

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 3Α (2022)



Οικονομική Κρίση, Αποδοχές και Επαγγελματική
Ικανοποίηση: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ ΣΠΥΡΙΑΔΟΥ, ΜΑΝΩΛΗΣ
ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ

doi: [10.12681/icodl.3466](https://doi.org/10.12681/icodl.3466)

Οικονομική Κρίση, Αποδοχές και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Financial Crisis, Earnings and Job Satisfaction: Attitudes of Greek Primary School Educators

Κωνσταντία Σπυριάδου

Μέλος ΣΕΠ

Frederick, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

schdia81@gmail.com

Μανώλης Κουτούζης

Καθηγητής

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ekoutouzis@eap.gr

Abstract

One of the major consequences of the Greek financial crisis is the imposition of memorandum measures; the enforced recessionary measures have dramatically affected the employment sector and teachers, as reflected in cuts in their salary. This study investigated Greek Primary School Educators' Job Satisfaction in terms of pay, working conditions, evolving interpersonal relations and professional prospects. A primary qualitative research was conducted via phone semi-structured interviews with 22 school directors, 9 candidate directors and 12 teachers of primary education from the country's 13 educational regions. According to the research findings, teachers' job satisfaction has been affected by the financial crisis, as their salary has dropped dramatically compared to other sectors. However, respondents have reported other factors that satisfy them or dissatisfy them. Educational policy should focus on the major issue of teachers' earnings, which should be commensurate with their qualifications.

Keywords: *Financial Crisis, Earnings, Professional Identity, Job Satisfaction, Educational Policy*

Περίληψη

Μία από τις κυριότερες συνέπειες της ελληνικής χρηματοπιστωτικής κρίσης είναι η επιβολή των μνημονιακών μέτρων, καθώς τα επιβαλλόμενα υφεσιακά μέτρα έχουν επηρεάσει δραματικά τον τομέα της απασχόλησης, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς, γεγονός που αποτυπώνεται στις περικοπές των αποδοχών τους. Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις στάσεις-απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις αποδοχές, τις συνθήκες εργασίας, τις διαμορφούμενες διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα μέσω 43 τηλεφωνικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 22 διευθυντές/ες σχολείων, 9 υποψήφιους/ες διευθυντές/ες και 12 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις 13 εκπαιδευτικές περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει επηρεαστεί από την οικονομική κρίση, καθώς οι αποδοχές τους έχουν μειωθεί δραματικά συγκριτικά με άλλους επαγγελματικούς κλάδους του δημόσιου τομέα, ενώ σε αυτή την ερώτηση αναφέρθηκαν και άλλοι παράγοντες για τους οποίους εκφράστηκαν ετερόκλητες απόψεις. Οι φορείς της εκπαιδευτικής

πολιτικής θα πρέπει να επικεντρωθούν στο ζήτημα των αποδοχών των εκπαιδευτικών, που θα πρέπει να είναι ανάλογες των προσόντων τους.

Λέξεις-κλειδιά: *Οικονομική Κρίση, Αποδοχές, Επαγγελματική Ταυτότητα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εκπαιδευτική Πολιτική*

Εισαγωγή

Τα επιβαλλόμενα, λόγω της χρηματοπιστωτικής κρίσης, οικονομικά μέτρα δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος έχει υποστεί μεταβολές σε διεθνές επίπεδο (Flores, 2013), καθώς μειώθηκαν οι δαπάνες για τον τομέα της εκπαίδευσης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014), γεγονός που έχει επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018) που δε συνδέεται μόνο με την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Smith, 2003), αλλά και με τη διοικητική τους ανέλιξη (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017α).

Όπως υποστηρίζει ο OECD (2011) η οικονομική κρίση και οι δράσεις του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και η μείωση του αριθμού των μαθητών (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016) οδηγούν σε σημαντική μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, οι μισθοί των Ελλήνων εκπαιδευτικών που συνήθως αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, είναι συγκριτικά χαμηλοί στην Ελλάδα, δηλαδή, είναι χαμηλότεροι από τις αποδοχές των συναδέλφων τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (OECD, 2010).

