο μισθός έτσι ώστε σταδιακά το άτομο να επιχειρεί να πραγματώσει και τις πιο σύνθετες ανάγκες του όπως ο σεβασμός από τους συναδέλφους του, έτσι ώστε να αυξάνει σταδιακά την επαγγελματική του ικανοποίηση.



Σχήμα 1: Πυραμίδα του Maslow

Ένα άλλο πρότυπο που βασίζεται στη **θεωρία δύο παραγόντων** είναι αυτό του Herzberg (1959). Σύμφωνα με αυτό, ο Herzberg (1959) δημιούργησε ένα διπλό μοντέλο μεταβλητών που επηρεάζουν τις αντιλήψεις του κοινού για την εργασία τους. Κατά τη γνώμη του, τα στοιχεία υγιεινής αντί για τα κίνητρα περιλαμβάνουν πράγματα όπως η επιχειρηματική πολιτική, η εποπτεία, οι ανθρώπινες σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας και η αμοιβή. Η υπόθεση υποστηρίζει ότι ενώ η ύπαρξη παραγόντων υγιεινής δεν ενθαρρύνει τους εργαζομένους ούτε προάγει την εργασιακή ευτυχία, η έλλειψή

τους μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια στην εργασία. Αντίθετα, συμπεράνε από τις στατιστικές ότι οι παράγοντες παρακίνησης ήταν πτυχές της απασχόλησης ενός ατόμου που την ενίσχυαν. Μάλιστα, ο ίδιος προσδιόρισε συγκεκριμένα πέντε μεταβλητές ως ισχυρούς καθοριστικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης: επίτευγμα, αναγνώριση, φύση της εργασίας, ευθύνες και ανάπτυξη. Ενώ οι μεταβλητές υγιεινής (ικανοποιητές) προκαλούσαν τακτικά μόνο προσωρινές διαφορές στην εργασιακή δέσμευση και απόδοση, που σύντομα επέστρεψαν στο προηγούμενο επίπεδο, αυτές οι μορφές κινήτρων (ικανοποιητές) συνδέθηκαν με μακροχρόνιες ευνοϊκές επιπτώσεις στην εργασιακή απόδοση. Συμπερασματικά, οι ικανοποιημένοι χαρακτηρίζουν το πώς νιώθει κάποιος για αυτό που καταφέρνει, με πολλούς από αυτούς να έχουν να κάνουν με τις δραστηριότητες που ολοκληρώνουν. Οι δυσαρεστημένοι, αντίθετα, σχετίζονται με το πώς αισθάνεται ένα άτομο για το περιβάλλον ή το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται. Οι ικανοποιημένοι σχετίζονται με αυτό που κάνει κάποιος άνθρωπος, αλλά οι μη ικανοποιημένοι σχετίζονται με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο εκτελεί τις πράξεις του (Oloolube, 2006; Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Έτσι λοιπόν, συμπεραίνεται από το συγκεκριμένο πρότυπο ότι οι παράγοντες υγιεινής είναι αυτοί που αποτρέπουν το άτομο από το να είναι δυσαρεστημένο στην εργασία του και του προσφέρουν ένα υγιές και ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, ενώ οι παράγοντες παρακίνησης είναι αυτές που παρακινούν το άτομο να έχει επαγγελματική ικανοποίηση.

Άλλη μία πολύ διαδεδομένη θεωρία είναι η **θεωρία της δικαιοσύνης**. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη θεωρία της δικαιοσύνης ήταν ο Homans (1961), ο οποίος δήλωσε πως «η ανταμοιβή ενός ατόμου στις συναλλαγές του με τους άλλους θα πρέπει να είναι ανάλογη της επένδυσης που έχει πραγματοποιήσει». Εδώ με τον όρο της ανταμοιβής εννοείται η απόδοση ή τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος, ενώ με την έννοια της επένδυσης εννοείται το χρονικό διάστημα, τα χρήματα και η προσπάθεια που χρειάστηκαν προκειμένου να φτιαχτεί αυτό το προϊόν. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τη θεωρία της δικαιοσύνης η επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου εξαρτάται άμεσα από τις προσδοκίες που έχει για την εργασία του αλλά και από τις ανταμοιβές που του παρέχονται για αυτήν την εργασία του (Γκόλια, 2014). Έτσι λοιπόν, αν μια εργασία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του ατόμου και του παρέχει ικανοποιητικές ανταμοιβές για την εργασία του, τότε το άτομο θα αυξήσει την επαγγελματική του ικανοποίηση. Στην περίπτωση όμως που μια δουλειά δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του ατόμου ή όταν δεν λαμβάνει ικανοποιητικές ανταμοιβές για την εργασία του τότε η επαγγελματική του ικανοποίηση μειώνεται σημαντικά (Γκόλια, 2014). Από αυτήν τη θεωρία έχουν διαμορφωθεί πολυάριθμα πρότυπα, εκ των οποίων το πιο διαδεδομένο είναι το **πρότυπο του Vroom**. Σύμφωνα με το αυτό το πρότυπο, οι άνθρωποι προβαίνουν σε διάφορες ενέργειες ανάλογα με τα αποτελέσματα που προσδοκούν να έχουν από αυτές τις ενέργειες. Για αυτόν τον λόγο και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα στάδιο της εκπλήρωσης των στόχων της εργασίας τους (Γκόλια, 2014).

Η τελευταία θεωρία που θα αναφερθεί είναι η **θεωρία της μετάνοιας** η οποία εντάσσεται στην κοινωνική ψυχολογία και έχει ως αρχή ότι η αξιολόγηση του εκάστοτε προϊόντος από έναν πελάτη πραγματοποιείται με βάση κριτήρια που δεν είναι δυνατόν ο ίδιος για να τα γνωρίζει από την αρχή ή πριν την αγορά του προϊόντος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεωρίας της μετάνοιας είναι τα περιστατικά όπου ένας πελάτης μετανιώνει για την αγορά ενός προϊόντος και θεωρεί ότι θα ήταν καλύτερο να είχε πάρει το ίδιο προϊόν από κάποια άλλη εταιρεία ή να μην το είχε πάρει εξ αρχής. Όπως αναφέρουν και οι Γρηγορούδης και Σίσκος (2005), τα πρότυπα σύγκρισης που χρησιμοποιούνται από το άτομο αφού προβεί στην αγορά του προϊόντος έχουν σχέση με τα συμπεράσματα που εξάγει ο ίδιος για το προϊόν, με υποθετικά σενάρια που σχετίζονται με την αξιοπιστία άλλων ανταγωνιστικών προϊόντων καθώς και με πραγματικές αξιολογήσεις άλλων ανταγωνιστικών προϊόντων.

1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Όπως είναι γνωστό η εκπαίδευση διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και την εξέλιξη μιας χώρας τόσο σε τεχνικό, κοινωνικό αλλά και οικονομικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην εκπαίδευση και στη διαμόρφωση της κοινωνίας μέσα από την παράδοση μαθημάτων στα σχολεία της εκάστοτε χώρας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προκειμένου να ανταπεξέλθει στην εκπαίδευση και διαμόρφωση των παιδιών στους αυριανούς πολίτες έχει πολλές ευθύνες τόσο απέναντι στους ίδιους τους μαθητές όσο και στους κηδεμόνες τους, στους διευθυντές της σχολικής μονάδας αλλά και στην ίδια την κοινωνία. Για αυτόν τον λόγο, η έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη βαρύτητα.

Η επαγγελματική ικανοποίηση λοιπόν των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την εξέλιξη και τη βελτιστοποίηση ενός συστήματος εκπαίδευσης διότι είναι αυτή που διασφαλίζει την εύρυθμη και ποιοτική διδασκαλία, την ανάπτυξη κινήτρων αλλά και την επιθυμία για τη συνέχιση του επαγγέλματος (Saiti, 2007). Ως έννοια, η εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών σχετίζεται με τα συναισθήματα που ο ίδιος αναπτύσσει όταν εργάζεται τα οποία καθορίζουν την εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας. Όταν λοιπόν ένας εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος με την εργασία του είναι ευχαριστημένος με αυτήν και αναπτύσσει διάφορα κίνητρα προκειμένου να βελτιστοποιήσει ακόμη περισσότερο την αποδοτικότητά του, το μάθημά του και τη συμπεριφορά του στον εργασιακό του χώρο (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017). Πέρα όμως από αυτά όταν ένας εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από την εργασία του έχει αποδειχθεί από μελέτες ότι αυξάνει την ποιότητα των μαθημάτων του, επιθυμεί να συνεχίσει να εργάζεται στον ίδιο χώρο, είναι συνεπής με το σχολικό ωράριο, έχει

καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές της σχολικής μονάδας, βοηθά περισσότερο τους μαθητές να επιτύχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και εμπλέκεται περισσότερο στις δράσεις του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2013). Μάλιστα, έρευνες έχουν υποστηρίξει πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των καθηγητών και του τρόπου παράδοσης των μαθημάτων (Zakariya et al., 2020). Σύμφωνα και με τον Rajeswaran (2021), η επιτυχία μιας σχολικής μονάδας και η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, λοιπόν, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να είναι αυξημένη έτσι ώστε να αποτελούν οι ίδιοι τους παράγοντες ανάπτυξης και βελτιστοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει μέσω της αύξησης της αποδοτικότητας και της προθυμίας τους (Saiti, 2007). Μέσω αυτής της αύξησης της προθυμίας και της αποδοτικότητας οι καθηγητές αρχίζουν να αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές ως προς την εκπαίδευση αλλά και ως προς τον χαρακτήρα τους, και έτσι καταλήγουν να τους παρέχουν κίνητρα προκειμένου να επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Harbour, Evanovich, Sweigart & Hughes, 2014).

Όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα όταν ένας εκπαιδευτικός έχει αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση τότε βιώνει θετικά συναισθήματα για το περιβάλλον της δουλειάς του. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή η εργασιακή του ικανοποίηση είναι χαμηλή, τότε βιώνει αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα όπως το άγχος, ο θυμός, η απογοήτευση και πολλές φορές μέχρι και η κατάθλιψη. Σύμφωνα και με τον Κυγιάκου (2001), ο εκπαιδευτικός που έχει χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση αγχώνεται μήπως δεν είναι αρκετά ικανός να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα που χρειάζεται να φέρει εις πέρας, έχοντας έτσι ως αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμησή του, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη θέση του στην σχολική μονάδα, να μειώνει τις εργασιακές του ώρες, να λαμβάνει πολλές αναρρωτικές άδειες, να βγαίνει νωρίς στη σύνταξη, να αναπτύσσει ψυχοσωματικές ασθένειες και να μην είναι αποδοτικοί στην εργασία τους (Γραμματικού, 2016)

Το άγχος στην εργασία των καθηγητών έχει πολυάριθμες αιτίες οι βασικότερες εκ των οποίων θεωρούνται από διεθνείς μελετητές ότι σχετίζονται με την εξωτερική αξιολόγηση των καθηγητών, με τις εκάστοτε αλλαγές στη σχολική μονάδα, με τις συναδελφικές σχέσεις, με την παροχή διδασκαλίας σε μαθητές οι οποίοι δεν επιθυμούν να διδαχθούν το αντικείμενο, με την αυτοεκτίμησή τους, με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με τις κακές εργασιακές συνθήκες, με την δυσκολία στη διατήρηση της ησυχίας μέσα στο μάθημα αλλά και με την ασάφεια στους ρόλους και στα καθήκοντα του κάθε εκπαιδευτικού Κυγιάκου (2001).

Σύμφωνα και με την Saiti (2007), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον διευθυντή και με την προσπάθεια που κάνει για τη διαμόρφωση ενός

φιλικού κλίματος στη σχολική μονάδα αλλά και με τη στήριξη που παρέχει στους εκπαιδευτικούς, με τις ευκαιρίες για εξέλιξη που δίνονται στον εκπαιδευτικό, με την ανταμοιβή που λαμβάνουν από τη δουλειά τους, με την οργάνωση του σχολείου καθώς και με τις συνεργασίες που αναπτύσσουν με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Στην ίδια λογική και ο Kyriacou (2001), εντόπισε τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τους κατηγοριοποίησε χωρίζοντάς τους στο μικρο-επίπεδο, το μέσο επίπεδο και το μακρο-επίπεδο. Στο μικρο-επίπεδο κατατάσσονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθηγητή τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση όπως η ηλικία, το φύλο και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Στο μέσο επίπεδο κατατάσσονται τα χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τις συνθήκες που υπάρχουν στη σχολική μονάδα όπως η οργάνωση και οι συναδελφικές σχέσεις, ενώ το μακρο-επίπεδο κατατάσσονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνία αλλά και με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Kyriacou, 2001).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση η οποία έχει γίνει ευρέως αποδεκτή από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι αυτή των Wang et al. (2018), οι οποίοι επίσης προβαίνουν σε τριμελή κατηγοριοποίηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τους μαθητές, με την προθυμία τους να διδαχθούν το διδακτικό αντικείμενο αλλά και με την υπακοή τους, την πειθαρχία τους και τον τρόπο με τον οποίο καθηγητής διαχειρίζεται τους μαθητές του. Στην επόμενη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου όπως το μέρος που βρίσκεται, το κλίμα που επικρατεί, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που διαμορφώνουν αυτό το κλίμα καθώς και την ιδιαίτερη κουλτούρα του σχολείου. Η τελευταία κατηγορία εντάσσει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και τις ευκαιρίες για καριέρα και για περαιτέρω συνεργασία (Wang et al., 2018). Την παραπάνω κατηγοριοποίηση ασπάζονται και οι Xia, Izumi & Gao (2015), οι οποίοι προβαίνουν και στην προσθήκη και ενός ακόμη παράγοντα που δεν είχαν τοποθετήσει οι προηγούμενοι μελετητές, ο οποίος είναι οι γονείς και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία μπορεί να επηρεάσει άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών και ανάλογα με την περίπτωση να την μειώσει ή να την αυξήσει. Μια ακόμη κατηγοριοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση η οποία εντοπίζεται σε πολλούς μελετητές είναι αυτή που κατατάσσει τους παράγοντες σε ενδογενείς και εξωγενείς (Τσουνής & Σαράφης, 2016; Γκόλια & Κουστέλιος, 2014, Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007). Οι ενδογενείς παράγοντες σύμφωνα με αυτήν την κατηγοριοποίηση σχετίζονται με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την υπευθυνότητα, και τις διαδικασίες της διδασκαλίας, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με τις συνθήκες της εργασίας, τις οικονομικές απολαβές, τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας αλλά και τις συναδελφικές σχέσεις (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Όπως έγινε φανερό από την παράθεση των προηγούμενων ερευνών με την πάροδο των χρόνων έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμες κατηγοριοποιήσεις των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε όλες όμως αυτές τις κατηγοριοποιήσεις είναι δυνατόν να εντοπιστεί ένας κοινός παράγοντας που όλοι οι μελετητές συμφωνούν πως επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και αυτός είναι το περιβάλλον που επικρατεί στο εκάστοτε σχολείο (Chang, 2009). Στο περιβάλλον λοιπόν του σχολείου εντάσσεται η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου, οι συναδελφικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, το υλικό που παρέχεται για διδασκαλία αλλά και οι εγκαταστάσεις του σχολείου. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής διαδραματίζει κομβικό ρόλο για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καθώς είναι αυτός ο οποίος με τη στήριξή του αλλά και με την ανάπτυξη μεθόδων που βελτιστοποιούν τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διαμορφώσει ένα φιλικό και σταθερό εργασιακό περιβάλλον το οποίο με τη σειρά του θα είναι δίκαιο και θα παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως (Σαγρή & Βουρνούκα, 2016). Ως προς τις συναδελφικές σχέσεις, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν πως η διαμόρφωση και η διατήρηση καλών σχέσεων με τους άλλους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει στην δημιουργία συναισθημάτων ενότητας, στην ανάπτυξη συνεργασιών και στην αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου (Saiti & Papadopoulos, 2015).

Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, τότε διαμορφώνεται ένα εχθρικό κλίμα στο σχολείο, αυξάνονται οι συγκρούσεις, υπάρχει έλλειψη συνεργασίας, αυξάνεται το εργασιακό τους άγχος και μειώνουν έτσι τα εργασιακά τους κίνητρα (Toğrona, Myrberg & Johansson, 2020). Πολλές έρευνες μάλιστα υποστηρίζουν πως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι ακόμη πιο σημαντικές για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από αυτές που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους καθώς με τους συναδέλφους τους συνομιλούν για τα μαθήματα, λαμβάνουν νέες ιδέες και μεθόδους διδασκαλίας, επιλύουν συγκρούσεις με τους μαθητές και γενικότερα αισθάνονται υποστήριξη και ασφάλεια (Wang et al., 2018). Παρόλα αυτά και οι σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης ακόμη κι αν είναι μικρότερης σημασίας από αυτόν της διοίκησης του σχολείου ή των συναδελφικών σχέσεων. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, καθώς η ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των καθηγητών ως προς τους μαθητές με αποτέλεσμα να αναπτύξουν κίνητρα για να βοηθούν περισσότερο τους μαθητές αλλά και για να ανακαλύψουν καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Παράλληλα, όταν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει καλές σχέσεις με τους μαθητές του και ιδιαίτερα όταν οι μαθητές είναι ανυπάκουοι και δυσκολεύεται να κρατήσει την ησυχία στην τάξη του σχολείου, τότε μειώνεται η επαγγελματική του ικανοποίηση, χάνει το ενδιαφέρον του για τους μαθητές

αλλά και για το επάγγελμά του εν γένει. Παρόλα αυτά, η πειθαρχία έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερα χρόνια εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς με πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία (Malinen & Savolainen, 2016).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ο οποίος αναφέρθηκε και παραπάνω ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι συνθήκες που υπάρχουν στη σχολική μονάδα όπως οι εγκαταστάσεις, το υλικό προς διδασκαλία και ο αριθμός των μαθητών. Είναι απόλυτα λογικό πως ένα ασφαλές και άνετο εργασιακό περιβάλλον που διαθέτει στους εκπαιδευτικούς πληθώρα τεχνολογικών και άλλων μέσων που θα τους υποστηρίξουν στη διευκόλυνση της διδασκαλίας τους αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίησή τους ενώ αντίθετα ένα σχολικό περιβάλλον που δεν είναι ασφαλές και είναι ανεπαρκές δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στην παράδοση ενός ενδιαφέροντος και διαφορετικού μαθήματος μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι δύο στους τρεις καθηγητές θεωρούν πως τα σχολεία δεν έχουν επαρκείς εγκαταστάσεις ούτε και συνθήκες ασφάλειας για το προσωπικό αλλά και για τους μαθητές (Γραμματικού, 2016). Επιπρόσθετα, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ο οποίος φάνηκε από την πρότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών είναι οι οικονομικές απολαβές. Ο μισθός λοιπόν των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί από έρευνες ότι μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, έχει βρεθεί πως ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει μεγαλύτερη σύνδεση με συναισθήματα δυσαρέσκειας, άρα και με μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με τον μισθό που λαμβάνουν για να επιτελέσουν το έργο τους (Saiti & Papadopoulos, 2015; Durdukoca, 2018). Στην ίδια λογική και ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που αναφέρθηκε πρωτύτερα ως παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι και οι ευκαιρίες εξέλιξής τους. Σύμφωνα μάλιστα με πολυάριθμες έρευνες οι εκπαιδευτικοί εν γένει είναι αρκετά δυσαρεστημένοι από τις ευκαιρίες ανέλιξης που τους δίνονται (Achoka, Poïroi & Sirima, 2011; Monyatsi, 2012). Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος βρέθηκε κοινός σε πολλούς μελετητές είναι τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Πολυάριθμες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να αποδείξουν τη συσχέτιση της ηλικίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά τα αποτελέσματα ποικίλλουν (Kooij, Jansen, Dikkers & De Lange, 2010). Αξίζει να αναφερθούν αυτές που προτείνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία καθώς στην αρχή της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ αργότερα μειώνεται περίπου στη μέση της καριέρας τους και τελικά αυξάνεται ξανά πριν την σύνταξη (Hochwarter et al., 2001). Ως προς το φύλο, που αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό δημογραφικό χαρακτηριστικό, έχουν γίνει επίσης πολυάριθμες έρευνες που προσπαθούν να εξετάσουν τον συσχετισμό του με την επαγγελματική ικανοποίηση των

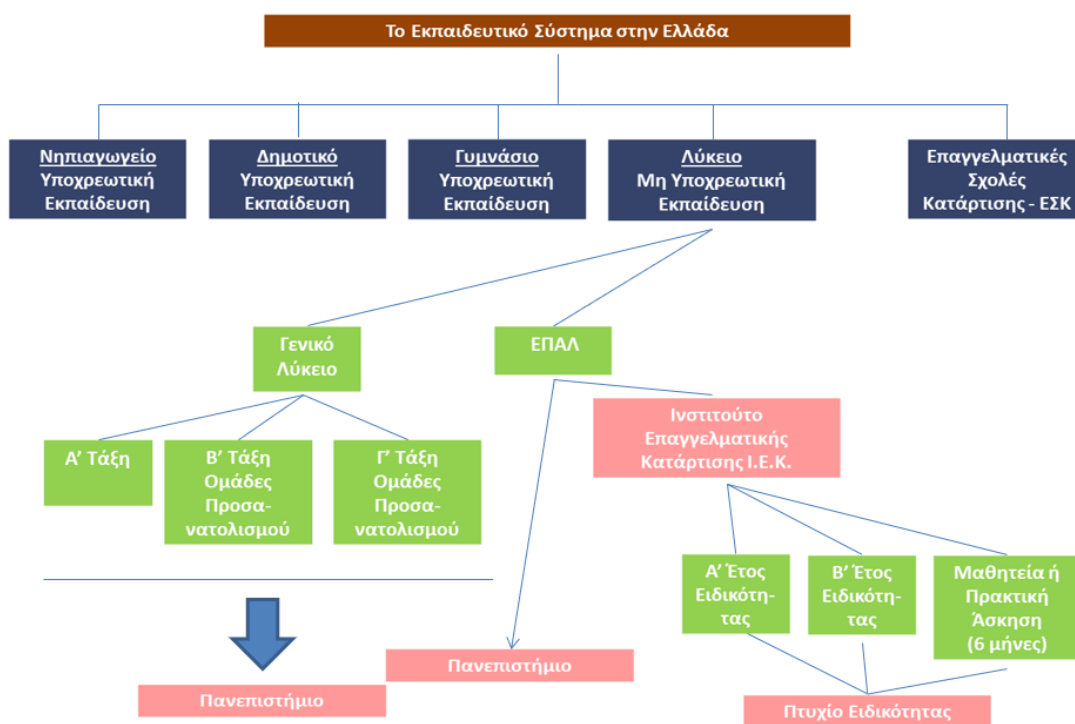
εκπαιδευτικών αλλά δεν έχουν βρεθεί ακόμη σημαντικές συσχετίσεις με αυτό (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Συνοψίζοντας λοιπόν, όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για την πρόοδο της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Για αυτόν τον λόγο έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες έρευνες οι οποίες ασχολούνται με την μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με την αύξηση ή την μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με σημαντικότερο από όλους το περιβάλλον που επικρατεί στο εκάστοτε σχολείο. Παρόλα αυτά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που είναι σημαντικοί για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όπως οι συναδελφικές σχέσεις, οι σχέσεις με τους μαθητές, οι εγκαταστάσεις και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός της σχολικής μονάδας, οι ευκαιρίες για εξέλιξη και οι οικονομικές απολαβές. Τέλος, από την πρότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν προέκυψαν μεγάλες συσχετίσεις με τα δημοσιογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τη συσχέτισή τους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

1.5 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χωρίζεται σε προσχολική εκπαίδευση και παιδική μέριμνα, η οποία παρέχεται σε παιδιά έως την ηλικία των 6 ετών, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για μαθητές ηλικίας από 6 έως 12 ετών, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για εφήβους 12 έως 18 ετών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για όσους θέλουν να εγγραφούν σε πανεπιστημιακό πρόγραμμα και, τέλος, δια βίου μάθηση, για ενήλικες μαθητές όλων των ηλικιών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και περιλαμβάνει το διετές Νηπιαγωγείο και το εξαετές Δημοτικό σχολείο. Στη δευτεροβάθμια ανήκουν το τριετές Γυμνάσιο (κατώτερη δευτεροβάθμια) και το τριετές Λύκειο (ανώτερη δευτεροβάθμια), αλλά μόνο το Γυμνάσιο ορίζεται ως υποχρεωτικό. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι) και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και δεν είναι υποχρεωτική. Μέχρι το 2019 υπήρχαν και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι) τα οποία καταργήθηκαν με τον νόμο Γαβρόγλου (ν. 4610/19). Έτσι λοιπόν σύμφωνα τον νόμο 1566/1985, ο οποίος είναι σε εφαρμογή έως σήμερα, η υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας αρχίζει από την ηλικία των 4-5 ετών και λήγει όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν το Γυμνάσιο, δηλαδή 15 ετών. Σύμφωνα με τον νόμο, ένας μαθητής που δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 15 ετών υποχρεούται να παραμείνει εγγεγραμμένος μέχρι την ηλικία των 16 ετών.

Πιο αναλυτικά, στην Ελλάδα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν ημερήσιοι σταθμοί που προσφέρουν προσχολική εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας έως 3 ετών. Έπειτα τα παιδιά γράφονται στα νηπιαγωγεία, τα οποία στελεχώνονται με το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η δημοτική εκπαίδευση διαρκεί 6 χρόνια, από την πρώτη τάξη έως την έκτη δημοτικού. Οι μαθητές προάγονται στο γυμνάσιο χωρίς να δώσουν εξετάσεις (ν. 1566/1985). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως αναφέρθηκε χωρίζεται σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η Υποχρεωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που παρέχεται στα Γυμνάσια και το Στάδιο 2 είναι η Μετα-Υποχρεωτική ή Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που παρέχεται σε Ενιαία Λύκεια, σε Επαγγελματικά Λύκεια και στις Σχολές Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αν και η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική στην Ελλάδα, η πλειονότητα των μαθητών φοιτά σε αυτήν. Οι μαθητές σε αυτή τη βαθμίδα καλούνται να εξετάζονται ώστε να προαχθούν στις επόμενες τάξεις και τελικώς να αποκτήσουν το αντίστοιχο απολυτήριο ή και δίπλωμα (ν. 1566/1985). Για την εισαγωγή στη δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές απαιτείται να επιτύχουν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις που πραγματοποιούνται ετησίως. Με την ολοκλήρωσή τους λαμβάνουν το αντίστοιχο πτυχίο και μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές του σε μεταπτυχιακά, διδακτορικά και μεταδιδακτορικά προγράμματα.



Σχήμα 2: Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Όλες οι δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες χρηματοδοτούνται και στελεχώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και έτσι η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι δωρεάν. Το αντίθετο συμβαίνει με την ιδιωτική εκπαίδευση που προσφέρει εκπαίδευση

επι πληρωμής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και για τη στελέχωσή τους δεν φέρει ευθύνη το Υπουργείο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε πάντοτε τη σημερινή του μορφή. Πριν από τις μεταρρυθμίσεις του 1976, η υποχρεωτική εκπαίδευση περιελάμβανε την τριετή κατώτερη δημοτική (Γυμνάσια) η οποία ήταν εννέα ετών, που κυμαίνεται από 6 ετών έως 15 ετών. Με τις μεταρρυθμίσεις του 1976, η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει το εξαετές Δημοτικό και το τριετές Γυμνάσιο και είναι συνολικής διάρκειας 9 ετών, επίσης από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 15 ετών. Τα σχολεία κατώτερης μέσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ονομάστηκαν Γυμνάσια, παύουν να είναι μονοβάθμια και προαιρετικά. Ακόμη, με τον νόμο 4763/2020 προβλέπεται η ίδρυση μεταλυκειακών μη υποχρεωτικών σχολείων για άτομα ηλικίας 16-23 ετών (Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης και Επαγγελματικές Σχολές), τα οποία θα εντάσσονται στο Κρατικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Όπως αναφέρει και ο Κατσαρός (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος έχει ως κύρια στοιχεία τον συγκεντρωτισμό, την γραφειοκρατία και τη δυσκολία στην εναλλαγή των διαδικασιών. Αυτό έχει ως συνέπεια η πολιτική της εκπαίδευσης να θεσμοθετείται στην πληρότητά της από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και στη συνέχεια να κοινοποιείται στους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης. Μέσα από την χάραξη της πολιτικής το αρμόδιο Υπουργείο εκδίδει αυτόνομα αποφάσεις και εγκυκλίους που οριοθετούν τις σχολικές μονάδες και αφορούν τη διοίκηση, την οργάνωση και την λειτουργία όλων των σχολείων της χώρας. Ο απώτερος σκοπός του Υπουργείου είναι όλα τα σχολεία είτε είναι Δημοτικά είτε Γυμνάσια είτε Λύκεια να έχουν ομοιομορφία ως προς τις διαδικασίες και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν. Κατά συνέπεια οι διευθυντές μιας σχολικής μονάδας δεν έχουν ελευθερία κινήσεων και ο ρόλος τους περιορίζεται στην διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών που είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008). Όσον αφορά τον διορισμό των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και αυτός, όπως και όλο το παιδαγωγικό πλαίσιο διακρίνεται από γραφειοκρατικές διαδικασίες και καταμερισμό της εργασίας που συνάδουν με το γενικότερο ιεραρχικό σύστημα που υπάρχει στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έτσι λοιπόν, για να προσληφθεί ένας καινούριος δάσκαλος σε μια σχολική μονάδα χρειάζεται να πληροί τα απαραίτητα προσόντα που αναφέρονται στις κρατικές προσλήψεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Κατσαρός, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να μην έχουν καμία συμμετοχή στη διαδικασία των προσλήψεων του νέου προσωπικού της σχολικής τους μονάδας.

1.6 Επισκόπηση σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό

Στο παρόν σημείο της μελέτης θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν σχετικές έρευνες που έχουν ασχοληθεί και έχουν μελετήσει στο παρελθόν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Αρχικά, μια μελέτη που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί είναι αυτή της Παπαναούμ (2003) η οποία είχε ως σκοπό να μετρήσει την ικανοποίηση σε ολιστικό επίπεδο αλλά και με ειδικά κριτήρια των εκπαιδευτικών που ανήκουν τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ειδικότερα αυτοί που διδάσκουν στο δημοτικό. Ένα ακόμη σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι υπήρχαν πάρα πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ταυτόχρονα, η ίδια μελέτη έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα Γυμνάσια και στα Λύκεια δεν ήταν ικανοποιημένοι σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους (Παπαναούμ, 2003). Μια ακόμη έρευνα που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή του Κουστέλιου (2005), η οποία επίσης μελέτησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα αυτήν της Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι ως προς το επάγγελμά τους αλλά ήταν δυσαρεστημένοι με τις συνθήκες εργασίας, τις οικονομικές απολαβές καθώς και τις ευκαιρίες ανέλιξης. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη τα αποτελέσματα διαφοροποιούνταν ως προς το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Επιπρόσθετα, μια ακόμη έρευνα η οποία είναι άξια αναφοράς είναι αυτή της Σαϊτή (2007), η οποία διενεργήθηκε σε όλη την Ελλάδα σε χίλιους διακόσιους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρισκόνταν σε άμεση συσχέτιση με τις ευκαιρίες καριέρας, το κλίμα του σχολείου, τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, τις οικονομικές απολαβές, καθώς και τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους εργαζόμενους (Σαϊτή, 2007). Ακόμη, μια άλλη ενδιαφέρουσα μελέτη είναι αυτή της Αραμπατζή (2009), η οποία ερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ, τους υπόλοιπους εργαζόμενους αλλά και τη συμπεριφορά του ίδιου του διευθυντή απέναντί τους. Η συγκεκριμένη έρευνα συμφωνούσε και με αυτήν της Σαϊτή, ως προς τα ευρήματα που δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις ευκαιρίες ανέλιξης που τους δίνονται και από τον τρόπο που ο διευθυντής διοικεί τη σχολική μονάδα (Αραμπατζή, 2009).

Επιπρόσθετα, μια ακόμη έρευνα που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή της Γραμματικού (2016), η οποία μελέτησε τους διάφορους παράγοντες οι οποίοι είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Αθήνας κατά το

διάστημα του 2009 έως και το 2010. Σύμφωνα με αυτήν τη μελέτη η επαγγελματική ικανοποίηση ενδέχεται να επηρεαστεί από τις σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους αλλά και με τους γονείς των μαθητών τους. Ακόμη, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την Γραμματικού (2016) είναι οι ευκαιρίες ανέλιξης που δίνονται στον εκπαιδευτικό, οι οικονομικές απολαβές, η υποδομή της σχολικής μονάδας καθώς και ο εσωτερικός και εξωτερικός χώρος του σχολείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ενώ σε γενικότερο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά της Αθήνας είναι ως επί το πλείστον ικανοποιημένοι από την εργασία τους, παρόλα αυτά είναι προβληματισμένοι ή ακόμη και δυσαρεστημένοι από τις υποδομές των σχολείων, τις ευκαιρίες προαγωγής και απόκτησης νέας γνώσης, τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλους εξωτερικούς φορείς, καθώς και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2016). Τέλος, μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα ήταν αυτή της Λαλάγκα (2017) η οποία μελέτησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλονίκης ως προς τη συσχέτισή της με τα καθήκοντα του διευθυντή σχετικά με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τον τρόπο που επαινεί και νουθετεί τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό υλικό, τις οργανωτικές και διοικητικές του δεξιότητες αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά του. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την ικανοποίησή τους σχετικά με την υποστήριξη των διευθυντών στην παροχή ευκαιριών ανέλιξης καθώς και στη συνεισφορά τους στην υποστήριξη λειτουργικών θεμάτων. Ακόμη, η ίδια έρευνα συμπέρανε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τον ρόλο του διευθυντή στις εγκαταστάσεις του σχολείου, στις σχέσεις με τους συναδέλφους καθώς και στην αξιολόγησή τους.

Συμπερασματικά λοιπόν, όπως κατέστη φανερό από τις προηγούμενες έρευνες η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις ευκαιρίες ανέλιξης και εκπαίδευσης που δίνονται στους εκπαιδευτικούς και από τον τρόπο που ο διευθυντής διοικεί τη σχολική μονάδα ως προς τις εργασιακές σχέσεις, τη διοικητική οργάνωση αλλά και τις υλικοτεχνικές υποδομές (Αραμπατζή, 2009). Επιπρόσθετα, από την προαναφερθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφάνηκε πως η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών είναι δύο μεταβλητές οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα κατέστη σαφές πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται και από τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός τόσο με τους μαθητές του όσο και με τους γονείς τους (Γραμματικού, 2016).

Ανάλογες μελέτες οι οποίες ερευνούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχουν πραγματοποιηθεί και στο εξωτερικό, εκ των οποίων οι σημαντικότερες θα αναφερθούν παρακάτω. Αρχικά, μια έρευνα που αξίζει να

αναφερθεί είναι αυτή του Bashir (2017), ο οποίος υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας στους τομείς της εκπαίδευσης, καθώς οι ίδιοι λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους. Κατά συνέπεια, ο συγγραφέας ένιωσε την ανάγκη να μελετήσει τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής αφοσίωσης των δασκάλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτή την έρευνα, επιλέχθηκαν 300 εκπαιδευτικοί από την ινδική επαρχία Παντζάμπ για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας την κλίμακα ικανοποίησης από την εργασία της Dr. Meera Dixit (1993) και την κλίμακα επαγγελματικής αφοσίωσης των Dr. Ravinder Kaur and Sarabjit Kaur (2011). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά στην εργασιακή δέσμευση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την εργασιακή ικανοποίηση. Πρόσθετα ευρήματα της ίδιας έρευνας υποδεικνύουν μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής αφοσίωσης και της εργασιακής ευτυχίας. Αυτό καταδεικνύει την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής αφοσίωσης και της εργασιακής ικανοποίησης.

