



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ,  
ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η Παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Σύγκριση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό των γενικών γυμνασίων και στο εκπαιδευτικό προσωπικό της ειδικής επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.**

**Συμβουλευτική Επιτροπή:**

**Λιαργκόβας Παναγιώτης**

**Δασκαλοπούλου Ειρήνη**

**ΚΑΡΛΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ-ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ**

**ΑΘΗΝΑ 2014**

## Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι ένας εργασιακός κλάδος με ιδιαίτερη σημασία για κάθε σύγχρονη κοινωνία. Η σημαντικότητα της έννοιας της παρακίνησης των εργαζόμενων στην εκπαίδευση έχει επισημανθεί από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και έχει μελετηθεί ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία καθώς θεωρείται ότι συμβάλει στην καλή λειτουργία και την επιτυχία των στόχων μιας σχολικής μονάδας και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η παρακίνηση συνδέεται με κομβικά ζητήματα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση όπως: βαθμός παραίτησης ή παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση από τη σχολική διοίκηση, αφοσίωση στον οργανισμό, αποδοτικότητα και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Επιχειρήσαμε συγκριτική μελέτη των παραμέτρων της παρακίνησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών γυμνασίων με το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής επαγγελματικής αγωγής.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται περιλαμβάνει αρχικά την ανάλυση των κλασσικών θεωριών παρακίνησης και των μεταβλητών της παρακίνησης στην εκπαίδευση, της εργασιακής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής δυσαρέσκειας, μέσα από την παρουσίαση και κριτική ανάλυση μιας σειράς ερευνητικών εργασιών στον τομέα. Επιπλέον χρησιμοποιείται έρευνα για τη συλλογή πρωτογενών στοιχείων, με τη βοήθεια χρήσης ερωτηματολογίου. Τέλος, περιγράφονται, αναλύονται και αξιολογούνται τα στοιχεία με τη βοήθεια εργαλείων ανάλυσης στατιστικών δεδομένων (SPSS).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης εστιάζονται στην επαλήθευση ή απόρριψη της βασικής υπόθεσης της έρευνάς μας που προέκυψε ύστερα από την ανάλυση της βιβλιογραφίας. Τέλος επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για την προώθηση της παρακίνησης και της εργασιακής ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής και ειδικής αγωγής.

## **Ευχαριστίες**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες (Ειδικής Αγωγής και Γενικής Αγωγής) στις περιοχές της Γ΄ Αθήνας και Β΄ Δυτικής Αττικής. Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις διευθύνσεις και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων για την ευγένεια, την προθυμία συμμετοχής και την άψογη συνεργασία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές, συναδέλφους και το διευθυντή στο σχολείο μου, το Ε.Ε.Ε.Κ. Τυφλών Πολυανάπηρων Αιγάλεω γιατί η καθημερινή επαφή και δουλειά μαζί τους αποτελεί διαρκή έμπνευση και παρακίνηση στη δουλειά, τις σπουδές και τη ζωή μου.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω στην κ. Ειρήνη Δασκαλοπούλου, Λέκτορα Οικονομικών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου για τη πολύτιμη συμβολή της στην προετοιμασία και την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κο Λιαργκόβα Παναγιώτη για την υποστήριξη που μου παρείχε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελίδα
<b>Περίληψη</b> .....	<b>2</b>
<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>3</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>6</b>
<b>Μέρος I: Βιβλιογραφική ανασκόπηση</b>	
1. Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού .....	<b>10</b>
1.1. Θεωρίες παρακίνησης.....	<b>10</b>
1.2.1. Η έννοια και ο σκοπός της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.....	<b>14</b>
1.2.2. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	<b>15</b>
1.2.3. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και το burn-out.....	<b>18</b>
1.3.1. Η έννοια και ο σκοπός της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού στην ειδική αγωγή.....	<b>20</b>
1.3.2 Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	<b>22</b>
1.3.3. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το burn-out.....	<b>25</b>
2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	<b>28</b>
2.1. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των γυμνασίων γενικής αγωγής.....	<b>28</b>
2.2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.....	<b>30</b>
2.3. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων (πρώην ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄βαθμίδας).....	<b>32</b>
<b>Μέρος II: Ερευνητικό Πλαίσιο</b>	
3.1. Ερευνητική Υπόθεση.....	<b>35</b>
3.2. Μεθοδολογία.....	<b>36</b>
3.2.1. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	<b>36</b>
3.2.2. Περιγραφή του Ερευνητικού Εργαλείου.....	<b>37</b>

3.2.3. Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων.....	39
4.1. Αποτελέσματα.....	41
4.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	41
4.1.2. Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.....	50
5. 1. Συμπεράσματα.....	63
5.2. Συζήτηση.....	64
6.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	74
6.2. Προτάσεις εφαρμογής αποτελεσμάτων.....	75
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	76
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>77</b>
Ελληνόγλωσση.....	77
Ξενόγλωσση.....	79
<b>Παράρτημα (ερωτηματολόγιο).....</b>	<b>88</b>

## Εισαγωγή

Η παρακίνηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της αποτελεί έναν εργασιακό κλάδο με ιδιαίτερη σημασία για τη σύγχρονη κοινωνία. Όπως και σε κάθε άλλο εργασιακό τομέα έτσι και στην εκπαίδευση η παρακίνηση συνδέεται άρρηκτα με την ικανοποίηση από την εργασία, η οποία στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως μια θετική ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εργασιακό του ρόλο. Ωστόσο η έννοια της παρακίνησης στην εκπαίδευση ξεπερνά τα όρια της παρακίνησης καθώς περιλαμβάνει τα εσωτερικά κίνητρα της αγάπης για τα παιδιά και τους νέους, την ευαισθησία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την ευχαρίστηση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση μαζί τους.

Η αξιολόγηση της παρακίνησης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα του σήμερα έχει ιδιαίτερη σημασία λόγω της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας που επιβάλλει άμεσες παρεμβάσεις δομικού χαρακτήρα, με την κατάργηση ή συγχώνευση σχολικών μονάδων, τις μισθολογικές περικοπές και την μείωση των προϋπολογισμών των σχολείων. Οι προσπάθειες αυτές έχουν ως κύριο γνώμονα την εξοικονόμηση δαπανών καθώς και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του δημοσίου τομέα και κατ'επέκταση της εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια αυτή όμως φαίνεται συχνά να τίθεται σε δεύτερη μοίρα ο ανθρώπινος παράγοντας, ο οποίος όμως φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός πόρος στη δημόσια διοίκηση, αλλά και φορέας ανάπτυξης. Επιπλέον, θα πρέπει να συνυπολογιστούν τα αποτελέσματα που η δύσκολη οικονομική συγκυρία επιφέρει όχι μόνο στη λειτουργία του σχολείου, αλλά και στο σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) λόγω των επιπτώσεών της στην καθημερινότητα και την ψυχολογία των ανθρώπων. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή, η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει τον πρωταρχικό μοχλό της ανάπτυξης και εξέλιξης της κοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αξιολογήσει τα επίπεδα παρακίνησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γενικά γυμνάσια σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους σε σχολικές μονάδες ειδικής επαγγελματικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σημαντικότητα της έρευνας προκύπτει από το

γεγονός ότι η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη. Στη διεθνή βιβλιογραφία και ιδιαίτερα σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., όπου η ειδική αγωγή έχει παράδοση δεκαετιών, έχει αναδειχθεί και μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο της εγκατάλειψης ή αλλαγής επαγγέλματος τόσο για τη γενική, αλλά κυρίως και σε μεγαλύτερο βαθμό για την ειδική αγωγή. Θα είναι λοιπόν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική έρευνα σχετικά με τα κίνητρα και την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, ώστε από τη σύγκριση αυτή να αντληθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την παρακίνηση τόσο στην γενική, όσο και στην ειδική αγωγή.

Στην πρώτη ενότητα της εργασίας παρουσιάζονται οι κλασσικές θεωρίες της παρακίνησης και οι μεταβλητές της παρακίνησης στην εκπαίδευση, η εργασιακή ικανοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση και της εργασιακή δυσαρέσκεια, μέσα από την παρουσίαση και κριτική ανάλυση μιας σειράς ερευνητικών εργασιών στους τομείς τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής. Καταγράφονται επίσης οι παράγοντες παρακίνησης, εργασιακής ικανοποίησης, επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και δυσαρέσκειας από την εργασία τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής, όσο και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ενώ επίσης γίνεται αναφορά στα θετικά εργασιακά αποτελέσματα της παρακίνησης και της ικανοποίησης από την εργασία.

Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει τους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διέπει την ίδρυση και λειτουργία των γενικών γυμνασίων καθώς και των σχολικών μονάδων ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (συγκεκριμένα των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).

Η τρίτη ενότητα αφορά την διατύπωση της βασικής υπόθεσης και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες τύπου: γενικά γυμνάσια, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε τις βασικές παραμέτρους της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, περιγράφονται, αναλύονται και αξιολογούνται τα στοιχεία με τη βοήθεια εργαλείων ανάλυσης στατιστικών δεδομένων (SPSS).

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, για τα σημαντικότερα από τα οποία γίνεται συζήτηση και σύνδεση με τη βιβλιογραφία στην πέμπτη ενότητα.

Τέλος στην έκτη ενότητα επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για την προώθηση της παρακίνησης και της εργασιακής ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής και ειδικής αγωγής.



## **ΜΕΡΟΣ Ι: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

## 1. Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

### 1.1. Θεωρίες Παρακίνησης

Ο όρος παρακίνηση (ή υποκίνηση) χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία ως μετάφραση του αγγλοσώξανικού όρου “motivation”, ο οποίος προέρχεται από τη λατινική λέξη “movere” που σημαίνει “κινώ”. Ο όρος θεωρείται συγγενικός με τις λέξεις θέληση, κίνητρο, στόχος, επιθυμία.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την έννοια της παρακίνησης, η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως “η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η υλοποίηση έχει σαν συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του” (Μπουραντάς 1992, σελ. 250). Ο Δημητρίου (1991, σελ. 9) ορίζει την υποκίνηση ως: “1) αυτό που ενεργοποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, 2) αυτό που κατευθύνει ή διοχετεύει τέτοια συμπεριφορά και 3) αυτό που διατηρεί ή συντηρεί αυτή τη συμπεριφορά”. Σύμφωνα με το Μαυροβουνιώτη (1996, σελ. 99) «Ο όρος υποκίνηση αναφέρεται στην ενέργεια, η οποία δημιουργεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά μας και σχετίζεται με τις διάφορες επιλογές που κάνουμε σχετικά με τη συμπεριφορά, που κατευθύνεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συμπεριφερόμαστε έτσι διότι έχουμε συγκεκριμένες ανάγκες και θέλουμε να επιτύχουμε την ικανοποίησή τους». Για τους Huczynski & Buchanam (2001) η παρακίνηση αποτελεί μια γνωστική διαδικασία λήψης απόφασης με την οποία ενεργοποιούνται, κατευθύνονται και ακολουθούνται συμπεριφορές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της θέσης στόχων.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η παρακίνηση εμφανίζεται ως ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα έρευνας στους τομείς της Διοίκησης, της Οργανωτικής Συμπεριφοράς και της Εργασιακής Ψυχολογίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Locke & Latham, 1990, Rousseau, 1997, Pinder, 1998, Fray & Osterloh, 2002). Η παρακίνηση χαρακτηρίζεται ως μια από τις βασικές παραμέτρους- μαζί με την οργανωσιακή υποστήριξη, το περιβάλλον και τις ικανότητες και γνώσεις του εργαζομένου- που καθορίζουν την έννοια της εργασιακής αποδοτικότητας (Kreitner et al., 1999, Μιχόπουλος, 1998, Χατζηπαντελή, 1999, Σαϊτης, 2002).