Η παρούσα μελέτη είναι σημαντική, καθώς μέσω αυτής αποτυπώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αποδοχές τους και άλλους παράγοντες, εφόσον λόγω των επιβαλλόμενων μέτρων (Νόμοι 4024/2011 και 4354/2015) μειώθηκαν δραματικά οι αποδοχές των εκπαιδευτικών, ενώ πολλοί/ές παρέμειναν εγκλωβισμένοι/ές μισθολογικά, καθώς δεν μπόρεσαν να εξελιχθούν, τόσο βάσει της προϋπηρεσίας τους, όσο και των σπουδών τους (μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υπέστησαν μεγάλες μειώσεις στον μισθό τους, ιδίως, αν συνεκτιμηθεί ότι είναι από τους λίγους επαγγελματικούς κλάδους του δημόσιου τομέα που ο/η κάθε εργαζόμενος/η διαθέτει τουλάχιστον ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση που αποτελεί την πιο μελετημένη μεταβλητή στο εργασιακό γίγνεσθαι (Evans, 2010), είναι μια πολυσύνθετη εννοιολογική κατασκευή της οργανωσιακής ψυχολογίας (Koehler, 1988· Koustelios, 1991· Locke, 1976· Μπούζος, 2004· Matloga, 2005). Η επαγγελματική ικανοποίηση αφορά στον συναισθηματικό προσανατολισμό (Vroom, 1964), την ψυχική διάθεση, την αίσθηση για την εργασία και τους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο σε αυτή (Schultz, 1982· Smith et al., 1969).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συνδέεται, αφενός με τη στάση και την αντίληψή τους για το διδακτικό τους έργο και αφετέρου με τη σύγκριση των προσδοκιών τους σε σχέση με τα προσφερόμενα οφέλη από την εργασία τους (Zembylas & Papanastasiou 2004). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που είναι μια πολυσύνθετη εννοιολογική κατασκευή (Koustelios, 2005· Shann, 1998), επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων,

τη σχολική βελτίωση (Judge et al., 2005· Ostroff, 1992) και ευρύτερα την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ololube, 2006).

Το θετικό-υποστηρικτικό σχολικό κλίμα (Dinham & Scott, 1998· Reyes & Pounder, 1993· Sim, 1990· Skaalvik & Skaalvik, 2011), οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι κοινοί στόχοι (Rhodes, Nevill & Allan, 2004· Watson et al., 1991), το συνεργατικό πνεύμα (Woods & Weasmer, 2004) και η οργανωσιακή κουλτούρα (Harris & Mossholder, 1996· Ma & Macmillan, 1999· Skaalvik & Skaalvik, 2011) είναι παράγοντες που καθορίζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα ατομικά κοινωνικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην υπηρεσιακή κατάσταση και το φύλο (Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011), η θέση στην ιεραρχία (Ερωτοκρίτου, 1996), οι αποδοχές και το επίσημο ωράριο εργασίας (Zembylas & Papanastasiou, 2004), οι ευκαιρίες και προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Bogler, 2001· Dinham & Scott, 2002· Sim, 1990· Zembylas & Papanastasiou, 2005), καθώς και οι διαμορφούμενες κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου (Κάντας, 1992· Skaalvik & Skaalvik, 2011· Zembylas & Papanastasiou, 2006) παρουσιάζουν σημαντική σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Σύμφωνα με τη Saiti (2007) ο μισθός/αποδοχές, η συμπεριφορά του/της διευθυντή/ας, το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, οι προοπτικές ανέλιξης, οι ηθικές ανταμοιβές και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους, επιδρούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκαν 43 τηλεφωνικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (Novick, 2008), με μη αναλογική δειγματοληψία ποσόστωσης σε 22 διευθυντές/ες (14 εδραιωμένους, 8 νέους), 9 υποψήφιους/ες διευθυντές/ες και 12 εκπαιδευτικούς (που δεν διεκδίκησαν διευθυντική θέση) από τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε η θεματική κωδικοποίηση για να αναδειχθούν ταυτίσεις και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των ερευνώμενων (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 182-183).

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της χρήσης διαφορετικών πηγών ερευνητικών δεδομένων, γιατί συμμετείχαν εδραιωμένοι/ες και νέοι/ες διευθυντές/ες, υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί με διαφορετικές ειδικότητες και ηλικία (Σπυριάδου, 2018).

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας 1 που εμπεριέχει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών (περιφέρεια, ιδιότητα, φύλο, ειδικότητα, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επιστημονικά προσόντα και οικογενειακή κατάσταση).

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών

13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης	Διαμορφωσιακό													Σύνολο
	Αττική	Αρκαδία Μεσσηνία Φωκία	Κρήνη Μεσσηνία	Σπορτία Εύβοια	Νοτιο Αιγαίο	Κρήνη	Μόρια Αττική	Αττική Μεσσηνία	Πάρος	Ιόνιοι Νησιά	Αττική Εύβοια	Θεσσαλία	Πελοπόννησος	
Ιδιότητα	Εδραιωμένοι/ες Διευθυντές/ες			Νέοι/ες Διευθυντές/ες			Υποψήφιοι/ες Διευθυντές/ες			Εκπαιδευτικοί			43	
Φύλο	14				9				12				43	
Ειδικότητα	21						22						43	
	Δασκάλοι						Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας						43	
	Δασκάλοι/ες		Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής		Εκπαιδευτικοί Μουσικής		Εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας		Εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας		Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής		43	
Ηλικία	20		11		8		2		1		1		43	
	25-35 ετών		36-45 ετών		46-55 ετών		56-62 ετών						43	
Χρόνια Υπηρεσίας	3		10		28		2						43	
	8-15 έτη		16-21 έτη		22-31 έτη		32-36 έτη						43	
Επιστημονικά Προσόντα	10		11		29		2						43	
	Διδακτορικό		Μεταπτυχιακό		2 ^ο Πτυχίο		Διδακτορικό		Επιμόρφωση στη Διεύθυνση		Θεωρητικό Πτυχίο		Εξάριση	
Οικογενειακή Κατάσταση	9		16		7		7		4		8		9	
	Εγγαμείς		Αγαμείς		Αγαμείς		Αγαμείς		Αγαμείς		Αγαμείς		43	
	37		4		2								43	