Ακόμη, μια άλλη έρευνα που θεωρήθηκε σημαντικό να αναφερθεί είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα από τον Buckner (2017). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι λιγότερο ευχαριστημένοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στις δημόσιες σχολικές μονάδες ενώ αυτοί που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Αυτή η διαφορά είναι ιδιαίτερα έντονη και σημαντική στους εκπαιδευτικούς με συμβάσεις αορίστου χρόνου, κάτι που αποτελεί αντιπροσωπευτικό γεγονός των εκπαιδευτικών με την υπηκοότητα των Εμιράτων. Αν και αυτό το εύρημα φαίνεται να επηρεάζεται από το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτριες στα δημόσια σχολεία είναι πιο πιθανό να είναι στα Εμιράτα σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, οι γυναίκες δασκάλες στη δημόσια υπηρεσία είναι οι λιγότερο ικανοποιημένες από όλους τους εκπαιδευτικούς. Η ίδια έρευνα συμπεραίνει πως ειδικά για τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου τομέα με συμβάσεις αορίστου χρόνου, οι αντιλήψεις για τη θέση τους είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την εργασιακή τους δέσμευση (Buckner, 2017). Τέλος, η ίδια έρευνα υποστηρίζει πως περισσότερο από τις κρίσεις για την αντιληπτή σημασία ή τη δυσκολία της διαδικασίας της μάθησης, οι θετικές και αρνητικές στάσεις για το εάν το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός είναι καλή σταδιοδρομία επηρεάζονται ουσιαστικά από απόψεις για συγκρίσιμες αποδοχές και προνόμια. Αντί για απόψεις για την πολυπλοκότητα ή την πίεση της διδασκαλίας, οι στάσεις για το καθεστώς της εκπαίδευσης συνδέονται πολύ πιο στενά με τις απόψεις για τη σχετική αμοιβή και τα προνόμια της διδασκαλίας. Με άλλους όρους, το αντιληπτό κύρος σχετίζεται με την αμοιβή και όχι με τις ανησυχίες για τον φόρτο εργασίας. Ακόμη, οι απόψεις των ανδρών για το κύρος της εκπαίδευσης στον δημόσιο τομέα επηρεάζονται πιο έντονα από τις κρίσεις για τις συγκρίσιμες αποδοχές και τα προνόμια των εκπαιδευτικών από ό,τι οι γυναίκες (Buckner, 2017).

Επιπρόσθετα, μια ακόμη έρευνα η οποία αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή του Demirdag (2015) η οποία ερεύνησε τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους λαμβάνοντας ως δείγμα 208 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τους ανωτέρους τους όπως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ενώ δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ακόμη, μια άλλη πρόσφατη έρευνα διεξήχθη στη Σουηδία από τους Toropona et al. (2021), οι οποίοι ερεύνησαν τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις εργασιακές συνθήκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται άμεσα από τον φόρτο εργασίας που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, από τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών αλλά και από την πειθαρχία των μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει στη συγκεκριμένη έρευνα πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι συσχετίζουν άμεσα την επαγγελματική τους ικανοποίηση από την συνεργασία με τους υπόλοιπους καθηγητές ενώ οι δάσκαλοι του δημοτικού συσχετίζουν περισσότερο την εργασιακή τους ικανοποίηση από την πειθαρχία που επιδεικνύουν οι μαθητές τους (Toropona et al., 2020).

Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, που είναι ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους είναι πιθανό να τα καταφέρουν καλύτερα στη διδασκαλία, κάτι που με τη σειρά του θα επιτρέψει στους μαθητές τους να τα καταφέρουν καλύτερα στη μάθηση στα σχολεία. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει άμεσες επιπτώσεις στη διατήρηση των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στο θετικό σχολικό κλίμα και στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών. Τα πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους επόπτες στα σχολεία και στην εργασιακή τους ασφάλεια είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εργασίας τους.

Στη νότια κομητεία Tulare της Καλιφόρνια, οι δάσκαλοι σε κάθε σχολείο είχαν ένα επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία που κυμαινόταν από μέτρια υψηλό έως υψηλό. Στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σημειώθηκε από τα χρόνια θητείας στα σημερινά σχολεία των εκπαιδευτικών. Οι αριθμοί ήταν συνεπείς σε όλα τα επίπεδα για τους δασκάλους, ανεξαρτήτως φυλής ή φύλου. Παράγοντες που φαινόταν να επηρεάζουν πραγματικά την ικανοποίηση των δασκάλων περιλάμβαναν τον αριθμό των μειονοτήτων μαθητών στα σχολεία τους, την εργασιακή ασφάλεια και τα συναισθήματα σεβασμού από τις κοινότητές τους (Stoll-Lollis, 2015).

Μάλιστα, το CNN ανέφερε ότι ήδη από το 1986, ότι η δημοσκόπηση της MetLife έδειξε ότι η ικανοποίηση των δασκάλων ήταν επίσης στο χαμηλότερο επίπεδο όλων των εποχών, με μόλις το 33% περίπου των δασκάλων των δημόσιων σχολείων να δηλώνουν χαρούμενοι στη δουλειά τότε. Μια νέα δημοσκόπηση της εταιρείας MetLife δείχνει ότι οι δάσκαλοι είναι ακόμη λιγότερο ικανοποιημένοι από ό,τι το 2009 και προσφέρει

προτάσεις στους δασκάλους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών (Chen, 2022).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Lees διευρύνει τα όρια των εξωγενών παραγόντων για να συμπεριλάβει κοινωνιολογικά εξωγενείς παράγοντες και συγκρίνει την εργασιακή αποτελεσματικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των δασκάλων των κρατικών σχολείων με εκείνα των δασκάλων καθολικών σχολείων. Πρώτον, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνέβαλε στην ευτυχία των δασκάλων, καθώς οι ευτυχισμένοι δάσκαλοι ήταν λιγότερο επιρρεπείς στο άγχος και την εξουθένωση (Kyriacou & Sutcliffe, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ο Ellis (1984) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, μεταξύ των εξωτερικών και των εσωτερικών ανταμοιβών, οι εσωτερικές ανταμοιβές έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και στην ικανοποίηση από την εργασία. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί παρέχουν υψηλότερη διδακτική ποιότητα και καλύτερη υποστήριξη στους μαθητές (Klausmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008; Kunter et al., 2013). Επιπλέον, τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές των δασκάλων που είναι ευτυχισμένοι στη δουλειά τους είναι επίσης πιο ευτυχισμένοι (Collie, Sharpa, & Perry, 2012). Οι Skaalvik & Skaalvik (2009) σημειώνουν, αντίθετα, ότι οι κακές σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών, καθώς και η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, μπορεί να συμβάλλουν στη χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των δασκάλων και στην έναρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στο συγκεκριμένο σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί πως ακόμη υπάρχει έλλειψη έρευνας σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη διδακτική αποτελεσματικότητα σε περιπτώσεις όπου τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω της πανδημίας, καθώς και πολιτικές που τους απομακρύνουν από την κοινωνία. Το παιχνίδι είναι σημαντικό, επισημαίνουν, τόσο επειδή το άγχος είναι τόσο διαδεδομένο μεταξύ των δασκάλων -σχεδόν τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων σε μια δημοσκόπηση της MetLife ανέφεραν ότι αισθάνονται άγχος που σχετίζεται με τη δουλειά τους τουλάχιστον μία ή δύο φορές την εβδομάδα- όσο και επειδή το άγχος μπορεί να μειώσει τη δέσμευση και την απόδοση στους δασκάλους (MetLife, 2012). Διακρίνεται λοιπόν η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα σε καταστάσεις που τα σχολεία παραμένουν κλειστά. Ακόμη, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των προαναφερθέντων ερευνών γίνεται επίσης φανερό ότι υπάρχει έλλειψη σύγχρονων μελετών για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης στις σχολικές μονάδες αλλά και σχετικά με την ένταξή τους στο καινούριο σχολείο που θα ξεκινήσουν τη θητεία τους. Η παρούσα έρευνα λοιπόν έρχεται να συμπληρώσει το κενό που εντοπίστηκε κατόπιν της μελέτης της βιβλιογραφίας και να διερευνήσει με τη μέθοδο MUSA την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρόσληψη και την ένταξή τους στις νέες σχολικές μονάδες.

1.7 Προσλήψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα

Στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με πολλούς τρόπους. Οι Εκθέσεις Εργασίας Εκπαιδευτικών συνδυάζουν δασκάλους με σχολεία και εκπαιδευτικούς φορείς που θέλουν να προσλάβουν νέα πρόσωπα. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών και η αναζήτηση θέσεων εργασίας μέσω διαδικτυακών πλατφορμών πρόσληψης, όπως το Teach Away, βοηθά τους δασκάλους και τα σχολεία να διευρύνουν το δίκτυο στην αναζήτηση, βοηθώντας στον εντοπισμό αυτών που είναι οι καλύτεροι υποψήφιοι. Τα σχολεία μπορούν επίσης να ενημερώσουν εύκολα τις κενές θέσεις τους μέσω της πλατφόρμας πρόσληψης Teach Away, ώστε να απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε παρόμοια περιοχή, αναζητώντας ευκαιρίες εκεί που ζουν. Για παράδειγμα, η πλατφόρμα πρόσληψης Teach Away είναι γεμάτη με δασκάλους που αναζητούν ευκαιρίες παγκοσμίως, με σχολεία σε όλο τον κόσμο να θέλουν να προσλάβουν από αυτές. Το Teach Away οργανώνει επίσης και φιλοξενεί τακτικά διαδικτυακές εκθέσεις εργασίας για σχολεία, γεγονός που βοηθά στην επιτάχυνση της διαδικασίας πρόσληψης και στη μείωση του ταξιδιωτικού κόστους για τα σχολεία και τους δασκάλους. Τα σχολεία που χρησιμοποιούν το Teach Away μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους σελίδες προφίλ για να ενημερώνουν όχι μόνο τους υποψηφίους για τις κενές θέσεις, αλλά και το ήθος του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο ζουν εκεί οι δάσκαλοι (TeachAway). Η χρήση μιας διαδικτυακής υπηρεσίας πρόσληψης εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει μια απλούστερη εναλλακτική λύση τόσο για τον υπεύθυνο πρόσληψης σχολείων όσο και για τον δάσκαλο. Εάν λοιπόν κάποιος είναι διευθυντής, ιδιοκτήτης επιχείρησης ή συνεργάτης επόπτης που θέλει να αυξήσει τον αριθμό των εκπαιδευτικών στο προσωπικό, ο διευθυντής μπορεί να είναι σίγουρος ότι τα άτομα που αναζητούν εργασία θα έρθουν, αρκεί να εφαρμόσει μια στρατηγική για την πρόσληψη δασκάλων.

Η πρόσληψη αποτελεσματικών υποψηφίων εκπαιδευτικών και η ανάθεση ποιοτικών εκπαιδευτικών με δίκαιο τρόπο είναι κρίσιμης σημασίας για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Ακόμα κι αν μεμονωμένοι σχολικοί ηγέτες και επαγγελματίες ανθρώπινου δυναμικού δεν μπορούν να δημιουργήσουν αλλαγές πολιτικής ευρείας βάσης ή να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς και οι μαθητές βλέπουν την εκπαίδευση, μπορούν να κάνουν πολλά για να αυξήσουν τη δέσμευση του προσωπικού και να παρακινήσουν τους δασκάλους να παραμείνουν (UNESCO, 2015). Χρησιμοποιώντας στρατηγικές πρακτικές πρόσληψης, παρέχοντας καλύτερες αμοιβές και προνόμια και δημιουργώντας περιβάλλοντα εργασίας που υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν τους δασκάλους, οι διοικητικοί υπάλληλοι και οι επαγγελματίες ανθρώπινου δυναμικού μπορούν να αρχίσουν να εργάζονται προς αυτούς τους στόχους σήμερα, με μεταμορφωτικά αποτελέσματα. Καλύτερες στρατηγικές για την πρόσληψη και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συμβάλλουν άμεσα στον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDG) για την παροχή πρόσβασης σε εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη ποιότητα για όλους (UNESCO, 2016a). Η ποιότητα των

δασκάλων είναι ο μοναδικός σημαντικότερος παράγοντας στο σχολείο που σχετίζεται με την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών, με τους μαθητές χαμηλότερου εισοδήματος να έχουν μεγαλύτερο πλεονέκτημα εάν διδάσκονται από καταρτισμένους δασκάλους (UNESCO, 2015).

Όπως και σε άλλους τομείς, η στρατηγική πρόσληψη στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την εύρεση υποψηφίων που είναι πιθανό να είναι επιτυχής. Οι στρατηγικές προσλήψεις αυξάνουν τη συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών, μειώνουν τις ελλείψεις και την εναλλαγή εκπαιδευτικών και ελαχιστοποιούν την ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση. Γενικά, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα υιοθετεί ένα σύστημα πρόσληψης εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια να καλύψει θέσεις εκπαιδευτικών και να αυξήσει την ακαδημαϊκή ποιότητα. Σχολεία και πανεπιστημιούπολεις προσλαμβάνουν επιθετικά κάθε χρόνο για να αναπληρώσουν τους καθηγητές που αποχωρούν, καθώς και να προσελκύσουν νέα ταλέντα για τη διδασκαλία νέων μαθημάτων. Με την παγκόσμια έλλειψη εκπαιδευτικών, πολλές σχολικές περιφέρειες διαπιστώνουν ότι η πρόσληψη νέων δασκάλων γίνεται πιο δύσκολη. Η μακρά ιστορία αυτής της έλλειψης εκπαιδευτικών είναι ότι λιγότεροι νέοι δάσκαλοι εισέρχονται στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, περισσότεροι υπάρχοντες δάσκαλοι το εγκαταλείπουν και η ζήτηση για δασκάλους παραμένει υψηλή στα σχολεία. Οι ασυνεπείς πολιτικές προσλήψεων μπορεί να μειώσουν περαιτέρω την ομάδα υποψηφίων ποιοτικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε τοποθεσίες που αντιμετωπίζουν ήδη έλλειψη εκπαιδευτικών (UNESCO, 2015). Τα τρία τέταρτα των περιφερειών δεν χρησιμοποιούν χρηματικά μπόνους, αυξήσεις μισθών ή διαφορετικά στάδια στις μισθολογικές τους κλίμακες για να προσελκύσουν ή να διατηρήσουν δασκάλους για να διδάξουν σε σχολεία υψηλής ανάγκης. Ακόμη και με μια μεγάλη ομάδα καταρτισμένων δασκάλων, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να δυσκολεύονται να τοποθετήσουν ειδικευμένους ή βετεράνους δασκάλους σε σχολεία που δεν εξυπηρετούνται, αγροτικά και σχολεία με χαμηλή απόδοση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πολλά σχολεία προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα εναλλαγής εκπαιδευτικών προσλαμβάνοντας εκπαιδευτές χωρίς πλήρη προσόντα. Εν μέσω της μείωσης των εγγραφών στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, των αυξανόμενων δαπανών κατάρτισης, της ανεπαρκούς επαγγελματικής υποστήριξης και των στάσιμων αμοιβών, τα σχολεία και οι περιφέρειες αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, προοπτικές που υπονομεύουν την ικανότητά τους να προσλαμβάνουν και να διατηρούν ένα σταθερό, αποτελεσματικό και ποικίλο εργατικό δυναμικό εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της πρόσληψης εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι μικτά. Για παράδειγμα, σε ορισμένα μέρη, όπου προσλήφθηκαν συμβασιούχοι δάσκαλοι, οι οποίοι μπορεί να στερούνται τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων, από τις τοπικές κοινότητες, τα αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών υστερούσαν σε σύγκριση με τομείς στους οποίους προσλήφθηκαν δάσκαλοι από κεντρικά προσλαμβανόμενο προσωπικό δημόσιας υπηρεσίας (UNESCO, 2015). Εάν χρειάζονται περισσότεροι δάσκαλοι μέσης εκπαίδευσης, τότε ο εντοπισμός μαθητών μέσης εκπαίδευσης που επιδεικνύουν τις

απαραίτητες ιδιότητες για να είναι εξαιρετικοί δάσκαλοι είναι επίσης ένα καλό μέρος για να ξεκινήσουμε. Όταν βελτιστοποιηθούν και τοποθετηθούν σωστά κατά τη διαδικασία πρόσληψης, οι αξιολογήσεις ικανοτήτων μπορούν να βοηθήσουν στη διαφοροποίηση του σχολείου ως προς τον τρόπο πρόσληψης και διατήρησης δασκάλων. Ένα νέο εγχειρίδιο προσφέρει στους ερευνητές, στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, στους ηγέτες περιοχών και σχολείων και σε δασκάλους της τάξης πληροφορίες για τη θέσπιση πολιτικών που βασίζονται στην επιστήμη και άλλες ενέργειες που μπορούν να γίνουν για την αντιμετώπιση της πιεστικής ανάγκης πρόσληψης και διατήρησης έγχρωμων δασκάλων. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, καθώς και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται επιτόπου, μπορεί να συμβάλλουν στην άμβλυνση των ελλείψεων εκπαιδευτικών (UNESCO, 2015).

1.7.1 Προσλήψεις στην Ελλάδα

Η εύρεση εργασίας στην Ελλάδα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους επιτρέπεται να εργάζονται νόμιμα στη χώρα, να βρίσκονται σε ετοιμότητα κατά τη διάρκεια των πρώτων περιόδων προσλήψεων τον Σεπτέμβριο και τον Ιανουάριο. Όταν ένας εκπαιδευτικός διορίζεται μόνιμα στον δημόσιο τομέα, αυτό σημαίνει μακροχρόνια, σταθερή απασχόληση, μέχρι τη σύνταξη. Αυτό, μαζί με τις ώρες διδασκαλίας που πραγματοποιούνται συνήθως μεταξύ 8 π.μ-14.00μ.μ, καθώς και τις πολλές σχολικές αργίες, σημαίνει ότι η απασχόληση ως εκπαιδευτικός στον δημόσιο τομέα μπορεί να είναι μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας, ακόμη και όταν δεν είναι ιδιαίτερα ενθουσιώδης για τις συνθήκες εργασίας και τον χρόνο που χρειάζεται για να αποκτήσουν μόνιμη εργασία. Περιοδικά, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ανακοινώνει περιορισμένο αριθμό μόνιμων εκπαιδευτικών – υπάρχουν διαφορετικοί κατάλογοι για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και για κάθε κλάδο. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε γραπτούς διαγωνισμούς που προκήρυσσε το ΑΣΕΠ (το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Πολιτικού Προσωπικού στην Ελλάδα), το οποίο επέλεγε τόσο μόνιμο όσο και μερικής απασχόλησης προσωπικό για τον δημόσιο τομέα. Στο πλαίσιο αυτών των διαγωνισμών, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δώσουν εξετάσεις σε συγκεκριμένα θέματα σχετικά με το αντικείμενό τους. Η κατάταξη γινόταν με βάση τα αποτελέσματά τους και όσοι είχαν τις καλύτερες επιδόσεις στις εξετάσεις για κάθε κατηγορία προσλαμβάνονταν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Γραμματικού, 2016).

Τα τελευταία χρόνια το σύστημα έχει αλλάξει και δεν προσλαμβάνει τους λειτουργούς εκπαίδευσης με γραπτό διαγωνισμό αλλά οι αναπληρωτές διορίζονται με βάση τα προσόντα και την προϋπηρεσία τους. Το υπουργείο εξετάζει ένα νέο νομοσχέδιο

αναφορικά με τις προσλήψεις των μόνιμων εκπαιδευτικών, το οποίο ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί και αναμένεται να αλλάξει τα παρόντα δεδομένα. Το νέο σύστημα διορισμού θα στηρίζεται ξανά στις γραπτές εξετάσεις ΑΣΕΠ, ενώ κριτήρια όπως τα κοινωνικά, η προϋπηρεσία και η παιδαγωγική κατάρτιση θα συνυπολογίζονται στη μοριοδότηση. Στόχος του υπουργείου θα είναι οι πάγιες ανάγκες στην εκπαίδευση να καλύπτονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς και όχι από αναπληρωτές, οι οποίοι θα καλύπτουν μελλοντικά μόνο έκτακτες ανάγκες.

Μέσα στην τελευταία δεκαετία το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας λόγω των μνημονίων και της υπό χρηματοδοτούμενης δημόσιας εκπαίδευσης, είχε οδηγηθεί να καλύπτει ανάγκες ζωτικής σημασίας μέσω προσλήψεων αναπληρωτών ή ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Κοστολογικά αυτό εξυπηρετούσε καθώς ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός κοστίζει λιγότερο από το μόνιμο προσωπικό. Ωστόσο αυτή η πολιτική δημιουργούσε μία παράλληλη πραγματικότητα, όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ζούσαν μέσα στην ανασφάλεια και την αναμονή, μην γνωρίζοντας εάν θα δουλέψουν την επόμενη χρονιά και σε ποια σχολική μονάδα ανά την ελληνική επικράτεια. Αυτή η μερίδα του εργατικού δυναμικού είναι σε πολλά σημεία εκτεθειμένη, με απολαβές που δεν καλύπτουν συχνά το βιοτικό κόστος, με περιορισμένα δικαιώματα (ασφαλιστικά – εργασιακά – συνδικαλιστικά), χωρίς κάποια στοιχειώδη μέτρα στήριξης. Αυτή η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού από την πολιτεία είναι φυσικό να αντικατοπτριστεί και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Αξιοσημείωτο είναι πως την τελευταία δωδεκαετία δεν είχε πραγματοποιηθεί κανένας μόνιμος διορισμός στην εκπαίδευση, ενώ υπολογίζεται πως 25.000 εκπαιδευτικοί διορίστηκαν τη διετία 2020-2021.

Πίνακας 1: Διορισμοί Εκπαιδευτικών Τελευταίας Τριετίας (Υπουργείο Παιδείας)

2020-2021	10.500	4.500
2021-2022	11.700	-
2022-2023	8.487	81
Έτος	Γενική Αγωγή	Ειδική Αγωγή

Αυτή τη στιγμή το υπάρχον σύστημα προσλήψεων είναι ένα πολύπλοκο σύστημα. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προκηρύσσει διαγωνισμό πλήρωσης κενών

οργανικών θέσεων σε μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά την ελληνική επικράτεια. Οι ενδιαφερόμενοι καλούνται σε σαφώς ορισμένο χρονικό διάστημα να προχωρήσουν σε ανάρτηση των απαραίτητων δικαιολογητικών με βάση των οποίων θα γίνει η αξιολόγηση και η κάλυψη των κενών στα σχολεία της χώρας. Οι υποψήφιοι θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις:

Πίνακας 2: Προϋποθέσεων για μόνιμο διορισμό (ΦΕΚ Α.Σ.Ε.Π. 50/23.07.2022)

<ul style="list-style-type: none"> • Να είναι: (α) Έλληνες πολίτες. (β) Πολίτες κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης [ν. 2431/1996 (Γ' 175)]. (γ) Βορειοηπειρώτες, Κύπριοι ομογενείς και ομογενείς αλλοδαποί, που προέρχονται από την Κωνσταντινούπολη και από τα νησιά Ίμβρο και Τένεδο και ομογενείς εξ Αιγύπτου, υπό την προϋπόθεση ότι η ιδιότητά τους ως Ελλήνων, κατά το γένος και τη συνείδηση, αποδεικνύεται με άλλους τρόπους, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο ν.δ. 3832/1958 (Α' 128), όπως ισχύει, χωρίς να απαιτείται πιστοποιητικό ελληνικής ιθαγένειας.
<ul style="list-style-type: none"> • Να έχουν την υγεία που τους επιτρέπει την εκτέλεση των καθηκόντων της θέσης που επιλέγουν (ν. 3528/2007, άρθρο 7, όπως ισχύει).
<ul style="list-style-type: none"> • Να μην έχουν κώλυμα διορισμού, ούτε κατά το χρόνο λήξης της προθεσμίας υποβολής των ηλεκτρονικών αιτήσεων, ούτε κατά το χρόνο του διορισμού.
<ul style="list-style-type: none"> • Το ανώτατο όριο ηλικίας των υποψηφίων ορίζεται το εξηκοστό έβδομο έτος (67ο) (αριθμ. 1959/2017 απόφαση ΣΤΕ). Κατώτατο όριο ηλικίας ορίζεται το εικοστό πρώτο (21ο) έτος. Για τη συμπλήρωση του ανώτατου ορίου ηλικίας ως ημερομηνία γέννησης θεωρείται η 31η Δεκεμβρίου του έτους γέννησης, ενώ για τη συμπλήρωση του κατώτατου ορίου ηλικίας, ως ημερομηνία γέννησης θεωρείται η 1η Ιανουαρίου του έτους γέννησης (άρθρο 6 παρ.4 του ν. 3528/2007).

Νομικό πλαίσιο :

Αφού γίνει η αξιολόγηση των υποψηφίων, εντάσσονται σε αξιολογικούς πίνακες, με βάση των οποίων γίνεται και η κάλυψη των κενών οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελών Ε.Ε.Π. ή Ε.Β.Π. Με κοινή υπουργική απόφαση καθορίζεται ο αριθμός των κενών θέσεων που πρόκειται να καλυφθούν ανα κλάδο και ειδικότητα ή ειδικευση καθώς και οι περιοχές διορισμού. Οι υποψήφιοι που ανήκουν στους τελικούς αξιολογικούς πίνακες καλούνται να υποβάλουν, εντός χρονικής προθεσμίας που ορίζεται από την υπουργική απόφαση, δήλωση προτίμησης σε συγκεκριμένες περιοχές διορισμού. Η ανωτέρω δήλωση προτίμησης υποβάλλεται μια φορά και είναι οριστική και αμετάκλητη. Με απόφαση του αρμοδίου οργάνου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων πραγματοποιείται ο διορισμός των εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ βάση της σειράς κατάταξης και της σειράς προτίμησης. Εκπαιδευτικοί κοινών κλάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διορίζονται ανάλογα με τις ανάγκες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) ή τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π) προτείνουν στους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης να προχωρήσουν με απόφαση τους, στην προσωρινή τοποθέτηση των νεοδιοριστών σε κενές θέσεις. Οι

νεοδιοριζόμενοι είναι υποχρεωμένοι να μείνουν στην περιοχή που διορίστηκαν για διάστημα τουλάχιστον δύο σχολικών ετών και οποιαδήποτε μεταβολή, όπως απόσπαση ή μετάθεση, δεν επιτρέπεται εκτός από κάποιες εξαιρέσεις. Σε περίπτωση τώρα που νεοδιοριζόμενος δεν αναλάβει υπηρεσία ή μέσα στο 1ο έτος από τη δημοσίευση του ΦΕΚ διορισμού παραιτηθεί από τα καθήκοντά του, κατά τα δύο επόμενα έτη υπάρχει η ποινή του αποκλεισμού του από τους διορισμούς και τις προσλήψεις κατά το σχολικό έτος που διανύεται κατά την ανακοίνωση του διορισμού. Εδώ θα έπρεπε να τονιστεί ότι οι νεοδιόριστοι των τελευταίων ετών υπηρετούν επί δύο έτη ως δόκιμοι. Με το πέρας των δύο αυτών ετών οι νεοδιόριστοι προκειμένου να μονιμοποιηθούν θα αξιολογηθούν. Μία τελευταία παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε αναφορικά με τους νεοδιόριστους είναι ότι όποιος υποψήφιος δεν διαθέτει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ο εν λόγω υποψήφιος επιμορφώνεται υποχρεωτικά σε χρονικό διάστημα δύο (2) ετών από την ημερομηνία του διορισμού του. Όλη η ανωτέρω διαδικασία, θα πραγματοποιηθεί μέσω του διαδικτυακού τόπου του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΟΠΣΥΔ) (Νόμος 3528/2007).

Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης Προσωπικού Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (ΟΠΣΥΔ)

Η πλατφόρμα του ΟΠΣΥΔ είναι ένα ενιαίο σύστημα ενημέρωσης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας και απευθύνεται πιο αναλυτικά σε τρία είδη χρηστών, τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του ΥΠΑΙΘ. Στον συγκεκριμένο ιστότοπο αναρτώνται τα απαραίτητα δικαιολογητικά των υποψηφίων και υποβάλλονται οι αιτήσεις διορισμού και η δήλωση περιοχών με σειρά προτίμησης. Ο κάθε υποψήφιος δημιουργεί έναν προσωπικό φάκελο όπου αναρτά τα ακαδημαϊκά του προσόντα με τα οποία και θα αξιολογηθεί, καθώς και τα απαραίτητα έγγραφα τα οποία θα πιστοποιούν την εγκυρότητα τυχόν κοινωνικών κριτηρίων που μπορεί να επικαλεστεί ο υποψήφιος. Η σειρά προτίμησης είναι βαρύνουσας σημασίας καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν είναι δυνατή η αναθεώρηση της δηλωμένης προτίμησης εφόσον ο υποψήφιος επιλεγεί προς διορισμό.

Εφόσον γίνει η ανάρτηση των τελικών αποτελεσμάτων με τα ονόματα των εκπαιδευτικών και της περιοχής στην οποία διορίζονται ακολουθεί το στάδιο της ορκωμοσίας όπου ο νεοδιοριζόμενος παρουσιάζεται στην εκάστοτε Διεύθυνση Εκπαίδευσης εντός πέντε εργάσιμων ημερών από την δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Επικαιροποιημένο Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα, η ορκωμοσία βεβαιώνεται με αριθμό πρωτοκόλλου και εν συνεχεία με έκθεση

πιστοποιείται και η ανάληψη καθηκόντων που υπογράφεται από τον προϊστάμενο της οικείας υπηρεσίας και τον υπάλληλο. Η έκθεση φέρει και αυτή όπως και η βεβαίωση ορκωμοσίας, αριθμό πρωτοκόλλου της χρονολογίας ανάληψης καθηκόντων. Τέλος η πράξη διορισμού επιδίδεται επί αποδείξει στην οικία του ίδιου του νεοδιοριζόμενου ή σε πρόσωπο που συνοικεί μαζί του, με έγγραφο της οικείας αρχής (Νόμος 3528/2007).

Για τη μοριοδότηση των εκπαιδευτικών και την κατάταξή τους σε πίνακες λαμβάνονται υπόψη ορισμένα κριτήρια όπως τα ακαδημαϊκά προσόντα του υποψηφίου με μέγιστο όριο τις 120 μονάδες, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία καθώς και κριτήρια κοινωνικής φύσεως. Αυτό σημαίνει ότι έχει σημασία τι βαθμό έχουν στο πτυχίο του Πανεπιστημίου, αν έχουν μεταπτυχιακό, αν γνωρίζουν ξένες γλώσσες (και πόσες – όλα να αποδεικνύονται από τα πιστοποιητικά που αποκτήθηκαν), αν έχουν ακολουθήσει κάποιο άλλο είδος πρόσθετης εκπαίδευσης, πόσα χρόνια εργάζονται ήδη, αν έχουν παιδιά ή αν συντρέχει κάποιος ειδικός λόγος (π.χ λόγοι υγείας-αναπηρίας). Τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα, όπως δημοσιεύθηκαν στην τελευταία προκήρυξη για την κατάταξη των εκπαιδευτικών στους πίνακες της Ειδικής Αγωγής (ΦΕΚ Α.Σ.Ε.Π 20/18.04.2022):

Πίνακας 3: Μοριοδότηση Προσόντων (ΦΕΚ Α.Σ.Ε.Π 20/18.04.2022)

A/A	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ε.Α.Ε. (ΠΕ)	ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	120 μονάδες κατ' ανώτατο όριο
ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α)		
1	Βαθμός βασικού τίτλου σπουδών	Βαθμός × 2,5
2	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	7 μονάδες
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΙ - ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΙ ΤΙΤΛΟΙ		
3	Διδακτορικό δίπλωμα	40 μονάδες
4	Μεταπτυχιακός τίτλος ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους ή ενιαίος και αδιάσπαστος τίτλος σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου	20 μονάδες
5	Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος 1 τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους	8 μονάδες
ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (Β)		
6	Άριστη γνώση ξένης γλώσσας	7 μονάδες
7	Πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας	5 μονάδες
8	Καλή γνώση ξένης γλώσσας	3 μονάδες
ΛΟΙΠΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ (Γ)		
9	Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α΄ επιπέδου	4 μονάδες
10	Επιμόρφωση διάρκειας τουλάχιστον 300 ωρών	2 μονάδες
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ (Δ)		
11	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως και 120 μήνες	1 μονάδα ανά μήνα και έως 120 μονάδες κατ' ανώτατο όριο
12	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες έως και 60 μήνες	2 μονάδες ανά μήνα πραγματικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
13	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία με συμβάσεις εργασίας ιδιωτικού δικαίου 3μηνης διάρκειας	1,5 μονάδα ανά μήνα απασχόλησης για την περ. 11 και έως 10 μονάδες για κάθε σχολικό έτος (2020- 2021 και 2021-2022) και 3 μονάδες ανά μήνα απασχόλησης για την περ. 12 και έως 20 μονάδες για κάθε σχολικό έτος (2020-2021 και 2021- 2022).
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ (Ε)		
14	Αριθμός τέκνων	3 μονάδες για κάθε ανήλικο τέκνο
15	Αναπηρία πενήντα τοις εκατό (50%) και άνω του υποψηφίου ή του/ της συζύγου, εφόσον ο έγγαμος βίος έχει διαρκέσει τουλάχιστον τέσσερα (4) έτη, ή τέκνου	Το γινόμενο των μονάδων το οποίο προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό του ποσοστού αναπηρίας με συντελεστή 0,4 της μονάδας

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αφού καταταγούν σε πίνακες επιλέγονται από το Υπουργείο Παιδείας κατά προτεραιότητα είτε για μόνιμη είτε για μερική απασχόληση. Τα συμβόλαια μερικής ή ετήσιας απασχόλησης, συνήθως ανανεώνονται κάθε χρόνο, αλλά συνήθως πάντα σε άλλο σχολείο ή περιοχή στην Ελλάδα. Εάν κάποιος επιλεγεί για μια μη μόνιμη εργασία, λέγεται «αναπληρωτής». Η διαδικασία επιλογής των αναπληρωτών στα πρώτα στάδια ακολουθεί την ίδια διαδικασία με αυτή των μόνιμων

διορισμών. Κάθε υποψήφιος αναρτά στο ΟΠΣΥΔ τα δικαιολογητικά τα οποία πιστοποιούν τα ακαδημαϊκά προσόντα του και τα απαραίτητα έγγραφα που θα επιβεβαιώνουν όλα εκείνα τα κοινωνικά κριτήρια που επικαλείται ο εν λόγω εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια βάση αλγοριθμικής ροής επιλέγονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν είτε ως αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου είτε ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Τα τελευταία έτη μέσα από συντονισμένες ενέργειες το ΥΠΑΙΘ έχει καταφέρει μία αξιοσημείωτη μείωση διοικητικού φόρτου και έναν έγκαιρο προγραμματισμό των σχολικών μονάδων. Η ψηφιοποίηση και η απλοποίηση χρονοβόρων διαδικασιών μέσω της αλγοριθμικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες αποτελεί ένα ορόσημο του έργου. Η σύναψη σύμβασης και η ανάληψη καθηκόντων γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, μέσω ενός πλήρως ψηφιοποιημένου συστήματος και σαφώς ορισμένων βημάτων. Εάν ο αναπληρωτής ή ωρομίσθιος τοποθετείται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, η ανάληψη υπηρεσίας λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα όπου θα παρέχονται οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας, σύμφωνα με την απόφαση τοποθέτησης. Επιγραμματικά τα βήματα αυτά είναι α) δήλωση κενών β) ενημέρωση σχολικής μονάδας για την ανάληψη υπηρεσίας γ) ανάληψη υπηρεσίας δ) σύναψη ψηφιακής σύμβασης εργασίας και ε) παραλαβή σύμβασης (ΥΠΑΙΘ).

Οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σε ορισμένα σημεία ως προς το θεσμικό τους πλαίσιο, παρόλα αυτά τα εργασιακά, ασφαλιστικά και συνδικαλιστικά δικαιώματα τους σε σύγκριση με αυτά των μόνιμων συναδέλφων τους θεωρούνται ελλιπή. Εφόσον οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εργαστούν ως ωρομίσθιοι συμπληρώνουν μια επιπλέον αίτηση. Δηλώνουν αποκλειστικά σε μία περιφέρεια τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας που επιθυμούν να απασχοληθούν. Η εκάστοτε διεύθυνση επικοινωνεί τηλεφωνικά με τον υποψήφιο που συγκεντρώνει τα περισσότερα μόρια και έχει επιλεγεί προς πρόσληψη. Η άρνηση ανάληψης υπηρεσίας από έναν ωρομίσθιο εκπαιδευτικό δεν επιφέρει καμία απολύτως κύρωση και δεν οδηγεί σε διαγραφή του υποψηφίου από τον πίνακα αναπληρωτών του επόμενου σχολικού έτους. Αντιθέτως, σχετικά με το νομικό πλαίσιο αναφορικά με τις ποινές για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ και ΕΒΠ, όσοι προσλαμβάνονται και δεν αναλαμβάνουν υπηρεσία ή αναλαμβάνουν υπηρεσία και στη συνέχεια παραιτούνται επιδέχονται κάποιες ποινές. Υπάρχουν 4 ξεχωριστές περιπτώσεις κυρώσεων, οι οποίες έχουν να κάνουν με τις Προσκλήσεις πρόσληψης αναπληρωτών:

Πίνακας 4: Πίνακας προσλήψεων αναπληρωτών (Βούγιας, 2022)

1. Πρόσκληση πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών-ΕΕΠ-ΕΒΠ-Αρχική (Μήνας Αύγουστος) – Αποκλεισμός από το τρέχον έτος και από το επόμενο.
2. Ειδική Πρόσκληση για τη κάλυψη κενών θέσεων – Αποκλεισμός το τρέχον σχολικό έτος και τα δύο επόμενα.
3. Πρόσκληση πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών-ΕΕΠ-ΕΒΠ με σύμβαση 3μηνιαίας διάρκειας λόγω αναγκών covid – Ποινή αποκλεισμού από όλες τις επόμενες προσλήψεις 3μηνιαίας διάρκειας της σχολικής χρονιάς.
4. Πρόσκληση πρόσληψης για την Ενισχυτική Διδασκαλία -Ποινή μετακίνησης στο τέλος του Πίνακα.

Εάν θέλουμε να ορίσουμε τις 3 αυτές κατηγορίες εκπαιδευτικών θα λέγαμε πως αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου είναι αυτός που εργάζεται 5 έως 15 ώρες την εβδομάδα και λαμβάνει μηνιαίο μισθό ανάλογο με τις ώρες που εργάζεται ως προς το πλήρες ωράριο. Για παράδειγμα αν κάποιος εργάζεται 9 ώρες την εβδομάδα θα πληρωθεί τα 9/23 του μόνιμου εκπαιδευτικού. Αναπληρωτές πλήρους ωραρίου είναι αυτοί που απασχολούνται 16 ώρες και άνω λαμβάνοντας μηνιαίως στο ακέραιο το μισθό τους. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το πολύ έως 8 ώρες το μήνα (από 1 έως 8) ενώ η αμοιβή τους αφορά αποκλειστικά και μόνο τις ώρες που εργάστηκαν τον εκάστοτε μήνα μιας και ο αριθμός των ωρών αυτών δεν είναι σταθερός .

Ακολουθούν τα καθαρά ποσά των αναπληρωτών και των μονίμων ανάλογα με το μισθολογικό κλιμάκιο στο οποίο βρίσκονται. Να σημειωθεί πως από 1/1/2023 σημειώθηκε κατάργηση του φόρου αλληλεγγύης με την οποία οι εκπαιδευτικοί είδαν μία μικρή άνοδο στο μισθό τους.

Πίνακας 5: Μισθολόγιο Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών (Σιδεράς, 2020)

Μισθολόγιο Μόνιμων Εκπαιδευτικών από 1-1-2023			
ΜΚ	ΚΑΘΑΡΑ ΠΟΣΑ		
ΜΚ1 (0-2 ΕΤΗ)	831,33	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	+2ΜΚ
ΜΚ2 (2-4)	866,89	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	+6ΜΚ
ΜΚ3 (4-6)	902,45		
ΜΚ4 (6-8)	938,01		
ΜΚ5 (8-10)	973,58		
ΜΚ6 (10-12)	1009,14		
ΜΚ7 (12-14)	1043,04		
ΜΚ8 (14-16)	1078,60		

Πίνακας 6: Μισθολόγιο Μόνιμων Εκπαιδευτικών (Σιδεράς, 2022)

Μισθολόγιο Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών 2020-2021		
ΜΚ	ΚΑΘΑΡΑ ΠΟΣΑ	
ΜΚ1 (0-2 ΕΤΗ)	885,75	Για όλα τα ΜΚ Με 1 παιδί +32,63 Με 2 παιδιά +45,69 Με 3 παιδιά +78,01 Με 4 παιδιά +109,72 Επίδομα απομακ./παραμεθορ. +65,27
ΜΚ2 (2-4)	924,25	
ΜΚ3 (4-6)	962,49	
ΜΚ4 (6-8)	999,90	
ΜΚ5 (8-10)	1035,66	
ΜΚ6 (10-12)	1037,08	
ΜΚ7 (12-14)	1108,83	
ΜΚ8 (14-16)	1144,58	

Ακόμα, με τον νόμο 4354/2015 έχει παγώσει η μισθολογική εξέλιξη των υπαλλήλων για το χρονικό διάστημα από 1.1.2016 έως 31.12.2017.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται SWOT ανάλυση για τις προσλήψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 7: S.W.O.T ανάλυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσλήψεων

Δυνάμεις <ul style="list-style-type: none"> Αξιοκρατική διαδικασία Πραγματοποιείται πανελλαδικά Ίδια διαδικασία για όλα τα σχολεία 	Αδυναμίες <ul style="list-style-type: none"> Μεγάλη γραφειοκρατία Μικρός έλεγχος αληθινών προσόντων Μεγάλος χρόνος αναμονής των καθηγητών Πολύ γρήγορη τοποθέτηση από την αναγγελία πρόσληψης
Ευκαιρίες <ul style="list-style-type: none"> Περισσότερη οργάνωση στον τρόπο προσλήψεων Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από την αναγγελία πρόσληψης έως και την περίοδο τοποθέτησης 	Απειλές <ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία βαθμοθηρικού πνεύματος για ολοένα και περισσότερα πτυχία που οδηγούν σε μια πρόσληψη Παραίτηση εκπαιδευτικών λόγω της γρήγορης τοποθέτησης

1.8 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση

1.8.1 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Τα δύο τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-9-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», οι εκπαιδευτικοί καλούνται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς να σχεδιάσουν τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό, να τον υλοποιήσουν και να τον αξιολογήσουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η σχολική μονάδα αξιολογείται ανά άξονα σε τετράβαθμη κλίμακα από τη μη επαρκή λειτουργία έως την εξαιρετική λειτουργία. Οι λειτουργίες, οι άξονες και οι δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 8: Λειτουργίες, Άξονες και Δείκτες Εσωτερικής Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Υ.Α. 108906/ΓΔ410-9-2021)

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	- Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	- Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	- Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	- Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	- Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	- Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	- Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	- Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης -

1.8.2 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εξωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης. Η πρώτη χωρίζεται στην Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για την κάθε σχολική μονάδα και την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του Συνόλου των Σχολείων Ευθύνης του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη από την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης. Το Ι.Ε.Π. παρέχει ειδική ψηφιακή εφαρμογή όπου συντάσσονται όλα τα παραπάνω που αφορούν τόσο την εσωτερική όσο και την εξωτερική αξιολόγηση (Υ.Α. 108906/ΓΔ410-9-2021).

1.8.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Προσεχώς ξεκινά και η ατομική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται στον νόμο 4823/2021 η αξιολόγηση θα γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα από εξαιρετικό έως μη ικανοποιητικό και θα αφορά δύο πεδία. Το πρώτο πεδίο σχετίζεται με το αξιολογικό, συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και παιδαγωγικό έργο και το δεύτερο με την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια των εκπαιδευτικών. Γνωστοποιείται πως οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να καταχωρίσουν στον ατομικό ηλεκτρονικό τους φάκελο ο οποίος θα βρίσκεται σε ειδική εφαρμογή στην Ενιαία Ψηφιακή Πύλη της Δημόσιας Διοίκησης (gov), τεκμήρια σχετικά με τα προσόντα τους και το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα τεκμήρια αυτά θα συνεκτιμώνται με την επίδρασή τους στο έργο του εκπαιδευτικού. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα αξιολογείται από τους αρμόδιους αξιολογητές, οι οποίοι θα συντάσσουν τεκμηριωμένες εκθέσεις.

Μετά την πρόσληψή τους οι νεοδιορισθέντες, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, εντάσσονται σε καθεστώς διετούς δόκιμης θητείας και τοποθετούνται προσωρινά σε κενή θέση στην περιοχή όπου διορίστηκαν για τουλάχιστον δύο έτη πριν την οριστική τους τοποθέτηση. Μόλις ολοκληρωθούν τα δύο αυτά έτη οι εκπαιδευτικοί κρίνονται και πλέον θα αξιολογούνται με τον παραπάνω τρόπο ώστε να γίνουν μόνιμοι (Νόμος 4589/2019, άρθρο 62).

1.9 Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών

Τα τελευταία διδακτικά έτη οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης μεριμνούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά σεμινάρια στοχευμένα στο αντικείμενο και τη βαθμίδα του καθενός, παρέχοντας οδηγίες και συμβουλές για τον τρόπο εξέτασης αλλά και διδασκαλίας των μαθημάτων.

Το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου του παρόντος διδακτικού έτους (2022-2023) έλαβαν χώρα διαδικτυακές ενημερωτικές συναντήσεις τόσο για τους μόνιμους όσο και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων. Στις συναντήσεις αυτές, μετά από αίτημα του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Α. Κόπτη προς τους Διευθυντές Εκπαίδευσης (Υ.Α. 100394/Ε3/11-8-2022), οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σχετικά με θέματα όπως: η διοίκηση σχολικών μονάδων και τα καθήκοντα εκπαιδευτικών, το κλίμα του σχολείου και ο σχολικός κανονισμός, η σχολική βία, οι σύγχρονοι τρόποι μάθησης και διδασκαλίας, η συμπερίληψη και η αξιολόγηση όλων των μαθητών.

Την περίοδο της πανδημίας covid-19 τα σχολεία στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες παρέμειναν κλειστά για ένα μεγάλο διάστημα και τα μαθήματα πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας webex. Επιτακτική ήταν η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σ' αυτό το νέο τρόπο διδασκαλίας και γι αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας του e-class το πρόγραμμα επιμόρφωσης Τ4Ε (Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση). Αν και αρχικός στόχος του ήταν οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν διδακτικές μεθόδους και εργαλεία ώστε να πραγματοποιήσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους με ποιοτικό τρόπο, θα έλεγε κανείς πως το πρόγραμμα αυτό δεν πέτυχε τον στόχο του εγκαίρως καθώς πραγματοποιήθηκε στο τέλος του διδακτικού έτους 2020-2021, όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη φέρει εις πέρας ένα δύσκολο έργο (Τ4Ε).

Στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων όλων των βαθμίδων προστέθηκε από τη σχολική χρονιά 2021-2022 το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίησή του επιμορφώνονται μέσω της πλατφόρμας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρακολουθώντας και μελετώντας υλικό ασύγχρονης εκπαίδευσης που αφορά τους άξονες Ζω καλύτερα/ Ευ ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική, Δημιουργώ και Καινοτομώ (ΙΕΠ). Επιπρόσθετα, το 2022 ομοίως από το ΙΕΠ έλαβε χώρα η «Επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία» με υλικό ασύγχρονης εκπαίδευσης και συναντήσεις μέσω της πλατφόρμας Microsoft Teams (ΙΕΠ). Μία ακόμη επιμόρφωση την οποία καλούνται να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη

Διδακτική Πράξη», η οποία στοχεύει στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδακτική πράξη. Πραγματοποιούνται επιμορφώσεις Β1 και Β2 επιπέδου, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, και με τον συνδυασμό τους ο επιμορφούμενος οδηγείται στην ολοκλήρωση της επιμόρφωσης. Επίσης, οι επιμορφούμενοι έχουν τη δυνατότητα να λάβουν πιστοποίηση Α επιπέδου η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την παραπάνω επιμόρφωση. Την υλοποίηση του προγράμματος έχει αναλάβει το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.) σε συνεργασία με το ΙΕΠ (e-primorfosi). Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι αρμόδιες Διευθύνσεις και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) οργανώνουν διαδικτυακά σεμινάρια, ημερίδες αλλά και συνέδρια με θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός, η έμφυλη βία, το περιβάλλον και ο πολιτισμός τα οποία μπορούν να παρακολουθήσουν εκτός του εργασιακού τους ωραρίου.

Τα παραπάνω αποτελούν μερικές μόνο από τις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες συμμετέχει ένας εκπαιδευτικός δωρεάν από την πολιτεία. Ωστόσο, σχεδόν όλοι αναζητούν και πραγματοποιούν σεμινάρια επί πληρωμής είτε από ιδιωτικούς φορείς είτε από Ελληνικά Πανεπιστήμια με σκοπό τη δια βίου εκπαίδευσή τους.

1.10 Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

Η πράξη της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη σημερινή του μορφή αποτελεί ακόμη μία καινοτομία του νέου συστήματος το οποίο εξετάζουμε. Αρχικός σκοπός μας ήταν να αποτελεί ένα από τα κριτήρια της έρευνάς μας, αλλά δυστυχώς το πρόγραμμα καθυστέρησε και δεν έχει ακόμη πραγματοποιηθεί καθώς η καταληκτική ημερομηνία υποβολής των αιτήσεων ήταν 23η Ιανουαρίου, όταν η παρούσα έρευνα είχε δηλαδή πλέον ολοκληρωθεί.

Δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα έχουν:

Πίνακας 9: Κατηγορίες μόνιμων εκπαιδευτικών με δικαίωμα συμμετοχής στην Επιμόρφωση (Υ.Α. 143616/Ε3/2022)

A. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού που διορίστηκαν από 12/6/2018 έως και 30/6/2022.
B. Οι μόνιμοι όπως ανωτέρω οι οποίοι είναι διορισμένοι μετά το 1999 και πριν το 2012 που βρίσκονται ακόμη στον εισαγωγικό βαθμό τους.

Οι παραπάνω επιμορφούμενοι χωρίζονται ανάλογα με τη βαθμίδα στη οποία διδάσκουν, το αντικείμενο τους και αν ανήκουν στη γενική ή στην ειδική εκπαίδευση. Η διάρκεια της επιμόρφωσης είναι 8-12 εβδομάδες και περιλαμβάνει όχι μόνο το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και το πρακτικό. Το υλικό παρέχεται στην πλατφόρμα Moodle (Υ.Α. 143616/Ε3/2022).

Το πρόγραμμα υλοποιείται από το ΙΕΠ μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και διαμορφώνεται σε τέσσερις θεματικές όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 10: Θεματικά πεδία και ώρες της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ΙΕΠ)

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	Ώρες		
	Σύγχρονη επιμόρφωση	Ασύγχρονη επιμόρφωση	Σύνολο
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Α	15	45	60
A.1 Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση	3	9	12
A.2 Διαχείριση Πολυμορφίας	2	6	8
A.3 Διδακτικές Μέθοδοι & Τεχνικές	3	9	12
A.4 Κοινότητες Μάθησης & Πρακτικής	2	6	8
A.5 Το Σχολείο των Δεξιοτήτων	3	9	12
A.6 Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση	2	6	8
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Β	6	18	24
B.1 Προγραμματισμός & Οργάνωση διδακτέας ύλης	3	9	12
B.2 Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ	3	9	12
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Γ	3	9	12
Γ.1 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση & Ποιότητα στην Εκπαίδευση	3	9	12
Γενικά Σύνολα	24	72	96

Μόλις οι επιμορφούμενοι παρακολουθήσουν τις συνεδρίες, ολοκληρώσουν τις εργασίες αυτοαξιολόγησής τους αλλά και τις δραστηριότητες που βαθμολογούνται από τους επιμορφωτές και συμπληρώσουν τα απογραφικά δελτία εισόδου και εξόδου, λαμβάνουν βεβαίωση επιμόρφωσης (Υ.Α. 143616/Ε3/2022).

Κεφάλαιο Δεύτερο

2.1 Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η ικανοποίηση των πελατών και του προσωπικού είναι βασικό συστατικό της επιτυχίας για κάθε επιχειρηματικό και οικονομικό τομέα. Τροφοδοτεί την επιθυμία να διατηρήσει μια κουλτούρα υψηλών επιδόσεων και να βελτιώσει με συνέπεια τον τρόπο που παρέχονται οι υπηρεσίες στους πελάτες προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους και τους σκοπούς του. Οι άνθρωποι ως επί το πλείστον θεωρούν τον εργοδότη τους ως ένα σύστημα στο οποίο μπορούν να αποκριθούν για την ικανοποίηση τόσο των κοινωνικών και ψυχολογικών τους απαιτήσεων, όσο και των οικονομικών τους αναγκών (Shin et Jung, 2014). Το επίπεδο ικανοποίησης που έχουν οι καταναλωτές μιας επιχείρησης με τα αγαθά και τις υπηρεσίες της είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της δέσμευσής της για συνεχείς βελτιώσεις (Buted et al., 2014). Οι Hackman και Oldham ανέπτυξαν αυτήν την έρευνα που μετρά τόσο γενικές όσο και ειδικές πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης. Αυτή η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετρηθεί η εργασιακή ικανοποίηση σε συγκεκριμένους τομείς όπως οι προσδοκίες από τη διοίκηση, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τα επίπεδα άγχους και η επαγγελματική εξέλιξη. Μια σωστά διεξαχθείσα έρευνα για την ικανοποίηση των εργαζομένων θα μπορούσε να αποτελέσει θεμέλιο για τη βελτίωση της οργάνωσης με την καλύτερη χρήση των πόρων ανθρώπινου δυναμικού. Ενώ οι παραδοσιακές ετήσιες έρευνες που μετρούν τη δέσμευση και την ικανοποίηση των εργαζομένων είναι σημαντικές, πρέπει να αποτελούν ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδίου. Τα ερωτηματολόγια έρευνας ικανοποίησης των εργαζομένων μπορεί να είναι μακροσκελή, σύντομα, εμπειριστατώμενα ή από στιγμή σε στιγμή και παρέχουν ένα τυποποιημένο πλαίσιο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εργοδότες για να μετρήσουν και να παρακολουθήσουν το επίπεδο δέσμευσης των εργαζομένων στις εργασίες τους με την πάροδο του χρόνου (Russell et al., 2004). Οι έρευνες των εργαζομένων είναι συνήθως ανώνυμες, έτσι ώστε οι εργοδότες να μπορέσουν να λάβουν μια πολύ πιο ανοιχτόμυαλη, ειλικρινή απάντηση από ό,τι θα λάμβαναν εάν ρωτούσαν απευθείας επώνυμα τα μέλη της ομάδας τους. Παρόλα αυτά, είτε κάποιος χρησιμοποιεί το Employee Net Promoter Score είτε δημιουργεί ο ίδιος μια έρευνα Ικανοποίησης εργαζομένων, σίγουρα με τη διεξαγωγή της έρευνας βοηθά τον οργανισμό να μετατρέψει πολύτιμα σχόλια σε χρήσιμες πληροφορίες. Έτσι λοιπόν είτε ένας εργοδότης επιλέξει ένα δοκιμασμένο σύστημα βαθμολόγησης καθαρού υποστηρικτών εργαζομένων είτε δημιουργήσει ο ίδιος μια προσαρμοσμένη έρευνα ικανοποίησης εργαζομένων μόνο για τον οργανισμό του, η μετατροπή αυτών των πληροφοριών σε δράση θα τον βοηθήσει να βελτιώσει τις βαθμολογίες του, να ενισχύσει τις θετικές κριτικές, να δημιουργήσει έναν υπέροχο χώρο εργασίας για τους υπαλλήλους του και τελικά να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων του. Είτε πρόκειται για έρευνα παροχών διάρκειας ενός έτους είτε για εβδομαδιαίο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη δέσμευση των εργαζομένων, το να γίνονται τακτικά ερωτήσεις στους υπαλλήλους μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την

αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, καθώς οι τελευταίοι αισθάνονται ως σημαντικά μέλη της ομάδας όπου η άποψή τους λαμβάνεται σοβαρά υπόψη (Russell et al., 2004).

Επίσης, οι κατ' ιδίαν συνομιλίες με τους υπαλλήλους είναι ένας άλλος τρόπος αντίληψης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης ο οποίος θα επιτρέψει στον διευθυντή να καταλάβει τι μπορεί να κάνει μεμονωμένα για να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, όπως παροχή εκπαίδευσης και εξέλιξης, οι αλλαγές στη δομή εργασίας, τα ευέλικτα προγράμματα ή τα πιο τακτικά σχόλια πέρα από την παραδοσιακή αξιολόγηση απόδοσης. Στην περίπτωση λοιπόν που ένας εργοδότης επιλέξει να χρησιμοποιήσει το ESI για να μετρήσει την ικανοποίηση των εργαζομένων με μια συγκεκριμένη πτυχή της εργασίας τους και όχι τη συνολική ικανοποίηση, θα πρέπει να προσαρμόσει και τις τρεις ερωτήσεις για να αντικατοπτρίζουν αυτό. Ο Δείκτης Ικανοποίησης Εργαζομένων (ESI) χρησιμοποιεί τρεις ερωτήσεις για να μετρήσει πόσο ευχαριστημένοι είναι οι εργαζόμενοι για τη δουλειά τους (Russell et al., 2004). Υπάρχουν τρεις διαστάσεις της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της γενικής ικανοποίησης, του εγγενούς εργασιακού κινήτρου και της ικανοποίησης ανάπτυξης, που συνδυάζονται σε ένα μέτρο. Τα μέτρα όψης επικεντρώνονται στην αξιολόγηση της ικανοποίησης από διάφορες πτυχές μιας εργασίας, που συνήθως περιλαμβάνουν διαστάσεις όπως η διαχείριση, η αποζημίωση, οι συνάδελφοι και η ίδια η εργασία. Οι ποσοτικές μετρήσεις της εργασιακής ικανοποίησης βοηθούν τους οργανισμούς να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τα επίπεδα ικανοποίησης των εργαζομένων τους και να χρησιμοποιούν δεδομένα για να κάνουν βελτιώσεις σε πτυχές της εργασίας όπου οι εργαζόμενοι είναι δυσαρεστημένοι. Οι ποιοτικές μετρήσεις της εργασιακής ικανοποίησης προσφέρουν πιο διαφοροποιημένες αναλύσεις από τα ποσοτικά αποτελέσματα και συνήθως παρέχουν πιο λεπτομερή δεδομένα σχετικά με τις εμπειρίες των εργαζομένων (Russell et al., 2004).

Πολυάριθμοι διαφορετικοί τύποι εργαλείων, όπως παγκόσμια ή πολυλειτουργικά όργανα, όργανα πολλαπλών ειδών, μοναχικά όργανα, εργαλεία προσαρμοσμένα για επαγγέλματα γενικά ή για συγκεκριμένο εργατικό δυναμικό, έχουν δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια περισσότερων από 40 ετών μελετών ικανοποίησης από την εργασία. Τα πιο διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι τα Job Descriptive Index (JDI), το EPJS, το JSS, το Withey & Andrew, το MMSS, και το MJS. Το πρώτο εργαλείο που θα αναφερθεί είναι το Job Descriptive Index (JDI) που περιέχει το JIG, ένα παγκόσμιο μέτρο της ικανοποίησης από την εργασία. Το JIG αποτελείται από 10 μεταβλητές. Ένα άτομο μπορεί να απαντήσει με έναν από τους τρεις τρόπους: συμφωνώντας (ναι), εκφράζοντας αβεβαιότητα (;) ή διαφωνώντας (όχι) (Marx et al., 2001). Προκειμένου να εκτιμηθεί η αντιδραστικότητα του JIG, οι Ironson et al. (1989) αξιολόγησαν την απάντηση της JIG στο JDI, ένα πολυδιάστατο μέτρο, μετά από

σχετική παρέμβαση. Τα αποτελέσματά τους ήταν πολύ ενθαρρυντικά για την αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας.

Το επόμενο πολύ διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αυτό των Withey και Andrew για την εργασιακή ικανοποίηση. Αυτή η έρευνα μεμονωμένης κατασκευής αξιολογεί τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση, και συντίθεται από πέντε στοιχεία το συνθέτουν. Όπως και σε μια κλίμακα επτά βαθμών τύπου Likert, οι απαντήσεις βαθμολογούνται από άριστα (1) έως απαίσια (7). Η συγκλίνουσα εγκυρότητα πληρούσε τα ποιοτικά πρότυπα των μελετητών για εννοιολογική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Δεν έγινε αναφορά στην αναλογία δοκιμής-επανεξέτασης. Το επόμενο εργαλείο που αξίζει να αναφερθεί είναι το JSS. Το JSS λοιπόν είναι ένα πολύπλευρο εργαλείο που δημιουργήθηκε αρχικά για κάτι σαν τον κλάδο των κοινωνικών υπηρεσιών. Ο Spector (1997) ισχυρίζεται ότι μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλους κλάδους. Μια κλίμακα Likert έξι βαθμών με τις επιλογές "διαφωνώ πάρα πολύ" και "συμφωνώ πάρα πολύ" αποτελεί τον τύπο απάντησης. Όσον αφορά την εννοιολογική εγκυρότητα και αξιοπιστία, υπήρχε ένα κενό 18 μηνών μεταξύ της αρχικής δοκιμής και της παρακολούθησης. Η σταθερότητα πολλών υποκλιμάκων ήταν αρκετά μέτρια (Rentsch et al., 1992).

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο που ονομάζεται EPJS και δημιουργήθηκε από τους μελετητές έχοντας κατά νου τους γιατρούς που εργάζονται στα επείγοντα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 79 στοιχεία, μαζί με μια παγκόσμια κλίμακα 11 ερωτηματολογίων για την επαγγελματική ικανοποίηση. Μια κλίμακα Likert επτά βαθμών με τις επιλογές "διαφωνώ απόλυτα (-3)" και "συμφωνώ απόλυτα (3)" αποτελεί το στυλ απάντησης. Μέχρι και σήμερα είναι άγνωστο πόσο θα διαρκέσει η αξιοπιστία της δοκιμής-επανεξέτασης. Οι μελέτες για το EPJS δεν έχουν δείξει τίποτα σχετικά με το πόσο ανταποκρίνεται. Παρόλα αυτά, το EPJS εξετάζει έξι πτυχές του χώρου εργασίας για την εγκυρότητα του περιεχομένου: διοικητική ανεξαρτησία, ιατρική ανεξαρτησία, πόρους, διαπροσωπικές σχέσεις, τρόπο ζωής (ισορροπία εργασίας/ζωής) και δυσκολίες (Traynor et al., 1993).

Ακόμη ένα εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ευρέως είναι ένα πολυδιάστατο ερωτηματολόγιο που ονομάζεται MMSS το οποίο αρχικά δημιουργήθηκε για νοσηλευτές που εργάζονται σε νοσοκομεία. Μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών με δεδομένα που εκτείνονται από "εξαιρετικά δυσαρεστημένος" έως "πολύ ικανοποιημένος" χρησιμοποιείται για τα 31 στοιχεία. Εξωτερικά κίνητρα (μισθός, διακοπές), ικανοποίηση προγραμματισμού (ευέλικτο ωράριο απασχόλησης, για παράδειγμα), σταθερότητα εργασίας, συνάδελφοι, επικοινωνία, ευκαιρίες σταδιοδρομίας (συγγραφή και δημοσίευση, συμμετοχή σε έρευνα κ.λπ.), θαυμασμός και επίβλεψη είναι οι οκτώ παράγοντες εργασίας που επιχειρεί να μετρήσει το MMSS. Ακόμη, ένα άλλο εργαλείο που αξίζει να αναφερθεί είναι το MJS. Το MJS είναι να

πολυδιάστατο εργαλείο που δημιουργήθηκε για χρήση από κοινοτικούς νοσηλευτές είναι το MJS και έχει 38 στοιχεία. Το πόσο ευχαριστημένος είναι κάποιος με ένα στοιχείο της δουλειάς του, είναι το κύριο ερώτημα. Σε μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών, οι ερωτηθέντες καλούνται να αξιολογήσουν το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους, με επιλογές που κυμαίνονται από "εξαιρετικά ικανοποιημένοι" έως "πολύ δυσαρεστημένοι", καθώς και "ουδέτεροι" (Traynor et al., 1993).

Συνοψίζοντας λοιπόν έχουν κατασκευαστεί πολυάριθμες κλίμακες για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Από αυτές η κάθε μία μετράει διαφορετικούς παράγοντες όπως για παράδειγμα την επαγγελματική ικανοποίηση εν γένει ή μόνο μια συγκεκριμένη πτυχή της όπως το περιβάλλον εργασίας. Εναπόκειται λοιπόν στον κάθε μελετητή να αποφασίσει ανάλογα με την έρευνα που θέλει να διεξάγει και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει ποια κλίμακα θα επιλέξει που θα τον οδηγήσει σε ασφαλή, ακριβή και κατάλληλα συμπεράσματα.

2.2 Μέτρηση Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές έρευνες υπάρχει μια γενική παγκόσμια τάση που σχετίζεται με αυξημένη εστίαση στις βαθμολογίες των μαθητών η οποία μάλιστα φαίνεται να αντανakλάται στην κουλτούρα των σχολικών εξετάσεων, βλάπτοντας πιθανώς την ικανοποίηση των δασκάλων, καθώς η κουλτούρα των σχολικών εξετάσεων και οι διαδρομές διαμεσολαβητών αξιολόγησης των σχολείων καταγράφουν μόνο ένα περιορισμένο ποσό της διακύμανσης στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ενώ ο ρόλος των δασκάλων που εργάζονται για την επίδοση των μαθητών αναγνωρίζεται ευρέως, συχνά παραβλέπεται εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με το εργασιακό τους περιβάλλον (Bascia & Rottmann, 2011; Liang & Akiba, 2017). Επίσης, είναι ευρέως γνωστό ότι οι ικανοποιημένοι δάσκαλοι παρέχουν υψηλότερη διδακτική ποιότητα και καλύτερη υποστήριξη στους μαθητές που μαθαίνουν (Klausmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008; Kunter et al., 2013). Επιπλέον, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές των δασκάλων που είναι ευτυχισμένοι στη δουλειά τους είναι επίσης πιο ευτυχισμένοι (Collie, Sharpa, & Perry, 2012; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

Με την πάροδο των χρόνων έχουν σχεδιαστεί πολυάριθμες κλίμακες για την μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι πιο διαδεδομένες κλίμακες που έχουν σχεδιαστεί για αυτόν τον σκοπό. Στην έρευνά τους το 1997 για την ικανοποίηση από την εργασία, οι Wanous, Reichers και Hudy κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κλίμακα ενός στοιχείου είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μέτρησης της ικανοποίησης από την εργασία. Σε μια παρόμοια διάσημη

εργασία, οι Scarpello και Campbell (1983) πρότειναν ότι το να ζητάμε από τους εργαζόμενους να αξιολογήσουν ένα πράγμα σε μια κλίμακα 5 βαθμών είναι ο καλύτερος τρόπος για να μετρηθεί η εργασιακή ικανοποίηση όπως για παράδειγμα με την ερώτηση «Πόσο ευχαριστημένος είσαι με τη δουλειά σου;». Αυτοί οι συγγραφείς προώθησαν τη χρήση μετρήσεων μεμονωμένων στοιχείων της εργασιακής ικανοποίησης για τρεις κύριους λόγους: συνδέονταν στενά με σύνθετα μέτρα (δηλ. κλίμακες). καταναλώνουν λιγότερο χώρο, είναι πιο προσιτά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση της ικανοποίησης σε τακτική βάση και είναι πιο συμπαθείς σε αυτούς που τους επιβλέπουν και είναι πιο πιθανό να εκτελεστούν από το προσωπικό.

Αρχικά, μια πολύ διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) η οποία διαμορφώθηκε από την Lester (1978). Η συγκεκριμένη κλίμακα βασίζεται στη θεωρία του Maslow και εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαμέσου εννέα παραγόντων. Αυτοί οι εννέα παράγοντες είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, η αναγνώριση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός για τη δουλειά του, η ασφάλεια που αισθάνεται στο περιβάλλον εργασίας του, οι ευκαιρίες που του δίνονται για προαγωγή, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται, η αμοιβή του, η υπευθυνότητα καθώς και η φύση του επαγγέλματός του. Αυτοί οι παράγοντες εξετάζονται στη συγκεκριμένη κλίμακα μέσα από εξήντα έξι ερωτήσεις. Ακόμη, μια άλλη διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η Teaching Satisfaction Scale (TSS) η οποία σχεδιάστηκε από τους Ho & Au (2006). Η συγκεκριμένη κλίμακα βασίζεται περισσότερο στην ψυχολογία και μέσα από πέντε παράγοντες διερευνά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Τέλος, ένα ακόμη διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι το Employee Satisfaction Inventory (ESI) το οποίο αποτελεί ελληνική πρωτοβουλία. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαμέσου έξι παραγόντων οι οποίοι είναι η σχολική μονάδα που εργάζεται ο εκπαιδευτικός, οι οικονομικές απολαβές, ο διευθυντής, η φύση του επαγγέλματός του, οι ευκαιρίες που του δίνονται για προαγωγή και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται (Koustelios & Bagiatas, 1997). Παρόμοια κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι και η Teacher's Satisfaction Inventory- TSI. Η συγκεκριμένη κλίμακα διαμορφώνεται σε ένα ερωτηματολόγιο είκοσι ερωτήσεων το οποίο αφορά στους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς, τη φύση του επαγγέλματος, τον διευθυντή και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται. Σε αυτήν την κλίμακα οι οικονομικές απολαβές δεν προσμετρώνται σαν παράγοντας, καθώς στην Ελλάδα ο μισθός του εκπαιδευτικού σε μια δημόσια σχολική μονάδα είναι συγκεκριμένος και δέχεται ελάχιστες αλλαγές (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

2.3 Μέθοδος MUSA

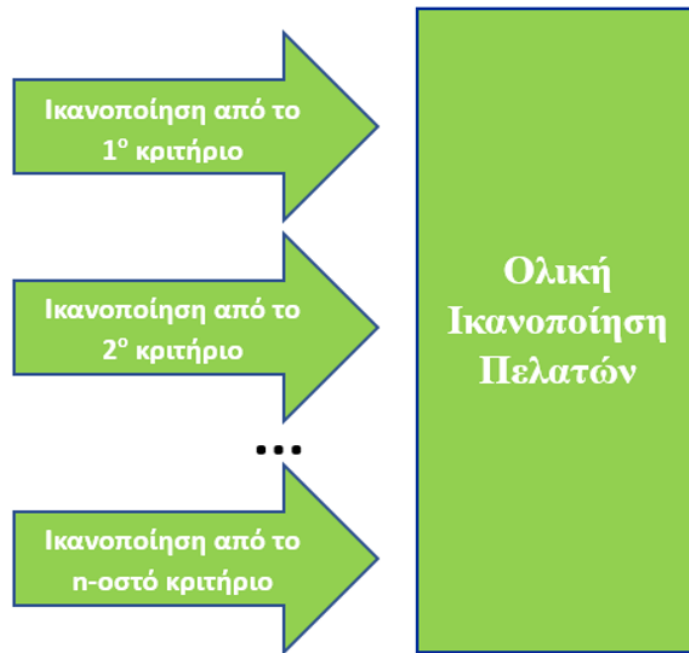
Το πεδίο αξιολόγησης πολλαπλών κριτηρίων περιλαμβάνει μια τεχνική πολυμεταβλητής παλινδρόμησης γνωστή ως μεθοδολογία MUSA (Multicriteria Satisfaction Analysis). Αποτελεί μια πολυκριτηριακή μέθοδο μέτρησης της ικανοποίησης, η οποία έχει τις ρίζες της στην πολυκριτηριακή ανάλυση των αποφάσεων και ενστερνίζεται την αναλυτική συνθετική προσέγγιση και τη θεωρία των συστημάτων αξιών ή χρησιμότητας (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005). Αυτή η μεθοδολογία βασίζεται στην υπόθεση ότι μια συλλογή κριτηρίων/υποκριτηρίων, που υποδεικνύουν πτυχές των χαρακτηριστικών της υπηρεσίας, συμπεριλαμβάνουν τη συνολική ικανοποίηση των πελατών. Εστιάζοντας στα σχόλια των πελατών σχετικά με την ικανοποίηση των χρηστών σύμφωνα με έναν αριθμό υποκριτηρίων. Η προσέγγιση MUSA επιτυγχάνει τον πρωταρχικό της στόχο να ενσωματώσει τα σχόλια από τους πελάτες σε μια πολυάριθμη συνεπή εστίαση στην προηγούμενη υπόθεση (Γρηγορούδης & Σίσκος 2005). Δηλαδή η συγκεκριμένη μέθοδος υιοθετεί τη λογική ότι η συνολική ικανοποίηση ενός πελάτη εξαρτάται από το σύνολο των κριτηρίων της ικανοποίησης, τα οποία αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά του προσφερόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας. Οι διαστάσεις ικανοποίησης, δηλαδή τα επιμέρους κριτήρια ικανοποίησης X ($X_1, X_2, X_3 \dots X_n$) διαμορφώνουν τη συνολική ικανοποίηση του πελάτη. Το μοντέλο αυτό έχει ως βασική εξίσωση της γραμμικής παλινδρόμησης του την παρακάτω:

όπου Y^* = η συνάρτηση ολικής ικανοποίησης

X^*_i = η συνάρτηση μερικής ικανοποίησης του κριτηρίου i

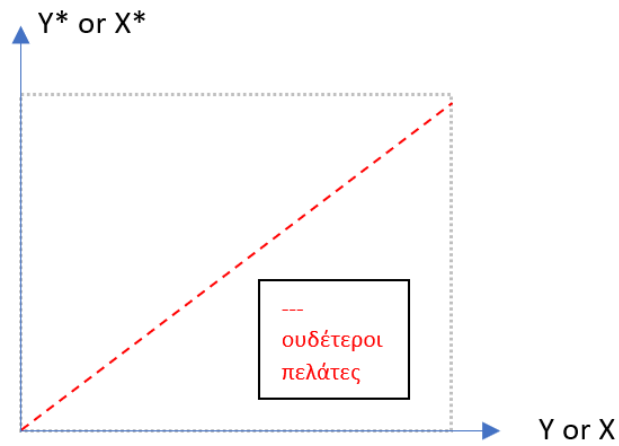
b_i = ο συντελεστής βάρους του κριτηρίου i

Οι πελάτες απαντώντας σε απλό ερωτηματολόγιο δηλώνουν τόσο τη συνολική τους ικανοποίηση όσο και την επιμέρους. Έτσι η συνάρτηση Y της συνολικής ικανοποίησης αλλά και οι επιμέρους X συναρτήσεις αξιολογούνται από το μοντέλο MUSA.