Όπως είδαμε παραπάνω, η παρακίνηση δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που καθορίζει την αποτελεσματικότητα της εργασίας, καθώς εξαρτάται επίσης από την ικανότητα και το περιβάλλον. Η συνολική σχέση μπορεί να εκφραστεί ως εξής (Griffin & Moorhead 2009, σελ.83):

$$P=M+A+E,$$

όπου P = performance (απόδοση), M = motivation (παρακίνηση), A = ability (ικανότητα), E = environment (περιβάλλον). Πιο συγκεκριμένα για να επιτευχθούν υψηλά επίπεδα απόδοσης ο εργαζόμενος θα πρέπει να έχει διάθεση να εκτελέσει την εργασία (παρακίνηση), θα πρέπει να έχει την ικανότητα να την εκτελέσει και θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του τους απαραίτητους πόρους, υλικά, εγκαταστάσεις και πληροφορίες (περιβάλλον).

Η παρακίνηση σύμφωνα με τον Dubrin (2012, σελ. 390) μπορεί να εκφραστεί και με τη σχέση:

$$P= M \times A,$$

όπου P = performance (απόδοση), M = motivation (παρακίνηση), A = ability (ικανότητα).

Η έννοια της εργασιακής παρακίνησης ή υποκίνησης ή παρώθησης αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό, μια επιχείρηση ή μια υπηρεσία καθώς επηρεάζει ένα ευρύ φάσμα διοικητικών θεμάτων όπως την ανάλυση και τον σχεδιασμό των θέσεων εργασίας, τα κίνητρα και τις παροχές προς τους εργαζόμενους, την οργανωσιακή κουλτούρα, την αξιολόγηση καθώς και το στυλ ηγεσίας, εποπτείας και ελέγχου (Χατζηπαντελή, 1999, Locke & Latham, 1990).

Στην πληθώρα των ορισμών της παρακίνησης αναγνωρίζουμε ως κοινούς παρανομαστές τις έννοιες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των κινήτρων, του σκοπού, της δράσης, των στόχων, των αναγκών και της ικανοποίησης. Οι κοινοί αυτοί παρανομαστές κινούνται σε ένα πλαίσιο το οποίο οριοθετείται από συγκεκριμένη διαδικασία παρακίνησης η οποία «είναι το σύνολο των σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων της, δηλαδή αναγκών, κινήτρων και στόχων» (Μπουραντάς 1992, σελ. 151).

Η έννοια της παρακίνησης είναι συνδεδεμένη με τις έννοιες επαγγελματικής ικανοποίησης (Judge et al, 2001, Καμπουρίδης, 2002, Mullins, 2007), της οργανωσιακής αφοσίωσης (Fletcher & Williams, 1996) και της αποδοτικότητας (Babin & Boles, 1996) καθώς θεωρείται ότι εργαζόμενοι με υψηλό βαθμό παρακίνησης μπορεί να επιτύχουν αύξηση της παραγωγικότητας τους, να έχουν μικρότερο ποσοστό παραπόνων, αργοποριών, ατυχημάτων, απουσιών, αποχωρήσεων και γενικά να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Montana & Charnov, 2008). Αυτό αντανακλάται στους περισσότερους ορισμούς της παρακίνησης καθώς περιγράφεται ως σκόπιμη, οικειοθελής και κάτω από τον έλεγχο, τις επιλογές και τις πράξεις του κάθε εργαζόμενου. Επιπλέον θεωρείται ότι αποτελεί ένα σύνολο παραγόντων (κινήτρων) που ενεργοποιούν δυνάμεις που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Mitchell, 1982, Ζαβλανός, 1998), με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας της παρεχόμενης εργασίας και την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών του εργαζόμενου (Μπουραντάς, 2001, Mullins, 2007, Montana & Charnov, 2008). Απο όλα τα παραπάνω φαίνεται η σύνδεση της παρακίνησης με την ικανοποίηση από την εργασία και την αποτελεσματικότητα της εργασίας.

Καθώς τα κίνητρα ενός εργαζομένου έχουν άμεση σχέση με την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού θεωρείται ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να διαθέτουν ισχυρά κίνητρα ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις ικανότητες τους για την υλοποίηση των προσωπικών και επιχειρησιακών στόχων. Η επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού απαιτεί την υιοθέτηση πολιτικής διαχείρισης που θα παρέχει κίνητρα και εργασιακή ικανοποίηση στους εργαζόμενους. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, την ικανοποίηση του και την απόδοση του στην εργασία. Ο όρος Επαγγελματική ικανοποίηση αφορά τις θετικές στάσεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που έχει ένα άτομο για την εργασία του (Locke, 1976, Cherington, 1994, Greenberg & Baron, 1995, Spector, 1997) και ως εκ τούτου την αποτίμηση που κάνει κατά πόσο το περιβάλλον και τα επί μέρους στοιχεία της εργασίας του εκπληρώνουν και σε ποιο βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες του (Koustelios & Tsigliris, 2005, Tsigliris et al, 2006).

Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ενός εργαζόμενου χωρίζονται σε:

1. Εσωγενείς παράγοντες καθώς αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας (π.χ. φύση εποπτείας, ελευθερία κινήσεων και επιλογών, ποικιλία δραστηριοτήτων),
2. «Εξωγενείς» παράγοντες («πλαίσιο» της εργασίας) όπως: οι συνθήκες εργασίας, το ωράριο, οι αποδοχές (Κάντας, 1998, Evans, 2002, Μπούζος, 2002). Αυτό σημαίνει ότι, ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι ικανοποιημένος με κάποια στοιχεία της εργασίας του (π.χ. την οικονομική αμοιβή του) ενώ ταυτόχρονα να είναι δυσαρεστημένος από κάποια άλλα (π.χ. η μικρή δυνατότητα για ανάπτυξη και εξέλιξη, η ανισότητα των επαγγελματικών ευκαιριών) (Rebore, 2006).

Όπως φάνηκε και παραπάνω, ένα συμπέρασμα το οποίο εξάγεται από τους ορισμούς της παρακίνησης είναι ότι υπάρχει σκοπός και στόχος προσωπικός ή επαγγελματικός. Το ζητούμενο και παράλληλα ο σκοπός της διαδικασίας της παρακίνησης για κάθε οργανισμό είναι οι ανάγκες των ατόμων και οι προσωπικοί τους στόχοι να συμπορεύονται με τους σκοπούς και στόχους του οργανισμού. Ιδιαίτερα ο ορισμός της παρακίνησης που εστιάζεται στην δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που (πιθανόν) να κάνουν κάποιον να θέλει να κάνει κάτι, ενισχύει την άποψη ότι ένας οργανισμός είναι προτιμότερο να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να κινηθεί η εσωτερική διαδικασία της ηθελημένης από τον εργαζόμενο δράσης η οποία συμφωνεί με τους οργανωσιακούς σκοπούς παρά να ενεργοποιήσει διαδικασίες πίεσης και καταναγκασμού προς ένα αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της διαδικασίας της εκπαίδευσης όπου «η εκπαίδευση αναπτύσσει άτομα, μόνο όταν αυτά έχουν πεισθεί ότι επιθυμούν να εκπαιδευτούν» (Σπανός, 1997).

### **1.2.1 Έννοια και σκοπός της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.**

Η εκπαίδευση είναι ένας εργασιακός κλάδος με ιδιαίτερη σημασία για κάθε σύγχρονη κοινωνία. Η σημαντικότητα της έννοιας της παρακίνησης των εργαζόμενων στην εκπαίδευση έχει επισημανθεί από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και έχει μελετηθεί ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι η παρακίνηση συμβάλει στην καλή λειτουργία και την επιτυχία των στόχων μιας σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2002) καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η παρακίνηση συνδέεται με κομβικά ζητήματα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση όπως: βαθμός παραίτησης ή παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση από τη σχολική διοίκηση, αφοσίωση στον οργανισμό, αποδοτικότητα και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Mathieu & Zajac, 1990, Ma & MacMillan, 1999, Buchmann & Hannum, 2001).

Η παρακίνηση στην εκπαιδευτική διοίκηση ορίζεται ως εξής: οι σύνθετες δυνάμεις, τα κίνητρα, η ανάγκη, οι καταστάσεις στάσεων ή άλλοι μηχανισμοί που ενεργοποιούν και διατηρούν την εθελοντική δραστηριότητα ενός ατόμου προς την επίτευξη των ατομικών του στόχων. Όπως και σε κάθε άλλο εργασιακό τομέα έτσι και στην εκπαίδευση η παρακίνηση συνδέεται άρρηκτα με την ικανοποίηση από την εργασία, η οποία στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως μια θετική ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εργασιακό του ρόλο (Hoy & Miskel, 2008).

Στον αντίποδα της ικανοποίησης από την εργασία βρίσκεται η έννοια της εργασιακής δυσαρέσκειας ως η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία (Locke, 1976) και τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται και απορρέουν από την εργασία και / ή το περιβάλλον της εργασίας (Furnham, 1997).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ως θέμα που χρήζει προσοχής το γεγονός ότι το ζήτημα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε πολλές περιπτώσεις έχει μελετηθεί ως υποθέμα ή ως παράμετρος ή σε συνάρτηση με άλλα σχετικά θέματα, όπως

ικανοποίηση από την εργασία, επαγγελματική δυσαρέσκεια, δέσμευση στον οργανισμό, αυτεπάρκεια, burnout και σχεδιασμός καριέρας. Αυτό το γεγονός ενδεχομένως να οδηγεί σε σύγχυση στη χρήση όρων όπως παρακίνηση, ικανοποίηση από την εργασία, επαγγελματική δυσαρέσκεια, δέσμευση (Evans, 1998). Ως αποτέλεσμα το θέμα του τί παρακινεί και τί όχι τους εκπαιδευτικούς έχει μελετηθεί χωρίς συνέπεια και κάτω από διάφορες “ταμπέλες” και ορισμούς (Kumazawa, 2013).

### **1.2.2. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.**

Τις τελευταίες δεκαετίες η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μελετάται συστηματικά διεθνώς με σκοπό να εντοπιστούν οι πηγές της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτροβάθμιας εκπαίδευσης από την εργασία τους. Η σπουδαιότητα της έρευνας σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έγκειται στο ότι έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών και αντίστροφα (Wright & Custer, 1998). Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνών αυτών η ικανοποίηση από την εργασία στους εκπαιδευτικούς συνδέεται ευθέως με τα κίνητρα στην εργασία τους. Τα κίνητρα αυτά ουσιαστικά αποτελούν τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης (Farber, 1991, Friedman & Farber, 1992, Kyriacou, 1987, Kyriacou & Sutcliffe, 1979, Mykletun, 1984). Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερευνών αυτών η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται ξεκάθαρα με εσωτερικά κίνητρα, το βασικότερο εκ των οποίων θεωρείται το να εργάζονται με παιδιά. Πρόσθετοι παράγοντες θεωρούνται η ανάπτυξη θερμών προσωπικών σχέσεων με τους άλλους, η πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, η αυτονομία και η ανεξαρτησία.