Αποτελέσματα έρευνας

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: 1) 16 ερωτώμενοι/ες απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι/ες από τις αποδοχές τους, ωστόσο, τους/τις ικανοποιούν άλλοι παράγοντες, 2) 10 ερωτώμενοι/ες ανέφεραν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι/ες από τις αποδοχές τους και από άλλους παράγοντες, 3) 4 ερωτώμενες δεν έκαναν καμία αναφορά στις αποδοχές τους, αλλά απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένες ως προς τις υποδομές των σχολείων, τη σύμπνοια-συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη λειτουργία των σχολείων και τα καθήκοντα των διευθυντών που είναι αυξημένα, 4) 6 ερωτώμενοι/ες απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους, επειδή τις συγκρίνουν με τις αποδοχές άλλων εργαζομένων, 5) 7 ερωτώμενοι/ες ανέφεραν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι/ες από το επάγγελμά τους.

Στην πρώτη κατηγορία οι ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες από κάποιους παράγοντες, αλλά όχι από τις αποδοχές τους, που μειώθηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης.

«Όσον αφορά τις αποδοχές θεωρώ ότι όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είμαι ικανοποιημένη. Αναφορικά με το ωράριο είμαι ικανοποιημένη. Δεν νομίζω ότι θα μπορούσε να αυξηθεί, αλλά ούτε και να μειωθεί, είναι οριακά. [...] Όσον αφορά με τους συναδέλφους δεν έχω πρόβλημα, γιατί έχουμε καλή σχέση στο σύλλογό μας. Δεν υπάρχουν τα λεγόμενα «πηγαδάκια» στο σχολείο μας.» (Σ1 Νέα Διευθύντρια Δασκάλα)

«Δεν είμαι ικανοποιημένος στο οικονομικό κομμάτι. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανταμείβονται για αυτό που κάνουν με ανάλογα οικονομικά κριτήρια. Σε επίπεδο σχέσεων είμαι ικανοποιημένος.» (Σ4 Εδραιωμένος Διευθυντής Δάσκαλος)

Όπως τονίστηκε, μεγαλύτερες μειώσεις υπέστησαν οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να υπάρχει μισθολογικό χάσμα μεταξύ νέων και παλαιών.

«Καταρχάς, με την εφαρμογή του πρώτου μνημονίου και με το νέο πλέον μισθολόγιο σε ό,τι αφορά το παλιός και νέος δάσκαλος, η διαφορά η μισθολογική πια είναι πάρα πολύ μεγάλη. Δηλαδή, σκεφτείτε ότι σήμερα ένας αναπληρωτής, σήμερα θα πάρει 600-700 ευρώ, ενώ ένας εκπαιδευτικός με 25 χρόνια και αν τύχει να είναι και διευθυντής στο σχολείο θα πάρει 1600 ευρώ.» (Σ9 Υποψήφια Διευθύντρια Δασκάλα)

Ακόμη, έγινε αναφορά στον παράγοντα των διακοπών, ο οποίος παρόλο που ικανοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς, συνάμα αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα για το οποίο σχολιάζονται αρνητικά, κατηγορούνται και λαιδορούνται από την ελληνική κοινωνία.

«Δεν νομίζω ότι έχει καλή γνώμη για εμάς η κοινωνία. Μιλάω για την κρατούσα άποψη. Όσοι έχουν παιδιά στην Πρωτοβάθμια βλέπουν και εκτιμούν το έργο μας, αλλά ο μέσος όρος είναι ότι ο Έλληνας δάσκαλος είναι ένας κακός δημόσιος υπάλληλος, ο οποίος κάθεται και ζύνεται 3 μήνες το χρόνο. Είχα πάει σε μία βάπτιση το καλοκαίρι και με το που κάθομαι και λέω ότι είμαι εκπαιδευτικός μου λένε: ‘‘α εσύ αυτόν τον καιρό κάθεται και πληρώνεται’’.» (Σ7 Άνδρας Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Στη δεύτερη κατηγορία οι ερωτώμενοι/ες ανέφεραν και άλλους παράγοντες που τους δυσαρεστούν (εκτός από τις αποδοχές), όπως για παράδειγμα: τη συχνή αλλαγή του συλλόγου διδασκόντων (κυρίως σε ακριτικές περιοχές), τις συνθήκες εργασίας, τις εξωτερικές παρεμβάσεις στο διδακτικό έργο, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τη συνταξιοδότηση και την ελλιπή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Ακόμη, η νέα δομή προγράμματος, που προέκυψε με την κατάργηση του δασκάλου ολοήμερου έχει επιδεινώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στη διασάλευση του σχολικού κλίματος.