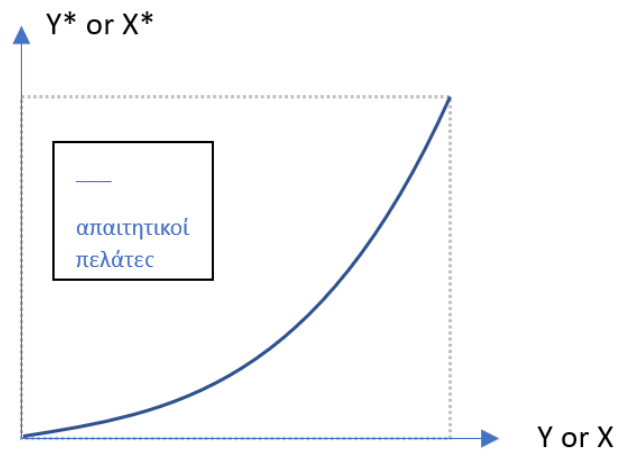


Σχήμα 3: Ολική Ικανοποίηση Πελατών (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)

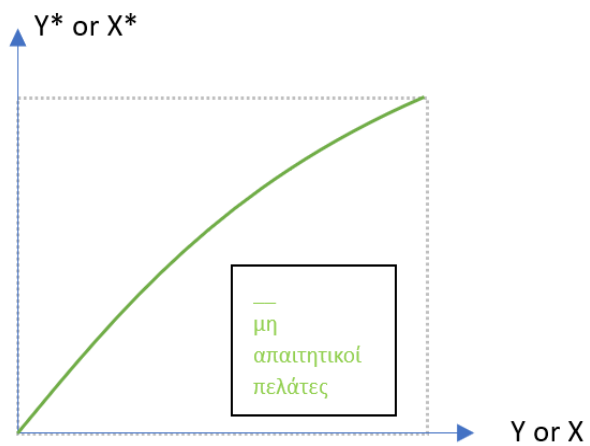
Ανάλογα τη μορφή των παραπάνω συναρτήσεων ικανοποίησης προσδιορίζεται και ο βαθμός απαιτητικότητας των ερωτηθέντων και αποτυπώνεται σε ένα ποιοτικό πλαίσιο η αληθινή ικανοποίηση των πελατών στο σύνολό τους. Αυτό αποτελεί και το θεμελιώδες πλεονέκτημα της μεθόδου. Οι πελάτες με βάση τα προηγούμενα κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Αναλυτικότερα υπάρχουν οι «ουδέτεροι» πελάτες, οι οποίοι όσο αυξάνεται η δήλωσή τους για ικανοποίηση, τόσο περισσότερες είναι και οι προσδοκίες τους που έρχονται προς εκπλήρωση. Η συνάρτησή τους έχει γραμμική μορφή (Σχήμα 4). Άλλη κατηγορία πελατών είναι αυτή των «απαιτητικών» πελατών, οι οποίοι όταν δέχονται τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες τότε μόνο δηλώνουν ικανοποιημένοι και των οποίων η συνάρτησή έχει κυρτή μορφή (Σχήμα 5). Τελευταία κατηγορία είναι οι «μη απαιτητικοί πελάτες» οι οποίοι παρόλο που δεν ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες τους, εκείνοι νιώθουν ικανοποίηση. Η συνάρτησή τους δεν είναι γραμμική αλλά κύλιει προς τα κάτω (Σχήμα 6) (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).



Σχήμα 4: Συνάρτηση «ουδέτερων» πελατών (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)



Σχήμα 5: Συνάρτηση «απαιτητικών» πελατών (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)



Σχήμα 6: Συνάρτηση «μη απαιτητικών πελατών» (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)

Η μέθοδος αυτή εξετάζει την ικανοποίηση των καταναλωτών υπό το φως διακριτών θεμελιωδών στοιχείων τα οποία θα αναφερθούν στη συνέχεια. Το πρώτο θεμελιώδες στοιχείο είναι ο παγκόσμιος δείκτης ικανοποίησης. Το γενικό επίπεδο ικανοποίησης των καταναλωτών αντιπροσωπεύεται από τον παγκόσμιο δείκτη ικανοποίησης, ο οποίος κυμαίνεται από 0 έως 100%. Αυτό μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως η συνολική βαθμολογία απόδοσης μιας εταιρείας ή ενός οργανισμού. Το δεύτερο θεμελιώδες στοιχείο αποτελεί το γράφημα της προστιθέμενης αξίας. Το γράφημα προστιθέμενης αξίας εμφανίζει την πραγματική αξία που συνεισφέρουν οι πελάτες σε οποιοδήποτε βαθμό της παγκόσμιας κλίμακας ικανοποίησης σε ένα εύρος από μηδέν έως 100%. Αποδεικνύει επίσης πόσο απαιτητική είναι η αγορά. Επόμενο στοιχείο είναι οι πελάτες που είναι «εύθραυστοι», δηλαδή εκείνοι που, σε σύγκριση με την καμπύλη πρόσθετων οφελών, είναι πιο πιθανό να είναι δυσαρεστημένοι σε ένα δεδομένο επίπεδο. Εάν μια τιμή στο γράφημα πρόσθετων οφελών θεωρείται απαραίτητη, είναι επίσης δυνατό να προσδιοριστεί το ποσοστό των κακών κριτικών. Στη συνέχεια, το επόμενο θεμελιώδες στοιχείο είναι αυτό των δεικτών ικανοποίησης για τα κριτήρια και τα επιμέρους κριτήρια. Οι δείκτες ικανοποίησης για τα κριτήρια και τα επιμέρους κριτήρια μοιάζουν με τον Παγκόσμιο Δείκτη Ικανοποίησης, αλλά αντίθετα δείχνουν την μερική έγκριση του πελάτη με ένα δεδομένο κριτήριο ή υποκριτήριο σε κλίμακα από 0 έως 100%. Ακόμη, το επόμενο θεμελιώδες στοιχείο αφορά στην ποσοστιαία συνεισφορά, τα βάρη, μιας συλλογής κριτηρίων ή υποκριτηρίων, η οποία παρουσιάζεται μέσω των τιμών αυτών των κριτηρίων ή υποκριτηρίων (Mihelis et al., 2001).

Η σημαντικότητα των κριτηρίων ικανοποίησης για τους ερωτώμενους δηλώνεται από τα βάρη των κριτηρίων ικανοποίησης σε κάθε μία από τις διατάσεις που έχουν οριστεί. Το πόσο σημαντική είναι κάθε διάσταση σχετίζεται άμεσα και από τον αριθμό των κριτηρίων της προς αξιολόγηση. Τα βάρη θα αναλυθούν στις επόμενες παραγράφους και είναι τα εξής: μέσοι δείκτες ικανοποίησης, μέσοι δείκτες απαιτητικότητας, μέσοι δείκτες αποτελεσματικότητας, διαγράμματα/χάρτες δράσης, διαγράμματα βελτίωσης (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).

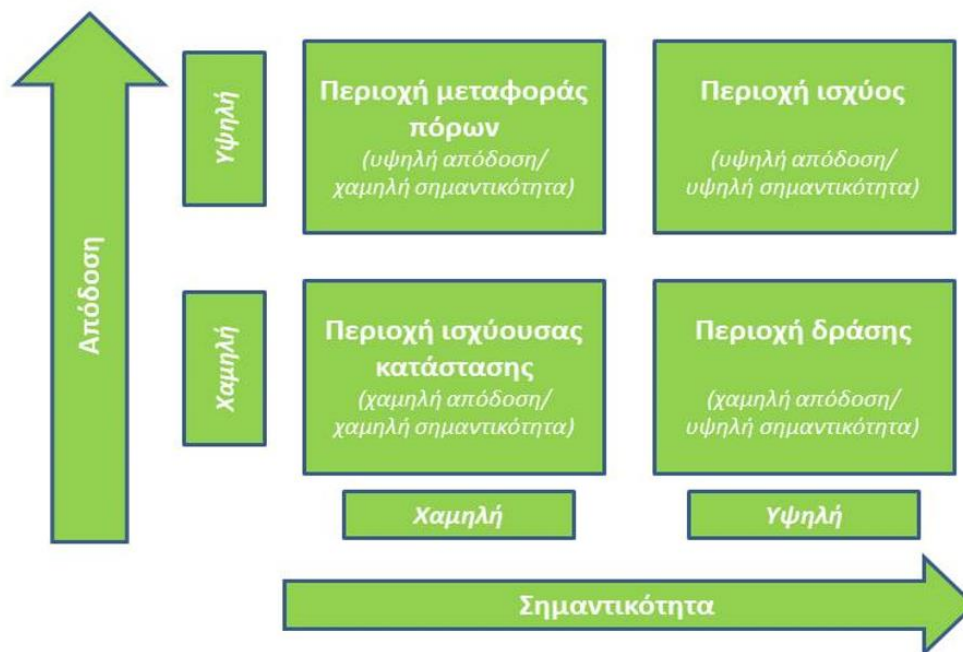
Η ολική αλλά και η μερική για κάθε κριτήριο ξεχωριστά ικανοποίηση των ερωτώμενων αποτυπώνεται με τους **μέσους δείκτες ικανοποίησης** σε κλίμακα 0-100%. Σε συνδυασμό με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μπορούν να μετρήσουν την αποδοτικότητα της επιχείρησης (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).

Με τους **μέσους δείκτες απαιτητικότητας** λαμβάνουμε πληροφορίες για το πόση προσπάθεια χρειάζεται να καταβάλει μία επιχείρηση ώστε να αυξήσει την ικανοποίηση των πελατών της. Έτσι όσο αυξάνεται ο δείκτης απαιτητικότητας, αυξάνεται και το μέγεθος της βελτίωσης που πρέπει να συντελεστεί για να εκπληρωθούν οι προσδοκίες του πελάτη. Οι συναρτήσεις ικανοποίησης εδώ αποκλίνουν από μία «κανονική» ή «ουδέτερη» γραμμική προσέγγιση (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).

Οι **μέσοι δείκτες αποτελεσματικότητας** παρουσιάζουν την προσπάθεια που χρειάζεται για τη βελτίωση ενός κριτηρίου και βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με το πόσο σημαντικά είναι τα κριτήρια και πόσο δυσαρεστούν τους πελάτες (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).

Όταν συνδυαστούν τα βάρη και οι δείκτες ικανοποίησης δημιουργούνται διαγράμματα Απόδοσης- Σημαντικότητας κριτηρίων. Τα διαγράμματα αυτά που ονομάζονται και **χάρτες δράσης**, απόφασης, στρατηγικής και αντίληψης χωρίζονται σε τέσσερα τεταρτημόρια ανάλογα με τη σημαντικότητα και την απόδοση των κριτηρίων και με βάση τα οποία οι επιχειρήσεις δρουν (Mihelis et al., 2001). Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τις δραστηριότητες για την ανάπτυξη ή τη διατήρηση και τον βαθμό ικανοποίησης των πελατών με βάση την αποτελεσματικότητα (γενικοί δείκτες ικανοποίησης) και τη σημασία (στάθμιση) των απαιτήσεων επιλεξιμότητας. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο τεταρτημόριο (κάτω δεξιό τεταρτημόριο) είναι η περιοχή δράσης (χαμηλή απόδοση-υψηλή σημαντικότητα), όπου βρίσκονται όσα στοιχεία έχουν χαμηλή απόδοση και για αυτό πρέπει να βελτιωθούν άμεσα για να παρουσιάσει αύξηση η ικανοποίηση των πελατών. Η επόμενη περιοχή είναι η περιοχή ισχύος (πάνω δεξιό τεταρτημόριο) (υψηλή απόδοση- υψηλή σημαντικότητα), όπου βρίσκονται τα στοιχεία που μπορούν να θεωρηθούν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της επιχείρησης τα οποία αποτελούν τα δυνατά σημεία και θα πρέπει να βελτιωθούν ακόμη περισσότερο. Στο τρίτο τεταρτημόριο είναι το «Status quo» (κάτω αριστερά), η περιοχή δηλαδή ισχύουσας κατάστασης (χαμηλή απόδοση- χαμηλή σημαντικότητα). Στην περιοχή αυτή η επιχείρηση θεωρεί κρίσιμα τα στοιχεία που υπάρχουν σ' αυτήν αλλά δεν χρειάζεται να δράσει άμεσα καθώς τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι πιο σημαντικά στο μέλλον. Στο τελευταίο τεταρτημόριο είναι η περιοχή μεταφοράς πόρων (πάνω αριστερό τεταρτημόριο) (υψηλή απόδοση-χαμηλή σημαντικότητα) εντάσσονται τα όχι και τόσο σημαντικά χαρακτηριστικά για τους πελάτες τα οποία όμως παρουσιάζουν μεγάλη απόδοση. Έτσι θα μπορούσαν τα στοιχεία αυτά να αξιοποιηθούν αλλού βελτιώνοντας τις διαστάσεις της ικανοποίησης στη συγκεκριμένη περιοχή (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).

Σχεδιαγραμματικά μπορούν να αποδοθούν με την παρακάτω μορφή:



Σχήμα 7: Διάγραμμα ή χάρτης δράσης (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)

Τέλος, εκτός από τα διαγράμματα δράσης υπάρχουν και τα **διαγράμματα βελτίωσης**. Όταν συνδυάζονται οι απαιτητικοί και οι δείκτες μέσης ανάπτυξης, δημιουργούνται τέσσερα τεταρτημόρια, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε μια ξεχωριστή αναπτυξιακή προτεραιότητα (Sandalidou et al., 2002). Τα διαγράμματα αυτά με απλό και κατανοητό τρόπο καθιστούν σαφή τα περιθώρια βελτίωσης που θα προκύψουν από τις επικείμενες προσπάθειες βελτίωσης των εκάστοτε διαστάσεων που χρήζουν βελτίωσης καθώς και το μέγεθος της προσπάθειας που πρέπει να καταβληθεί.

Στην πρώτη προτεραιότητα (υψηλή αποτελεσματικότητα/χαμηλή προσπάθεια) (τεταρτημόριο κάτω δεξιά), το κριτήριο και τα υποκριτήρια σε αυτόν τον τομέα απαιτούν πρωτοβουλίες γρήγορων αλλαγών.

Στη δεύτερη προτεραιότητα περιέχονται οι μη απαιτητικοί πελάτες καθώς και τα κριτήρια με τα υποκριτήριά τους που είτε έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα και προσπάθεια (τεταρτημόριο πάνω δεξιά) είτε χαμηλή αποτελεσματικότητα και προσπάθεια (τεταρτημόριο κάτω αριστερά). Η δεύτερη προτεραιότητα καταλαμβάνει δύο τεταρτημόρια.

Στην τρίτη προτεραιότητα (χαμηλός αντίκτυπος-υψηλές απαιτήσεις) (τεταρτημόριο πάνω αριστερά), απαιτείται πρόσθετη εργασία, καθώς το κριτήριο και τα υποκριτήρια σε αυτόν τον τομέα παρέχουν σημαντική ανάγκη για πρόσθετη ανάπτυξη. Σχεδιαγραμματικά μπορούν να αποδοθούν με τον παρακάτω πίνακα:



Σχήμα 8: Διάγραμμα βελτίωσης (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)

Οι μέσοι δείκτες απαιτητικότητας καταδεικνύουν την πορεία και το μέγεθος της προσπάθειας που θα πρέπει να καταβληθεί έτσι ώστε χαρακτηριστικά που χρήζουν βελτίωσης να βελτιωθούν αυξάνοντας την ικανοποίηση των πελατών. Οι αρχικές προσπάθειες βελτίωσης θα πρέπει να αφορούν τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν μεγάλη αποτελεσματικότητα, αλλά δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά. Έπειτα, οι προσπάθειες θα πρέπει να εστιάσουν στους μη απαιτητικούς πελάτες δηλαδή σε διαστάσεις της ικανοποίησης που παρουσιάζουν υψηλή αποτελεσματικότητα και υψηλή απαιτητικότητα ή χαμηλή αποτελεσματικότητα και απαιτητικότητα. Η τελευταία προτεραιότητα για βελτίωση θα αφορά εκείνες τις διαστάσεις που παρουσιάζουν μικρή αποτελεσματικότητα και μεγάλη απαιτητικότητα.

Σε σύγκριση με άλλες μεθόδους μέτρησης, η τεχνική MUSA, προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα χωρίς να επηρεάζεται από περιορισμούς που αφορούν την ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Πρώτα από όλα, υπάρχουν διάφορα πρότυπα βάσει των οποίων καθορίζεται η εκτίμηση του επιπέδου ικανοποίησης των πελατών (Siskos et al., 2001). Επιπλέον, τα ευρήματα είναι πιο αξιόπιστα όταν χρησιμοποιούνται πολυάριθμα κριτήρια για την αξιολόγηση ενός μόνο παράγοντα, καθώς προσμετράται όχι μόνο η συνολική ικανοποίηση των ερωτηθέντων, αλλά και η επιμέρους ικανοποίησή τους στο εκάστοτε υποκριτήριο. Παρομοίως, οι παράμετροι δεν καθορίζονται αυθαίρετα, αλλά στηρίζονται στα δεδομένα που συλλέγονται από την έρευνα, όπως για παράδειγμα τα βάρη των κριτηρίων που προκύπτουν από τον σχετικό βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδει το σύνολο των ερωτώμενων στις αξίες των

κριτηρίων ικανοποίησης που έχουν προσδιοριστεί ότι συνθέτουν την ολική ικανοποίηση και του συνολικού αριθμού των κριτηρίων που εξετάζονται (Γκόρτζα,2008). Η σύνδεση μεταξύ των μεταβλητών σε ένα μοντέλο γίνεται επίσης δυνατή με αριθμητική λύση (Grigoroudis and Siskos, 2002). Επιπλέον, διατηρεί τον ποιοτικό τύπο των επιλογών των πελατών χωρίς τη μέτρηση των ανεξάρτητων μεταβλητών, δίνοντας ταυτόχρονα αναλυτική ποσοτική πληροφόρηση από την ποιοτική πληροφορία που συλλέγεται. Μάλιστα, αυτός είναι και ο πρωταρχικός στόχος της μεθοδολογίας MUSA. Τέλος, τα αποτελέσματα που διεξάγονται από τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου είναι κατανοητά και σαφή και επομένως άμεσα αξιοποιήσιμα. Χάρη σ αυτό αποτελεί η MUSA ένα σημαντικό εργαλείο για τη λήψη αποφάσεων, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε οργανισμό μιας και μέσω των διαγραμμάτων δράσης και βελτίωσης καθορίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία ,ιεραρχώντας παράλληλα τη σπουδαιότητα των ενεργειών βελτίωσης για τις κρίσιμες διαστάσεις της ικανοποίησης (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005). Όπως προαναφέρθηκε η μέθοδος MUSA είναι αυτή που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα και θα αναπτυχθεί μεθοδολογικά στο επόμενο κεφάλαιο της μελέτης.

Κεφάλαιο Τρίτο – Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μετρήσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο στήριξης της πολιτείας στη στελέχωση των δομών εκπαίδευσης, ενώ συνάμα να διερευνήσει ποιες διαστάσεις της ικανοποίησης χρήζουν προσπάθειας βελτίωσης αναδεικνύοντας ταυτόχρονα ποιες προτεραιότητες δράσεων πρέπει να σχεδιαστούν έτσι ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα σκοπεύει να δια φωτίσει τα παρακάτω σημεία:

- Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις τρεις βασικές διαστάσεις ικανοποίησης των κριτηρίων υποστήριξης από την πολιτεία, του τρόπου επιλογής και του εργασιακού περιβάλλοντος;
- Ποια και πόσο σημαντικά είναι τα σημεία που ορίζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα τρία κριτήρια;
- Πού πρέπει να επικεντρωθούν οι προσπάθειες για να βελτιωθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Πιο αναλυτικά παρατίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς επηρεάζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την υποστήριξη της πολιτείας στην στελέχωσή τους στις δομές εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο, τις διοικητικές διαδικασίες και το προσωπικό διοίκησης;
2. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο αλλά και τα κριτήρια πρόσληψης σε μια σχολική μονάδα;
3. Οι εκπαιδευτικοί πόσο ευχαριστημένοι είναι από τις διαδικασίες επιλογής τους και από τη διαφάνεια που διέπει την όλη διαδικασία;

4. Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;
5. Οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές και από τις προοπτικές ανέλιξής τους;
6. Το αντικείμενο εργασίας και το περιβάλλον εργασίας κατά πόσο ικανοποιούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς;

3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε η παραγωγική ερευνητική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με αρχική βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα με τον διαμοιρασμό ερωτηματολογίου έτσι ώστε να μετρηθούν με ακρίβεια οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ικανοποίησή τους ως προς την πρόσληψή τους στις δομές εκπαίδευσης. Η έρευνα μας ακολούθησε τα τέσσερα κύρια στάδια τα οποία οφείλει να εφαρμόζει κάθε έρευνα που μετρά την ικανοποίηση στη μεθοδολογία της. Τα στάδια αυτά υιοθετούνται και από τη μέθοδο MUSA. Αρχικά γίνεται η προκαταρκτική έρευνα η οποία αφορά τη στοχοθεσία πάνω στη οποία διαμορφώνεται και πραγματοποιείται η μελέτη, έπειτα ορίζονται τα σημεία θεώρησης ή αλλιώς διαστάσεις δηλαδή τα κριτήρια και τα υποκριτήρια της ικανοποίησης αλλά και οι κλίμακές της. Στο επόμενο στάδιο διεξάγεται η έρευνα και πιο συγκεκριμένα γίνεται η σύνταξη του ερωτηματολογίου το οποίο θα μας δώσει τα πρωτογενή δεδομένα, διαμοιραμάζεται και απαντάται από το επιθυμητό δείγμα ερωτώμενων. Στο τρίτο στάδιο αναλύονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια με τη βοήθεια της μεθόδου MUSA και της στατιστικής ανάλυσης. Το τελευταίο στάδιο αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά και την πρόταση ορισμένων δράσεων με τις οποίες η επιχείρηση μπορεί να βελτιώσει την ικανοποίηση των πελατών της (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005).

3.3 Επιλογή δείγματος

Για τη συλλογή του δείγματος επιδιώχθηκε ή τυχαία μέθοδος μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εφαρμογών επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα για τις ανάγκες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα microsoft forms, όπου οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τον σύνδεσμο: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=7kOJDHDDs0u6UTIfQG8y7LJxy6JKfAVLqERiItIXgBJUM0xLVlo4NIFET1hISzZSR0JQVDJXNDVPU S4u>

Σκοπός της αξιοποίησης της ηλεκτρονικής επικοινωνίας υπήρξε η συλλογή του μεγαλύτερου δυνατού δείγματος για τις ανάγκες της έρευνας, αλλά και τα πλεονεκτήματα της διεξαγωγής έρευνας μέσω ψηφιακής τεχνολογίας που προκύπτουν από τη δυνατότητα του ερευνητή να επικοινωνεί με τους ερωτηθέντες χωρίς να επηρεάζεται από τις ανάγκες της πρόσβασης και της απόστασης στη δια ζώσης επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας μέσω αποστολής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και αξιοποίησης εφαρμογών κινητής τηλεφωνίας. Συμμετείχαν στην έρευνα 317 ερωτηθέντες από ολόκληρη τη χώρα, αλλά 15 ερωτηματολόγια κρίθηκαν ως μη αποδεκτά, καθώς δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις της έρευνας μιας και η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά και μόνο εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν την τελευταία τριετία. Η έρευνα διεξήχθη στα μέσα Δεκεμβρίου με αρχές Ιανουαρίου και πιο συγκεκριμένα από 16 Δεκεμβρίου 2022 -6 Ιανουαρίου 2023 με σκοπό τη συμπλήρωση όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας.

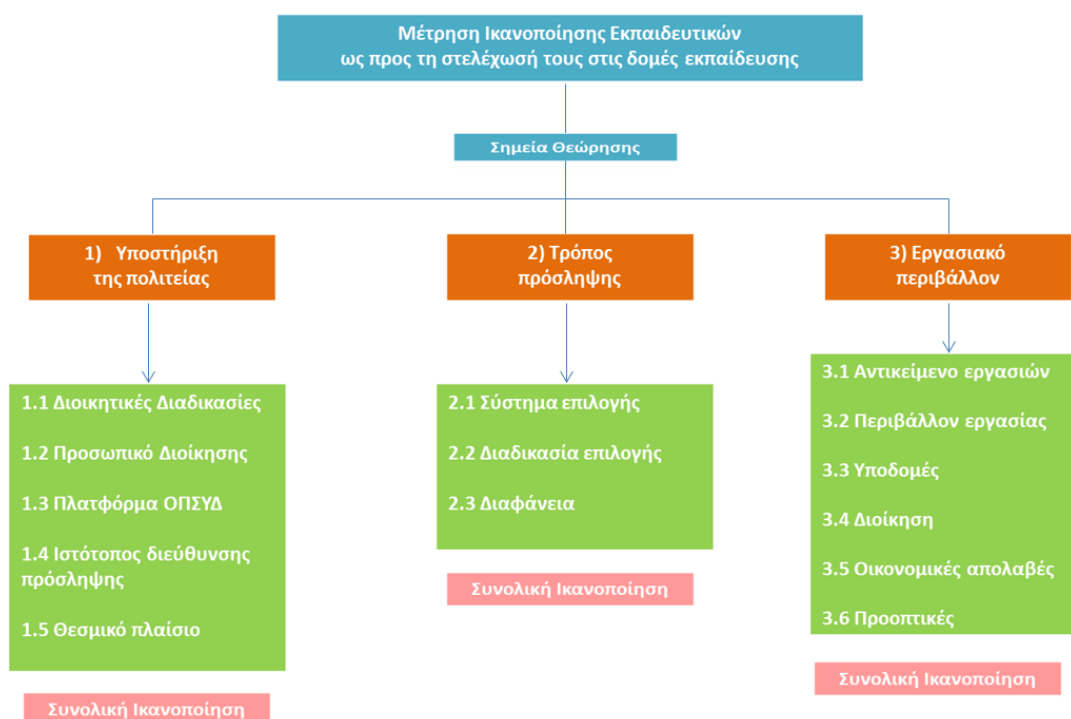
3.4 Κριτήρια Έρευνας

Με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας, γίνεται η υπόθεση ότι η ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται από μία σειρά μεταβλητών που αντιπροσωπεύονται από επιλεγμένα κριτήρια. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προσδιορίστηκαν οι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόσληψη τους και τη στελέχωση τους στις εκπαιδευτικές δομές. Τα κριτήρια αυτά που αποτελούν και τις διαστάσεις της συνολικής ικανοποίησης των ερωτηθέντων συνίστανται:

- 1) στην υποστήριξη από την πολιτεία
- 2) στον τρόπο επιλογής

3) στο εργασιακό περιβάλλον

αναφερόμενα στη γενικότερη διαδικασία της στελέχωσης των δομών εκπαίδευσης. Σε κάθε κριτήριο εξετάζονται και τα επιμέρους υποκριτήρια. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας ορίστηκαν 3 κριτήρια ή διαστάσεις ικανοποίησης και 13 υποκριτήρια όπως φαίνονται στο Σχήμα 9 που παρατίθεται παρακάτω.



Σχήμα 9: Κριτήρια και υποκριτήρια ερευνητικής εργασίας

Αναλυτικότερα:

1) **Υποστήριξη της πολιτείας**: Μετρείται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υποστήριξη της πολιτείας και πιο συγκεκριμένα η ικανοποίησή τους σχετικά με τις διοικητικές διαδικασίες, το προσωπικό διοίκησης, την πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ, τον ιστότοπο της διεύθυνσης πρόσληψης και το θεσμικό πλαίσιο. Μέσα από τις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης, την ορθή διοίκηση που έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα τόσο στο έργο όσο και στη θέση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αισθάνονται ασφάλεια στις απαιτήσεις της εποχής και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινή σχολική ζωή. Το προσωπικό διοίκησης με την κατάρτισή του, κυρίως σε θέματα νομικής φύσεως, στηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και τους ενημερώνει επιλύοντας κάθε τους απορία. Η πολιτεία μέσα από την πλατφόρμα του ΟΠΣΥΔ δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν εικόνα του προσωπικού/ ατομικού portfolio τους με

τις όποιες υπηρεσιακές μεταβολές τους, εξασφαλίζοντας τη διαφάνεια. Με το θεσμικό πλαίσιο που υφίσταται στην εκπαίδευση, διασφαλίζεται, επίσης, μια διαφανής και αξιοκρατική διαδικασία σε κάθε βήμα της πολιτείας απέναντι στους εκπαιδευτικούς και μηδενίζονται τα περιθώρια αυθαιρεσίας. Το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως η πολιτεία και τα όργανά της βρίσκονται στο πλάι τους διερευνάται σ' αυτό το κριτήριο.

- 2) **Τρόπος πρόσληψης:** Εκτιμάται κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο πρόσληψής τους στις σχολικές μονάδες και ειδικότερα με το σύστημα και τη διαδικασία επιλογής τους, αλλά και τη διαφάνεια της όλης διαδικασίας. Με το σύστημα της μοριοδότησης των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών για την πρόσληψή τους, τόσο ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι όσο και στο μόνιμο διορισμό τους, εξασφαλίζεται η διαφάνεια και εξαλείφεται η αδικία ή η ανισότητα. Η διαδικασία πρόσληψης γίνεται με διαφανή στοιχεία που διασφαλίζουν ότι κανείς δε μπορεί να προσπελάσει τη θέση κάποιου άλλου εκπαιδευτικού. Ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας ο οποίος άλλαξε άρδην τα τελευταία χρόνια καθιστώντας εξαιρετικά σημαντική τη διερεύνηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτόν.

- 3) **Εργασιακό περιβάλλον:** Αξιολογείται η ικανοποίηση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον στις σχολικές μονάδες πρόσληψής τους. Στο κριτήριο αυτό περιλαμβάνονται το αντικείμενο της εργασίας, το περιβάλλον (κτίρια, εγκαταστάσεις, ασφάλεια σχολικής μονάδας), οι υποδομές (υλικοτεχνικός εξοπλισμός, σχολικά εγχειρίδια, προγράμματα σ η διοίκηση, οι οικονομικές απολαβές και τέλος οι προοπτικές ανέλιξης. Ιδιαίτερα για τους νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς, η ικανοποίηση για το εργασιακό αντικείμενό τους έχει σημαντική αξία, γιατί επιφέρει την απόδοση και την επίδοση στον μέγιστο βαθμό. Το εργασιακό περιβάλλον επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι η εκπαιδευτική διαδικασία αφορά καθαρά διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-μαθητών και εκπαιδευτικών - γονέων, που στο σύνολό τους αποτελούν τον χώρο εργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την υποστήριξη του έργου τους από τις υποδομές που μπορεί να τους παρέχει το σχολείο και η διοίκησή του, από τις σύγχρονες ψηφιακές υποδομές που πλέον έχουν πρωταρχικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία κι όχι απλά επικουρικό. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, επίσης, αποτελεί μέτρηση ικανοποίησης. Είναι ίσως ένα σημείο που αποτελεί από μόνο του αιτία έρευνας, καθώς και πάλι αφορά διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων προϊστάμενου-υφιστάμενου. Οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα μόνιμο ζήτημα ικανοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί, ως δημόσιοι λειτουργοί, αμείβονται με βάση το εκάστοτε

μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων που καθορίζεται από την κεντρική διοίκηση και τους ετήσιους προϋπολογισμούς του κράτους. Υπό αυτή τη μορφή, δεν μπορούν να ενταχθούν σε ιδιαίτερη μισθολογική ομάδα με διαφορετικές αμοιβές. Σχετικά με την προοπτική εξέλιξής τους, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πριν την πρόσληψή τους τη νομοθεσία και πως πέρα από τα μισθολογικά κλιμάκια και την απόκτηση βαθμού, σε συνάρτηση με τα χρόνια υπηρεσίας στον κλάδο τους, έχουν τη δυνατότητα να ανέλθουν σε διοικητικές θέσεις ως Στελέχη Διοίκησης Σχολικών Μονάδων ή Παιδαγωγικών Συμβούλων ή Διευθυντών Γραφείων Εκπαίδευσης, ανάλογα με τα τυπικά προσόντα που θα διαθέτουν (μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών/ διδακτορικό) ή ακόμη και σε θέσεις /φορείς του ΥΠΑΙΘ που το έργο τους είναι η παιδαγωγική καθοδήγηση όπως του Ι.Ε.Π..