Από την άλλη μεριά οι βασικότεροι παράγοντες που έχει βρεθεί ότι παρεμποδίζουν την εργασιακή ικανοποίηση και οδηγούν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας, οι χαμηλές χρηματικές αποδοχές και η αντιλήψεις της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς. Γενικά οι έρευνες αυτές βρίσκουν διαφορετικά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία που διαφοροποιούνται

ανάλογα με τα ενδοατομικά χαρακτηριστικά ή τα εκάστοτε χαρακτηριστικά του σχολείου (Spear, Gould and Lee, 2000).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες (Sharma & Yyoti, 2009, Mau, W-C.J. et al. 2008): 1. ενδογενείς, 2. εξωγενείς και 3. δημογραφικοί. Συγκεκριμένα:

1. Οι ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται στην ικανοποίηση που μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από δραστηριότητες στην τάξη, όπως η καθημερινή του αλληλεπίδραση με τους μαθητές του από την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση για τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές του ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του. Ο βασικότερος παράγοντας θεωρείται η αγάπη για τα παιδιά και τους νέους. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως τα κίνητρα και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Άλλοι παράγοντες είναι η ικανότητα να αναπτύσσουν σχέσεις με τους άλλους, η διανοητική πρόκληση της διδασκαλίας, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη, η αντίληψη που έχουν για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικού καθώς και η συμφωνία ανάμεσα στις φιλοδοξίες και το όραμα που τρέφουν για την εργασία τους και τα μέσα που τους παρέχονται προς υλοποίησή τους (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Η ύπαρξη επαγγελματικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας ανήκει σε αυτή την κατηγορία παραγόντων με τους ερευνητές να υποστηρίζουν ότι η ύπαρξή της συμβάλλει στην ελκυστικότητα του επαγγέλματος και στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη. Φαίνεται ότι οι ενδογενείς παράγοντες ωθούν τους ανθρώπους να επιλέξουν το επάγγελμα επειδή αγαπούν τους νέους και απολαμβάνουν τη διδασκαλία. Πολλές έρευνες συνηγορούν ότι μόνο η μειονότητα των εκπαιδευτικών εισέρχεται στο επάγγελμα ορμώμενη από εξωτερικούς παράγοντες όπως ο μισθός, τα επιδόματα ή το κύρος του επαγγέλματος.
2. Οι εξωγενείς παράγοντες που συνδέονται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι ο μισθός, η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι συνθήκες εργασίας και η ασφάλεια του σχολείου. Αναφέρονται στο σχολικό κλίμα και την οργανωσιακή



κουλτούρα, όπως η διαθεσιμότητα των πόρων στο σχολείο, η ποιότητα και οι επιδόσεις του μαθητικού δυναμικού, το στυλ ηγεσίας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων. Υποστηρίζεται ότι όσο οι ενδογενείς παράγοντες συνδέονται με την παρακίνηση ενός ανθρώπου να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι εξωγενείς μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία του και την προθυμία να παραμείνει στο επάγγελμα.

3. Οι δημογραφικοί παράγοντες αναφέρονται σε δημογραφικές μεταβλητές, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης.

Σε έρευνα τους οι Zembylas & Papanastasiou, (2004) τονίζουν την σημασία του “κοινωνικού πλαισίου” ως παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ότι αυτή εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο και διαφοροποιείται ανάλογα με την εκάστοτε χώρα- και το εκπαιδευτικό της σύστημα που μελετάται. Επισημαίνεται δε ότι η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν διαφορετικές χώρες θα πρέπει να γίνεται με προσοχή και να λαμβάνει υπόψιν αυτές τις παραμέτρους.

Έρευνα της Αναστασίου (2011) σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της εργασίας τους και τις δυνατότητες που παρέχει για μάθηση και “προσωπική ανάπτυξη”. Ταυτόχρονα όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από άλλες όψεις του επαγγέλματός τους όπως: το βαθμό ελευθερίας να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν το έργο τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες καθώς και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης σχετικά με την αναγνώριση του έργου τους. Επιπλέον δήλωσαν ελάχιστα έως καθόλου ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες για “επαγγελματική ανέλιξη” και τις δυνατότητες για δημιουργία και επιτυχία στην επίτευξη των στόχων και των προσδοκιών τους.

Σχετικές μελέτες έχουν άλλωστε αποδείξει την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την δυνατότητα επαφή με τα παιδιά και τη ζωντάνια και τη δημιουργικότητα που συνεπάγεται η επαφή τους με τους μαθητές τους, το αίσθημα προσφοράς που βιώνουν και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο σχολείο και που λειτουργούν αντισταθμιστικά σε άλλους παράγοντες δυσαρέσκειας,

όπως τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και τις περιορισμένες ευκαιρίες για επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη (Παπαναούμ, 2003).

Προγενέστερες έρευνες που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα αναφέρουν μέτρια έως υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Koustelios, 2001, Kyriakou, 1987). Ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης από τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους ειδικά στην περίπτωση των ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη (Καμπουρίδης, 2002).

### **1.2.3. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και το burn-out**

Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία έχει μελετηθεί επισταμένως ο βαθμός εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς έχει βρεθεί και επισημανθεί ότι συχνές και μεγάλες περίοδοι έντονου εργασιακού στρες μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση και ως τούτου σε εργασιακή δυσαρέσκεια (Embich, 2001, Mearns & Cain, 2003). Οι περισσότερες έρευνες συνηγορούν στο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα κοινωνικά επαγγέλματα καθώς υπαγορεύει στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, απαιτεί ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες έχουν συχνά σοβαρό οικονομικό, κοινωνικό αντίκτυπο στις ζωές των εμπλεκόμενων (Guglielmi & Tatrow, 1998, Kantas, 1995, Kyriakou, 2001).

Τα μειωμένα κίνητρα και το χαμηλό επίπεδο παρακίνησης των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί με το εργασιακό στρες και το burn-out ως αποτέλεσμα τους (Anderson & Iwanicki, 1984 στο Gokce, 2010). Ο όρος burn-out ή επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως ένα σύνδρομο του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν (Maslach & Jackson, 1981):

1. η συναισθηματική εξουθένωση (αίσθημα εξουθένωσης από τη δουλειά),

2. η αποπροσωποποίηση (αρνητικές, κυνικές συμπεριφορές προς τους μαθητές, τους γονείς και τον εργασιακό χώρο) και
3. το μειωμένο αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης (αρνητική αυτοαξιολόγηση για τα επαγγελματικά επιτεύγματα και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη των μαθητών τους).

Το φαινόμενο του burn-out συνδέεται με την έννοια της εργασιακής δυσαρέσκειας (Chaplain, 1995, Kyriakou & Sutcliffe, 1979, Sari, 2004, Grayson & Alvarez, 2008) και με αρνητικές επιπτώσεις σε:

- 1 προσωπικό-συναισθηματικό επίπεδο που αφορά όχι μόνο τον εκπαιδευτικό που το βιώνει (συναισθηματική εξουθένωση, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεικόνα, χαμηλή αυτοπεποίθηση, προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοσυναισθηματικά καθώς και συχνά προβλήματα υγείας-συχνούς πονοκεφάλους, γρίπη ή απλό κρύωμα, καρδιακά προβλήματα), αλλά και τους συναδέλφους καθώς και την οικογένειά του (δυσκολία στη συνεργασία και τις οικογενειακές σχέσεις)
- 2 επαγγελματικό επίπεδο (όπως χαμηλή λειτουργικότητα σε επαγγελματικό επίπεδο, συχνές απουσίες από το σχολείο, αλλαγή καριέρας, πρόωρη συνταξιοδότηση)
- 3 στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των μαθητών (χαμηλή ανοχή του εκπαιδευτικού σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς που δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικού όπως φάνηκε σε έρευνα των Kokkinos, Panayiotou, and Davazoglou 2005)
- 4 στα μαθησιακά αποτελέσματα (Glynn, Aultman, and Owens, 2005)
- 5 το σχολικό κλίμα εν γένει στις σχολικές μονάδες (Mearns & Cain, Grayson & Alvarez, 2008).

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι σχετικές έρευνες αναφέρουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (Aventisian-Pagoropoulou, Koubias, & Giavrimis, 2004, Kantas, 1996, Kokkinos, 2006, Leontari, Kiridis, & Gialamas, 2000). Άλλες έρευνες στον ελληνικό πληθυσμό δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και

burnout σε σύγκριση με συναδέλφους τους στο εξωτερικό (Kantas, 1995, 1996, 2001, Leontari et al. 1997, 2000, Polihroni & Antoniou, 2006).

### **1.3.1. Η έννοια και ο σκοπός της παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού Ειδικής Αγωγής.**

Στη σύγχρονη κοινωνία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής θεωρείται ως ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα και χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης και θαυμασμού από την κοινή γνώμη για τις υπηρεσίες που προσφέρει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Payne 2005). Παρόλ'αυτα το ζήτημα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει ερευνηθεί σε σημαντικό βαθμό. Όπως και στη γενική, έτσι και στην ειδική αγωγή παρακίνηση συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία ενώ η έλλειψη ή τα χαμηλά επίπεδα παρακίνησης θεωρείται και έχει βρεθεί ότι οδηγούν σε εργασιακό άγχος και εργασιακή δυσαρέσκεια (Major, 2012).

Σύμφωνα με τους Athanasiadis & Sygiropoulou- Delli (2010) ο ρόλος της ειδικής αγωγής στη σύγχρονη κοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς ενσωματώνει το πνεύμα του μεταμοντερνισμού. Στην μεταμοντέρνα κοινωνία μόνο οι οργανισμοί και τα συστήματα που έχουν την ικανότητα να προβλέπουν και να υιοθετούν καινοτομίες με ευελιξία και αποτελεσματικότητα θα μπορέσουν να επιβιώσουν σε ένα διεθνές περιβάλλον διαρκών πιέσεων στα επίπεδα της αγοράς και της τεχνολογίας (Usher and Edwards, 1994). Αυτή η κατάσταση οδηγεί στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού των παραδοσιακών δομών και συστημάτων και η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Η ειδική αγωγή θεωρείται το κατεξοχήν πεδίο της εκπαίδευσης που εξελίσσεται και ενσωματώνει τις θεωρητικές παραμέτρους του μεταμοντερνισμού καθώς εκεί υιοθετούνται και εφαρμόζονται οι τεχνολογικές εξελίξεις με τρόπο άμεσο και μη γραφειοκρατικό. Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία το διεθνές οικονομικό περιβάλλον έχει μεταλλαχθεί λόγω της ταχύτατης ανάπτυξης της ψηφιακής τεχνολογίας και ο ρόλος της ειδικής αγωγής θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί. Η ειδική αγωγή συνδυάζει τα εξατομικευμένα

εκπαιδευτικά προγράμματα, τη σύγχρονη τεχνολογία και τους στόχους σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου η ειδική αγωγή μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις. Επιπλέον θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω: α) ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1994), β) σε πολλά γενικά σχολεία εφαρμόζεται πολιτική ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, γ) ενώσεις γονέων απαιτούν προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και δ) ενώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες απαιτούν την αυτόνομη διαβίωση μέσα στην κοινωνία (Athanasiadis & Syriopoulou- Delli, 2010).

Στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται ότι η “στρατολόγηση”, ικανοποίηση και διατήρηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής θα είναι σημαντική πρόκληση για τον 21ο αιώνα (Simpson, Whelan, & Zabel, 1993). Επισημαίνονται επίσης εκτεταμένες ελλείψεις προσωπικού ειδικής αγωγής (Rosenberg, Griffin, Kilgore, & Carpenter, 1997, Smith-Davis & Billingsley, 1993) καθώς και όλο και λιγότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή (Brownell & Smith, 1992), την ίδια στιγμή που προβλέπεται αυξανόμενη ζήτηση για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (National Clearinghouse for Professions in Special Education, 1995).

Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού της ειδικής αγωγής συνδέεται με την ικανοποίηση ή όχι από την εργασία και ως εκ τούτου με εγκατάλειψη ή την παραμονή στο επάγγελμα. Σχετικές έρευνες (Katsiyannis, Zhang, & Conroy, 2003) έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά πλαίσια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το επάγγελμα από τους συναδέλφους τους που εργάζονται στη γενική αγωγή.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα φάνηκε ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην επιλογή του επαγγέλματός τους ήταν: α) οι σπουδές στην ειδική αγωγή, β) η ευαισθητοποίηση τους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και γ) τα μισθολογικά κίνητρα. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό σύστημα σε γενικές γραμμές δεν ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις ιδιαίτερες προκλήσεις της ειδικής

αγωγής ενώ δήλωσαν ικανοποιημένοι ως προς το βαθμό συνεργασία με γονείς και συναδέλφους (Athanasiadis & Syriopoulou- Delli, 2010).

Όπως και στη γενική αγωγή, έτσι και στην ειδική αγωγή, η παρακίνηση συνδέεται άρρηκτα με την ικανοποίηση από την εργασία, με το εργασιακό στρες και εργασιακή δυσαρέσκεια (Feng, 2012). Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ως θέμα που χρήζει προσοχής το γεγονός ότι το ζήτημα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών γενικής αλλά και ειδικής αγωγής σε πολλές περιπτώσεις έχει μελετηθεί ως υποθέμα ή ως παράμετρος ή σε συνάρτηση με άλλα σχετικά θέματα, όπως ικανοποίηση από την εργασία, επαγγελματική δυσαρέσκεια, δέσμευση στον οργανισμό, αυτεπάρκεια, burnout και σχεδιασμός καριέρας (Major, 2012). Αυτό το γεγονός ενδεχομένως να οδηγεί σε σύγχυση στη χρήση όρων όπως παρακίνηση, ικανοποίηση από την εργασία, επαγγελματική δυσαρέσκεια, δέσμευση (Evans, 1998). Ως αποτέλεσμα το θέμα του τί παρακινεί και τί όχι τους εκπαιδευτικούς έχει μελετηθεί χωρίς συνέπεια και κάτω από διάφορες “ταμπέλες” και ορισμούς (Kumazawa, 2013).

### **1.3.2. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.**

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται συνεχώς το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Προγενέστερες έρευνες που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα αναφέρουν μέτρια έως υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Koustelios, 2001, Kyriakou, 1987) όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής (Platsidou and Agaliotis, 2008).

Σε έρευνα της Platsidou (Platsidou, 2010) μελετήθηκε η σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) με το burn-out και την ικανοποίηση από την εργασία σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η έρευνα έδειξε ότι ο εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλά σκορ στις παραμέτρους της ΣΝ που σχετίζονται με το burn-out και την ικανοποίηση από την εργασία βίωναν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους.

Η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής συνδέει την εργασιακή ικανοποίηση με την εγκατάλειψη ή την παραμονή στο επάγγελμα. Ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α., όπου διαπιστώνεται μεγάλη συχνότητα εγκατάλειψης του επαγγέλματος, έλλειψη και μεγάλη ζήτηση κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής καθώς και ύπαρξη μεγάλου αριθμού ανειδίκευτου στην ειδική αγωγή εκπαιδευτικού προσωπικού, τονίζεται η ανάγκη λήψης κατάλληλων μέτρων υποστήριξης των εκπαιδευτικών ώστε να παραμένουν στο επάγγελμα και να προσφέρουν καλύτερες υπηρεσίες στους μαθητές τους. Τα μέτρα αυτά αφορούν: προγράμματα εκπαίδευσης κατά την είσοδο στο επάγγελμα, σχεδιασμός ρόλου εργασίας, διαμόρφωση θετικών συνθηκών εργασίας, δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη (Billingsley, 2004a).

Σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του (Billingsley, 2004b) πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη ερευνών όσον αφορά τους σημαντικότερους παράγοντες που έχει βρεθεί ότι αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση και την παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα αυτοί οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1. Ατομικά χαρακτηριστικά και προσωπικοί παράγοντες (όπως η ηλικία, το φύλο, οικονομικές επιδιώξεις).
2. Τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών (τυπικά προσόντα, ακαδημαϊκές επιδόσεις, μορφωτικό επίπεδο, προετοιμασία για τη διδασκαλία).
3. Οι καλές συνθήκες εργασίας και το γενικό σχολικό κλίμα, όπως αυτό διαμορφώνεται από:
  - Την καλή σχέση και τα υψηλά επίπεδα υποστήριξης συναισθηματικής (π.χ. ενθάρρυνση, έμπνευση) και οργανωσιακής (σε λειτουργικό επίπεδο- π.χ. διαθέσιμοι πόροι και υλικά διδασκαλίας, χώρος και χρόνος διδασκαλίας) που λαμβάνουν από το διευθυντή/ντρια του σχολείου δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών που προκύπτουν σε δομές ειδικής αγωγής (Billingsley & Cross, 1992, Cross & Billingsley, 1994, Gersten et al., 2001, Singh & Billingsley, 1996).

- Τις δομές διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και το κατά πόσο λειτουργούν υποστηρικτικά στο έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτή η παράμετρος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν τα στελέχη διοίκησης είναι ενήμερα και ευαισθητοποιημένα για τις ιδιαιτερότητες και τους στόχους της ειδικής αγωγής καθώς και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής. Γεγονός που σύμφωνα με την έρευνα του Crockett (2002) δεν φαίνεται να συμβαίνει στην πράξη.
  - Τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.
  - Το επίπεδο του μισθού.
  - Την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων.
  - Την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα και η παροχή συμβουλευτικής από κάποιον πιο έμπειρο συνάδελφο-μέντορα.
  - Τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη.
  - Τον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν ως προς την αντίληψη για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικούς.
  - Την ύπαρξη ή όχι υπερβολικού φόρτου εργασίας σε ό,τι αφορά εξωδίδακτικά καθήκοντα (“γραφειοκρατικού τύπου”).
  - Τις σχέσεις με τους μαθητές και και τις στάσεις απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Όπου οι περισσότερες έρευνες συνηγορούν ότι στην ειδική αγωγή οι σχέσεις με τους μαθητές, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η βαρύτητα των διαταραχών των μαθητών δεν αποτελούν παράγοντες που συνηγορούν στη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.
4. Στάσεις απέναντι στην εργασία. Συγκεκριμένα:
- Ο βαθμός ύπαρξης εργασιακού στρες.
  - Η εργασιακή δέσμευση.



### **1.3.3. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το burn-out.**

Στη σύγχρονη κοινωνία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής θεωρείται ως ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα και χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης και θαυμασμού από την κοινή γνώμη για τις υπηρεσίες που προσφέρει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Payne 2005). Παρόλαυτα το ζήτημα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει ερευνηθεί σε σημαντικό βαθμό. Όπως και στη γενική, έτσι και στην ειδική αγωγή παρακίνηση συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία ενώ η έλλειψη ή τα χαμηλά επίπεδα παρακίνησης θεωρείται και έχει βρεθεί ότι οδηγούν σε εργασιακό άγχος και εργασιακή δυσαρέσκεια (Major, 2012).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των ερευνών διεθνώς για το θέμα καθώς έχει παρατηρηθεί ότι ο επαγγελματικός τομέας του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα ευάλωτος σε φαινόμενα εγκατάλειψης ή αλλαγής καριέρας του καλά εκπαιδευμένου προσωπικού. Το φαινόμενο θεωρείται ανησυχητικό καθώς η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή είναι ιδιαίτερα δαπανηρή και κοστοβόρα και ως εκ τούτου το προσωπικό δύσκολα αναπληρώνεται. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των παραγόντων που οδηγούν στην ικανοποίηση από την εργασία καθώς και των στρεσογόνων παραγόντων που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους συναδέλφους του στη γενική αγωγή και τη συμβολή τους ή όχι στην εργασιακή δυσαρέσκεια. Σε μια τέτοια συγκριτική έρευνα των Stemprien & Loeb (2002) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ειδικές ανάγκες βίωναν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος και ματαίωση ως αποτέλεσμα των συνθηκών εντός και εκτός της τάξης, το οποίο βρέθηκε να συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό δυσαρέσκειας από την εργασία τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Τα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους συνδέονται και στην ειδική αγωγή με το burn-out ως συνέπεια της εργασιακής δυσαρέσκειας (Platsidou, 2010). Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε η σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) με το burn-out και την ικανοποίηση από την εργασία σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η έρευνα έδειξε ότι ο εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλά σκορ στις παραμέτρους της ΣΝ

που σχετίζονται με το burn-out και την ικανοποίηση από την εργασία βίωναν λιγότερο εργασιακό άγχος .

Σε ό, τι αφορά τη σύγκριση ως προς το βαθμό εργασιακού στρες μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής τα αποτελέσματα των ερευνών σε διεθνές επίπεδο φαίνονται διαφορούμενα. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συνήθως αναφέρουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακού στρες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Billingsley, 2004, Fore, Martin, & Bender, 2002, Singer, 1993, Wisniewski & Gargiulo, 1997, Stempien & Loeb, 2002). Το αυξημένο εργασιακό στρες που οδηγεί σε burn-out στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τους με τους μαθητές, ιδιαίτερα όταν αυτοί παρουσιάζουν: διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς, χαμηλά κίνητρα και διαφόρων τύπων αναπηρίες (Platsidou, 2010). Παρόλαυτα οι έρευνες των (Sutton & Huberty, 1984) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Σημειώνεται ότι έρευνα των Talmor et al. (2005), σε δείγμα 700 εκπαιδευτικών συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τυπικά πλαίσια και έχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους δεν βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους εκτός αν δεν τους παρέχονται τα απαραίτητα εργαλεία έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις. Το δεδομένο αυτό λαμβάνεται υπόψιν στη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών σε ειδικά και τυπικά πλαίσια καθώς σηματοδοτεί ότι το δείγμα των τυπικών πλαισίων μπορεί να θεωρηθεί ομοιογενές ανεξάρτητα αν υπάρχουν στην τάξη μαθητές με ειδικές ανάγκες ή όχι. Έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα των Athanasiadis & Sirioroulou, (2010) έδειξε ότι οι σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει δεν ανταποκρίνεται σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαίτερες ανάγκες της ειδικής αγωγής.

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι σχετικές έρευνες αναφέρουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο για την γενική (Aventisian-Pagoropoulou, Koubias, & Giavrimis, 2004, Kantas, 1996, Kokkinos, 2006, Leontari, Kiridis, & Gialamas, 2000) όσο και για την ειδική αγωγή (Motti-Stefanidi, 2000).

Στην έρευνα των (Platsidou & Agaliotis, 2008) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι βασικότεροι στρεσογόνοι παράγοντες που αντιμετώπιζαν στο έργο τους ήταν οι εξής:

- η ετερογένεια της τάξης,
- οι δυσκολίες ως προς την οργάνωση και την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας,
- η αξιολόγηση των μαθητών,
- η συνεργασία με τους υπόλοιπους ειδικούς και
- η συνεργασία με γονείς.

Παρόλαυτα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν από μέτριους έως χαμηλούς βαθμούς στρες σε αυτούς τους τομείς.