«Με τις αποδοχές όχι. Για το ωράριο, για την φετινή χρονιά δεν είμαι και τόσο ευχαριστημένος. Μπήκαμε να κάνουμε πρόγραμμα και στο ολοήμερο σχολείο με

αποτέλεσμα να δυναμιτιστεί η κατάσταση σε ό,τι έχει σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων. Δεν έχουν τις απαιτούμενες σχέσεις, έχουν διασπαρθεί δηλαδή.» (Σ9 Εδραιωμένος Διευθυντής Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

«Οι αποδοχές μου είναι άθλιες, ελάχιστες, μηδαμινές. Δεύτερον, το διδακτικό μου έργο δεν μπορεί να ολοκληρωθεί σωστά γιατί δεν έχω τα εχέγγυα και τα μέσα και το εποπτικό υλικό για να δημιουργήσω και να το τελειοποιήσω.» (Σ4 Εκπαιδευτικός Δάσκαλος)

Αρκετοί ερωτώμενοι/ες έκαναν εκτενή αναφορά στην ανυπαρξία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην αυτόνομη δράση τους, η οποία μπορεί να αγγίζει τα όρια της αδιαφορίας, της έλλειψης σύμπνοιας ή ακόμα και του κοινωνικού ανταγωνισμού στο πλαίσιο του σχολείου.

«Οι δάσκαλοι στο συγκεκριμένο σχολείο ο καθένας κοιτάζει την τάξη του, δεν μαζευόμαστε όλοι μαζί να συζητήσουμε για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σαν σχολική κοινότητα και να πάρουμε ορισμένα δραστικά μέτρα επί της ουσίας.» (Σ12 Εκπαιδευτικός Δασκάλα)

«Είμαστε, νομίζω, σε ένα μίζερο χώρο, καθώς προσπαθεί ο ένας εκπαιδευτικός να φάει τον άλλο στην κυριολεξία και εν δεύτερους προσπαθούμε συνεχώς να φαινόμαστε μπροστά εμείς από τους άλλους δίχως να έχουμε αντιληφθεί ότι είμαστε στο ίδιο κοινωνικό σύνολο, το οποίο μας οδηγεί σιγά σιγά σε προστριβές οι οποίες μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο όπως είναι το σχολείο, σε ένα συμβούλιο, μπορεί να φέρει τρομακτικά αποτελέσματα.» (Σ4 Εκπαιδευτικός Δάσκαλος)

Ακόμη, αποτυπώθηκε από πολλούς/ες εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ο προβληματισμός τους, καθώς νιώθουν ότι είναι σε δυσχερή θέση συγκριτικά με τους/τις συναδέλφους τους που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια, γιατί θεωρούν ότι η βαθμίδα εκείνη έχει καλύτερες συνθήκες εργασίας, σε αντίθεση με τη συνεκτική πρωτοβάθμια, στην οποία κυριαρχούν παιδαγωγικά, κοινωνικά και διοικητικά οι δάσκαλοι.

«Αυτό που συμβαίνει στις ειδικότητες είναι το ότι πηγαίνουν σε πολλά σχολεία για να συμπληρώσουν ωράριο και αυτό έχει το κακό ότι ουσιαστικά δεν αναπτύσσει στενές σχέσεις με κανένα σύλλογο διδασκόντων. Σε κάποια σχολεία είσαι σαν ένας τουρίστας που έρχεται και φεύγει. Και αυτό έχει επιπτώσεις και στην διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη.» (Σ3 Υποψήφιος Διευθυντής Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

«Οι σχέσεις με τους μαθητές είναι καλές έως πολύ καλές. Σίγουρα, οι μαθητές έχουν από το σπίτι την καθοδήγηση ότι πρέπει να προσέχουν στα βασικά μαθήματα. Δηλαδή, περισσότερο αυτή η μη εμφανής σχέση με τους γονείς, που ουσιαστικά δεν υφίσταται με τον εκπαιδευτικό ειδικότητας [...] Αναλογικά αυτά που πετυχαίνουμε είναι παρά πολλά... Οι σχέσεις με τους συναδέλφους με κάποιους είναι πολύ τυπικές με κάποιους είναι πολύ καλές. Είναι περισσότερο θέμα χαρακτήρα... Αλλά βλέπεις οι ειδικότητες συσπειρώνονται πάντα περισσότερο. Δηλαδή, υπάρχει ένα μέτωπο των δασκάλων και ένα μέτωπο των ειδικοτήτων, κατά κάποιον τρόπο. Υπάρχει μια πόλωση...» (Σ1 Γυναίκα Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Έγινε, επίσης, αναφορά στο θέμα του διδακτικού ωραρίου που είναι μεγαλύτερο από αυτό της δευτεροβάθμιας, καθώς οι καταληκτικές 21 ώρες είναι σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων εξαντλητικές. Ακόμη, σημειώθηκε ότι τίθενται σοβαρά ζητήματα σε σχέση με μαθητές/ες που έχουν αυξημένες μαθησιακές ανάγκες, τις οποίες δεν μπορεί να καλύψει η Πολιτεία μέσω της παροχής παράλληλης στήριξης, με αποτέλεσμα να επωμίζεται το βάρος αυτό ο/η δάσκαλος/α της τάξης.