3.5 Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σύμφωνο με τη μεθοδολογία του εργαλείου MUSA στηριζόμενο στην ιεραρχική δομή των κριτηρίων. Ο μέσος χρόνος που απαιτήθηκε για να συμπληρωθεί ήταν περίπου τα 5 λεπτά μιας και ήταν σύντομο αλλά ταυτόχρονα περιεκτικό και οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Υπήρξε μέριμνα για την απλότητά του προς αποφυγή παρανοήσεων ενώ όλα τα πεδία έπρεπε υποχρεωτικά να απαντηθούν. Εξασφαλίστηκε η ανώνυμη συμπλήρωσή του προκειμένου οι συμμετέχοντες να δώσουν αληθείς και ειλικρινείς απαντήσεις.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής, έτη προϋπηρεσίας ως μόνιμος εκπαιδευτικός, έτος διορισμού, τη διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Πρωτοβάθμια -Δευτεροβάθμια) και τέλος κλάδο-ειδικότητα. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα με χρήση της μεθόδου της στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Το δεύτερο μέρος αφορούσε τα τρία κριτήρια της ικανοποίησης ξεχωριστά με τα αντίστοιχα υποκριτήρια όπου στο τέλος του κάθε κριτηρίου υπήρχε ερώτηση που αφορούσε την συνολική ικανοποίηση. Δηλαδή οι συμμετέχοντες εξέφρασαν αρχικά τη μερική τους ικανοποίηση στο κάθε υποκριτήριο και στο τέλος τη συνολικής τους στο εκάστοτε κριτήριο. Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου παρείχε την ευκαιρία να εκφράσουν τη συνολική τους ικανοποίηση αναφορικά με την πρόσληψή τους στις δομές εκπαίδευσης. Η κλίμακα των απαντήσεων που επιλέχθηκε ήταν η λεκτική

πεντάβαθμη έτσι ώστε να αποτυπωθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Περιείχε της επιλογές καθόλου ικανοποιημένος, λίγο ικανοποιημένος, μέτρια ικανοποιημένος, πάρα πολύ ικανοποιημένος. Τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους που αφορούσαν τη μέτρηση της ικανοποίησης αναλύθηκαν σύμφωνα με την πολυκριτηριακή αναλυτική-συνθετική μέθοδος MUSA που δημιουργήθηκε για τη μέτρηση ικανοποίησης

3.6 Αποτελέσματα έρευνας

3.6.1 Προφίλ συμμετεχόντων

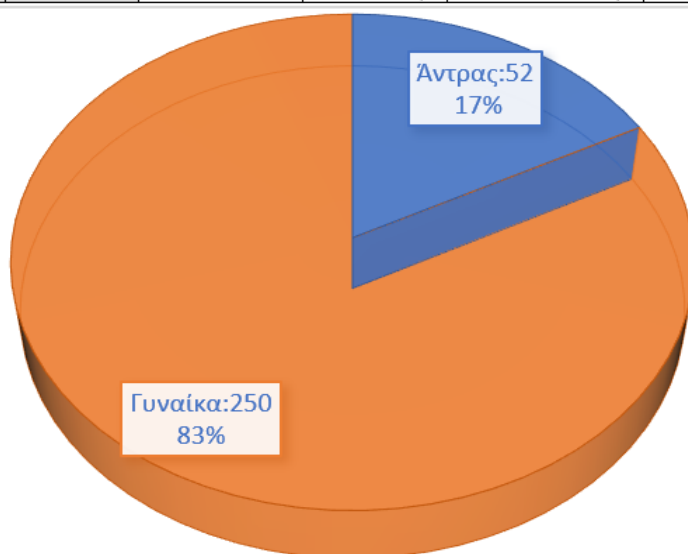
Το δείγμα της εν λόγω μελέτης αποτελείται από 302 ερωτηθέντα πρόσωπα εκ των οποίων η πλειοψηφία τους είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί (82,8%). Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης τα 163 από τα συνολικά 302 κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (54%) και επικρατούσα ηλικιακή ομάδα είναι αυτή των 31-40 ετών (43,7%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ατόμων δήλωσε έγγαμο με τέκνα (44,7%). Σχετικά με τον χρόνο προϋπηρεσίας ως μόνιμος εκπαιδευτικός η συντριπτική πλειοψηφία επέλεξε το χωρίο 0-2 έτη (89,1%), ενώ αναφορικά με τον χρόνο προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός εκτός από το 2% του δείγματος που έχει υπηρετήσει ως αναπληρωτής από 21 έτη και άνω. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ή συμμετέχουσες είναι ομοιόμορφα κατανομημένοι στα υπόλοιπα επίπεδα της ερώτησης. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ατόμων υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (57%).

Μία αναλυτικότερη εικόνα θα δοθεί στους κάτωθι πίνακες συχνοτήτων των οποίων τα δεδομένα θα αποτυπωθούν και στα ραβδογράμματα (πίτες) που επισυνάπτουμε μετέπειτα.

A. Δημογραφικά Στοιχεία

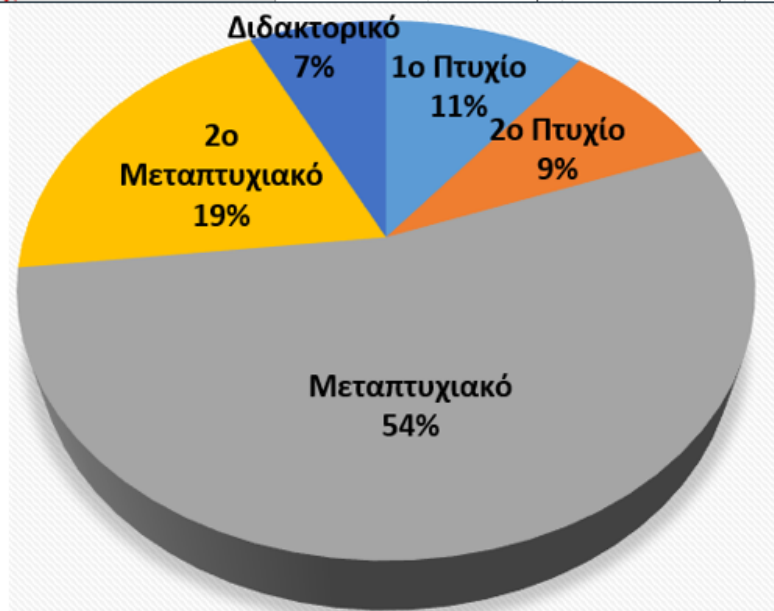
1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αντρας	52	17,2	17,2	17,2
	Γυναίκα	250	82,8	82,8	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



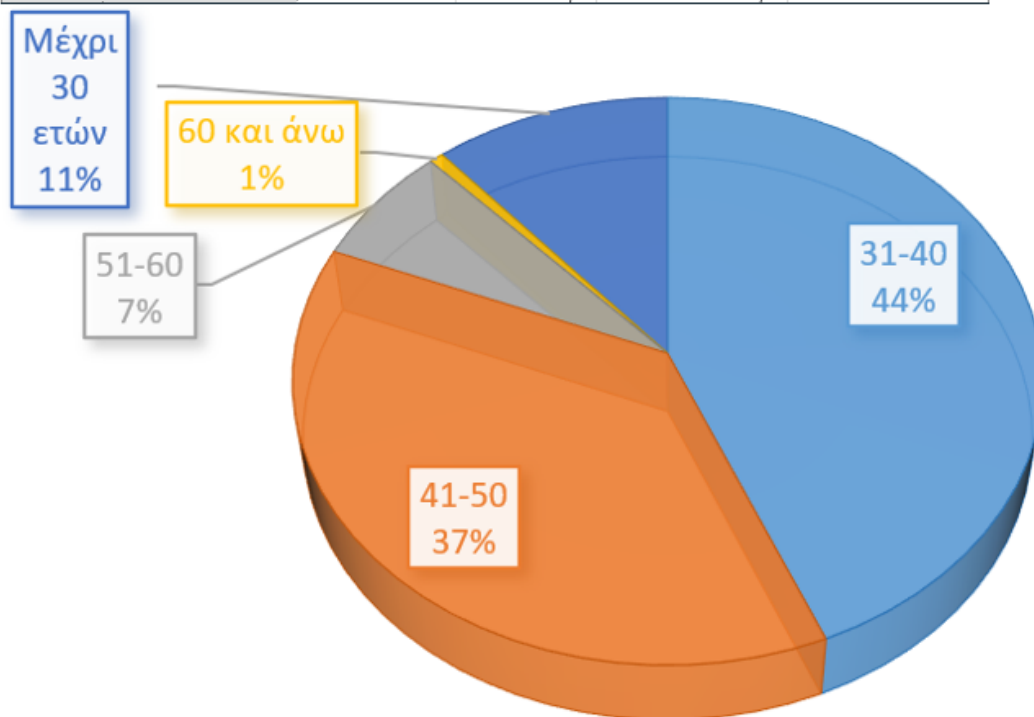
Σχήμα 10: Στατιστικά δεδομένα για Φύλο

		Επίπεδο εκπαίδευσης			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	39	12,9	12,9	12,9
	Διδακτορικό Δίπλωμα	16	5,3	5,3	18,2
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	105	34,8	34,8	53,0
	1ο Πτυχίο	32	10,6	10,6	63,6
	2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	20	6,6	6,6	70,2
	2ο Πτυχίο	26	8,6	8,6	78,8
	Διδακτορικό Δίπλωμα	6	2,0	2,0	80,8
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	58	19,2	19,2	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



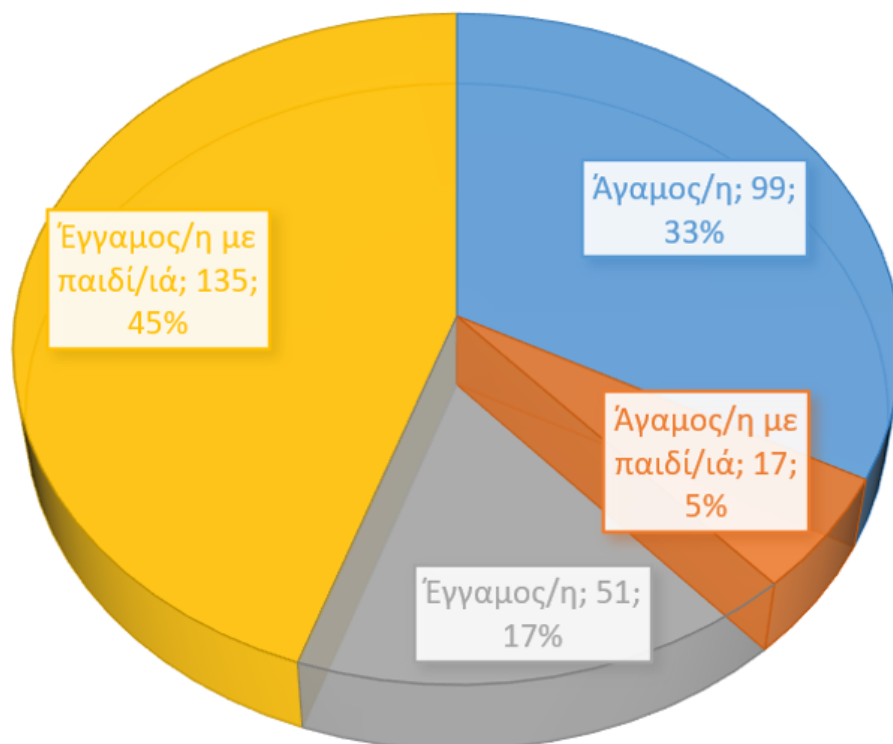
Σχήμα 11: Στατιστικά δεδομένα για Επίπεδο Εκπαίδευσης

3. Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40	132	43,7	43,7	43,7
	41-50	113	37,4	37,4	81,1
	51-60	21	7,0	7,0	88,1
	60 και άνω	2	,7	,7	88,7
	Μέχρι 30 ετών	34	11,3	11,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



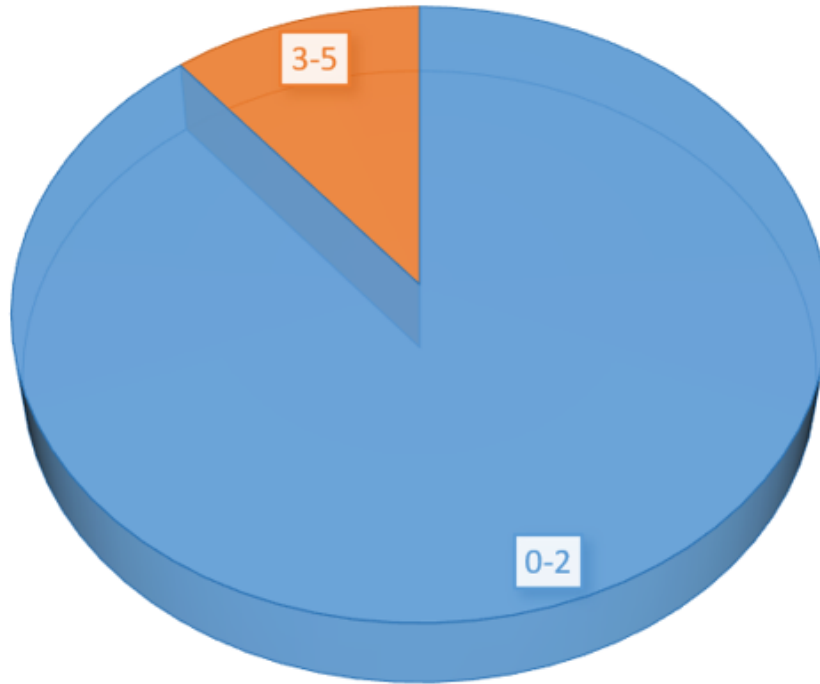
Σχήμα 12: Στατιστικά δεδομένα για Ηλικία

4. Οικογενειακή κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	99	32,8	32,8	32,8
	Άγαμος/η με παιδί/ιά	17	5,6	5,6	38,4
	Έγγαμος/η	51	16,9	16,9	55,3
	Έγγαμος/η με παιδί/ιά	135	44,7	44,7	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



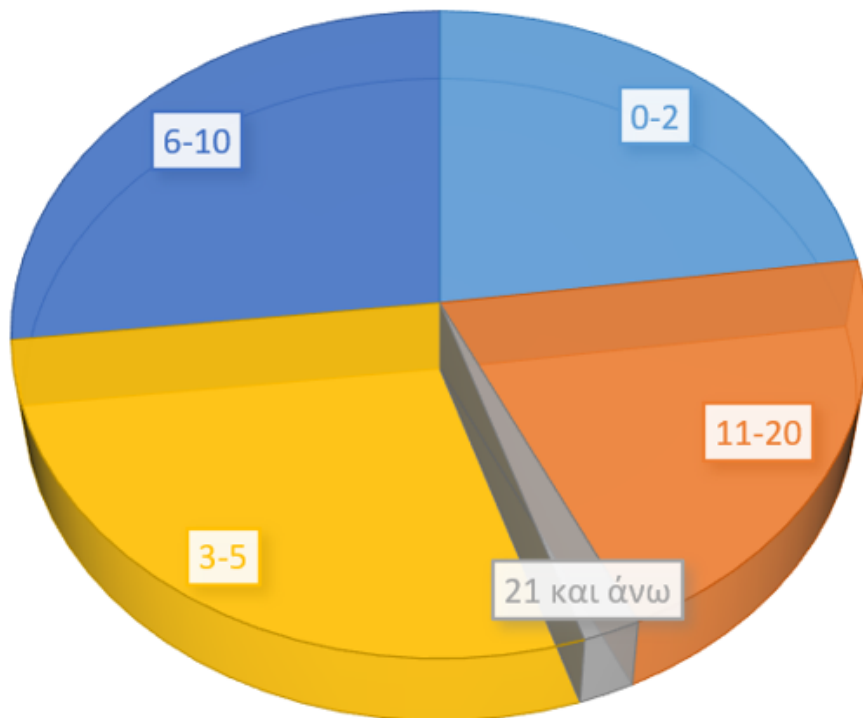
Σχήμα 13: Στατιστικά δεδομένα για Οικογενειακή Κατάσταση

5. Προϋπηρεσία ως μόνιμος εκπαιδευτικός					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2	269	89,1	89,1	89,1
	3-5	33	10,9	10,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



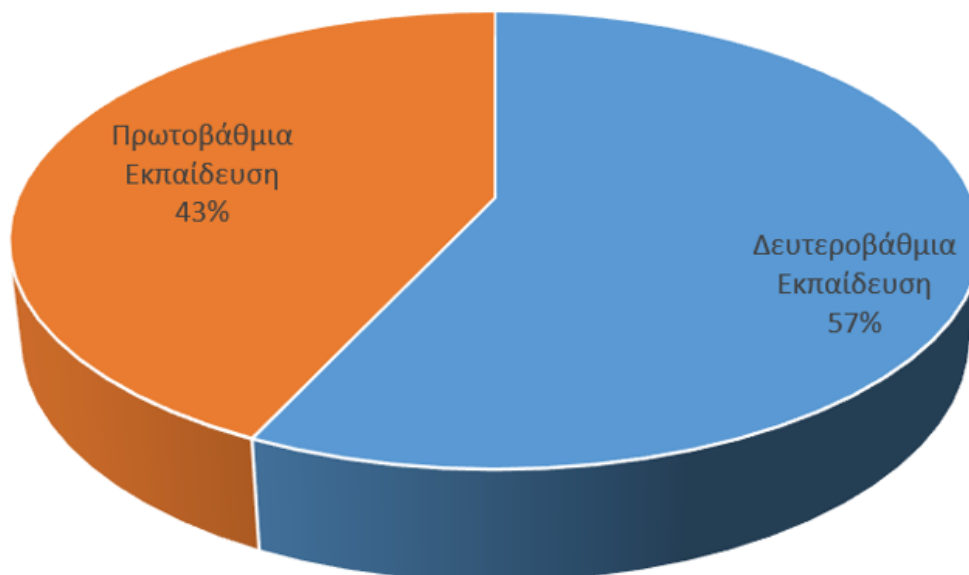
Σχήμα 14: Στατιστικά δεδομένα για Προϋπηρεσία ως Μόνιμος Εκπαιδευτικός

6. Προϋπηρεσία ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2	69	22,8	22,8	22,8
	11-20	61	20,2	20,2	43,0
	21 και άνω	6	2,0	2,0	45,0
	3-5	85	28,1	28,1	73,2
	6-10	81	26,8	26,8	100,0
	Total	302	100,0	100,0	



Σχήμα 15: Στατιστικά δεδομένα για Προϋπηρεσία ως Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός

7. Διεύθυνση Εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	172	57,0	57,0	57,0
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	130	43,0	43,0	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

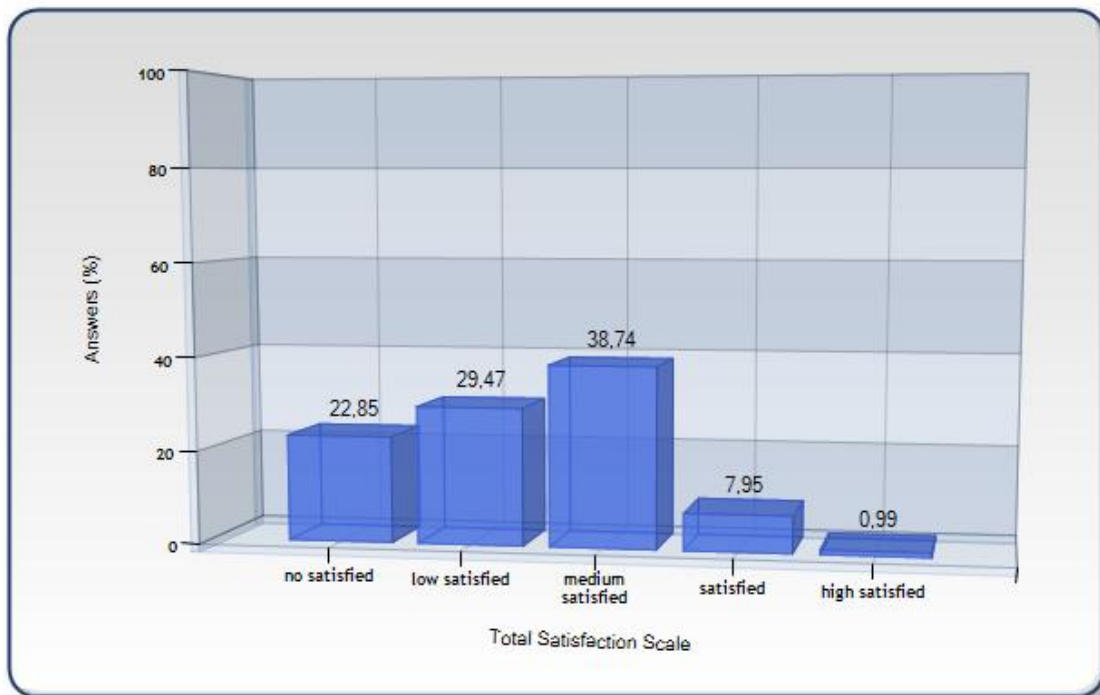


Σχήμα 16: Στατιστικά δεδομένα για Διεύθυνση Εκπαίδευσης

3.6.2 Προκαταρκτική ανάλυση

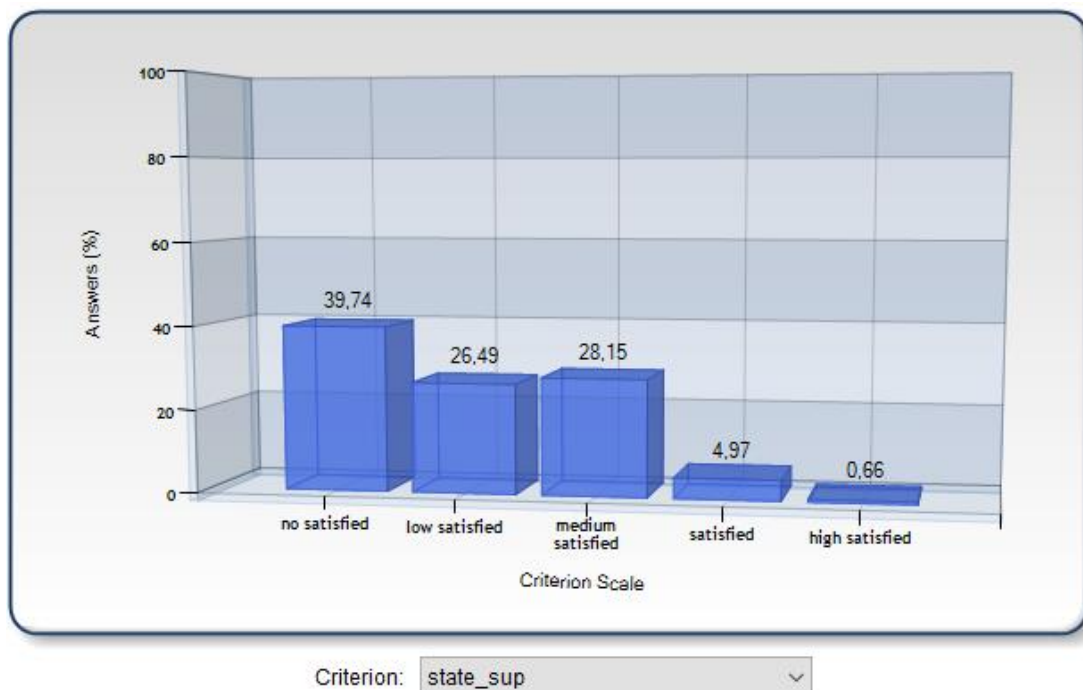
Στη συγκεκριμένη ενότητα συμπεριλήφθηκαν τα προς ερμηνεία διαγράμματα (Σχήμα 10 - Σχήμα 16) που παρήχθησαν από το λογισμικό MUSA σχετικά με τα τρία κριτήρια ικανοποίησης που εξετάστηκαν δίνοντάς μας πληροφορίες τόσο για τη συνολική ικανοποίηση όσο και για την ικανοποίηση στα επιμέρους υποκριτήρια. Έπεται ο σχετικός σχολιασμός τους.

Στο παρακάτω bar chart (Σχήμα 17) αποτυπώνονται οι συχνότητες απαντήσεων των ερευνώμενων προσώπων ως προς τη συνολική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι το 38,74% των εκπαιδευτικών είναι μέτρια ικανοποιημένο, το 29,47% λίγο ικανοποιημένο, το 22,85% καθόλου ικανοποιημένο, ενώ ικανοποιημένο και υψηλά ικανοποιημένο δηλώνει το 7,95% και 0,99% αντίστοιχα.



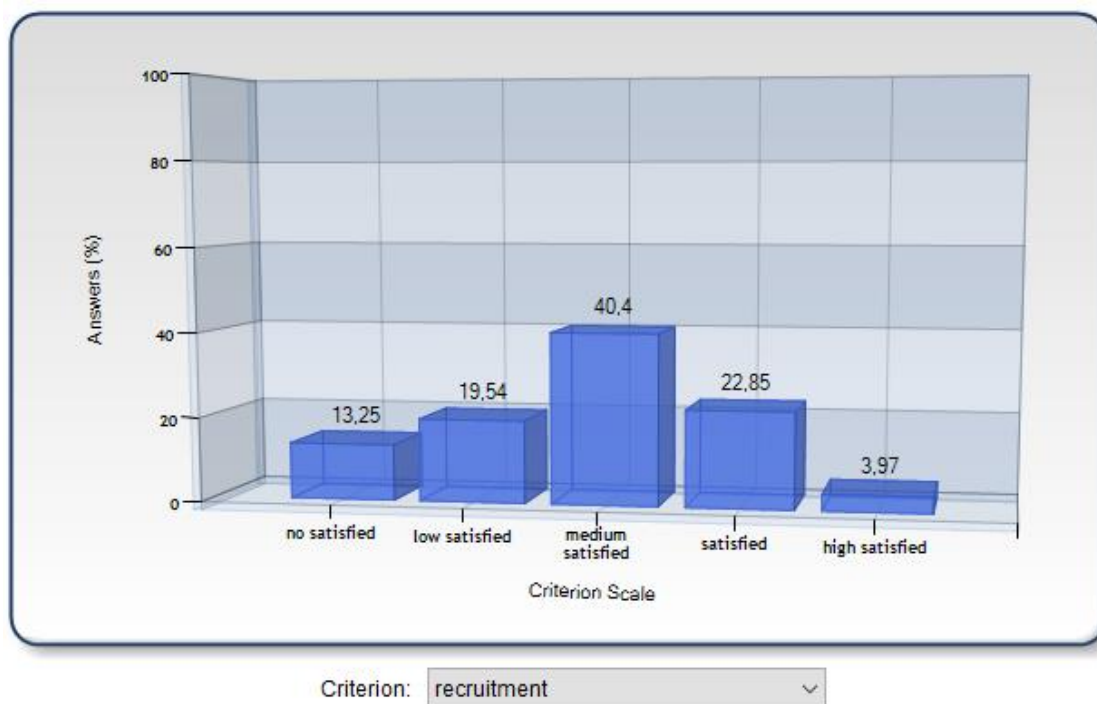
Σχήμα 17: Στατιστικά στοιχεία συνολικής ικανοποίησης

Όσο αναφορά την συνολική ικανοποίηση από την υποστήριξη από την πολιτεία (Σχήμα 18) έχουμε ενδείξεις ότι είναι αρκετά χαμηλή, αφού το 39,74% δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο, το 26,49% λίγο ικανοποιημένο, το 28,15% μέτρια ικανοποιημένο, το 4,97% ικανοποιημένο και μόλις το 0,66% υψηλά ικανοποιημένο.



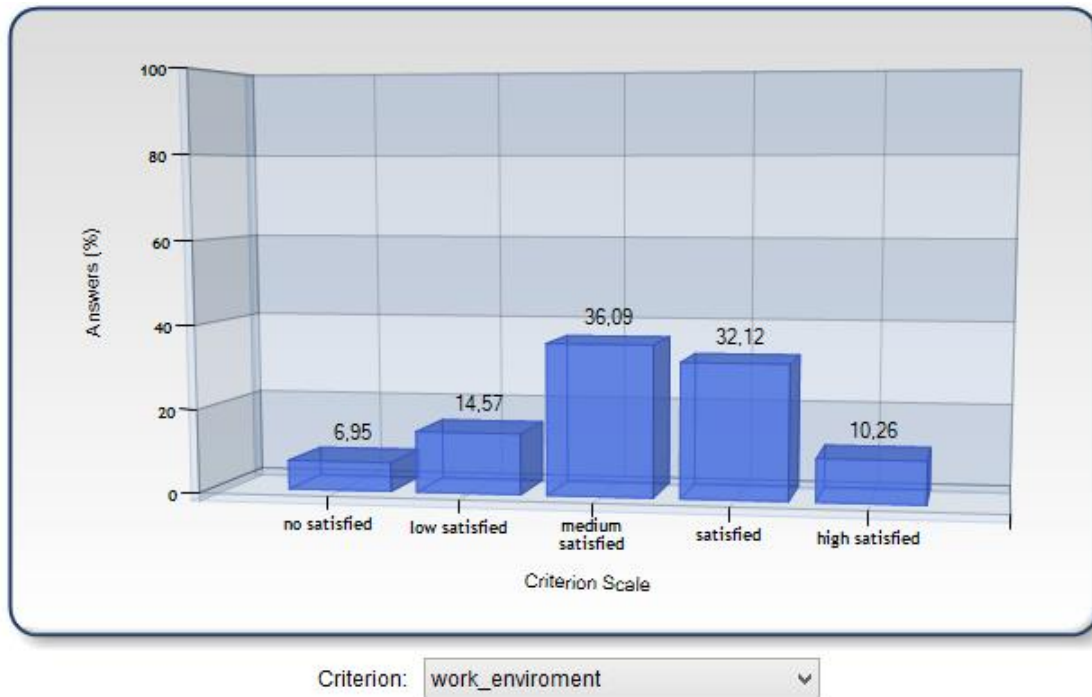
Σχήμα 18: Στατιστικά στοιχεία ικανοποίησης από την Υποστήριξη της Πολιτείας (κριτήριο 1)

Σχετικά με τη συνολική ικανοποίηση από τον τρόπο επιλογής (Σχήμα 19) το 40,4% του δείγματος δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο, το 19,54% χαμηλά ικανοποιημένο και το 13,25% καθόλου ικανοποιημένο. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι παρατηρούμε σημαντική αύξηση στο ποσοστό των ικανοποιημένων και των υψηλά ικανοποιημένων των οποίων τα ποσοστά ανέρχονται σε 22,85% και 3,97% αντίστοιχα.



Σχήμα 19: Στατιστικά στοιχεία ικανοποίησης από τον Τρόπο Επιλογής (κριτήριο 2)

Παρόμοια εικόνα με το παραπάνω κριτήριο λαμβάνουμε και στο κριτήριο που αφορά το εργασιακό περιβάλλον (Σχήμα 20), αλλά με ακόμα μεγαλύτερη αύξηση στο ποσοστό των ικανοποιημένων και των συνολικά ικανοποιημένων. Επί της ουσίας το 36,09% των ερευνώμενων προσώπων δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο, το 14,57% λίγο ικανοποιημένο, το 6,95% καθόλου ικανοποιημένο, ενώ το 32,12% και το 10,26% ικανοποιημένο και υψηλά ικανοποιημένο αντίστοιχα.



Σχήμα 20: Στατιστικά στοιχεία ικανοποίησης από το Εργασιακό Περιβάλλον (κριτήριο 3)

Μια αναλυτικότερη εικόνα όσο αναφορά την ικανοποίηση των συμμετεχόντων ή συμμετεχουσών στα υποκριτήρια των διατάσεων παρουσιάζονται στους κάτωθι πίνακες.

1. Υποστήριξη της πολιτείας

Πίνακας 11: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία

1.1 Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	54	17,9	17,9	17,9
	Λίγο	74	24,5	24,5	42,4
	Μέτρια	124	41,1	41,1	83,4
	Πάρα πολύ	5	1,7	1,7	85,1
	Πολύ	45	14,9	14,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Στην παραπάνω ερώτηση το 17,9% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 24,5% λίγο, το 41,1% μέτρια, το 1,7% πάρα πολύ και το 14,9% πολύ.

Πίνακας 12: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από προσωπικό διοίκησης

1.2 Ικανοποίηση από το προσωπικό διοίκησης.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	29	9,6	9,6	9,6
	Λίγο	52	17,2	17,2	26,8
	Μέτρια	108	35,8	35,8	62,6
	Πάρα πολύ	22	7,3	7,3	69,9
	Πολύ	91	30,1	30,1	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Το 9,6% δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο από το προσωπικό διοίκησης, το 17,2% λίγο, το 35,8% μέτρια, το 30,1% πολύ και το 7,3% πάρα πολύ.

Πίνακας 13: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από ψηφιακή πλατφόρμα (ΟΠΣΥΔ)

1.3 Ικανοποίηση από ψηφιακή πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	26	8,6	8,6	13,9
	Μέτρια	105	34,8	34,8	48,7
	Πάρα πολύ	11	3,6	3,6	52,3
	Πολύ	144	47,7	47,7	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Όσον αναφορά την πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ το 5,3% δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο, το 8,6% λίγο ικανοποιημένο, το 34,8% μέτρια ικανοποιημένο, το 47,7% πολύ ικανοποιημένο και το 3,6% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Πίνακας 14: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από διαδικτυακό ιστότοπο Διεύθυνσης Πρόσληψης

1.4 Ικανοποίηση από το διαδικτυακό ιστότοπο Διεύθυνσης Πρόσληψης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	6,6	6,6	6,6
	Λίγο	41	13,6	13,6	20,2
	Μέτρια	110	36,4	36,4	56,6
	Πάρα πολύ	19	6,3	6,3	62,9
	Πολύ	112	37,1	37,1	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Σχετικά με την ερώτηση που αφορά την ικανοποίηση από τον διαδικτυακό ιστότοπο της Διεύθυνσης πρόσληψης το 6,6% απάντησε καθόλου ικανοποιημένο, το 13,6% λίγο ικανοποιημένο, το 36,4% μέτρια ικανοποιημένο, το 37,1% πολύ ικανοποιημένο και το 6,3% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Πίνακας 15: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τις προσλήψεις

1.5 Ικανοποίηση από ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τις προσλήψεις.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	80	26,5	26,5	26,5
	Λίγο	79	26,2	26,2	52,6
	Μέτρια	93	30,8	30,8	83,4
	Πάρα πολύ	9	3,0	3,0	86,4
	Πολύ	41	13,6	13,6	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ερώτηση που μετρά το βαθμό ικανοποίησης από το ισχύον για τις προσλήψεις θεσμικό πλαίσιο το 26,5% απάντησε καθόλου, το 26,2% λίγο, το 30,8% μέτρια, το 13,6% πολύ και το 3% πάρα πολύ.

Πίνακας 16: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από σύστημα επιλογής

2.1 Ικανοποίηση από σύστημα επιλογής.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	52	17,2	17,2	17,2
	Λίγο	70	23,2	23,2	40,4
	Μέτρια	102	33,8	33,8	74,2
	Πάρα πολύ	12	4,0	4,0	78,1
	Πολύ	66	21,9	21,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία του δείγματος είναι μέτρια ικανοποιημένη από το σύστημα επιλογής (33,8%), ενώ το 17,2% δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο, το 23,2% λίγο ικανοποιημένο, το 21,9% πολύ ικανοποιημένο και το 4% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Πίνακας 17: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από διαδικασία επιλογής

2.2 Ικανοποίηση από διαδικασία επιλογής.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	47	15,6	15,6	15,6
	Λίγο	69	22,8	22,8	38,4
	Μέτρια	110	36,4	36,4	74,8
	Πάρα πολύ	11	3,6	3,6	78,5
	Πολύ	65	21,5	21,5	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Από το σύνολο των 302 ερευνώμενων προσώπων τα 47 (15,6%) δήλωσαν καθόλου ικανοποιημένα από την διαδικασία επιλογής, τα 69 (22,8%) λίγο ικανοποιημένα, τα 110 (36,4%) μέτρια ικανοποιημένα, τα 65 (21,5%) πολύ ικανοποιημένα και μόλις 11 (3,6%) πάρα πολύ ικανοποιημένα.