Στην ίδια έρευνα επισημάνθηκαν μερικοί δημογραφικοί παράγοντες που βρέθηκε να συνδέονται με την ύπαρξη εργασιακού στρες όπως:

- η ηλικία-εργασιακή εμπειρία (οι νεότεροι και/ή λιγότερο πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν μεγαλύτερο επίπεδο εργασιακού στρες),
- η οικογενειακή κατάσταση (οι παντρεμένοι σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα),
- το φύλο (οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης αλλά και μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι άντρες μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίησης),
- περιβαλλοντικοί παράγοντες (ο φόρτος εργασίας, η ποικιλία καθηκόντων),  
ε) η ηγεσία (έλλειψη στήριξης, συμβουλευτικής),
- η διοίκηση (έλλειψη στήριξης),
- οι χαμηλές προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (εκπαίδευση, επιμόρφωση, προαγωγές, χαμηλές αμοιβές).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συνάδουν με παρόμοιες προγενέστερες έρευνες στο χώρο της γενικής αγωγής που συνηγορούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα σε γενικές γραμμές δεν βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες.

## **2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

### **2.1. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των γυμνασίων γενικής αγωγής**

Η λειτουργία του Γυμνασίου διέπεται θεσμικά από το Νόμο 1566 του 1985 και συγκεκριμένα από το άρθρο 5. Σύμφωνα με αυτό το νόμο σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής. Ειδικότερα το γυμνάσιο βοηθεί τους μαθητές:

- α) Να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές.
- β) Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας.
- γ) Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα.
- δ) Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες.
- ε) Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση.
- στ) Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη.

Η φοίτηση στα γυμνάσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ'. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου χωρίς εξετάσεις. Στους μαθητές που αποφοιτούν χορηγείται απολυτήριο, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τα γυμνάσια είναι γενικής κατεύθυνσης για όλες τις τάξεις τους. Με το προεδρικό διάταγμα της παραγράφου 4 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά γυμνάσια σε ορισμένες πόλεις της χώρας.

Οι μαθητές σε κάθε τάξη ή τμήμα τάξης δεν μπορεί να υπερβαίνουν τους τριάντα πέντε (35). Τάξεις με μαθητές περισσότερους από τριάντα πέντε (35) διαιρούνται σε τμήματα. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να μειώνεται ο ανώτερος αριθμός μαθητών κατά τάξη.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

- α) την οργάνωση και λειτουργία των γυμνασίων κάθε κατεύθυνσης,
- β) τα διδασκόμενα μαθήματα.
- γ) τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα.
- δ) την έναρξη και λήξη του διδακτικού και σχολικού έτους, τις αργίες και τις διακοπές,
- ε) τις εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση, ποινές, χαρακτηρισμό της διαγωγής, τις κάθε είδους εξετάσεις, την αξιολόγηση των μαθητών και τους τίτλους σπουδών,
- στ) τη διαδικασία, τους λόγους και τα όργανα που αποφασίζουν για τη διακοπή των μαθημάτων ή τη συμπλήρωσή τους και με παράταση του διδακτικού έτους.
- ζ) την οργάνωση της μαθητικής ζωής και το γενικό πλαίσιο των σχολικών εκδηλώσεων και
- η) κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία των γυμνασίων.

## 2.2 Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Σύμφωνα με το Νόμο 2817 του 2000 στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:

- α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
- β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,
- γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,
- δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Ο ίδιος νόμος ορίζει ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

- α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση

και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο πιο πρόσφατος νόμος για την Ειδική Αγωγή είναι ο Νόμος 4186 του 2013, οποίος ορίζει τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) ως δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα ορίζει ότι:

Στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης η φοίτηση διαρκεί 6 χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι σχολικές μονάδες διαβαθμισμένες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και χορηγούν στους αποφοίτους τους πτυχίο επιπέδου 2α με επαγγελματικά δικαιώματα και δικαίωμα εγγραφής στις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) ειδικής αγωγής, κατόπιν εισήγησης του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

Στην τελευταία τάξη των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. θεσμοθετείται πρακτική άσκηση διάρκειας 2 τουλάχιστον τριμήνων, στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων η οποία προσδιορίζεται με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων. Το ωρολόγιο πρόγραμμα της ΣΤ΄ τάξης συμπληρώνεται από μαθήματα των προηγούμενων τάξεων, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η ΣΤ΄ τάξη λειτουργεί ως τάξη τεχνικής/επαγγελματικής εξειδίκευσης με σκοπό τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των μαθητών και την εξοικείωσή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η πρακτική άσκηση των μαθητών, τότε γίνεται με την υποστήριξη του σχολικού συνεταιρισμού.

Για τους μαθητές που φοιτούν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., η φοίτησή τους χαρακτηρίζεται επαρκής ή όχι από το Σύλλογο Διδασκόντων, ο οποίος αποφασίζει κατά περίπτωση και ανεξάρτητα από τον αριθμό απουσιών, συνυπολογίζοντας την επαρκή κατάκτηση των διδακτικών στόχων, τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και την

εισήγηση της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), εφόσον αυτή έχει συσταθεί.

Τα ισχύοντα στη Γενική Εκπαίδευση για τις προσλήψεις, τους διορισμούς, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις και τις τοποθετήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και για τους τομείς, τις ειδικότητες, τους κλάδους τις αναθέσεις μαθημάτων, τους υπεύθυνους εργαστηρίων, την πρακτική άσκηση, τους σχολικούς συνεταιρισμούς, τα προγράμματα σπουδών και τα ωρολόγια προγράμματα στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ισχύουν από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου και για την Ειδική Αγωγή. Επιμέρους διαφοροποιήσεις όλων των παραπάνω, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών στην Ειδική Αγωγή, θα καθορίζονται με υπουργικές αποφάσεις που θα εκδίδονται κατόπιν εισήγησης της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τους Διευθυντές όλων των ΣΜΕΑΕ προβλέπονται αποζημιώσεις (επίδομα θέσης ευθύνης), αντίστοιχες με αυτές των διευθυντών ΕΕΕΕΚ όπως αυτές προβλέπονται από την παρ. δ΄ του άρθρου 18 του ν. 4024/2011.

### **2.3. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων (πρώην ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄βαθμίδας)**

Ο πιο πρόσφατος νόμος για την Ειδική Αγωγή είναι ο Νόμος 4186 του 2013, οποίος ορίζει τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια ως δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα ορίζει ότι:

Τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΕΓ), στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση περιλαμβάνει πέντε τάξεις. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα ΕΕΓ ανήκουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και είναι ισότιμα με τα Ειδικά Γυμνάσια, χορηγούν δε στο πέρας της Δ΄ τάξης τίτλο Απολυτηρίου Γυμνασίου και στην Ε΄ τάξη, πτυχίο με Επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 2β. Στην Ε΄ τάξη



θεσμοθετείται η πρακτική άσκηση, με την υποστήριξη των σχολικών συνεταιρισμών με στόχο τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των μαθητών και την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας. Όταν ο μαθητής ολοκληρώσει τη φοίτησή του, εγγράφεται στη Β΄ τάξη του Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου και του Επαγγελματικού Λυκείου (ημερήσιου ή Εσπερινού), κατόπιν εισήγησης του ΚΕΔΔΥ, σε ειδικότητα αντίστοιχης ομάδας προσανατολισμού. Σε περίπτωση που ο μαθητής επιθυμεί να φοιτήσει σε ειδικότητα διαφορετικής ομάδας προσανατολισμού, ενώ έχει ολοκληρώσει τη φοίτησή του στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο, θα εγγραφεί στην Α΄ τάξη του Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου ή του Γενικού Επαγγελματικού Λυκείου.

Από την εφαρμογή του νόμου όλα τα ΤΕΕ ειδικής αγωγής Α΄ βαθμίδας και τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Β΄ βαθμίδας, μετατρέπονται σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια αντίστοιχα.

## **ΜΕΡΟΣ ΙΙ: Ερευνητικό Πλαίσιο**

### 3.1. Ερευνητική Υπόθεση

Σκοπός της έρευνάς μας και βασικό ερώτημα προς διερεύνηση αποτελεί το αν το πλαίσιο στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο σε ουσιαστικό βαθμό στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζει αντιφατικά αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχει βρεθεί να έχουν χαμηλότερη (Stemprien & Loeb, 2002), υψηλότερη ή ισοδύναμη (Sutton & Huberty, 1984) παρακίνηση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. Στην έρευνα αυτή αναζητείται απάντηση στο ερώτημα αυτό μελετώντας παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν τη γενικότερη αμφιλεγόμενη εικόνα. Σε επιφανειακό επίπεδο μπορεί οι διαφορές να φαίνονται μικρές και μη στατιστικά σημαντικές, αλλά όταν ληφθούν υπόψιν επιπλέον παράγοντες (ενδεικτικά αναφέρονται το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αρχική προτίμηση καριέρας, κλπ) ίσως η εικόνα γίνεται πιο ξεκάθαρη.

Η βασική μας προς έλεγχο υπόθεση αφορά στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στο βαθμό της παρακίνησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γενικά γυμνάσια και ειδικά επαγγελματικά πλαίσια και ότι οι διαφορές αυτές θα γίνουν εμφανείς όταν ληφθούν υπόψιν δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση.

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε περιέλαβε γενική περιγραφική ανάλυση του δείγματος και των απαντήσεων του στο ερωτηματολόγιο. Έπειτα, έγιναν συγκρίσεις για ολόκληρο το δείγμα για διαφορές στις απαντήσεις τους βάσει των παραγόντων που κρίναμε ότι επηρεάζουν (όπως ενδεικτικά αναφέρθηκαν παραπάνω), και τέλος όσες από αυτές τις συγκρίσεις κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές επαναλήφθηκαν με το δείγμα χωρισμένο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη γενική και την ειδική αγωγή.

Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργήθηκε το προφίλ του εκπαιδευτικού με υψηλή παρακίνηση και του εκπαιδευτικού με χαμηλή παρακίνηση.

## **3.2. Μεθοδολογία**

### **3.2.1. Τόπος και Χρόνος Διεξαγωγής της Έρευνας**

Πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέξαμε να μελετήσουμε την παρακίνηση στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής επαγγελματικής αγωγής καθώς η εμπειρία μας στην εκπαίδευση και κατ'έκταση το ερευνητικό ενδιαφέρον μας προέρχεται και αφορά αυτού του τύπου τα σχολεία. Η σύγκριση με την γενική αγωγή έπρεπε να γίνει ως προς τα γενικά γυμνάσια καθώς δεν υφίσταται αντιστοιχία με την γενική αγωγή (δεν υπάρχουν επαγγελματικά γυμνάσια γενικής αγωγής). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μάιος-Ιούνιος 2013. Επισκεφθήκαμε 5 σχολεία ειδικής αγωγής και 1 σχολείο γενικής. Το υπόλοιπο δείγμα γενικής αγωγής περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γυμνάσια της περιοχής Γ' Αθήνας. Ως προς τη γενική αγωγή το δείγμα συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε γενικά γυμνάσια. Ως προς την ειδική αγωγή το δείγμα συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς που εργάζονται: α) σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και β) σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΕΓ).