«Σε εμάς παίζει ρόλο και η τάξη που θα πάρουμε τι παιδιά θα έχουμε, γιατί δεν έχουμε παράλληλη στήριξη. Κάποια παιδιά δεν μπορούμε να τα στέλνουμε σε ειδικό σχολείο, έχουμε προβλήματα. Και αν μας τύχει χρονιά που έχουμε παιδιά με πάρα πολλά

μαθησιακά προβλήματα... Τουλάχιστον εγώ κουράζομαι πιο πολύ.» (Σ12 Εκπαιδευτικός Δασκάλα)

Στην τρίτη κατηγορία κάποιες ερωτώμενες -διευθύντριες και υποψήφια διευθύντρια με πολλά χρόνια υπηρεσίας- εστίασαν σε άλλους παράγοντες, όπως στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και στην αυξημένη γραφειοκρατία, που δυσχεραίνουν το έργο των διευθυντών/ιών, των οποίων τα καθήκοντα αυξάνονται «με γεωμετρική πρόοδο», ενώ έγινε αναφορά στην έλλειψη σύμπνοιας όχι μόνο σε επίπεδο σχέσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και σε επίπεδο παιδαγωγικών αντιλήψεων.

«Αυτή τη στιγμή που με παίρνεις είμαι σε περίεργη συγκυρία. Είναι σε ανακαίνιση το σχολείο και είναι εξοντωτικό αυτό που ζω. Δηλαδή ζω συνθήκες, βαρέων και ανθυγιεινών. Την ώρα που εγώ κάνω έγγραφο ή προσπαθώ να φτιάξω το πρόγραμμα έρχεται ο άλλος και μου τρυπάει με το τρυπάνι δίπλα για να περάσει καλώδια. Οπότε δεν είμαι ικανοποιημένη.» (Σ8 Νέα Διευθύντρια Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

«Όσον αφορά τις υποδομές υπάρχουν σχολικές μονάδες που θέλουν αναβάθμιση σε πολλά επίπεδα. Πρέπει να συνάδουμε μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί, γιατί έχω συναντήσει σχολεία που ο διευθυντής ήταν στο 1821 ή οι δάσκαλοι.» (Σ6 Εδραιωμένη Διευθύντρια Δασκάλα)

Στην τέταρτη κατηγορία οι ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους, καθώς τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες που έχει ο κοινωνικός τους περίγυρος, ενώ υπογράμμισαν ότι οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν έπληξαν την αγάπη τους για το επάγγελμά τους και τους/τις μαθητές/ες.

«Θεωρώ τον εαυτό μου ευτυχισμένο που κάνω μια δουλειά που ανταποκρίνεται στις ανάγκες μου για πρόκληση, για επικοινωνία και για δημιουργία, δηλαδή, δεν θα μπορούσα με τίποτα να το αλλάξω αυτό με μια απόσπαση για διοικητική θέση. Δεν λέω ότι είναι εύκολο και χαλαρό, μετά από ένα 4ωρο είσαι πραγματικά κουρασμένος, αλλά σε σχέση με το τι επικρατεί γενικότερα που άνθρωποι δουλεύουν 12ωρα και 15ωρα για 400 ευρώ. [...] βλέποντας τι επικρατεί εκεί πέρα έξω, θεωρώ ότι είναι ικανοποιητικά τα πράγματα. Και το σημαντικό ότι έχουμε κρατήσει και τις άδειες. [...] Τα παιδιά δεν χρωστάνε τίποτα αν εγώ έχω χάσει το 45% του μισθού μου, ούτε θα απολαύσουν κάτι μικρότερο σε σχέση με τα παιδιά του τάδε σχολείου που ήμουν αναπληρωτής και έπαιρνα 1300 καθαρά, σε παλαιότερες εποχές.» (Σ7 Άνδρας Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Στην πέμπτη κατηγορία οι ερωτώμενοι/ες δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες από το επάγγελμά τους, χωρίς να αναφέρουν κάποιο παράγοντα που τους δυσαρεστεί.

«Νομίζω ότι και αυτή την στιγμή αν με ξαναρωτάγατε πάλι το ίδιο επάγγελμα θα έκανα. Αυτό τα λέει όλα...» (Σ4 Υποψήφια Διευθύντρια Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

«Πιστεύω ότι οι δυνατότητες είναι απεριόριστες και εδώ έχει να κάνει ότι πέρα από το επάγγελμα υπάρχει το λειτούργημα. Δηλαδή ο καθένας «πηγαίνει τον πήχη όσο πιο ψηλά μπορεί να τον βάλει». Άρα, λοιπόν οι δυνατότητες είναι απεριόριστες και πιστεύω ότι αυτό είναι που μας δίνει το κίνητρο και το ερέθισμα για να πετυχαίνουμε κάθε φορά και να ανατροφοδοτούμαστε μέσα από τα κατορθώματα και τις επιτυχίες.» (Σ3 Εδραιωμένος Διευθυντής Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει επηρεαστεί σημαντικά από την οικονομική κρίση, καθώς οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν δυσαρεστημένοι/ες από τις αποδοχές τους. Όπως φάνηκε από τα ερευνητικά ευρήματα, έχει διαμορφωθεί ένα ιδιότυπο μισθολογικό χάσμα μεταξύ παλαιών και νέων εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας ότι η αρχαιότητα είναι ένα διαχρονικό

κριτήριο κυριαρχίας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Koutouzis & Spyriadou, 2017).