Πίνακας 18: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από διαφάνεια διαδικασίας επιλογής

2.3 Ικανοποίηση από διαφάνεια διαδικασίας επιλογής.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	6,0	6,0	6,0
	Λίγο	34	11,3	11,3	17,2
	Μέτρια	75	24,8	24,8	42,1
	Πάρα πολύ	38	12,6	12,6	54,6
	Πολύ	137	45,4	45,4	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Ο βαθμός ικανοποίησης από την διαφάνεια επιλογής είναι σχετικά υψηλός αφού το 12,6% δηλώνει πάρα πολύ ικανοποιημένο, το 45,4% πολύ ικανοποιημένο, το 24,8% μέτρια ικανοποιημένο, το 11,3% λίγο ικανοποιημένο και μόλις το 6% καθόλου ικανοποιημένο.

3. Εργασιακό Περιβάλλον

Πίνακας 19: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από το αντικείμενο εργασίας

3.1 Ικανοποίηση από το αντικείμενο εργασίας.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	15	5,0	5,0	8,6
	Μέτρια	75	24,8	24,8	33,4
	Πάρα πολύ	72	23,8	23,8	57,3
	Πολύ	129	42,7	42,7	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Σχετικά με την ερώτηση που αφορά την ικανοποίηση από το αντικείμενο εργασίας το 3,6% απάντησε καθόλου ικανοποιημένο, το 5% λίγο ικανοποιημένο, το 24,8% μέτρια ικανοποιημένο, το 42,7% πολύ ικανοποιημένο και το 23,8% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Πίνακας 20: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από οικονομικές απολαβές από την εργασία

3.2 Ικανοποίηση από οικονομικές απολαβές από την εργασία.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	114	37,7	37,7	37,7
	Λίγο	94	31,1	31,1	68,9
	Μέτρια	71	23,5	23,5	92,4
	Πάρα πολύ	4	1,3	1,3	93,7
	Πολύ	19	6,3	6,3	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Από το σύνολο των 302 ερωτηθέντων προσώπων τα 114 (37,7%) δήλωσαν καθόλου ικανοποιημένα από τις οικονομικές απολαβές, τα 94 (31,1%) λίγο ικανοποιημένα, τα 71 (23,5%) μέτρια ικανοποιημένο, τα 19 (6,3%) πολύ ικανοποιημένα και μόλις 4 (1,3%) πολύ ικανοποιημένα.

Πίνακας 21: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από προοπτικές για ανέλιξη στην εργασία

3.3 Ικανοποίηση από προοπτικές για ανέλιξη στην εργασία.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	64	21,2	21,2	21,2
	Λίγο	108	35,8	35,8	57,0
	Μέτρια	94	31,1	31,1	88,1
	Πάρα πολύ	3	1,0	1,0	89,1
	Πολύ	33	10,9	10,9	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Στην παραπάνω ερώτηση το 21,2% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 35,8% λίγο, το 31,1% μέτρια, το 10,9% πολύ και το 1% πάρα πολύ.

Πίνακας 22: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από το περιβάλλον του σχολείου πρόσληψης

3.4 Ικανοποίηση από το περιβάλλον του σχολείου πρόσληψης.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	6,0	6,0	6,0
	Λίγο	39	12,9	12,9	18,9
	Μέτρια	106	35,1	35,1	54,0
	Πάρα πολύ	32	10,6	10,6	64,6
	Πολύ	107	35,4	35,4	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Όσο αναφορά το περιβάλλον του σχολείου το 6% δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο, το 12,9% λίγο ικανοποιημένο, το 35,1% μέτρια ικανοποιημένο, το 35,4% πολύ ικανοποιημένο και το 10,6% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

Πίνακας 23: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από τις υποδομές του σχολείου πρόσληψης

3.5 Ικανοποίηση από τις υποδομές του σχολείου πρόσληψης.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	49	16,2	16,2	16,2
	Λίγο	74	24,5	24,5	40,7
	Μέτρια	123	40,7	40,7	81,5
	Πάρα πολύ	13	4,3	4,3	85,8
	Πολύ	43	14,2	14,2	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Το 16,2% δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο από τις υποδομές του σχολείου πρόσληψης, το 24,5% λίγο, το 40,7% μέτρια, το 14,2% πολύ και το 4,3% πάρα πολύ.

Πίνακας 24: Στατιστικά στοιχεία για ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου πρόσληψης

3.6 Ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου πρόσληψης;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	25	8,3	8,3	8,3
	Λίγο	50	16,6	16,6	24,8
	Μέτρια	89	29,5	29,5	54,3
	Πάρα πολύ	51	16,9	16,9	71,2
	Πολύ	87	28,8	28,8	100,0
	Total	302	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ή συμμετεχουσών είναι μέτρια ικανοποιημένη από την διοίκηση του σχολείου πρόσληψης, το 8,3 % καθόλου ικανοποιημένο, το 16,6% λίγο ικανοποιημένο, το 28,8% πολύ ικανοποιημένο και το 16,9% πάρα πολύ ικανοποιημένο.

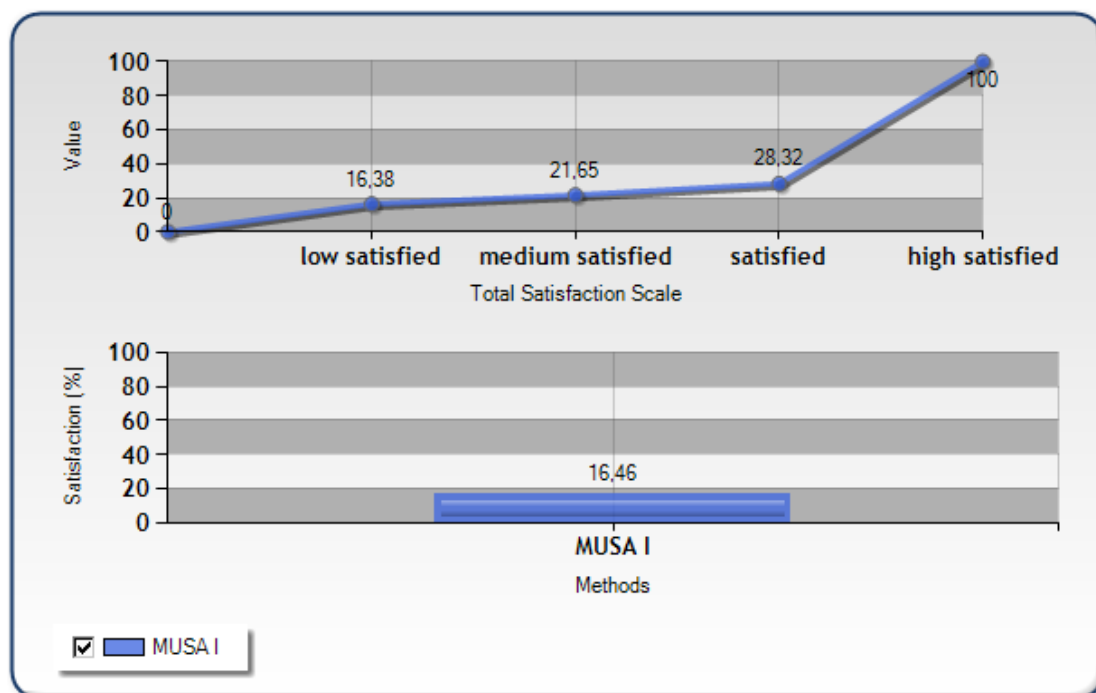
Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας με την Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών συνολικά, ανά κριτήριο και ανά υποκριτήριο.

Πίνακας 25: Συγκεντρωτικός πίνακας Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών, συνολικά, ανά κριτήριο και ανά υποκριτήριο

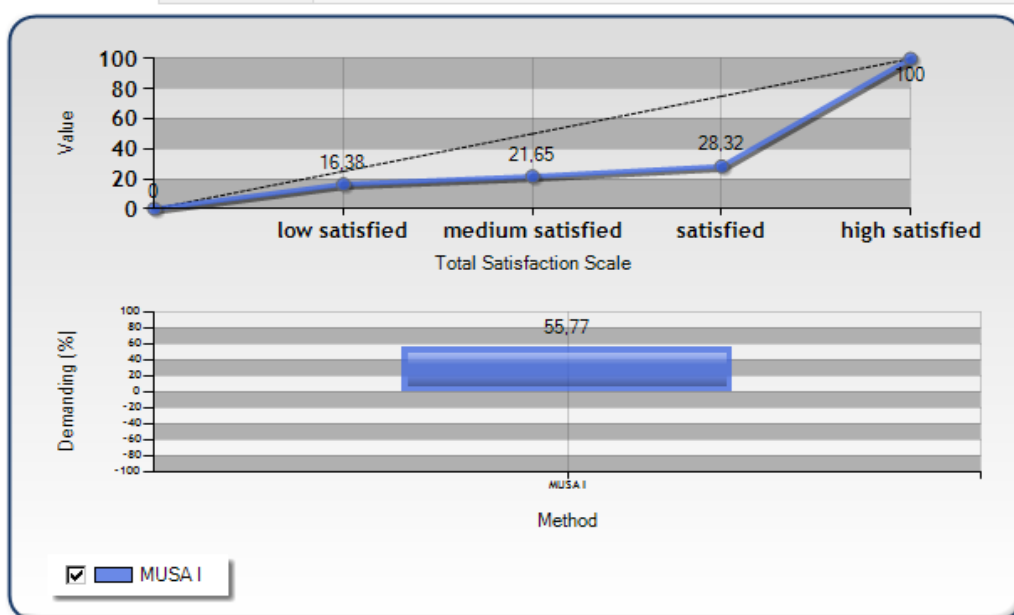
Συνολική Ικανοποίηση Διαστάσεων Ικανοποίησης (Μέτρια Ικανοποιημένοι) 38,74%		
1. Υποστήριξη Πολιτείας	Καθόλου Ικανοποιημένοι	39,74%
2. Τρόπος Πρόσληψης	Μέτρια Ικανοποιημένοι	40,4%
3. Εργασιακό Περιβάλλον	Μέτρια Ικανοποιημένοι	36,09%
Ικανοποίηση Εκπ/κών στα υποκριτήρια της 1ης Διάστασης της Ικανοποίησης (Υποστήριξη Πολιτείας)		
1.1 Διοικητικές Διαδικασίες	Μέτρια Ικανοποιημένοι	41,1%
1.2 Προσωπικό Διοίκησης	Μέτρια Ικανοποιημένοι	35,8%
1.3 Πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ	Πολύ Ικανοποιημένοι	47,7%
1.4 Θεσμικό Πλαίσιο	Μέτρια Ικανοποιημένοι	30,8%
Ικανοποίηση Εκπ/κών στα υποκριτήρια της 2ης Διάστασης της Ικανοποίησης (Τρόπος Πρόσληψης)		
2.1 Σύστημα Επιλογής	Μέτρια Ικανοποιημένοι	33,8%
2.2 Διαδικασία Επιλογής	Μέτρια Ικανοποιημένοι	36,4%
2.3 Διαφάνεια	Πολύ Ικανοποιημένοι	45,4%
Ικανοποίηση Εκπ/κών στα υποκριτήρια της 3 ^{ης} Διάστασης της Ικανοποίησης (Εργασιακό Περιβάλλον)		
3.1 Αντικείμενο Εργασίας	Πολύ Ικανοποιημένοι	42,7%
3.2 Απολαβές	Καθόλου Ικανοποιημένοι	37,7%
3.3 Ανέλιξη	Λίγο Ικανοποιημένοι	35,8%
3.4 Περιβάλλον σχολείου πρόσληψης	Πολύ Ικανοποιημένοι	35,4%
3.5 Υποδομές	Μέτρια Ικανοποιημένοι	40,7%
3.6 Διοίκηση	Μέτρια Ικανοποιημένοι	29,5%

3.6.3 Ανάλυση ολικής ικανοποίησης.

Με βάση τα παρακάτω διαγράμματα που παρήχθησαν από το σύστημα MUSA μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η μέση συνολική ικανοποίηση είναι αρκετά χαμηλή 16,46%. Παράλληλα ο μέσος δείκτης απαιτητικότητας της συνολικής ικανοποίησης που ανέρχεται στο 55,7% σε συνδυασμό με την κυρτότητα της συνάρτησης ικανοποίησης έρχεται σε συμφωνία με το παραπάνω συμπέρασμα.



Σχήμα 21: Συνολική συνάρτηση αξιών και μέση συνολική ικανοποίηση



Σχήμα 22: Συνολική συνάρτηση αξιών και μέσος δείκτης απαιτητικότητας

Αναφορικά με την ικανοποίηση στα υπόλοιπα βασικά σημεία θεώρησης συμπέρασμα θα εξάγουμε με τον κάτωθι πίνακα που περιέχει τα συγκεντρωτικά στοιχεία που παρήχθησαν από το λογισμό MUSA.

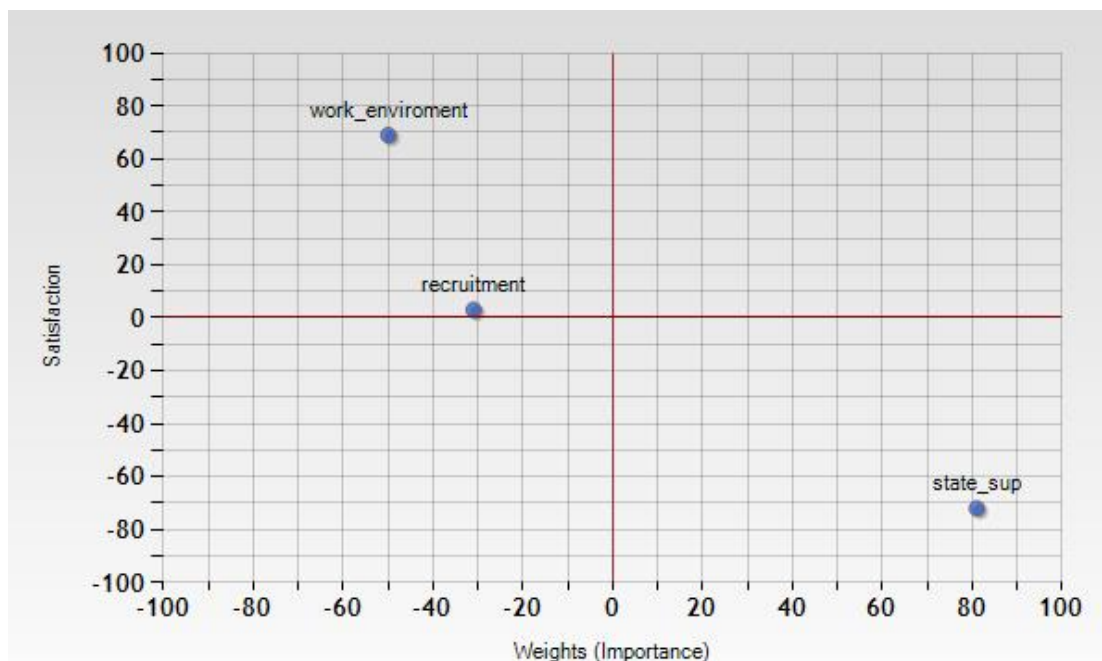
Πίνακας 26: Αποτελέσματα κριτηρίων

Κριτήριο	Βάρος	Μέσος δείκτης ικανοποίησης	Μέσος δείκτης απαιτητικότητας
Υποστήριξη από την πολιτεία	62,5%	6,41%	76,85%
Τρόπος επιλογής	22,06%	31,36%	35,03%
Εργασιακό περιβάλλον	15,44%	53,01%	5,87%
Συνολική ικανοποίηση		16,46%	55,7%

Αναλυτικότερα για το κριτήριο που αφορά την «Υποστήριξη από την Πολιτεία» μπορούμε να ισχυριστούμε υψηλή σημαντικότητα καθώς το βάρος του ανέρχεται στο 62,5%. Παρόμοιες ενδείξεις δεν έχουμε για τα υπόλοιπα κριτήρια καθώς το βάρος τους είναι 22,06% («Τρόπος επιλογής») και 15,44% («Εργασιακό περιβάλλον»). Σημείο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι το κριτήριο «Υποστήριξη από την πολιτεία» που έχει το μεγαλύτερο βάρος έχει παράλληλα χαμηλό δείκτη μέσης ικανοποίησης (6,41%) και υψηλό μέσο δείκτη απαιτητικότητας (76,85%). Χαμηλή ικανοποίηση (31,36%) και όχι τόσο υψηλό δείκτη απαιτητικότητας (35,03%) παρατηρούμε επίσης και στο κριτήριο που αφορά τον «Τρόπο Επιλογής», ενώ για το κριτήριο που αφορά το

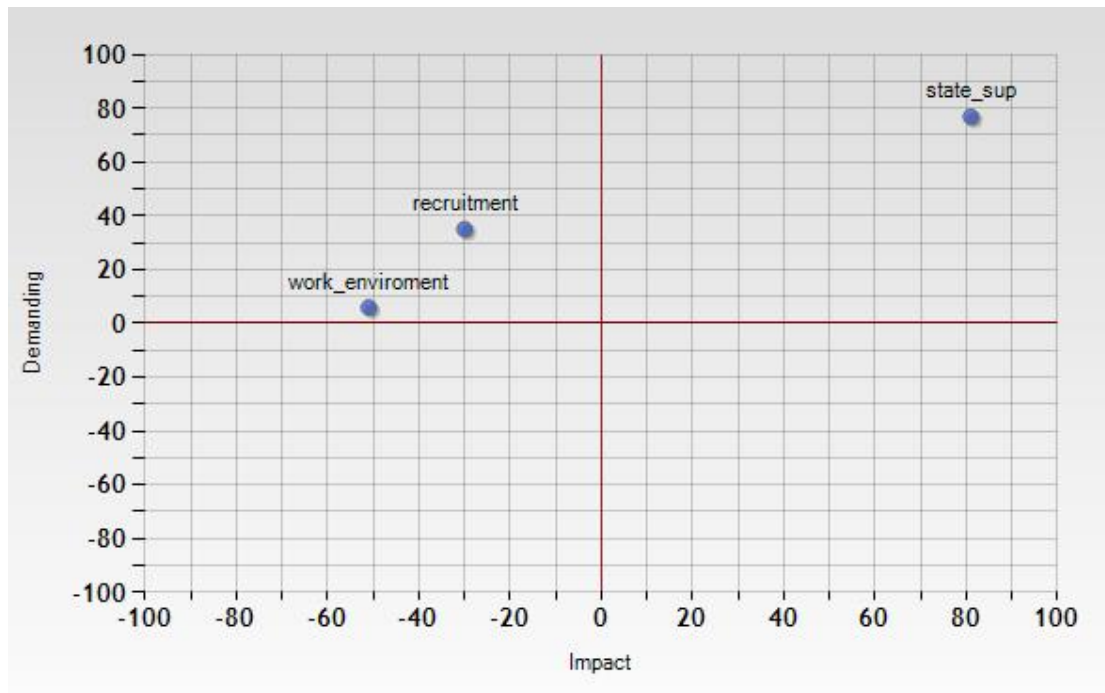
«Εργασιακό Περιβάλλον» παρατηρούμε σχετικά υψηλό δείκτη μέσης συνολικής ικανοποίησης (53,01%) και πολύ χαμηλό μέσο δείκτη απαιτητικότητας (5,87%).

Οι ανωτέρω ερμηνείες συμπλέουν με τα συμπεράσματα που μπορούμε να εξάγουμε από τα διαγράμματα δράσης και βελτίωσης.



Σχήμα 23: Διάγραμμα δράσης κριτηρίων

Συγκεκριμένα το γεγονός ότι η διάσταση που αφορά την «Υποστήριξη από την Πολιτεία» βρίσκεται στην περιοχή δράσης, συνεπάγεται επιτακτική ανάγκη ανάληψης ενεργειών βελτίωσης με σκοπό τη βελτίωση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αφού αυτό είναι το τεταρτημόριο που δείχνει τις αδυναμίες και αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα. Παράλληλα παρατηρούμε ότι το κριτήριο «Εργασιακό περιβάλλον» τοποθετείται στην περιοχή μεταφοράς πόρων και ενδείκνυται υψηλή απόδοση, αλλά χαμηλή σημαντικότητα. Για το κριτήριο «Τρόπος επιλογής» δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποιο ασφαλές συμπέρασμα καθώς βρίσκεται οριακά μέσα στην περιοχή μεταφοράς πόρων.



Σχήμα 24: Διάγραμμα βελτίωσης κριτηρίων

Ερμηνεύοντας το διάγραμμα βελτίωσης παρατηρούμε ότι τα κριτήρια «Τρόπος επιλογής» και «Εργασιακό περιβάλλον» βρίσκονται στην περιοχή που συνεπάγεται μεγάλη και πρόσθετη προσπάθεια για τη βελτίωση, αλλά αυτή η προσπάθεια δεν ενδέχεται να αυξήσει κατά μεγάλο ποσοστό την συνολική ικανοποίηση (3^η προτεραιότητα). Παρομοίως με τα παραπάνω, υψηλή προσπάθεια (2^η προτεραιότητα) απαιτείται για τη βελτίωση του κριτηρίου που αφορά την «Υποστήριξη από την Πολιτεία» με τη μόνη διαφορά ότι διενεργώντας τις κατάλληλες δράσεις αναμένεται σημαντική βελτίωση του επιπέδου συνολικής ικανοποίησης.

3.6.4 Ανάλυση επιμέρους υποκριτηρίων των διαστάσεων.

Με αφετηρία τα ανωτέρω και αφού πλέον έχουμε μια εικόνα για τις τρεις διαστάσεις, ωφέλιμο θα ήταν να προχωρήσουμε σε ανάλυση των επιμέρους υποκριτηρίων που συνθέτουν τη συνολική ικανοποίηση για κάθε διάσταση.

Η ανάλυση αυτή θα πραγματοποιηθεί με γνώμονα τον παρακάτω πίνακα που περιέχει συγκεντρωτικά τα βάρη, τους μέσους δείκτες ικανοποίησης και τους μέσους δείκτες απαιτητικότητας για κάθε υποκριτήριο που συνθέτει τη συνολική ικανοποίηση για τα επιμέρους κριτήρια, καθώς και τα σχετικά κατάλληλα διαγράμματα δράσης και

βελτίωσης. Τα περιεχόμενα του εν λόγω πίνακα υπολογίσθηκαν εκτελώντας τις κατάλληλες εντολές στο λογισμικό MUSA.

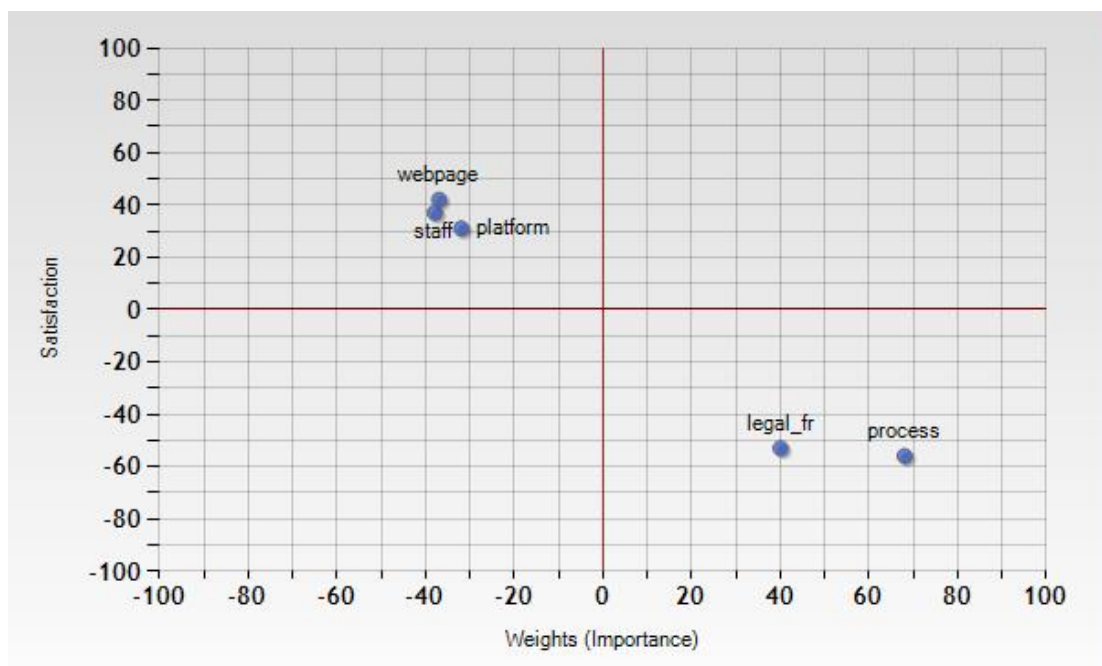
Πίνακας 27: Συγκεντρωτικός πίνακας που περιέχει τα βάρη, τους μέσους δείκτες ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας για τα επιμέρους κριτήρια των σημείων θεώρησης.

Κριτήρια	Βάρος	Μέσος δείκτης ικανοποίησης	Μέσος δείκτης απαιτητικότητας
Υποστήριξη από την πολιτεία			
Υποκριτήρια			
Διοικητική διαδικασία	38,13%	10,46%	79,62%
Προσωπικό διοίκησης	9,68%	44,56%	16,63%
Πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ	11,55%	42,28%	30,15%
Διαδικτυακός ιστότοπος πρόσληψης	10,02%	46,34%	18,82%
Ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τις προσλήψεις.	30,63%	11,37%	73,88%
Τρόπος επιλογής			
Υποκριτήρια			
Σύστημα επιλογής	34,89%	18,91%	61,78%
Διαδικασία επιλογής	50,90%	14,52%	72,62%
Διαφάνεια	14,21%	58,79%	6,20%
Εργασιακό περιβάλλον			
Υποκριτήρια			
Αντικείμενο εργασίας	25,99%	89,34%	-73,89%
Οικονομικές απολαβές	7,77%	22,34%	13,33%
Προοπτικές ανέλιξης	7,59%	30,02%	11,33%
Περιβάλλον του σχολείου	38,72%	80,37%	-64,94%
Υποδομές του σχολείου	8,44%	36,28%	14,65%
Διοίκηση του σχολείου	11,49%	69,93%	-36,95%

1. ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

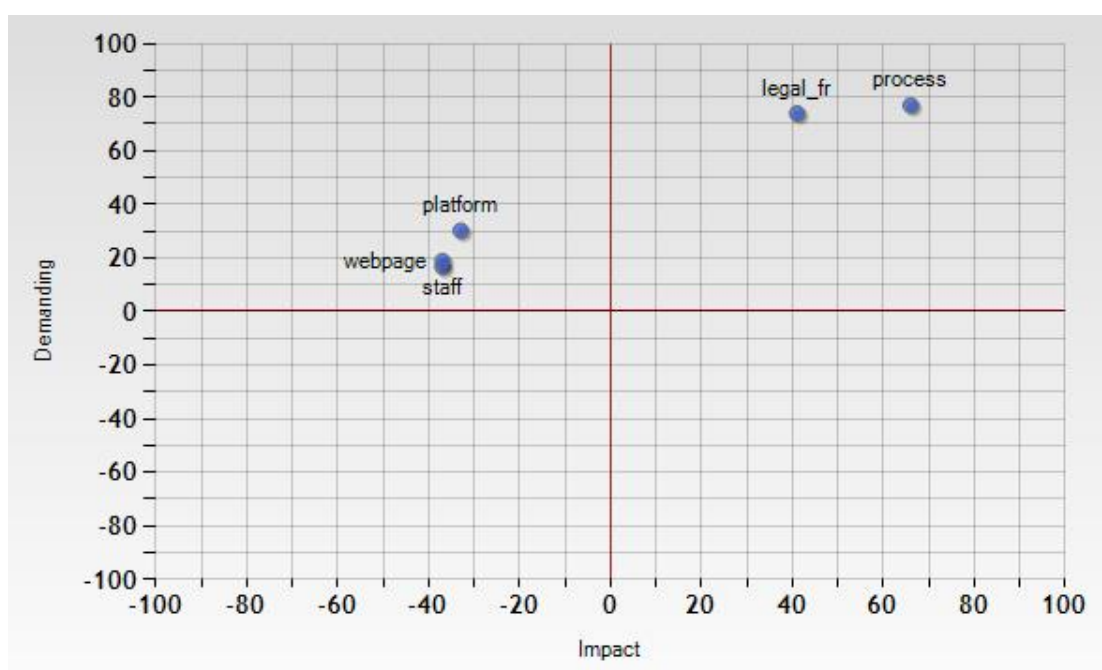
Αναφορικά με τη διάσταση «Υποστήριξη από την πολιτεία» λαμβάνουμε παρόμοια εικόνα για τα υποκριτήρια που αφορούν την ικανοποίηση από το ισχύον «Θεσμικό Πλαίσιο» για τις προσλήψεις και από τη «Διοικητική διαδικασία», καθώς τα βάρη τους, οι μέσοι δείκτες ικανοποίησης και οι μέσοι δείκτες απαιτητικότητας είναι αριθμητικά πολύ κοντά (30,63% & 38,13%, 11,37 & 10,46%, 73,88% & 79,62%). Σχετικά υψηλότερους δείκτες ικανοποίησης και ταυτόχρονα χαμηλότερους δείκτες απαιτητικότητας παρατηρούμε για τα υπόλοιπα υποκριτήρια, ενώ τα βάρη τους έχουν και αυτά σχετικά χαμηλές τιμές. Συγκεκριμένα σχετικά με το κριτήριο «Ικανοποίηση από το προσωπικό διοίκησης», το βάρος ανέρχεται 9,68%, μέσος δείκτης ικανοποίησης σε 44,56% και ο μέσος δείκτης απαιτητικότητας σε 16,63%. Αναφορικά με το κριτήριο «Ικανοποίηση από την πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ» έχουμε βάρος ύψους 11,55%, μέσο δείκτη ικανοποίησης 42,28% και μέσο δείκτη απαιτητικότητας 30,15%.

Για το κριτήριο που μετρά την ικανοποίηση από το «Διαδικτυακό Ιστότοπο της Διεύθυνσης Πρόσληψης» η τιμή του βάρους είναι 10,02%, του μέσου δείκτη ικανοποίησης 46,34% και του μέσου δείκτη απαιτητικότητας 18,82%. Ως εκ' τούτου μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διοικητική διαδικασία καθώς και το ισχύον για τις προσλήψεις θεσμικό πλαίσιο χρήζουν άμεσης βελτίωσης (Παράρτημα ΙΙ, Διάγραμμα 2-4). Με την ερμηνεία των σχετικών διαγραμμάτων δράσης και βελτίωσης μπορούμε να διαπιστώσουμε αν έχουμε παρόμοιες ενδείξεις με την παραπάνω προσέγγιση.



Σχήμα 25: Διάγραμμα δράσης Υποστήριξη από την Πολιτεία (κριτήριο 1).

Όπως ήταν αναμενόμενο η θέση των υποκριτηρίων που σχετίζονται με την ικανοποίηση από την «Διοικητική Διαδικασία» και το ισχύον «Θεσμικό Πλαίσιο» για τις προσλήψεις βρίσκεται στην περιοχή δράσης του άνωθι διαγράμματος. Δηλαδή και με αυτήν την προσέγγιση έχουμε ενδείξεις για την υψηλή σημαντικότητα και χαμηλή απόδοση των εκπαιδευτικών ως προς αυτά τα παραπάνω υποκριτήρια, γεγονός που δημιουργεί επιτακτικά την ανάγκη για την ανάληψη των απαραίτητων ενεργειών με σκοπό την αύξηση της ικανοποίησης. Τα υπόλοιπα υποκριτήρια βρίσκονται στην περιοχή μεταφοράς πόρων και συνεπώς δεν χαρακτηρίζονται από σημαντικότητα για τους εκπαιδευτικούς (Σχήμα 25).



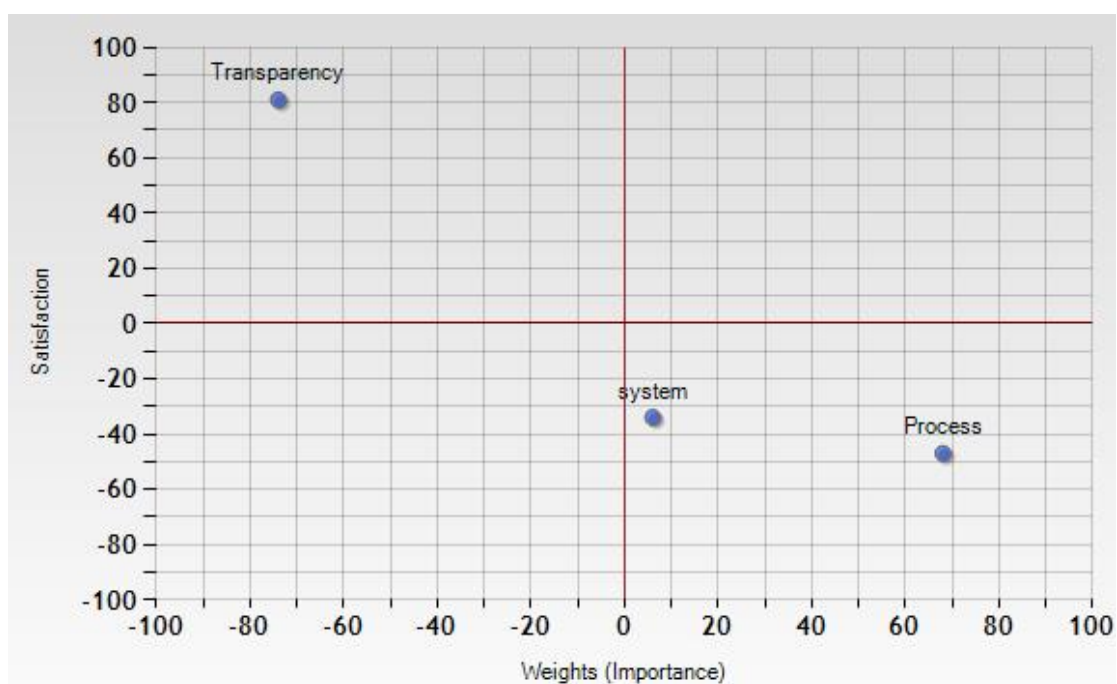
Σχήμα 26: Διάγραμμα βελτίωσης για Υποστήριξη από την Πολιτεία (κριτήριο 1).

Οι πληροφορίες που αντλούμε από το διάγραμμα βελτίωσης (Σχήμα 26) μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για τη βελτίωση όλων των κριτηρίων. Όμως η θέση των κριτηρίων «Διοικητική διαδικασία» και «Ισχύον θεσμικό πλαίσιο» φανερώνουν ότι με τη βελτίωση τους θα επιφέρουν σημαντικότερη αύξηση στο επίπεδο ικανοποίησης.

2. ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

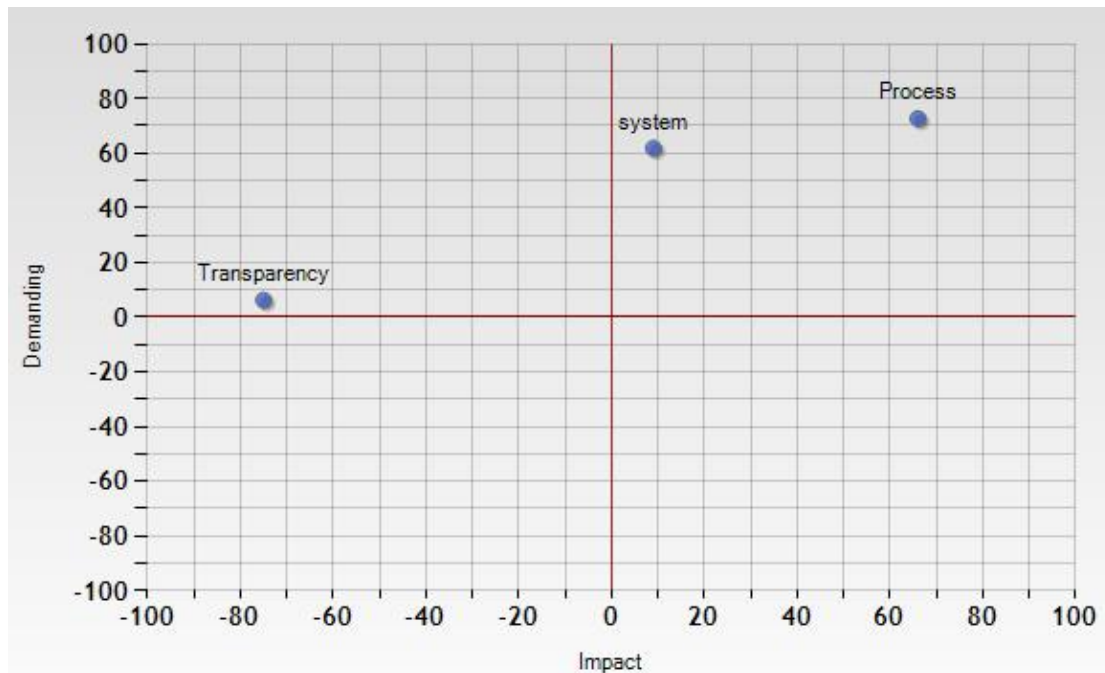
Σχετικά με το σημείο θεώρησης που αφορά τον «Τρόπο Επιλογής» παρατηρούμε ότι το κριτήριο με μεγαλύτερη βαρύτητα είναι η «Διαδικασία επιλογής» (50.9%) και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά το κριτήριο «Σύστημα επιλογής» (34,89%) και το

κριτήριο «Διαφάνεια» (14,21%). Από τα παραπάνω τα δύο με το μεγαλύτερο βάρος έχουν αρκετά χαμηλούς δείκτες ικανοποίησης και παράλληλα υψηλούς δείκτες απαιτητικότητας (14,52% & 72,62%, 18,91% & 61,78%). Για το κριτήριο «Διαφάνεια» ο μέσος δείκτης ικανοποίησης ανέρχεται στο 58,79% και ο μέσος δείκτης απαιτητικότητας στο 6,2% (Παράρτημα II, Διάγραμμα 5-7).



Σχήμα 27: Διάγραμμα δράσης για Τρόπο Επιλογής (κριτήριο 2).

Αξιοποιώντας τις πληροφορίες που μας παρέχει το διάγραμμα δράσης παρατηρούμε ότι τα υποκριτήρια «Διαδικασία επιλογής» και «Σύστημα επιλογής» εντοπίζονται στην περιοχή δράσης, γεγονός που τα χαρακτηρίζει χαμηλής απόδοσης και συνάμα υψηλής σημαντικότητας. Ως εκ τούτου οι προσπάθειες βελτίωσης θα πρέπει άμεσα να εστιαστούν στα παραπάνω “αδύναμα κριτήρια”. Επιπροσθέτως, η θέση του κριτηρίου «Διαφάνεια» επιβεβαιώνει τη χαμηλή του σημαντικότητα και την υψηλή του απόδοση (Σχήμα 27).



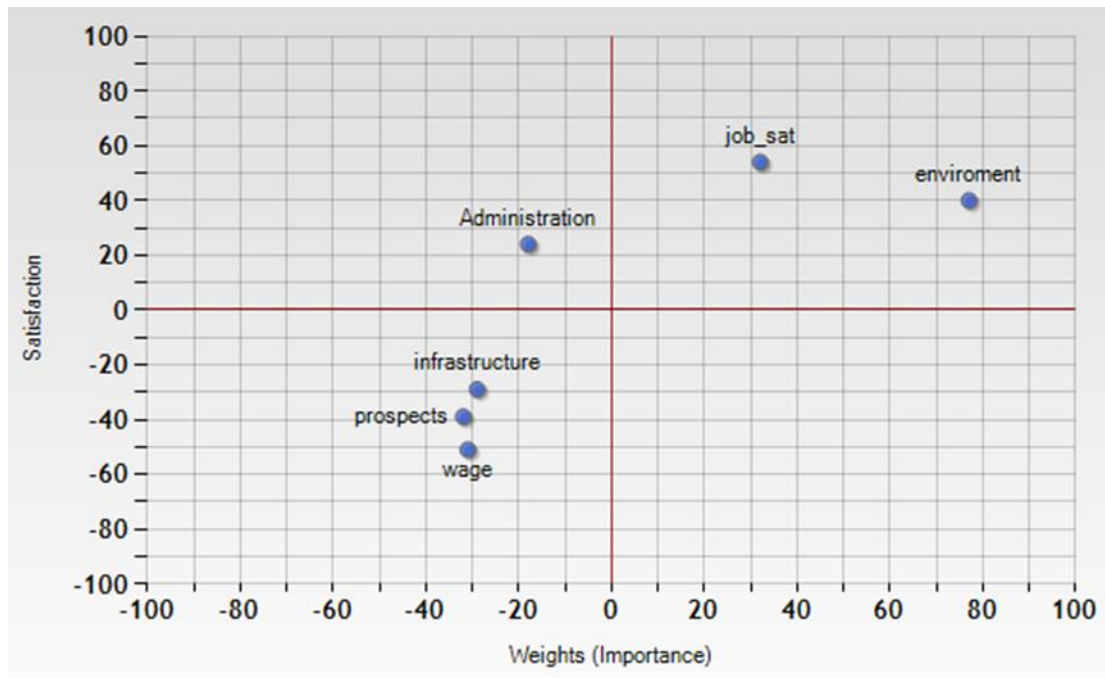
Σχήμα 28: Διάγραμμα βελτίωσης για Τρόπο επιλογής (κριτήριο 2).

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα βελτίωσης απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για τη βελτίωση των “αδύναμων υποκριτηρίων” και η υψηλή αποτελεσματικότητα τους συνηγορεί για αυτήν την προσπάθεια. Ακόμα δεν συνιστάται η κατανομή πόρων για τη βελτίωση του υποκριτηρίου «Διαφάνεια», αφού η επίδραση του στη βελτίωση της ικανοποίησης είναι μη σημαντική (Σχήμα 28).

3. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

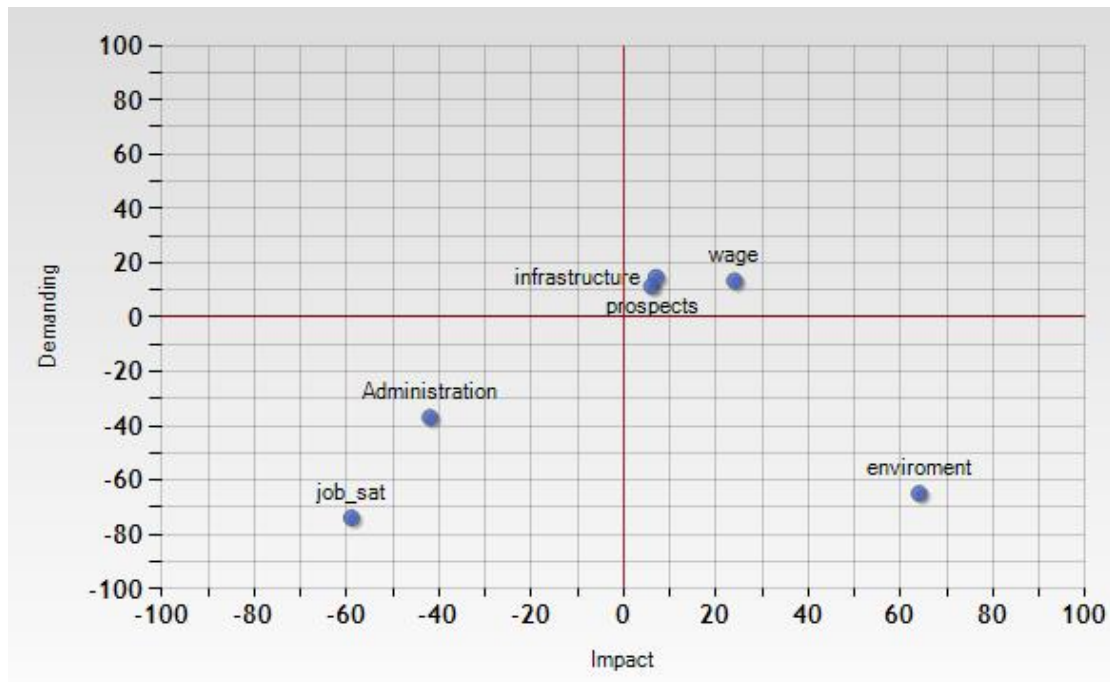
Για το κριτήριο που σχετίζεται με την ικανοποίηση από το «Εργασιακό Περιβάλλον» έχουμε διαφορετική εικόνα από τα ανωτέρω σημεία θεώρησης. Αναλυτικότερα τα βάρη και οι μέσοι δείκτες ικανοποίησης χαρακτηρίζονται σχετικά χαμηλά για κάθε υποκριτήριο με παράλληλα υψηλή τιμή των δεικτών ικανοποίησης.

Συγκεκριμένα τα υποκριτήρια «Αντικείμενο εργασίας», «Περιβάλλον του σχολείου» και «Διοίκηση του σχολείου» έχουν υψηλούς μέσους δείκτες ικανοποίησης που κυμαίνονται από 69,93% έως 89,34% και αρνητικούς δείκτες απαιτητικότητας (-73,89%, -64,94% και -36,95% αντίστοιχα). Αυτό ερμηνεύεται ως ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από αυτά τα υποκριτήρια και παράλληλα όχι απαιτητικοί προς αυτά. Για τα υπόλοιπα υποκριτήρια («Μισθός», «Προοπτικές» και «Υποδομές») οι μέσοι δείκτες ικανοποίησης κυμαίνονται από 22,34% έως 36,28% και μέσοι δείκτες απαιτητικότητας είναι για ακόμη μια φορά χαμηλοί από 11,3% έως 14,65%. Έτσι φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι σ’ αυτούς τους τομείς αλλά δεν έχουν και υψηλές απαιτήσεις (Παράρτημα II, Διάγραμμα 8-10).



Σχήμα 29: Διάγραμμα δράσης για Εργασιακό Περιβάλλον (κριτήριο 3)

Αναλύοντας το διάγραμμα δράσης (Σχήμα 29) παρατηρούμε ότι κανένα κριτήριο δεν τοποθετείται στην περιοχή δράσης, ενώ οι περιοχές που βρίσκονται τα υπόλοιπα κριτήρια δεν ενθαρρύνουν τη διενέργεια δράσεων με σκοπό τη βελτίωση ικανοποίησης ως προς κάποιο κριτήριο. Συγκεκριμένα το κριτήριο «Διοίκηση του Σχολείου» που βρίσκεται στην περιοχή μεταφοράς πόρων σημειώνει υψηλή απόδοση, αλλά ταυτόχρονα χαμηλή σημαντικότητα. Τα κριτήρια που σχετίζονται με την ικανοποίηση από το «Αντικείμενο Εργασίας» και το «Περιβάλλον» του σχολείου ανήκουν στην περιοχή ισχύος, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τις αντίστοιχες τιμές των δεικτών ικανοποίησης και απαιτητικότητας. Χαμηλής απόδοσης αλλά όχι υψηλής σημαντικότητας και ως εκ τούτου “αδύναμα” μπορούν να χαρακτηριστούν τα υπόλοιπα κριτήρια καθώς εντοπίζονται στην περιοχή ισχύουσας κατάστασης



Σχήμα 30: Διάγραμμα βελτίωσης για Εργασιακό Περιβάλλον (κριτήριο 3)

Λαμβάνοντας υπόψη το διάγραμμα βελτίωσης βλέπουμε ότι εάν και εφόσον λάμβαναν χώρα δράσεις με σκοπό τη βελτίωση των πιο αδύναμων υποκριτηρίων η βέλτιστη επιλογή θα ήταν η κατανομή πόρων για τη βελτίωση του «Περιβάλλοντος» του σχολείου, καθώς με τη μικρότερη σχετικά προσπάθεια θα επιτυγχανόταν το καλύτερο αποτέλεσμα. Δεύτερη προτεραιότητα θα αποτελούσαν οι «Προοπτικές Ανέλιξης», οι «Υποδομές» και ο «Μισθός» που παρουσιάζουν υψηλή προσπάθεια αλλά και υψηλή προτεραιότητα και ικανοποίηση από το «Αντικείμενο Εργασίας» και τη «Διοίκηση του Σχολείου», τα οποία παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση αλλά και χαμηλή προσπάθεια (Σχήμα 30).

3.7 Περιγραφικές αναλύσεις

Ξεκινώντας από την αποτύπωση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την «Υποστήριξη της Πολιτείας», φαίνεται ότι η σχετική ικανοποίηση κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλό επίπεδο, αφού σχεδόν το 40% των εκπαιδευτικών δηλώνει καθόλου ικανοποιημένο και ένα μεγάλο ποσοστό που ξεπερνάει το 50% δηλώνει λίγο ή μέτρια ικανοποιημένο. Ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό που μόλις ξεπερνάει το 5% δηλώνει ικανοποιημένο ή υψηλά ικανοποιημένο.

Αναφορικά με τον «Τρόπο Επιλογής», η σχετική ικανοποίηση φαίνεται να αυξάνεται, αφού οι ικανοποιημένοι και υψηλά ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί ξεπερνούν το 26%.

Στο κριτήριο που αφορά το «Εργασιακό Περιβάλλον», το 36% των ερωτηθέντων δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο, ενώ πάνω από 42% των ερωτηθέντων δηλώνει ικανοποιημένο και ψηλά ικανοποιημένο, με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο κριτήριο να εμφανίζει ακόμη μεγαλύτερη άνοδο.

Οι εκπαιδευτικοί σε σύνολο που ξεπερνά το 40% δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από την «Εκπαιδευτική Διαδικασία», με τα ποσοστά που δηλώνουν πάρα πολύ ή πολύ ικανοποιημένοι να ξεπερνάνε ελάχιστα το 16%.

Κάπως ανεβασμένα παρουσιάζονται τα ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το «Διοικητικό Προσωπικό» των εκπαιδευτικών οργανισμών. Καθόλου ή λίγο ικανοποιημένο δηλώνει ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που μόλις ξεπερνάει το 26%, με ένα ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το 36% να δηλώνει ότι είναι μέτρια ικανοποιημένο, και ένα ποσοστό που ξεπερνάει το 37% να δηλώνει ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένο. Η σημασία της διοίκησης στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τονίζεται σε διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Αραμπατζή, 2009, Σαΐτη, 2007).

Σημαντικό θα πρέπει να θεωρηθεί για την «Πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ» ότι ένα ποσοστό σχεδόν 35% είναι μέτρια ικανοποιημένο, ενώ το ποσοστό που δηλώνει πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένο ξεπερνά το 50%.

Σε σχέση με τις προσλήψεις, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι μέτρια, πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένο από το «Διαδικτυακό Ιστότοπο της Διεύθυνσης Πρόσληψης», με το σχετικό ποσοστό να αγγίζει το 80%, ενώ το σχετικό ποσοστό ικανοποίησης πέφτει σημαντικά σε σχέση με το ισχύον «Θεσμικό πλαίσιο» για τις προσλήψεις, με ένα ποσοστό που ξεπερνάει το 50% των εκπαιδευτικών να δηλώνουν καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι από το πλαίσιο των προσλήψεων.

Παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων δηλώνει ικανοποιημένο από τη «Διαφάνεια» στη διαδικασία επιλογής, με το ποσοστό που δηλώνει πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένο να ξεπερνά το 57%, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από το «Σύστημα» και τη «Διαδικασία» της επιλογής.

Σε σχέση με το «Εργασιακό Περιβάλλον» ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το «Αντικείμενο Εργασίας» είναι αρκετά υψηλός, με ένα ποσοστό που αγγίζει το 25% να δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι, ενώ πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα ποσοστό που ξεπερνά το 65%. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παπαναούμ, 2003). Ωστόσο, τα δεδομένα αλλάζουν με τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά

ικανοποίησης από τις «Οικονομικές Απολαβές» και τις «Προοπτικές Επαγγελματικής Εξέλιξης». Τα ευρήματα της έρευνας στο συγκεκριμένο σημείο υποστηρίζονται και από τη σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Γραμματικού, 2016, Koustelios, 2005).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από τις «Υποδομές» των εκπαιδευτικών οργανισμών στους οποίους εργάζονται, ενώ μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης εμφανίζονται σχετικά με το «Περιβάλλον» του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Οι ερωτηθέντες επίσης εμφανίζουν μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από τη «Διοίκηση» των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με ιδιαίτερα σημεία που έχουν επισημανθεί σε έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν (Γραμματικού, 2016).

4. Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που αφορά ολόκληρη την κοινωνία, αφού ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της προσπάθειας της πολιτείας να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης την κοινωνία, αναπτύσσοντας και καλλιεργώντας τους σημερινούς μαθητές που θα γίνουν οι αυριανοί ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες. Η ικανοποίηση λοιπόν του εκπαιδευτικού με τις συνθήκες εργασίας και γενικότερα το επάγγελμά του, συγκεντρώνει σε μία έννοια την ανάπτυξη των κινήτρων που θα του επιτρέψουν να επιδιώξει την αποτελεσματικότερη δυνατή άσκηση των καθηκόντων του και συνεπώς τη βελτιστοποίηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ικανοποίηση είναι αυτή που δίνει τα κίνητρα στον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τις προσπάθειες του και την αποδοτικότητα του στον εργασιακό χώρο (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017, Saiti, 2007).

Από τα δεδομένα της έρευνας, προκύπτει ότι το γενικό ποσοστό στη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε ένα επίπεδο που πρέπει να θεωρηθεί αρκετά χαμηλό και συγκεκριμένα στο 16,46%. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από έναν αρκετά υψηλό μέσο δείκτη απαιτητικότητας της συλλογικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο οποίος φτάνει στο 55,7%. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ευρήματα τα οποία θα πρέπει να προβληματίσουν, με βάση και τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σύμφωνα με τα οποία η χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην εργασία τους (Γραμματικού, 2017, Kyriacou, 2001).

Με βάση τη σχετικά χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνολική αξιολόγηση των κριτηρίων, είναι χρήσιμο να εξαχθούν κάποια συγκεκριμένα συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές δεν είναι ικανοποιημένοι από την «Υποστήριξη της Πολιτείας», ενώ εμφανίζουν παράλληλα χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης από τον «Τρόπο Επιλογής». Σχετικά υψηλός πρέπει να θεωρηθεί ο γενικότερος δείκτης ικανοποίησης τους από το «Εργασιακό Περιβάλλον».

Η σημασία των παραγόντων της «Υποστήριξης της Πολιτείας» και του «Τρόπου Επιλογής» υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, ιδιαίτερα σε μελέτες που κατηγοριοποιούν τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ενδογενείς και εξωγενείς, αναφέροντας ως εξωγενείς παράγοντες τις συνθήκες εργασίας, τις απολαβές, τη διοίκηση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (Τσουνής & Σαράφης, 2016; Γκόλια & Κουστέλιος, 2014, Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007).

Μεταβολές στον χώρο του εργασιακού περιβάλλοντος δεν φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη προτεραιότητα, διότι ο σχετικός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι σχετικά υψηλός ενώ παράλληλα οι μεταβολές δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τους δείκτες ικανοποίησης. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι ένας σημαντικός παράγοντας του εργασιακού περιβάλλοντος, δηλαδή οι «Οικονομικές Απολαβές», παρουσιάζονται ως ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συστηματικά στη διεθνή βιβλιογραφία (Saiti & Papadopoulos, 2015; Durdukoca, 2018). Το ίδιο παρατηρείται και σχετικά με το κριτήριο του «Τρόπου Επιλογής», το οποίο αναμένεται να παρουσιάσει αυξημένη δυσκολία στην εκπλήρωση χωρίς παράλληλα να φαίνεται ικανό να επηρεάσει σημαντικά τον συνολικό δείκτη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι ο παράγοντας που χρειάζεται άμεση ενίσχυση είναι η «Υποστήριξη της Πολιτείας».

Το δεδομένο αυτό υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι ο «Τρόπος Επιλογής» και το «Εργασιακό Περιβάλλον», θα απαιτήσουν υψηλό επίπεδο προσπάθειας για βελτίωση ενώ ενδέχεται να μην αυξήσουν σημαντικά τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μεγάλη επιδραστικότητα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν οι παράγοντες της «Διοικητικής Διαδικασίας» και του «Θεσμικού Πλαισίου» των προσλήψεων τα οποία αποκτούν προτεραιότητα στις διαδικασίες βελτίωσης.

5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν κάποιοι περιορισμοί. Ο αρχικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της έρευνας στηριζόταν σε 4 διαστάσεις της ικανοποίησης αντί των τριών που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες θα υπήρχε ένα τέταρτο κριτήριο, αυτό που θα αφορούσε την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Το κριτήριο αυτό θα συμπεριλάμβανε τέσσερα υποκριτήρια που θα αφορούσαν: 1) την πληρότητα του προγράμματος, 2) το πρόγραμμα σπουδών της εισαγωγικής επιμόρφωσης, 3) το εκπαιδευτικό προσωπικό της και 4) τις υποδομές. Ωστόσο, εν τέλει η έναρξη του προγράμματος καθυστέρησε με αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο να διαμοιραστεί στην παρούσα του μορφή.

Επίσης, ένα δεύτερο σημείο άξιο μνείας είναι το γεγονός ότι το δείγμα θεωρείται επαρκές, ωστόσο ένα σημαντικά μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να επιβεβαιώσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα συμπεράσματα της έρευνας καθότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο πιο αξιόπιστα αποτελέσματα εξάγονται. Αυτό μάλιστα θα μπορούσε να επιτευχθεί με επιμήκυνση του χρονικού διαστήματος όπου διεξήχθη η έρευνα. Ακόμη, το δείγμα της μελέτης δεν εξετάστηκε από γεωγραφική άποψη όσον αφορά τα σχολεία τοποθέτησης, ώστε να φανερωθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανά την επικράτεια. Προεκτείνοντας αυτή την παράμετρο, η ικανοποίηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών σε δυσπρόσιτες περιοχές ή σε περιοχές με πλειοψηφία μειονοτήτων θα μπορούσε να αποτελεί πρόταση για μελλοντική έρευνα.

Στο παρόν εκπόνημα παρουσιάστηκε το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τρία βασικά κριτήρια, την υποστήριξη της πολιτείας, τον τρόπο επιλογής και το εργασιακό περιβάλλον. Διερευνήθηκε η επιδραστικότητα των κριτηρίων στη διαμόρφωση των δεικτών ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μελλοντικά, μία έρευνα στοχευμένη στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται τόσο με την ηλικία όσο και με την προϋπηρεσία τους, θα μπορούσε να αποκαλύψει σημαντικές λεπτομέρειες σχετικά με τη διαμόρφωση των δεικτών ικανοποίησης ανάλογα με την εμπειρία των ερωτηθέντων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα ήταν επίσης σημαντικό να διερευνηθούν τυχόν αποκλίσεις που υπάρχουν στα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, προκειμένου να δημιουργηθεί μία πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τη στρατηγική επιλογή στοχευμένων παρεμβάσεων προς την κατεύθυνση της αύξησης της ικανοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί ποιοι κλάδοι εκπαιδευτικών νιώθουν πιο ικανοποιημένοι και γιατί.

Ακόμη, σύντομα θα παρουσιαστεί η ανάγκη εκτίμησης της ικανοποίησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών από την εισαγωγική τους επιμόρφωση όταν αυτή θα έχει

πλέον ολοκληρωθεί και θα πραγματοποιείται μετά από κάθε μόνιμο διορισμό. Περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον χρειάζεται και ο βαθμός ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού από την ατομική του αξιολόγηση αν αυτή εφαρμοστεί όπως αναμένεται. Τέλος, η καθιέρωση μιας συστηματικής διαχρονικής μελέτης που θα μπορούσε να διεξάγεται σε ετήσια βάση από την πολιτεία, θα μπορούσε να προσφέρει μία συστηματική περιγραφή των παραγόντων που επιδρούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιτρέποντας τη χάραξη μιας μακροπρόθεσμης διακομματικής πολιτικής, με στόχο την καλύτερη δυνατή διαχείριση του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

1. Achoka, S. K., Poipoi, M. W., & Sirima, L. C. N. (2011). “Motivational Factors Influencing Public Secondary School Teachers to Join the Teaching Profession in Busia District, Kenya”. *International journal of current research*, 3(4), 059-068. Retrieved from: <http://journalcra.com/sites/default/files/issue-pdf/601.pdf>
2. Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). “Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece”. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750>
3. Arsalan, R., & ACAR, Ö. G. B. N. (2013). “A research on academics on life satisfaction, job satisfaction and professional burnout”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3).
4. Barton BA. 2002. Stress in fishes: “A diversity of responses with particular reference to changes in circulating corticosteroids”. *Integr. Comp. Biol.* (3): 517–525. DOI: [10.1093/icb/42.3.517](https://doi.org/10.1093/icb/42.3.517)
5. Bascia, N., & Rottmann, C. (2011). “What’s so important about teachers’ working conditions? The fatal flaw in North American educational reform”. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787–802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>
6. Bashir, L. (2017). “Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment”. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 52-59. DOI: 10.25215/0404.007
7. Bennet S, Plint A, Cliffird TJ. Burnout, (2005). “Psychological morbidity, job satisfaction, and stress: a survey of Canadian hospital based child protection professionals”. *Arch Dis Child*, 1112–16. DOI: [10.1136/adc.2003.048462](https://doi.org/10.1136/adc.2003.048462)
8. Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). “The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?” *Journal of educational administration*. DOI:[10.1108/09578231211223310](https://doi.org/10.1108/09578231211223310)
9. Bowling, N. A., Beehr, T. A., Wagner, S. H., & Libkuman, T. M. (2005). “Adaptation-level theory, opponent process theory, and dispositions: an integrated approach to the

- stability of job satisfaction”. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1044. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1044>
10. Brown, S. P., & Peterson, R. A. (1993). “Antecedents and consequences of salesperson job satisfaction: Meta-analysis and assessment of causal effects”. *Journal of Marketing Research*, 30, 63-77. <https://doi.org/10.2307/3172514>
 11. Buckner, E. (2017). The status of teaching and teacher professional satisfaction in the United Arab Emirates. *Foundation for Policy Research Vol (14)*.
 12. Bush, T. & Middlewood, D. (2005). "Leading and Managing people in education," London: Sage publications.
 13. Buted, D. R., Felicen, S. S., & Manzano, A. I. (2014). “A Correlation study between student performance in food and beverage services course and internship in Food & Beverage department of hospitality business”. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(6), 54. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i6/924>
 14. Butterworth, G. (2003). “Pointing is the royal road to language for babies”. In S. Kita (Ed.). *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*. 9–34. Lawrence Erlbaum Associates.
 15. Chang, M. L. (2009). “An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers”. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
 16. Chen, G. (2022). *Teacher Satisfaction at its Lowest Point in Two Decades*. Available at: <https://www.publicschoolreview.com/blog/teacher-satisfaction-at-its-lowest-point-in-two-decades>
 17. Clark, A. E. (1997). “Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?” *Labour economics*, 4(4), 341-372. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(97)00010-9)
 18. Clement, J. (2014). “Managing mandated educational change”. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813460>

19. Cohen WM (2010). "Fifty years of empirical studies of innovative activity and performance". Hall BH, Rosenberg N, eds. *Handbook of the Economics of Innovation*, Vol. 1 (North-Holland, Amsterdam), 129–213. DOI: 10.1016/S0169-7218(10)01004-X
20. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). "School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy". *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
21. Demirdag, S. (2015). "Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: Middle school teachers". *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(3), 35-43. DOI:[10.13140/RG.2.1.2359.5364](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2359.5364)
22. Dessler, G. (2008). "Human Resource Management" (11th Ed), *Upper Saddle River, NJ*: Prentice Hall.
23. Durdukoca, Ş. F. (2018). "An Analysis of Teacher Views on the Prestige of Teaching Profession in Turkey". *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 125-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3825>
24. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
25. Edwards, B. D., & Bell, S. T. (2008). "Relationships between facets of job satisfaction and task and contextual performance". *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), 441–465.
26. Ellis, R.S. (1984). *Large deviations for a general class of random vectors*. *Ann. Probab.* 12, 1-12. DOI: 10.1214/aop/1176993370
27. Erasmus, A. C., E. Boshoff, et al. (2001). "Consumer decision-making models within the discipline of consumer science: a critical approach". *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29: 82-90. DOI:[10.4314/jfec.v29i1.52799](https://doi.org/10.4314/jfec.v29i1.52799)
28. Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990b, April). "Validity and use of the School-Level Environment Questionnaire". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED318757)

29. Fisher, C. D., & Locke, E. A. (1992). "The new look in job satisfaction research and theory". In C. J. Cranny, P. C. Smith, and E. F. Stone (Eds.), *Job Satisfaction*, 165–194. New York: Lexington (Macmillan).
30. Fiske, E. (1996). *Decentralization of education: Politics and consensus*. Washington: The World Bank.
31. Grigoroudis, E and Siskos, Y. (2002). "Preference disaggregation for measuring and analyzing customer satisfaction: The MUSA method". *European Journal of Operational Research* 143 (1), p.148–70. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.10.041>
32. Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). "Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature". *Review of educational research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
33. Hackman JR, Oldham GR. "Motivation through the design of work: test of a theory". *Organ Behav Hum Perform.* 1976;16(2):250–79.<https://doi.org/10.1177/10596011820070011>
34. Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2014). "A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. Preventing School Failure". *Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>
35. Helson, H. (1948). "Adaptation-level as a basis for a quantitative theory of frames of reference". *Psychological review*, 55(6), 297. <https://doi.org/10.1037/h0056721>
36. Helson, H. (1964). *Adaptation-level theory: an experimental and systematic approach to behavior*. Harper and Row: New York.
37. Hershcovis, M. S., Turner, N., Barling, J., Arnold, K. A., Dupré, K. E., Inness, M., LeBlanc, M. M., & Sivanathan, N. (2007). "Predicting workplace aggression: A meta-analysis". *Journal of Applied Psychology*, 92, 228-238. DOI: [10.1037/0021-9010.92.1.228](https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.228)
38. Herzberg, F. (1968). *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.

39. Hira, A., & Waqas, I. (2012). "A Study of job satisfaction and its impact on the performance in the banking industry of Pakistan". *International Journal of Business and Social Science*, 3(19).
40. Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). "Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers". *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
41. Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., Perrewé, P. L., Witt, L. A., & Kiewitz, C. (2001). "A note on the nonlinearity of the age- job- satisfaction relationship", *Journal of Applied Social Psychology*, 31(6), 1223-1237 <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02671.x>
42. Homans, G. C. (1961). "The humanities and the social sciences: Joint concern with "individual" and values the arts distinct from social science distinctions of social status". *The American Behavioral Scientist*, 4(8), 3–6G
43. Hsieh, J. Y. (2016). "Spurious or true? An exploration of antecedents and simultaneity of job performance and job satisfaction across the sectors". *Public Personnel Management*, 45(1), 90- 118. <https://doi.org/10.1177/0091026015624714>
44. Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). "Job attitudes". In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, Vol. 12, pp. 255–276). John Wiley & Sons, Inc.. DOI:[10.1002/0471264385.wei1211](https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1211)
45. Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). "Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature", *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332– 1356. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>
46. Iqbal, M. T., Latif, W., & Naseer, W. (2012). "The impact of person job fit on job satisfaction and its subsequent impact on employees performance". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(2), 523–530. Doi:[10.5901/mjss.2012.v3n2.523](https://doi.org/10.5901/mjss.2012.v3n2.523)
47. Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M., & Paul, K. B. (1989). "Construction of a Job in General scale: A comparison of global, composite, and specific measures". *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 193–200. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.2.193>

48. Jalal, R. N. U. D., & Zaheer, M. A. (2017). "Does job satisfaction mediate the relationship of workload, remuneration and psychological reward with job performance". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 64-79. DOI:[10.6007/IJARBS/v7-i9/3309](https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i9/3309)
49. Karatepe, O. M., Uludag, O., Menevis, I., Hadzimehmedagic, L., & Baddar, L. (2006). "The effects of selected individual characteristics on frontline employee performance and job satisfaction". *Tourism management*, 27(4), 547-560. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.02.009>
50. Kebriael, A., & Moteghed, M.S. (2009). "Job satisfaction among community workers in Zahedan District Islamic Republic of Iran". *Eastern Mediterranean Health Journal*, 15 (5), 1156–1163. DOI:[10.26719/2009.15.5.1156](https://doi.org/10.26719/2009.15.5.1156)
51. Killgore, W. D., Kahn-Greene, E. T., Lipizzi, E. L., Newman, R. A., Kamimori, G. H., & Balkin, T. J. (2008). "Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills". *Sleep medicine*, 9(5), 517-526. DOI: [10.1016/j.sleep.2007.07.003](https://doi.org/10.1016/j.sleep.2007.07.003)
52. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). "Teachers' occupational wellbeing and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns". *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702. DOI:[10.1037/0022-0663.100.3.702](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702)
53. Konoske-Graf A. and Partelow L. and Benner M. (2016). "To Attract Great Teachers, School Districts Must Improve Their Human Capital Systems". Ανακτήθηκε από <https://www.americanprogress.org/article/to-attract-great-teachers-school-districts-must-improve-their-human-capital-systems/>
54. Kooij D., Jansen P., Dijkers J & De Lange A., (2010). " The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction: A meta-analysis " *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1111-1136. <https://doi.org/10.1002/job.666>
55. Koustelios, A. (2005). "Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied?" *International Journal of Physical Education*, 2, 85-90. Retrieved from: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/4%20How%20Satisfied%20are%20Greek%20EFL%20Teachers_E%20Karavas.pdf

56. Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). "The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees", *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476. <https://doi.org/10.1177/0013164497057003008>

57. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). "Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development". *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805. DOI:[10.1037/a0032583](https://doi.org/10.1037/a0032583)

58. Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977) "Teacher stress: a review", *Educational Review*, 29, 299–306. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

59. Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: Directions for future research", *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

60. Lalagka, S. (2017). "Job satisfaction among Greek secondary teachers and the role of school". *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 1(1), 23- 32. Retrieved from: <https://www.jcetr.gr/vol1iss1/1-1-4.pdf>

61. Lee, H.W., Pak, J., Kim, S. and Li, L.Z. (2016), "Effects of human resource management systems on employee proactivity and group innovation", *Journal of Management*, 7(6), 1-28. <https://doi.org/10.1177/0149206316680029>

62. Lester, P. E. (1987). "Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)". *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0013164487471031>

63. Liang, G., & Akiba, M. (2017). "Teachers' working conditions: A cross-national analysis using the OECD TALIS and PISA data". In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy*, 388–402. London: Routledge

64. Locke, E. (1976). "The nature and cause of job satisfaction". *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1343.

65. Mafini, C. and Dlodlo, N. (2014), "The relationship between extrinsic motivation, job satisfaction and life satisfaction amongst employees in a public organisation", *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-12.

66. Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). "The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout:", *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
67. Marx RG, Jones EC, Answorth AA. (2001). "Reliability, validity, and responsiveness of four knee outcome scales for athletic patients", *J Bone Joint Surg*, 83(10), 1459-69. DOI: [10.2106/00004623-200110000-00001](https://doi.org/10.2106/00004623-200110000-00001)
68. MetLife. (2012). *The MetLife Survey of the American teacher: Teachers, parents, and the economy*. New York.
69. Mihelis, G., Grigoroudis, E., Siskos, Y., Politis, Y. and Malandrakis Y. (2001) "Customer satisfaction measurement in the private bank sector" *European Journal of Operational Research*, 130(2), 347-360. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(00\)00036-9](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(00)00036-9)
70. Monyatsi, P. P. (2013). "Challenges in the grading of teaching practicum at the University of Botswana's faculty of education between 1999 and 2009". Retrieved from: http://www.academia.edu/4067061/challenges_in_thegrading_of_teachingpracticum. Doi:10.5901/jesr.2012.v2n2.179
71. NaeemIlham, H., Hadi, S., Shishi, N., & Piarala, K. (2011). "Job satisfaction of civil servants: Evidence from the republic of Maldives". In *Proceedings of the 2nd International Conference on Business and Economic Research*.
72. Nagy, M. S. (2002). "Using a single-item approach to measure facet job satisfaction". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 77-86. <https://doi.org/10.1348/096317902167658>
73. Ololube, N. P. (2006). "Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment", *Essays in Education*, 18, (9). <https://openriver.winona.edu/eie/vol18/iss1/9>
74. Rajeswaran, P., Rasanayakam, J., & Kengatharan, N. (2021). *Factors that influence on teachers' job satisfaction-an empirical literature review*. Retrieved from: <http://drr.vau.ac.lk/handle/123456789/479>

75. Rentsch JR, Steel RP. (1992). "Construct and concurrent validation of the Andrews and Withey Job Satisfaction Questionnaire". *Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 357–367. <https://doi.org/10.1177/0013164492052002011>
76. Robbins, S.P. (2003). *Essentials of organizational behaviour*. (7th edn.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
77. Roznowski, M., & Hulin, C. (1992). "The scientific merit of valid measures of general constructs with special reference to job satisfaction and job withdrawal". In C. J. Cranny, P. C. Smith, & E. F. Stone (Eds.), *Job satisfaction* (pp. 123-163). New York: Lexington Books.
78. Russell, S. S., Spitzmuller, C., Lin, L. F., Stanton, J. M., Smith, P. C., & Ironson, G. H. (2004). "Shorter can also be better: The abridged Job in General scale". *Educational and Psychological Measurement*, 64, 878-893. <https://doi.org/10.1177/0013164404264841>
79. Saiti, A. (2007). "Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality". *Management in Education: British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 21(2) 28-32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>
80. Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). "School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece". *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73–97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
81. Sandalidou, E., Baourakis, G. and Siskos, Y. (2002), "Customers' perspectives on the quality of organic olive oil in Greece: a satisfaction evaluation approach", *British Food Journal*, 104 (3), (4), (5), pp. 391-406. <https://doi.org/10.1108/00070700210425787>
82. Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). "Job satisfaction: Are all the parts there?" *Personnel Psychology*, 36, 577-600. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>
83. Shin, J. C., & Jung, J. (2014). "Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments". *Higher Education*, 67(5), 603-620. DOI:[10.1007/S10734-013-9668-Y](https://doi.org/10.1007/S10734-013-9668-Y)

85. Siskos, Y., Grigoroudis, E., Politis, Y and Malandrakis, Y. (2001) “Customer satisfaction evaluation: Some real experiences”, In Colorini et al. (eds.), *A-MCD-A: Multiple Criteria Decision Aiding*, European Commission, Joint Research Center, EUR 19808 EN, 297-14.
86. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). “Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
87. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). “Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion”. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029- 1038. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
88. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). "Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say", *International Education Studies*, 8(3), 181– 192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
89. Skalli, A., Theodossiou, I., & Vasileiou, E. (2008). “Jobs as Lancaster goods: Facets of job satisfaction and overall job satisfaction”. *The Journal of Socio-Economics*, 37(5), 1906-1920.
90. Smith. P. C., Kendall, L. M.. & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally
91. Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). “Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction?” *American Educational Research Journal*, 41(3), 687–714.
92. Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTotur, M., & Armenakis, A. A. (2005). “The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: An employee-level analysis”. *Journal of Business Research*, 58, 1330-1339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.03.007>
93. Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction. Application, Assessment, Causes and Consequences*, Sage Publications. pp. 1-12.
94. Spilt J. L., Koomen H. M. Y. (2009). “Widening the view on teacher–child relationships: Teachers’ narratives concerning disruptive versus nondisruptive children”. *School Psychology Review*, 38, 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>

95. Springer, G. J. (2011). "A study of job motivation, satisfaction, and performance among bank employees". *Journal of Global Business Issues*, 5(1), 29–42.
96. Stockard, J., & Lehman, M. (2004). "Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management". *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742–771. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268844>
97. Stoll-Lollis, C. (2015) Exploring Principal Leadership Behaviors and Their Impact on Teacher Job Satisfaction in SouthernTulare County, California (Doctoral dissertation). California: University of La Verne
98. Suganya, S., and B. Sankareshwari, (2020). "Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during Covid-19 Pandemic", *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 2020, 138–145. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3530>
99. Ting, Y. (1997). "Determinants of job satisfaction of federal government employees". *Public Personnel Management*, 26(3), 313–318. <https://doi.org/10.1177/009102609702600302>
100. Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). "Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics", *Educational Review*, 00(00), 1–27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
101. Traynor M., Wade B. (1993). "The development of a measure of job satisfaction for use in monitoring the morale of community nurses in four trusts". *J Adv. Nurs*. DOI: [10.1046/j.1365-2648.1993.18010127.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18010127.x)
102. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2015). "Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report 2015.Paris, France". Publication by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. 499 pp. ISBN- 978-92-3-10085-0
103. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016a) Global education monitoring report: Gender review. Creating sustainable futures for all. UNESCO, Paris
104. Wang, K., Chen, Z., Luo, W., Li, Y., & Waxman, H. (2018). "Examining the differences between the job satisfaction of STEM and Non-STEM novice teachers with leaving

intentions”, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2329– 2341. <https://doi.org/10.29333/ejmste/89516>

105. Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). “Overall job satisfaction measures: How good are single-item measures?” *Journal of Applied Psychology*, 82, 247–252.
106. Xia, J., Izumi, M., & Gao, X. (2015). “School Process and Teacher Job Satisfaction at Alternative Schools: A Multilevel Study Using SASS 2007–08 Data”, *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 167–203. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997935>
107. Yee, R.W.Y., Yeung, A.C.L. and Cheng Edwin, T.C. (2010), “An empirical study of employee loyalty, service quality and firm performance in the service industry”, *International Journal of Production Economics*, 124(1), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2009.10.015>
108. Zakariya, F. Y., Bjørkestøl, K. & Nilsen, H. K. (2020). “Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural mean comparison”, *International Journal of Educational Research*, 101, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101573>

Ελληνική

109. Αραμπατζή, Ζ. (2009). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
110. Βαρδιάμπαση, Ζ. Π. & Βρωνίδης, Μ. (2017). “Επαγγελματική Ικανοποίηση για ένα Υγιές, Ποιοτικό και Αποτελεσματικό Σχολείο”. *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχ. 2, σελ. 21-41. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.researchgate.net/publication/317951012>
111. Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 37096).

112. Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2014). “Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών” *Teachers Satisfaction Inventory –(TSI)*. *Περιοδικό Επιστημών Αγωγής*, 1, Κρήτη. https://www.researchgate.net/publication/273655755_ANAPTYXE_EROTEMATOLO_GIOU_GIA_TEN_METRESE_TES_EPANGELMATIKES_IKANOPOIESES_EKPAI_DEUTIKON_TEACHER'S_SATISFACTION_INVENTORY-TSI
113. Γκόρτζα, Α. (2008). “Η διαδικασία μέτρησης ικανοποίησης πελατών στο πρότυπο ISO 9001. Χανιά: Διπλωματική Εργασία”, Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης.
114. Γραμματικού, Κ. (2016). “Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας”. *Πρακτικά 1ου πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία"*. 1, 152-162. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας. <https://doi.org/10.12681/elrie.782>
115. Γρηγορούδης Β. & Σίσκος Γ (2005). *Ποιότητα υπηρεσιών και μέτρηση ικανοποίησης του πελάτη. Το σύστημα MUSA*, Εκδόσεις Νέων τεχνολογιών, Αθήνα.
116. Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
117. Μακρή–Μπότσαρη, Ε. & Μатσαγγούρας, Η. (2003). “Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης”. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ανακτήθηκε από: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/merc_th_en_iii/mpotsari_matasagoyras.htmgmr
118. Νόμος 1566/1985. “Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
119. Νόμος 3528/2007. “Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ”. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α' 26/ 9.2.2007).

120. Νόμος 4589/2019, άρθρο 62, παρ.5α. “Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις”. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 13/29.01.2019).
121. Νόμος 4610/2019. “Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις”. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 70/Α/752019).
122. Νόμος 4763/2020. “Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελμάτων (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις”. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 254/4/21-12-2020).
123. Νόμος 4823/2021. “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).
124. Παπαδόπουλος, Θ. Ι. (2013). “Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”, *ΕΣΔΟ Oral*, Λάρισα, 8-10 Ιουνίου 2013. σελ. 134-154.
http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2013/Papadopoulos.pdf
125. Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
126. Πετρίλη, Σ. (2007). “Ερευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών”, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. *Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*.
127. Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). “Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση”. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49, 145-160.
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/7022/7051>

128. Προκήρυξη υπ' αρ.' 3ΕΑ/2022. "Προκήρυξη για τη διαδικασία κατάταξης με σειρά προτεραιότητας, κατά κλάδο και ειδικότητα, υποψήφιων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) κατηγορίας ΠΕ". *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α.Σ.Ε.Π 20/18.04.2022).
129. Προκήρυξη υπ' αρ.' 91715/Ε1 "Πρόσκληση για μόνιμο διορισμό σε κενές οργανικές θέσεις σχολικών μονάδων Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε εφαρμογή των διατάξεων του άρθρου 62 του ν. 4589/2019". *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α.Σ.Ε.Π. 50/23.07.2022).
130. Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα, Ι. (2016). "Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών", *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1179-1191.
131. Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: ΟΑΕΔ. Διαθέσιμο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1093>
132. Σιδεράς, Λ. (2020). "Μισθολόγιο Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών από 1-1-2020". Διαθέσιμο από: <https://www.sideraslampros.gr/2020/01/2020.html>
133. Σιδεράς, Λ. (2022). "Μισθολόγιο Μόνιμων Εκπαιδευτικών από 1 Ιανουαρίου 2023.". Διαθέσιμο από: <https://www.sideraslampros.gr/2022/12/1-2023.html>
134. Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). "Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων", *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 16(64), 116–145.
135. Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). "Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση", *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47.
136. Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 108906/ΓΔ4/10-9-2021, "Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο". *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*
137. Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 143616/Ε3/2022 "Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού”.
Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 5939/Β/21-11-2022).

Διαδικτυακοί Ιστότοποι

<https://eclass.t4e.sch.gr/>

<https://e-pimorfosi.cti.gr/>

www.iep.edu.gr

<https://www.minedu.gov.gr/>

<https://www.minedu.gov.gr/anaplirotes>

<https://www.teachaway.com/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών ως προς την Υποστήριξη της Πολιτείας για τη Στελέχωση, την Υποδοχή και την Ένταξή τους στις Σχολικές Μονάδες

Συνοδευτική Επιστολή
Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να μετρήσει την «Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών ως προς την Υποστήριξη της Πολιτείας για τη Στελέχωση, την Υποδοχή και την Ένταξή τους στις Σχολικές Μονάδες». Συντάχθηκε στα πλαίσια της έρευνας για τη διπλωματική εργασία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Αφορά εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων οι οποίοι διορίστηκαν στις σχολικές μονάδες τα τρία τελευταία διδακτικά έτη (2020-2021, 2021-2022, 2022-2023). Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Περιλαμβάνει τη συμπλήρωση του παρόντος ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης τα 5 λεπτά και οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά απόρρητες. Οποτεδήποτε, όμως αλλάξετε γνώμη και θελήσετε να διακόψετε την συμμετοχή σας, αυτό μπορεί να γίνει άμεσα ,χωρίς να χρειαστεί να δώσετε καμία εξήγηση και χωρίς οι απαντήσεις σας να έχουν αποθηκευτεί. Η έρευνα συμμορφώνεται πλήρως με τον Κανονισμό 679/2016 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, καθώς και με τη σχετική ελληνική νομοθεσία (ν. 4624/2019).

Η συνδρομή σας είναι πολύτιμη, αφού θα οδηγήσει στην εξαγωγή χρήσιμων αποτελεσμάτων για τη βελτίωση της στελέχωσης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη βοήθειά σας!

A. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

2. Επίπεδο εκπαίδευσης

1ο Πτυχίο

2ο Πτυχίο
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Διδακτορικό Δίπλωμα

3.Ηλικία

Μέχρι 30 ετών
31-40
41-50
51-60
60 και άνω

4.Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η
Άγαμος/η με παιδί/ιά
Έγγαμος/η
Έγγαμος/η με παιδί/ιά

5.Προϋπηρεσία ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός

0-2
3-5
6-10
11-20
21 και άνω

6.Προϋπηρεσία ως μόνιμος εκπαιδευτικός

0-2
3-5
6-10
11-20
21 και άνω

7.Ειδικότητα

Εισαγάγετε την απάντησή σας

8.Διεύθυνση Εκπαίδευσης

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

9. Έτος διορισμού

2020-2021

2021-2022

2022-2023

B) Ικανοποίηση ως προς την υποστήριξη της πολιτείας για τη στελέχωση, την υποδοχή και την ένταξη στις σχολικές μονάδες

Παρακαλώ να επιλέξετε το πεδίο που σας εκφράζει περισσότερο με βάση την κλίμακα: καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ

1. Υποστήριξη Πολιτείας

1.1 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη διοικητική διαδικασία;

1.2 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το προσωπικό διοίκησης;

1.3 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ψηφιακή πλατφόρμα ΟΠΣΥΔ;

1.4 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το διαδικτυακό ιστότοπο της Διεύθυνσης Πρόσληψής σας;

1.5 Κατά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τις προσλήψεις;

1.6 Συνολικά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την υποστήριξη της πολιτείας;

2. Τρόπος Επιλογής

2.1 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το σύστημα επιλογής;

2.2 Κατά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη διαδικασία επιλογής;

2.3 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη διαφάνεια της διαδικασίας επιλογής;

2.4 Συνολικά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο επιλογής;

3. Εργασιακό Περιβάλλον

3.1 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το αντικείμενο εργασίας σας;

3.2 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις οικονομικές απολαβές από την εργασία σας;

3.3 Κατά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις προοπτικές για ανέλιξη στην εργασία σας;

3.4 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το περιβάλλον του σχολείου πρόσληψης;

3.5 Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τις υποδομές του σχολείου πρόσληψης;

3.6 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη διοίκηση του σχολείου πρόσληψης;

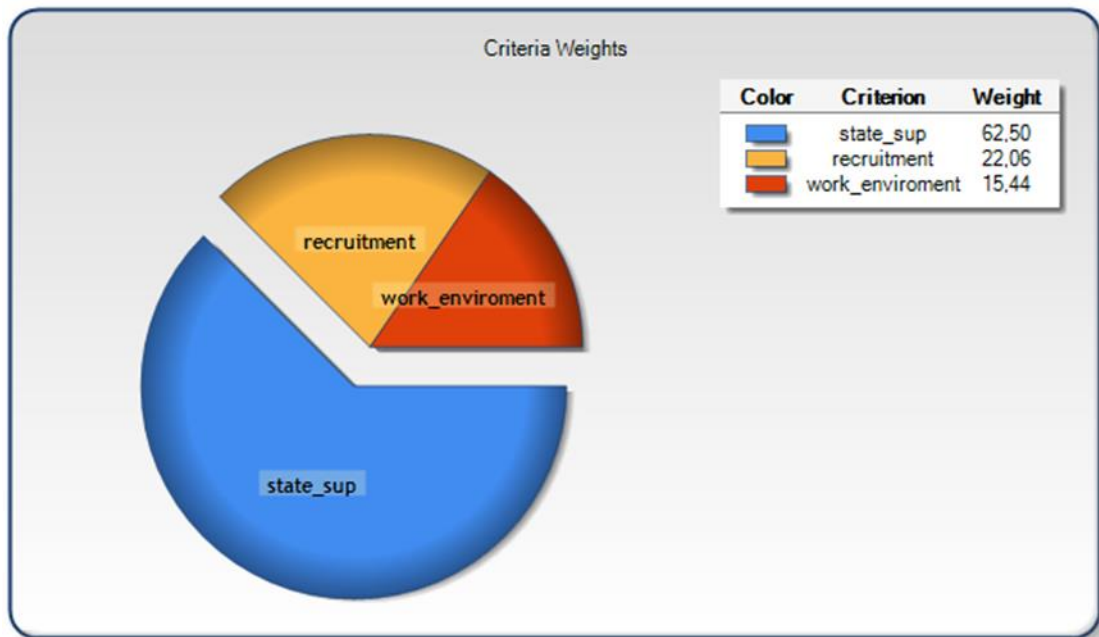
3.7 Συνολικά, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο εργάζεστε;

4. Συνολική Ικανοποίηση

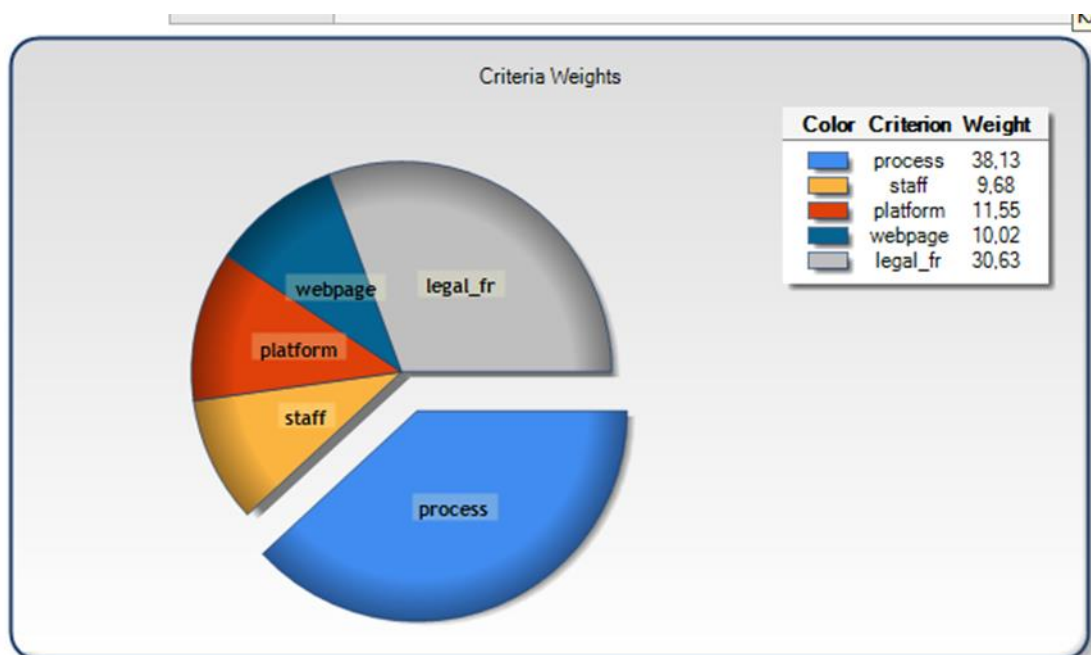
Συνολικά, πόσο ικανοποιημένος/η είστε ως προς την υποστήριξη της πολιτείας για τη στελέχωση, την υποδοχή και την ένταξη στις σχολικές μονάδες;

Παράρτημα II

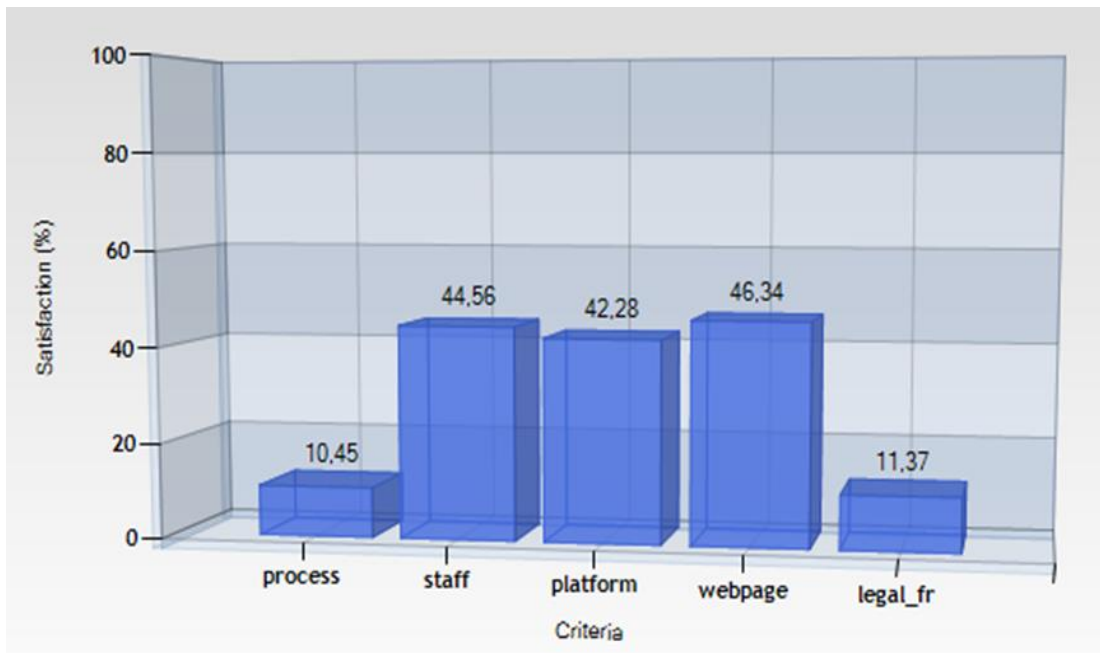
Διαγράμματα βαρών, μέσων δεικτών ικανοποίησης και απαιτητικότητας για όλα τα κριτήρια και τα υποκριτήριά τους όπως προέκυψαν από το λογισμικό MUSA.



Διάγραμμα 1: Βάρη κριτηρίων



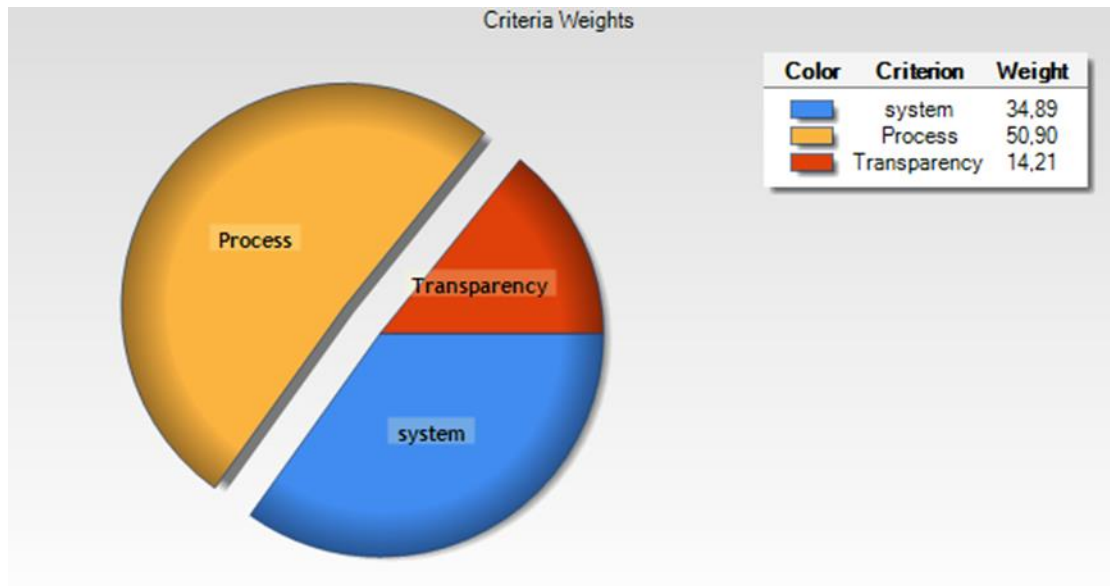
Διάγραμμα 2: Βάρη υποκριτηρίων για Κριτήριο 1 - Υποστήριξη της πολιτείας



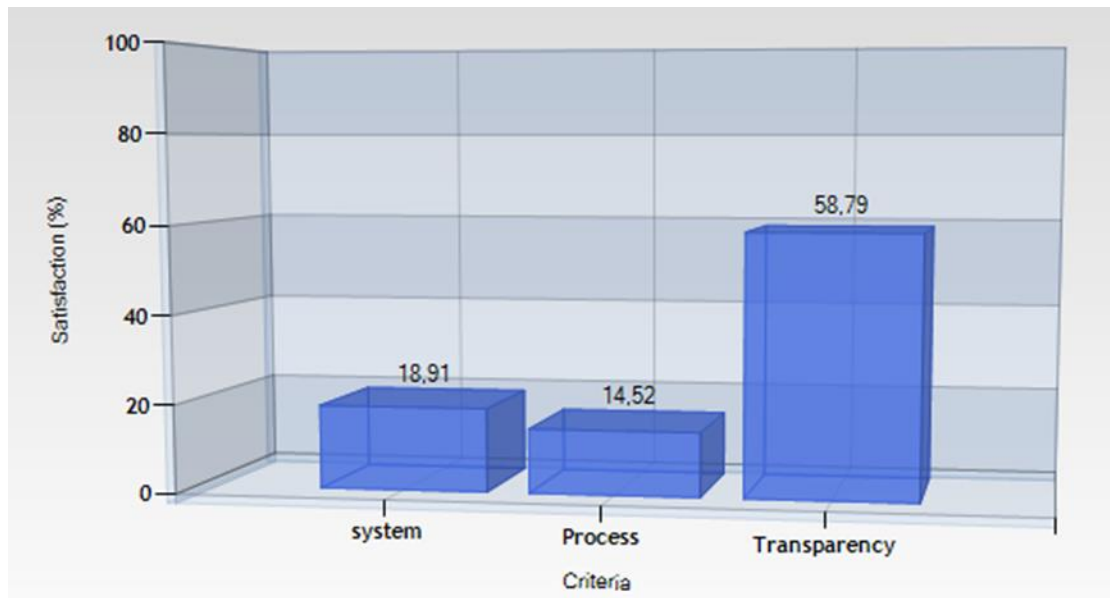
Διάγραμμα 3: Μέσοι δείκτες ικανοποίησης των υποκριτηρίων για Κριτήριο 1



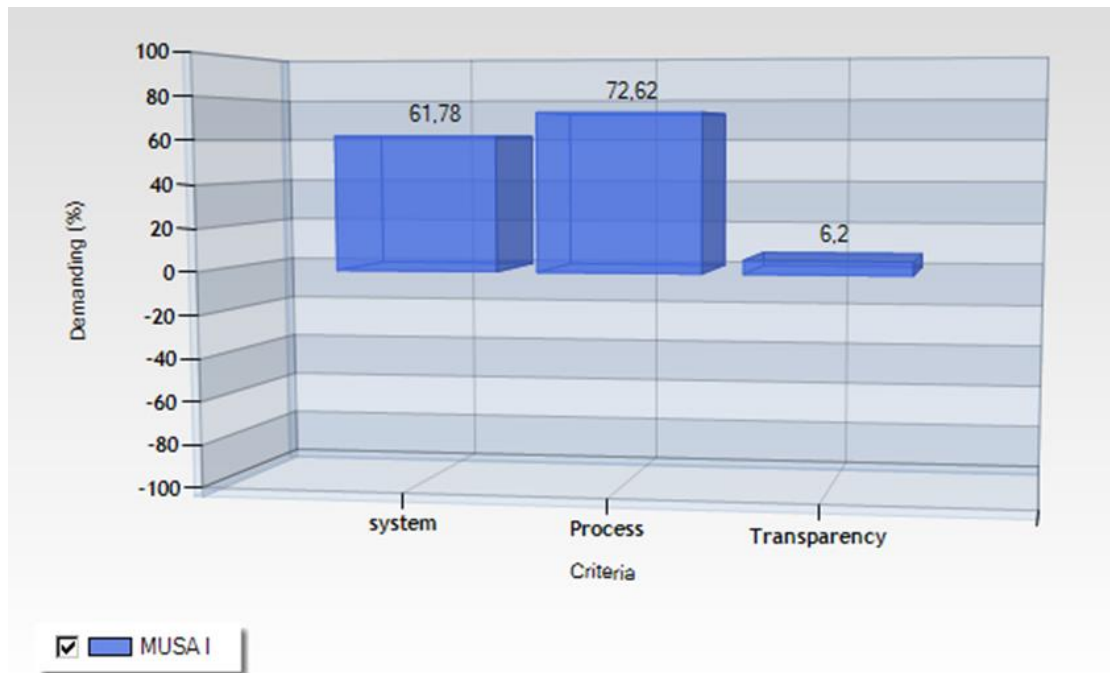
Διάγραμμα 4: Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας των υποκριτηρίων για Κριτήριο 1



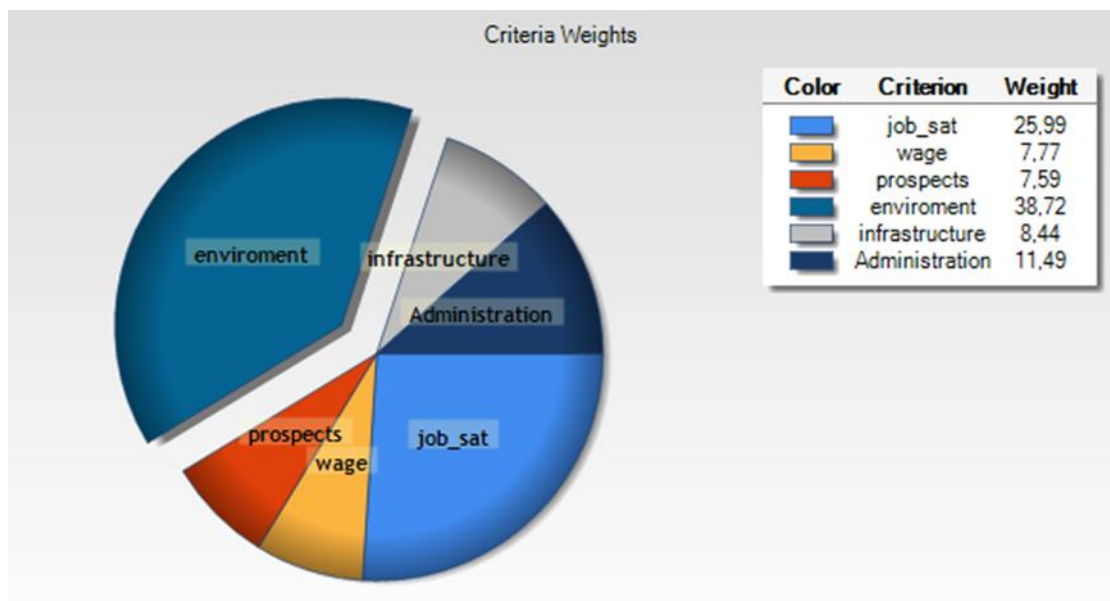
Διάγραμμα 5: Βάρη των υποκριτηρίων για Κριτήριο 2 -Τρόπος πρόσληψης



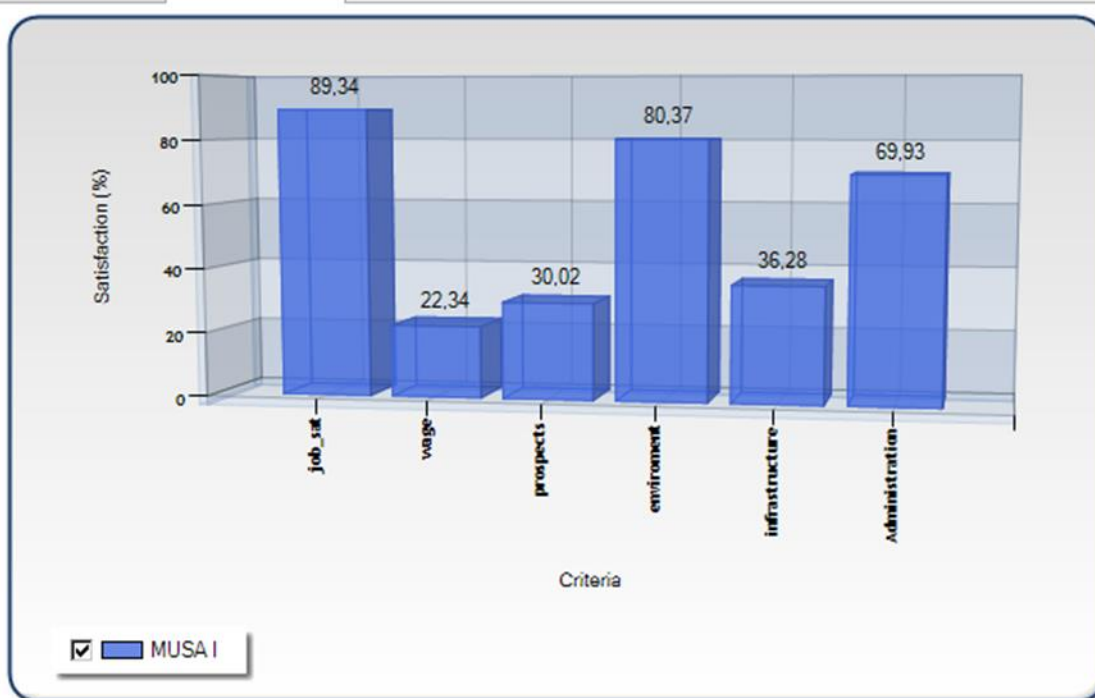
Διάγραμμα 6: Μέσοι δείκτες ικανοποίησης των υποκριτηρίων για Κριτήριο 2



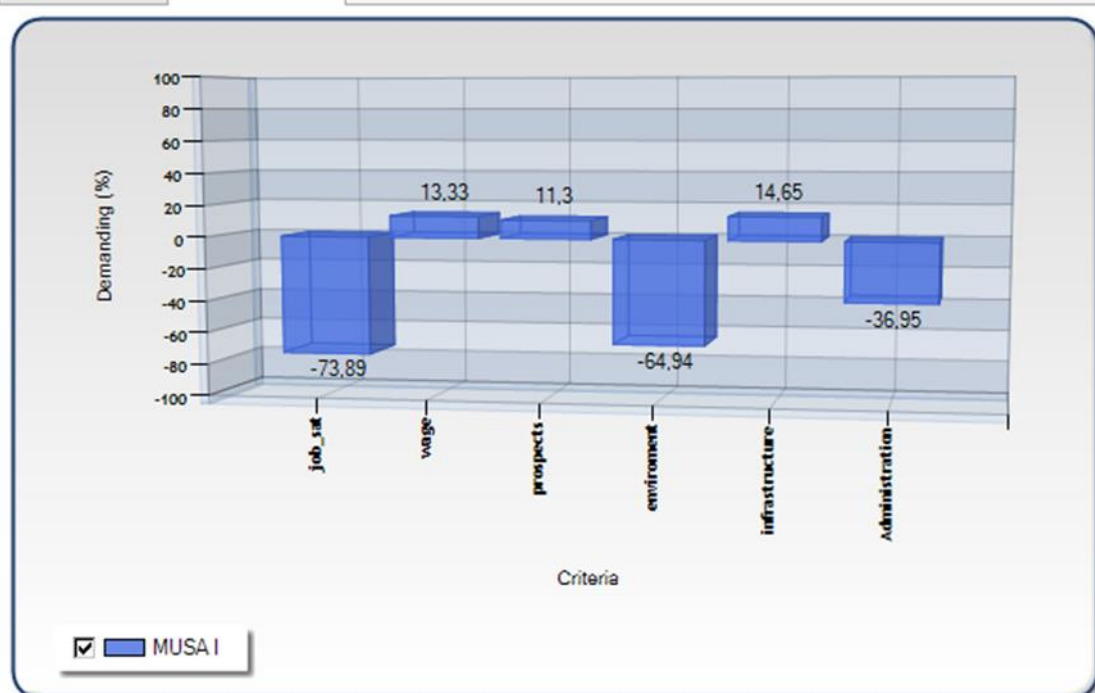
Διάγραμμα 7: Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας των υποκριτηρίων για Κριτήριο 2



Διάγραμμα 8: Βάρη των κριτηρίων για Κριτήριο 3.-Εργασιακό περιβάλλον



Διάγραμμα 9: Μέσοι δείκτες ικανοποίησης των υποκριτηρίων για Κριτήριο 3



Διάγραμμα 10: Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας των υποκριτηρίων για Κριτήριο 3