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο. Επελέγησαν τόσα σχολεία όσα υπολογίστηκε ότι χρειάζονται προκειμένου να διασφαλιστεί επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο υπηρετούσαν στις εξής σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής: Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Τυφλών πολυανάπηρων Αιγάλεω, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αιγάλεω, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ελευσίνας, Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Ελευσίνας, ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Αιγάλεω (δεν έχει ακόμη μετονομαστεί σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αιγάλεω σύμφωνα με όσα ορίζει ο νόμος του 2013 για την ειδική αγωγή). Επιπλέον συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα εξής γενικά γυμνάσια: 6ο γυμνάσιο Αιγάλεω, εκπαιδευτικοί γυμνασίων της περιοχής Γ' Αθήνας (δυτικά προάστια).

Σε όλες τις σχολικές μονάδες που επισκεφθήκαμε σε πρώτη φάση ζητήθηκε άδεια από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων για την πραγματοποίηση της έρευνας. Στη συνέχεια δόθηκαν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τους στόχους

της έρευνας, οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματα θα είναι απολύτως εμπιστευτικά και ότι θα τεθούν στην διάθεσή τους μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Η διαδικασία εξασφάλιζε την ανωνυμία των ερωτηθέντων.

### **3.2.2. Περιγραφή του Ερευνητικού Εργαλείου**

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με επιλογή ερωτήσεων ενός μεγαλύτερου ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε και χορηγήθηκε για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής της Αναστασίας Σοφίας με τίτλο Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου (2011, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Επιλέξαμε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο γιατί ήταν περιεκτικό, αναλυτικό και περιέχει τις ερωτήσεις που χρειαζόμαστε και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία. Επιπλέον δεν υπάρχει σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης της παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς.

Από το αρχικό ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας Αναστασίας που περιελάμβανε συνολικά 74 ερωτήσεις επιλέξαμε τις 48 ερωτήσεις που κρίναμε ότι ήταν πιο σημαντικές για τη διερεύνηση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών (παράρτημα).

Οι κλειστές ερωτήσεις στην πλειονότητά τους είχαν τη μορφή:

1. πεντάβαθμης κλίμακας κατάταξης (Likert Scale)
2. ερωτήσεις με προτεινόμενη απάντηση όπως: ναι/όχι, συμφωνώ/διαφωνώ, θετικά/αρνητικά κ.λ.π

Οι κλειστές ερωτήσεις συνοδεύονται από προκαθορισμένες απαντήσεις και ο ερωτώμενος/η επέλεγε την απάντηση που ταίριαζε περισσότερο στην περίπτωση/ στις απόψεις του.

Για θέματα που απαιτούνταν περισσότερη εμβάθυνση υπήρχε και ένας μικρός αριθμός ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, όπου ο ερωτώμενος/η ανέφερε τη δική του απάντηση.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις βασικές ενότητες

1) δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

2) υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

3) απόψεις των εκπαιδευτικών σε βασικά θέματα που σχετίζονται με την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης όπως: τρόπους επιλογής διδακτικού δυναμικού και στελεχών της εκπαίδευσης, την επιμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη, την επαγγελματική ικανοποίηση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τις συνθήκες εργασίας, την δυνατότητα ανάληψης .

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε:

- Ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αν ήταν πρώτη επιλογή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αν ήταν πρώτη επιλογή η ειδικότητα σπουδών (Ερωτήσεις 1-9).

- Ερωτήσεις που αφορούσαν τα υπηρεσιακά στοιχεία των ερωτηθέντων:

θέση στη σχολική μονάδα (υποδιευθυντής/ντρια, μόνιμος εκπαιδευτικός, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), ειδικότητα και τύπος σχολικής μονάδας που υπηρετούσε ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της έρευνας, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά και στο ίδιο σχολείο που δίδασκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα χρόνια που μεσολάβησαν από τις σπουδές μέχρι την εργασία στη δημόσια εκπαίδευση (Ερωτήσεις 10-15).

- Ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των ερωτηθέντων για βασικά θέματα που σχετίζονται με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις 16-48)

1. Επιλογή διδακτικού δυναμικού (Ερώτηση 17)

2. Επιμόρφωση διδακτικού δυναμικού ( Ερώτηση 18-19)

3. Επαγγελματική Ικανοποίηση (Ερωτήσεις 20-32)

4. Επαγγελματική εξέλιξη και ίσες ευκαιρίες (Ερωτήσεις 33-34)

5. Εργασιακό περιβάλλον (Ερωτήσεις 36-38)

6. Σχολική διεύθυνση (Ερωτήσεις 39-42)
7. Παρακίνηση (Ερωτήσεις 43, 46, 47)
8. Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Ερωτήσεις 44-45, 48)

### 3.2.3. Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού SPSS (Statistical Package for the Social Scienses) αφού προηγουμένως έγινε ο έλεγχος και η απαρίθμηση των ερωτηματολογίων καθώς και η κωδικοποίηση των απαντήσεών τους. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής (μέσος, τυπική απόκλιση, αναφορές με ποσοστά κ.λπ) και για την εκτίμηση σημαντικών διαφορών μεταξύ διάφορων κατηγοριών (φύλο, ηλικία, κ.λπ) έγινε σύγκριση με τη μέθοδο  $\chi^2$ , t-test, και pearson r συσχετίσεις (Παρασκευόπουλος, 1990). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το ( $p=0.05$ ). Για την επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων έγινε ανάλυση περιεχομένου (content analysis), με βάση τη συχνότητα και το περιεχόμενο των απαντήσεων.

Τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν τα (πηγές αναφοράς Πραμαγγιούλης, 2008, Sirkin, 2006, Jamieson, 2004, Carifio & Perla, 2007):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Το  $\chi^2$  χρησιμοποιείται για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων (πχ. άντρες – γυναίκες) ως προς μια μη συνεχή μεταβλητή (διατακτική - πχ. ερωτήματα σε Likert Scale κλίμακα από ‘καθόλου ικανοποιημένος’ ως ‘πολύ ικανοποιημένος’).

- t-test

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s_{X_1 X_2} \cdot \sqrt{\frac{2}{n}}}$$

Το t-test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ δύο ομάδων (πχ. άντρες – γυναίκες) ως προς μία συνεχή μεταβλητή (πχ. χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση). Το t-test συχνά χρησιμοποιείται επίσης, αν και παράτυπα, για τη σύγκριση δύο ομάδων ως προς μια μη συνεχή μεταβλητή ( διατακτική- πχ. σε Likert scale, όπως περιγράφηκε παραπάνω).

- Pearson' r

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2}}$$

Το Pearson's r χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών (πχ. χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και ποσοστό χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία). Το Pearson's r συχνά χρησιμοποιείται επίσης, αν και παράτυπα, για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ δύο μη συνεχών μεταβλητών (διατακτικών - πχ. σε Likert scale, όπως περιγράφηκε παραπάνω).

- 2-way ANOVA (Δι-παραγοντική ανάλυση διακύμανσης).

Η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιείται για τη σύγκριση παραπάνω από δύο ομάδων (πχ. μόνιμο προσωπικό, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) ως προς μια συνεχή μεταβλητή (πχ. χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση). Παράτυπα χρησιμοποιείται και για τη σύγκριση παραπάνω από δύο ομάδων ως προς διατακτικές μεταβλητές (όπως περιγράφηκε παραπάνω). Η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιείται για τη σύγκριση δύο ή παραπάνω ομάδων ως προς μια συνεχή μεταβλητή με την προσθήκη ενός επιπλέον παράγοντα (πχ. απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, που υπηρετούν σε τυπικά/ειδικά πλαίσια, ως προς την επαγγελματική τους ικανοποίηση). Η διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης είναι απαραίτητη όταν υποψιαζόμαστε ότι κάποιος παράγοντας (πχ. επίπεδο εκπαίδευσης ΑΕΙ/ΤΕΙ) επηρεάζει τη σχέση ενός άλλου παράγοντα (πχ. υπηρεσία σε ειδικό/τυπικό πλαίσιο) με τη συνεχή μεταβλητή (πχ. βαθμός ικανοποίησης). Στην περίπτωση αυτή κοιτάμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων.



## 4.1. Αποτελέσματα

### 4.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 122 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 33 ήταν άντρες και 89 γυναίκες. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος στις ηλικιακές ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν.

#### Πίνακας 1

*Ηλικιακή κατανομή του δείγματος*

	Συχνότητα	Ποσοστό
<29	11	9.0
30-39	40	32.8
40-49	34	27.9
>50	34	27.9
Δεν Απάντησαν	3	2.5
Σύνολο	122	100.0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 30 και 39 ετών, αλλά οι ομάδες 40-49 και μεγαλύτεροι των 50 ετών βρισκότουσαν σε μικρή απόκλιση. Από τους 122 συμμετέχοντες, 37 ήταν άγαμοι, 73 έγγαμοι, 10 διαζευγμένοι, και 2 χήροι. Το 61.5% είχαν τουλάχιστον 1 παιδί. Ο ανώτατος αριθμός παιδιών ήταν 6.

Σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων, 17 εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, 103 απόφοιτοι ΑΕΙ, και 2 δε δήλωσαν το επίπεδο σπουδών που είχαν ολοκληρώσει.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τον κατάλογο και τη συχνότητα των πτυχίων που κατείχαν οι συμμετέχοντες, και ο πίνακας 3 τον κατάλογο και τη συχνότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα οποία αποφοίτησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα.

## Πίνακας 2

*Πτυχία που κατείχαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν απάντησαν	15	12.3
ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	4	3.2
ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	5	4
ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ	2	1.6
ΓΑΛΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	2	1.6
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	2	1.6
ΓΕΩΛΟΓΙΚΟ	1	.8
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	.8
ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1	.8
ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗ	1	.8
ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	1	.8
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	2	1.6
ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	4	3.3
ΙΣΤΟΡΙΚΟ- ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ	2	1.6
ΚΛΑΣΣΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	2	1.6
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	4	3.2
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	2	1.6
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	13	10.7
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ Η/Υ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ Τ.Ε.	1	.8
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	1	.8
ΜΙΘΕ	1	.8
ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	3	2.4
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ	1	.8
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	2	1.6
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5	4.1
ΣΤΕΓ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	1	.8
ΤΕΦΑΑ	3	2.5
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ-ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	1	.8
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	8	4.9
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	5	4
ΦΥΣΙΚΗΣ	11	8.8
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1	.8
ΦΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ-ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΓΕΩΠΟ	2	1.6
ΧΗΜΙΚΟ	2	1.6
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ	1	.8
Σύνολο	122	100.0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 οι πολυπληθέστερες ομάδες ήταν εκπαιδευτικοί απόφοιτοι του φυσικού και του μαθηματικού τμήματος. Παράλληλα, όπως φαίνεται

στον πίνακα 3, περισσότεροι ήταν οι απόφοιτοι του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου.