Ωστόσο, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αντίθετη άποψη, θεωρώντας τις αποδοχές τους ικανοποιητικές εν μέσω οικονομικής κρίσης, συγκρίνοντάς τες με αυτές του «κοινωνικού τους περίγυρου» -καθώς η κοινωνική σύγκριση επηρεάζει τα κίνητρα και την εργασιακή απόδοση (Κάντας, 2008)- και τονίζοντας ότι αυτές δεν έπληξαν την αγάπη τους για το επάγγελμα και τους/τις μαθητές/ες τους, αλλά ούτε μείωσαν την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, επιβεβαιώνοντας την επαγγελματική τους δέσμευση (Canrinus et al., 2011· Kelchtermans, 1993· Nias, 1989) και το ενδιαφέρον τους για την επίδοση των μαθητών/ιών, τα μαθησιακά αποτελέσματα (Shann, 1998· Turner, 2007) και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hargreaves, 2000· Nixon et al., 1997).

Αν και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι/ες από τις αποδοχές τους, όμως, είναι ικανοποιημένοι/ες από άλλους παράγοντες. Στους ενδογενείς παράγοντες που ανέφεραν περιλαμβάνονται η ικανοποίησή τους από τη διδασκαλία (Jabnoun & Fook, 2001· Koustelios & Tsigilis, 2005· Nias, 1981· Sergiovanni, 1967), την ενασχόληση με τους/τις μαθητές/ες, την επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Evans, 2001· Karavas, 2010· Scott, Stone, & Dinham, 2001· Shann, 1998· Watt & Richardson, 2008· Zembylas & Papanastasiou 2005). Οι ερωτώμενοι/ες περιέγραψαν το διδασκαλικό επάγγελμα σαν ένα κοινωνικό λειτούργημα με ατέρμονες δυνατότητες αναβάθμισης, αναμόρφωσης και αυτοπραγμάτωσης μαθητών και εκπαιδευτικών, απηχώντας τις ανώτερες ανάγκες του Maslow (1954), που σχετίζονται με την ψυχολογική και πνευματική εξέλιξη των ατόμων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κουτούζης, 1999· Luthans, 2011· Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005· Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009· Τερζίδης, 2011).

Στους εξωγενείς παράγοντες που ανέφεραν περιλαμβάνονται οι συνθήκες εργασίας και το συνεργατικό κλίμα (Spyriadou & Koutouzis, 2020· Woods & Weasmer, 2004), οι κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (Κάντας, 1992· Skaalvik & Skaalvik, 2011· Zembylas & Papanastasiou, 2006), το ωράριο και οι διακοπές (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Ωστόσο, το ζήτημα των διακοπών των εκπαιδευτικών εγείρει τις ενστάσεις των πολιτών, με αποτέλεσμα να θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί αργόμισθοι και αντιπαραγωγικοί δημόσιοι υπάλληλοι, γεγονός που αντανάκλα την έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης του έργου τους (Lobosco & Newman, 1992), επιβεβαιώνοντας ότι δεν κατόρθωσαν να επικοινωνήσουν στους πολίτες την ιδιαιτερότητα του επαγγέλματός τους, ότι, δηλαδή, δεν είναι υπάλληλοι γραφείου, αλλά παιδαγωγοί, ασκώντας ένα λειτούργημα δύσκολο, σύνθετο και απαιτητικό.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από κάποιους παράγοντες, είναι, ωστόσο, δυσαρεστημένοι/ες από άλλους, όπως από την εφαρμογή του νέου προγράμματος που προέκυψε με την κατάργηση του δασκάλου ολόημερου, οδηγώντας στην επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και στη διασάλευση του σχολικού κλίματος (Travers & Cooper, 1996). Ενώ κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι/ες από τη συνεργασία τους με τους/τις συναδέλφους/ισσες και τις κοινωνικές τους σχέσεις εντός του σχολείου, εντούτοις, άλλοι/ες υπογράμμισαν την ανυπαρξία συνεργατικών σχέσεων, που αποτελεί αρνητικό παράγοντα (Dinham & Scott, 1998· Jabnoun & Fook, 2001· Nias, 1981· Sergiovanni, 1967· Shann, 1998), αγγίζοντας τα όρια της αδιαφορίας ή ακόμα και του κοινωνικού ανταγωνισμού στο πλαίσιο του σχολείου (Koutouzis & Spyriadou, 2017). Ακόμη, ως προς το ωράριο αναφέρθηκε ότι το καταληκτικό ωράριο των 21 ωρών -σε σύγκριση με το καταληκτικό ωράριο των 18 ωρών της