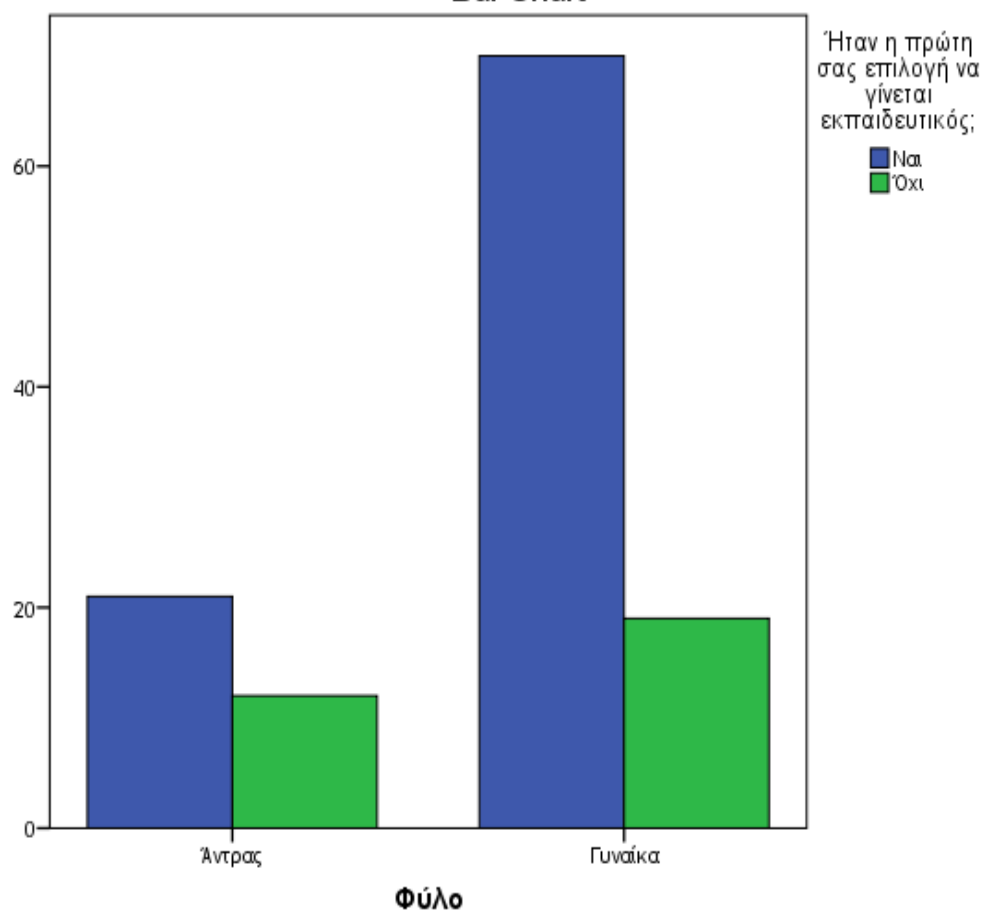
### Πίνακας 3

*Εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα οποία αποφοίτησαν οι εκπαιδευτικοί*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν Απάντησαν	20	16
ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	5	4.1
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	7	5.6
ΑΣΕΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ	1	.8
ΑΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	5	4
ΑΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	2	1.6
ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	1	.8
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ	2	1.6
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗ	13	10.4
ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ	3	2.4
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	7	5.7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	1	.8
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	1	.8
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	6	4.9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	1	.8
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	2	1.6
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ	2	1.6
ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ	1	.8
ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ	1	.8
ΤΕΙ ΦΛΩΡΙΝΑΣ	1	.8
ΤΕΦΑΑ	1	.8
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΝΙΣ ΣΕΡΒΙΑΣ	1	.8
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	2	1.6
ΩΔΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΚΑΛΛ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1	.8
Σύνολο	122	100.0

Από το συνολικό δείγμα, 91 (74.6%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν πρώτη τους επιλογή η εκπαίδευση ως καριέρα. Παράλληλα, 93 (76.2%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν πρώτη τους επιλογή η ειδικότητα που σπούδασαν.

Από το συνολικό δείγμα, 34 εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 85 όχι, και 3 δε δήλωσαν. Επιπλέον, 3 εκπαιδευτικοί είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών, 115 όχι και 4 δε δήλωσαν.



**Διάγραμμα 1:** Η επιλογή καριέρας των εκπαιδευτικών ανά φύλλο.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1, πολύ περισσότερες γυναίκες από άντρες είχαν ως πρώτη επιλογή καριέρας την εκπαίδευση.

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τη θέση στο εκάστοτε σχολείο που είχαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66.4%) ήταν μόνιμο προσωπικό και η δεύτερη πολυπληθέστερη ομάδα ήταν αυτή των αναπληρωτών καθηγητών (25.4%).

#### Πίνακας 4

*Θέσεις που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία που υπηρετούσαν*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	3	2.4
Υποδιευθυντής	2	1.6
Μόνιμος Εκπαιδευτικός	81	66.4
Αναπληρωτής καθηγητής	31	25.4
Ωρομίσθιος	2	1.6
Άλλο	3	2.5
Σύνολο	122	100.0

Οι εκπαιδευτικοί είχαν από 1 ως 35 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση με μέσο όρο 12.07 χρόνια και τυπική απόκλιση 9.14. Τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο κυμαίνονταν από 1 ως 32 με μέσο όρο 5.24 και τυπική απόκλιση 6.03. Παράλληλα, από την πλήρωση των σπουδών ως τον διορισμό μεσολάβησαν κατ' ελάχιστο 0 χρόνια και μέγιστο 20, με μέσο όρο 5.55 και τυπική απόκλιση 4.69 χρόνια.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τους τύπους σχολείων στους οποίους υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53.3%) δίδασκαν σε γυμνάσιο και η δεύτερη πολυπληθέστερη ομάδα δίδασκαν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ (27.9%).

#### Πίνακας 5

*Τύποι σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυμνάσιο	65	53.3
ΕΕΕΕΚ	34	27.9
Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο	22	18.0
Δεν Απάντησαν	1	.8
Σύνολο	122	100.0

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ξεχωριστά τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (“ειδικό δείγμα” - αφορά τα σχολεία ειδικής αγωγής).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 56 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, από τους οποίους 16 ήταν άντρες και 40 γυναίκες. Ο πίνακας 6 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος στις ηλικιακές ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν.

### **Πίνακας 6**

*Κατανομή του “ειδικού δείγματος” σε ηλικιακές ομάδες*

	Συχνότητα	Ποσοστό
<29	10	17.9
30-39	25	44.6
40-49	14	25.0
>50	5	8.9
Δεν Απάντησαν	2	3.6
Σύνολο	56	100.0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 30 και 39 ετών. Από τους 56 καθηγητές του “ειδικού δείγματος”, 25 ήταν άγαμοι, 27 έγγαμοι, και 4 διαζευγμένοι.

Από τους εκπαιδευτικούς, 14 εκπαιδευτικοί του ειδικού δείγματος ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, 41 απόφοιτοι ΑΕΙ, και 1 δε δήλωσε το επίπεδο σπουδών που είχε ολοκληρώσει. Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τον κατάλογο και τη συχνότητα των πτυχίων που κατείχαν οι συμμετέχοντες καθηγητές του “ειδικού δείγματος”.

## Πίνακας 7

*Πτυχία που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί του “ειδικού δείγματος”*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν απάντησαν	11	19.6
ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	1	1.8
ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	3	5.4
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	1.8
ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1	1.8
ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	1	1.8
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	1	1.8
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	3	5.4
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	2	3.6
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	4	7.2
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ Η/Υ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ Τ.Ε.	1	1.8
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	1	1.8
ΜΙΘΕ	1	1.8
ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	2	3.6
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ	1	1.8
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	2	3.6
ΣΤΕΓ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	1	1.8
ΤΕΦΑΑ	2	3.6
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ-ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	1	1.8
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	2	3.6
ΦΥΣΙΚΗΣ	3	5.4
ΦΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ-ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΓΕΩΠΟ	2	3.6
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ	1	1.8
Σύνολο	56	100.0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 η πολυπληθέστερη ομάδα ήταν εκπαιδευτικοί απόφοιτοι του μαθηματικού τμήματος.

Από τους εκπαιδευτικούς του “ειδικού δείγματος”, οι 40 (71.4%) δήλωσαν ότι ήταν πρώτη τους επιλογή η εκπαίδευση ως καριέρα. Παράλληλα, οι 41 (73.2%) δήλωσαν ότι ήταν πρώτη τους επιλογή η ειδικότητα που σπούδασαν.

Από τους εκπαιδευτικούς του “ειδικού δείγματος”, 21 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 35 όχι. Επιπλέον, 1 είχε διδακτορικό τίτλο σπουδών, 54 όχι και 1 δε δήλωσε. Φαίνεται ότι οι διδάσκοντες σε ειδικά πλαίσια είχαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δίδασκαν σε τυπικά γυμνάσια.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τη θέση στο εκάστοτε σχολείο που είχαν οι εκπαιδευτικοί του “ειδικού δείγματος” που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50%) ήταν αναπληρωτές καθηγητές, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια που στην πλειοψηφία τους ήταν μόνιμο προσωπικό.

## Πίνακας 8

*Θέσεις που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί του “ειδικού δείγματος” στα σχολεία που υπηρετούσαν*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	1	1.8
Υποδιευθυντής	1	1.8
Μόνιμος Εκπαιδευτικός	21	37.5
Αναπληρωτής καθηγητής	28	50.0
Ωρομίσθιος	1	1.8
Άλλο	3	5.4
Σύνολο	56	100.0

Οι εκπαιδευτικοί του “ειδικού δείγματος” είχαν από 1 ως 32 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση με μέσο όρο 7.11 χρόνια και τυπική απόκλιση 6.42. Τα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο κυμαίνονταν από 1 ως 32 με μέσο όρο 2.96 και τυπική απόκλιση 4.78. Παράλληλα, από την πλήρωση των σπουδών ως τον διορισμό μεσολάβησαν κατ’ ελάχιστο 0 χρόνια και μέγιστο 20, με μέσο όρο 5.40 και τυπική απόκλιση 4.76 χρόνια.

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του “ειδικού δείγματος” που εξασκούσαν στα σχολεία που υπηρετούσαν φαίνονται στον πίνακα 9.



**Πίνακας 9***Ειδικότητες των εκπαιδευτικών του ειδικού δείγματος*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν απάντησαν	8	14.3
ΓΕΩΠΟΝΟΣ	1	1.8
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	1.8
ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1	1.8
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	1	1.8
ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΡΙΑ	1	1.8
ΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ ΛΟΓΟΥ	1	1.8
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ	1	1.8
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	4	7.2
ΜΙΘΕ-ΠΕ33	1	1.8
ΜΟΥΣΙΚΗΣ	1	1.8
ΠΕ 02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	1	1.8
ΠΕ 26 ΤΕΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	1	1.8
ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	1	1.8
ΠΕ08-ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	4	7.2
ΠΕ10-ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ	2	3.6
ΠΕ14.06	1	1.8
ΠΕ16-ΜΟΥΣΙΚΟΣ	1	1.8
ΠΕ18.12	1	1.8
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	5	9
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ ΓΕΩΠΟΝΟΣ ΦΥΤΙΚΗ	2	3.6
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΟΣ-ΔΙΑ	1	1.8
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	4	7.2
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	4	7.2
ΦΥΣΙΚΟΣ	3	5.4
ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	2	3.6
ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑ/ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗΣ	1	1.8
ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ	1	1.8
Σύνολο	56	100.0

#### 4.1.2. Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών

Από το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν να αναλυθούν οι ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη σχετικότητα στο αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση περιείχε απλή περιγραφική στατιστική αλλά και συγκρίσεις μεταξύ ομάδων ενδιαφέροντος προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων.