δευτεροβάθμιας- είναι αρκετά επιβαρυντικό, γιατί οι εκπαιδευτικοί καταπονούνται σωματικά, πνευματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά (Hendrickson, 1979), ενώ πιέζονται από το μεγάλο φόρτο εργασίας (Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κι άλλους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, όπως: την *ελλιπή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη* και το *συνταξιοδοτικό* -που σχετίζονται με τη δημοσιούπαλληλική φύση του επαγγέλματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Ματσαγγούρας, 2004) και τα περιορισμένα όρια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Swann et al., 2010)-, την *ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή* που δυσχεραίνει το έργο διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών (Αντωνίου, Polychroni & Vlachakis, 2006), τη *γραφειοκρατία* που είναι αγγχογόνος παράγοντας για τους/τις διευθυντές/τριες, τις εξωτερικές *παρεμβάσεις* στο έργο τους -θέτοντας ζητήματα αυτονομίας τους (Barton et al., 1994· Webb et al., 2004), επηρεάζοντας τον επαγγελματισμό και τη διαμόρφωση της *Επαγγελματικής τους Ταυτότητας* (Day, 2002)-, τις συχνές *αλλαγές του συλλόγου διδασκόντων* -στην περίπτωση των ακριτικών περιοχών-, την *έλλειψη σύμπτωσης* όχι μόνο σε επίπεδο σχέσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και σε επίπεδο παιδαγωγικών αντιλήψεων και την *ανυπαρξία στήριξης της Πολιτείας* (Αντωνίου et al., 2006) σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιβεβαιώνοντας ότι οι μεταρρυθμίσεις που συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το περιεχόμενο της *επαγγελματικής τους ταυτότητας* (Van Veen & Lasky, 2005).

Περισσότερο δυσαρεστημένοι/ες φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε σύγκριση με τους δασκάλους, καθώς έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η διδασκαλία βασικών μαθημάτων παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bolin, 2007). Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων νιώθουν ότι υποβαθμίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω των δυσχερέστερων σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια εργασιακών συνθηκών, βιώνοντας το φαινόμενο της πολυδιάσπασης, αλλά και των υφιστάμενων κοινωνικών συσχετισμών που αποτυπώνονται από την ύπαρξη «ενός μετώπου δασκάλων και ενός μετώπου ειδικοτήτων», επιβεβαιώνοντας ότι οι διαφοροποιημένες *επαγγελματικές ταυτότητες* των εκπαιδευτικών είναι ιεραρχημένες ή/και συγκρουσιακές (Koutouzis & Spyriadou, 2017), γεγονός που αντανάκλαται και στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β, 2019· Σπυριάδου, 2018).

Εν κατακλείδι, οι αλλαγές και οι επιβαλλόμενες μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση κλυδώνισαν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, αναδομώντας επί της ουσίας την *Επαγγελματική τους Ταυτότητα* (Flores, 2013), αλλά και τους κοινωνικά προσδιορισμένους ρόλους τους (Νίκα, 2014). Οι ρευστές συνθήκες στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών συμβάλλουν αρνητικά στη συναισθηματική τους κατάσταση, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις αντανάκλαται στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Van Veen & Lasky 2005).

Προτάσεις

Σύμφωνα με έρευνα του OECD (2014), η οικονομική κρίση πλήττει την ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να κατορθώσει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και δη το ελληνικό να προσελκύσει εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα, εστιάζοντας, συνάμα, στο μείζον ζήτημα των αποδοχών τους, που θα πρέπει να είναι ανάλογες των προσόντων αυτών προκειμένου να μην δημιουργούνται ιδιότυπα μισθολογικά χάσματα εντός του ίδιου κλάδου. Η κρίση αυτή, όμως, δεν έχει αμιγώς οικονομικό

περιεχόμενο, αλλά βαθιά πολιτισμικό, αντανακλώνοντας τη ματαιώση των προσδοκιών των πολιτών αναφορικά με τις ασκούμενες στη χώρα τους πολιτικές (Καστοριάδης, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Έλληνη.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κυπριακή εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2014). «*Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2014*». ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ <https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2014/>
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2016). «*Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016*». ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ <https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoinoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2016/>
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 1, 30-43.
- Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα-επαγγελματική ικανοποίηση-ηγεσία* (1ος Τόμος). Ελληνικά Γράμματα.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Ύψιλον/βιβλία.
- Κουτούζης, Ε. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ* (τόμος Α). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-26.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταράτορη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου, (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νίκα, Π. (2014). *Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στο έργο των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 159-182). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σπυριάδου, Κ. (2018). *Οι πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεκδικούν θέση διοικητικής ευθύνης* [Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45671>
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017α, 8-10 Δεκεμβρίου). Η σημασία των κεφαλαίων για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά από το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, παιδαγωγικής και τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών* (σσ. 484-501). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Α.Μ.Θ.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017β, 24-26 Νοεμβρίου). Ποιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεκδικούν διευθυντική θέση και ποιοι Απέχουν: Κίνητρα, αντικίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν τη δόμηση των ταυτοτήτων ηγετών και ακολούθων. Στο Δ. Κυριακίδη, Γ. Ιακωβίδη & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και ηθικές αξίες: Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (Γ τόμος, σσ. 312-324). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2018, 27-29 Απριλίου). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εν Καιρώ Οικονομικής Κρίσης. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης: Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Βιομαθητικής Μάθησης* (σσ. 442-450). Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2019, 22-24 Νοεμβρίου). Εκπαιδευτική πολιτική και κρίσεις διοικητικών στελεχών: Η περίπτωση του διδασκαλείου. *Πρακτικά από το 10ο Συνέδριο για την Ανοικτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμ. 10, Αρ. 3Α, σσ. 264-277). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τερζίδης, Κ. (2011). *Μάνατζμεντ: Στρατηγική προσέγγιση* (2η έκδ). Σύγχρονη Εκδοτική.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles S., & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2002). Pressure points: school executive and educational change. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 35-52.
- Eliophotou-Menon, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: Re-examining the leadership dimension. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(3), 291-306.
- Evans, L. (2010). New theoretical perspectives on job satisfaction and motivation: Challenging Herzberg and linking with professional development. In *European Conference on Educational Research within the symposium «Job Satisfaction and Motivation amongst European Education Professionals: Developing Theory and Theoretical Perspectives»*, Helsinki, Finland.
- Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: Sustaining commitment or giving up in Portugal?, In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (Advances in Research on Teaching, Volume 19, pp. 405-425). Emerald Group Publishing Limited.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1996). The affective implications of perceived congruence with culture dimensions during organizational transformation. *Journal of Management*, 22(4), 527-547.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher burnout: How to recognize it? What to do about it. *Learning*, 7(5), 37-39.
- Hulin, C. L. (1991). Adaptation, persistence, and commitment in organizations. In M.D. Dunnette & L. M. Hough, (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 445-505). Consulting Psychologist Press.
- Jabnoun, N., & Fook, C. Y. (2001). Job satisfaction of secondary school teachers in Selangor, Malaysia. *International Journal of Commerce and Management*, 11(3), 72-90.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E.A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257-268.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koehler, L. S. (1988). Job satisfaction and corporate fitness managers: An organizational behavior approach to sport management. *Journal of Sport Management*, 2(2), 100-105.
- Koustelios, A. (1991). *The relationships of organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece* (Unpublished doctoral dissertation). University of Manchester.

- Koustelios, A. (2005). Physical education teachers in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Koutouzis, M., & Spyriadou, K. (2017). The Interaction between professional and social identity of Greek primary school educators. *International Journal of Education*, 9(4), 190-209. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i4.12428>
- Lobosco, A. F., & Newman, D. L. (1992). Teaching special needs populations and teacher job satisfaction: Implications for teacher education and staff development. *Urban Education*, 27(1), 21-31.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette, (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand McNally.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behaviour. An Evidence-Based Approach* (12th ed.). McGraw-Hill Irwin.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Matloga, E. S. (2005). *Investigating job satisfaction of primary and secondary rural and farm school teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Johannesburg.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'Two-Factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 235-246.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P., & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 5-28.
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391-398.
- OECD, (2010). "Education at a Glance: OECD Indicators". <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925258.pdf>
- OECD, (2011). "Education at a Glance: OECD Indicators". <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>
- OECD, (2014). "Education at a Glance: OECD Indicators". <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Ololube, N. P. (2006). "Teachers Job Satisfaction and motivation for School Effectiveness: An Assessment". University of Helsinki. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.
- Reyes, P., & Pounder, D. G. (1993). Organizational orientation in public and private elementary schools. *Journal of Educational Research*, 87(2), 86-93.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71(1), 67-80.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Schultz, D. (1982). *Psychology and industry today*. MacMillan.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). I love teaching but...international patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82.
- Shann, M. H. (1998). Personal commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Sim, W. K. (1990). Factors associated with job satisfaction and work centrality among Singapore teachers. *Comparative Education*, 26(2/3), 259-276.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). 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(6), 1029-1038.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

- Smith, P., Kendall, L., & Hullin, C. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Rand-McNally.
- Spyriadou, K., & Koutouzis, M. (2020). Salient identities of leaders and followers in Greek primary schools. *Journal of Education and Teaching Methodology*, 1(1), 19-30.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. Routledge.
- Turner, H. C. (2007). *Predictors of Teachers' Job Satisfaction in Urban Middle Schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina.
- van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 63-77.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Woods, A.M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction. Engaging professional as active participants. *College Teaching*, 77(3), 118-121.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.

Ελληνική Νομοθεσία

- N. 4024/2011.** Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015. ΦΕΚ 226/τ. Α'/27-10-2011.
- N. 4354/2015.** Διαχείριση των μη εξυπηρετούμενων δανείων, μισθολογικές ρυθμίσεις και άλλες επείγουσες διατάξεις εφαρμογής της συμφωνίας δημοσιονομικών στόχων και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. ΦΕΚ 176/τ. Α'/16-12-2015.