#### Πίνακας 10

*Πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών*

	Frequency	Percent
Επιμορφωτικά σεμινάρια	99	81.2
Διαδίκτυο	105	86.1
Βιβλία	96	78.8
Επιστημονικά περιοδικά	66	54.1

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10 οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν τουλάχιστον ένα τρόπο με τον οποίο μένουν ενήμεροι για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους. Ο συνηθέστερος τρόπος είναι το διαδίκτυο και ο λιγότερο συνηθής τα επιστημονικά περιοδικά. Δηλώθηκαν επίσης και εναλλακτικοί τρόποι από κάποιους συμμετέχοντες όπως ανταλλαγή πληροφοριών με συναδέρφους, συμμετοχή σε συνέδρια, και ενημέρωση συμβούλων. Βρέθηκε επίσης ότι:

1. είναι σημαντικά συνηθέστερο για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να χρησιμοποιούν βιβλία από τους νεότερους συναδέρφους τους ( $\chi^2(9)=17.2$ ,  $p<.05$ ).
2. Είναι σημαντικά συνηθέστερο για τους εκπαιδευτικούς σε ειδικά πλαίσια να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια με δικά τους έξοδα ενώ για τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια να καλύπτεται το κόστος από το ΥΠΕΠΘ ( $\chi^2(6)=20.4$ ,  $p<.01$ )

## Πίνακας 11

*Συχνότητα αισθήματος ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους στην εργασία*

	Frequency	Percent
Πάντα	2	1.6
Συχνά	72	60
Σπάνια	43	35.2
Ποτέ	5	4.1

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων νιώθουν συχνά ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους στην εργασία τους. Βρέθηκε επίσης ότι:

1. Οι απόφοιτοι ΑΕΙ νιώθουν σημαντικά συχνότερα ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους στην εργασία τους ( $t(118) = 2.11, p < .05$ ).
2. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών νιώθουν σημαντικά συχνότερα ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους στην εργασία τους ( $t(117) = 2.02, p < .05$ ).

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι δε βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και τυπικά γυμνάσια αν και θα μπορούσε θεωρητικά να θεωρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά πλαίσια αντιμετωπίζουν απαιτητικότερες συνθήκες εργασίας. Καθώς επίσης και μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικές θέσεις, παραδείγματος χάριν μεταξύ διευθυντών και αναπληρωτών.

## Πίνακας 12

*Πόσο συχνά θέλουν να εγκαταλείψουν την εργασία τους*

	Frequency	Percent
Πάντα	2	1.6
Συχνά	27	22.1
Σπάνια	64	52.5
Ποτέ	29	23.8

Όπως φαίνεται στον πίνακα 12, μόνο το 23.8% των συμμετεχόντων δεν σκέφτονται ποτέ να εγκαταλείψουν την εργασία τους και παράλληλα 22.1% το σκέφτεται συχνά. Βρέθηκε επίσης ότι:

1. Οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά πλαίσια σκέφτονται να εγκαταλείψουν την εργασία τους λιγότερο συχνά αλλά η διαφορά δεν κρίθηκε σημαντική.
2. Οι γυναίκες σκέφτονται να εγκαταλείψουν την εργασία τους συχνότερα αλλά η διαφορά δεν κρίθηκε σημαντική.
3. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σκέφτονται σημαντικά συχνότερα να εγκαταλείψουν την εργασία τους ( $t(117)= 2.35, p<.05$ ).
4. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που δεν ήταν πρώτη τους επιλογή καριέρας η εκπαίδευση σκέφτονται σημαντικά συχνότερα να εγκαταλείψουν την εργασία τους ( $t(120)= 2.23, p<.05$ ).

### Πίνακας 13

*Πόσο συχνά νιώθουν ότι έχει αναγνωριστεί κάποια επιτυχία τους*

	Frequency	Percent
Ποτέ	3	2.5
Σπάνια	38	31.1
Συχνά	77	63.1
Συνέχεια	2	1.6

Σύμφωνα με τον πίνακα 13, το 33.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως νιώθουν ότι οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται ποτέ και σπάνια, ενώ μόνο 2 συμμετέχοντες δήλωσαν πως αναγνωρίζονται πάντα. Επίσης βρέθηκε ότι:

- Οι γυναίκες δήλωσαν ότι οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται συχνότερα αλλά η διαφορά δεν κρίθηκε σημαντική.
- Οι απόφοιτοι ΤΕΙ δήλωσαν ότι οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται σημαντικά συχνότερα από τους αποφοίτους ΑΕΙ ( $t(116) = 2.20, p < .05$ ).
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που δεν ήταν πρώτη τους επιλογή καριέρας η εκπαίδευση δήλωσαν ότι οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται σημαντικά σπανιότερα ( $t(118) = 2.77, p < .01$ ).

### Πίνακας 14

*Αν η εργασία τους, τούς δίνει την ευκαιρία να μαθαίνουν συνεχώς νέα πράγματα*

	Frequency	Percent
Όχι	2	1.6
Σπάνια	8	6.6
Αρκετές φορές	62	50.8
Συνέχεια	50	41

Από τον πίνακα 14 φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εργασία τους τους προσφέρει τη δυνατότητα να μαθαίνουν συνεχώς νέα πράγματα και είναι πολύ λίγοι αυτοί που θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει ποτέ ή σπάνια. Στη συγκεκριμένη ερώτηση σε καμία κατηγορία διαφοροποίησης του δείγματος δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

## Πίνακας 15

*Βαθμός γνώσης κατά πόσο επιτελούν εξαιρετική ή ανεπαρκή εργασία;*

	Frequency	Percent
Δε γνωρίζω	4	3.3
Γνωρίζω κάποιες φορές	28	22.9
Γνωρίζω σε μεγάλο βαθμό	78	63.1
Γνωρίζω πλήρως	12	9.8

Όπως φαίνεται στον πίνακα 15, υπάρχει ένα ποσοστό 22.9% που υποστηρίζουν ότι δεν γνωρίζουν κατά πόσον η εργασία τους είναι εξαιρετική ή ανεπαρκής σε μεγάλο βαθμό. Βρέθηκε επίσης ότι:

1. Οι συμμετέχοντες από ειδικά πλαίσια δήλωσαν ότι γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό κατά πόσον η εργασία τους είναι εξαιρετική ή ανεπαρκής αλλά η διαφορά δεν κρίθηκε σημαντική.
2. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δήλωσαν πως γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό αν η εργασία τους είναι εξαιρετική ή ανεπαρκής αλλά η διαφορά δεν κρίθηκε σημαντική.
3. Υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και σιγουριάς για την ποιότητα της εργασίας ( $r=.230$ ,  $p<.01$ ).
4. Υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ χρόνων υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και σιγουριάς για την ποιότητα της εργασίας ( $r=.331$ ,  $p<.01$ ).

## Πίνακας 16

*Υπαρξη ή όχι των γνώσεων εισαγωγής κάποιας καινοτομίας στην εργασία*

	Frequency	Percent
Ναι	97	79.5
Όχι	21	17.2

Όπως φαίνεται στον πίνακα 16, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 79.5% δήλωσαν ότι έχουν τις γνώσεις για να εισάγουν κάποια καινοτομία στην εργασία τους.

## Πίνακας 17

*Υπαρξη ή όχι της δυνατότητας εισαγωγής κάποιας καινοτομίας στην εργασία*

	Frequency	Percent
Δε μου δίνεται	4	3.3
Σπάνια	53	43.4
Συχνά	58	47.6
Έχω απεριόριστες δυνατότητες	5	4.1

Όπως φαίνεται στον πίνακα 17, το 46.7% του δείγματος δήλωσε ότι η δυνατότητα να εισάγουν καινοτομίες στην εργασία τους, τους δίνεται ποτέ ή σπάνια. Παράλληλα βρέθηκε ότι:

1. Οι άντρες του δείγματος θεωρούν ότι τους δίνονται σημαντικά περισσότερες ευκαιρίες να εισάγουν καινοτομίες στην εργασία τους από τις γυναίκες του δείγματος ( $t(118)= 2.06, p<.05$ ).
2. Υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι τους δίνεται η δυνατότητα να εισάγουν καινοτομίες στην εργασία τους ( $r=.200, p<.05$ ). Είναι ενδιαφέρον ότι

δε βρέθηκε παρόμοια συσχέτιση μεταξύ συνολικών ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση αλλά μόνο υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο.

### Πίνακας 18

*Συχνότητα σκέψης ότι η εργασία τους είναι ενδιαφέρουσα*

	Frequency	Percent
Ποτέ	4	3.3
Σπάνια	53	43.4
Συχνά	58	47.6
Πάντα	5	4.1

Όπως φαίνεται στον πίνακα 18, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι σκέφτονται την εργασία τους ενδιαφέρουσα ποτέ και σπάνια σε ποσοστό 46.7%, ενώ μόνο το 4.1% δήλωσε ότι τη θεωρεί πάντα ενδιαφέρουσα. Επίσης βρέθηκε ότι:

- Οι άντρες του δείγματος θεωρούσαν την εργασία τους πιο ενδιαφέρουσα αλλά η διαφορά δεν θεωρήθηκε σημαντική.
- Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών θεωρούσαν την εργασία τους λιγότερο ενδιαφέρουσα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ( $\chi^2(10)=128.43, p<.01$ ).
- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια θεωρούσαν την εργασία τους πιο ενδιαφέρουσα, αλλά η διαφορά δεν θεωρήθηκε σημαντική.



## Πίνακας 19

*Συχνότητα σκέψης υποβολής παραίτηση από την εργασία ή αλλαγής επαγγέλματος*

	Frequency	Percent
Πολύ συχνά	4	3.3
Συχνά	53	43.4
Σπάνια	58	47.6
Ποτέ	5	4.1

Όπως φαίνεται στον πίνακα 19, το 46.3% των συμμετεχόντων σκέφτονται συχνά να υποβάλλουν παραίτηση ή να αλλάξουν επάγγελμα, ενώ μόνο το 4.1% δεν το σκέφτεται ποτέ. Επίσης βρέθηκε ότι:

1. Οι εργαζόμενοι σε τυπικά γυμνάσια σκέφτονται συχνότερα να δηλώσουν παραίτηση ή να αλλάξουν επάγγελμα, και η διαφορά βρέθηκε οριακά σημαντική.
2. Οι συμμετέχοντες που δεν ήταν πρώτη τους επιλογή η καριέρα στην εκπαίδευση σκέφτονταν συχνότερα να υποβάλλουν παραίτηση ή να αλλάξουν επάγγελμα ( $t(120)=2.91, p<.01$ ).
3. Οι συμμετέχοντες κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σκέφτονται συχνότερα να υποβάλλουν παραίτηση ή να αλλάξουν επάγγελμα ( $t(117)=2.31, p<.05$ ).
4. Υπάρχει οριακής σημαντικότητας αρνητική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων που μεσολάβησαν για να εξασφαλιστεί εργασία και της επιθυμίας για δήλωση παραίτησης ή αλλαγή καριέρας.

## Πίνακας 20

*Σε ποιο βαθμό βοηθάει η θέση που κατέχουν να βελτιωθούν επαγγελματικά*

	Frequency	Percent
Καθόλου	10	8.3
Σε μικρό βαθμό	45	36.9
Σημαντικά	61	50
Πάντοτε	5	4.1

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 20, το δείγμα είναι σχετικά μοιρασμένο μεταξύ εκείνων που πιστεύουν ότι η παρούσα θέση που κατέχουν τους βοηθά να βελτιωθούν επαγγελματικά σε αξιόλογο βαθμό και σε εκείνους που δεν το πιστεύουν. Επίσης βρέθηκε ότι:

- Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων που μεσολάβησαν για να εξασφαλιστεί εργασία και της θεώρησης ότι η παρούσα θέση βοηθά στην επαγγελματική βελτίωση ( $r=.193$ ,  $p<.05$ ).
- Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ποσοστού επιστημονικού/ερευνητικού έργου που επιτελεί ο συμμετέχοντας και της θεώρησης ότι η παρούσα θέση βοηθά στην επαγγελματική βελτίωση ( $r=.194$ ,  $p<.05$ ).
- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε ειδικά πλαίσια θεωρούσαν ότι η παρούσα θέση τους, τους βοηθούσε περισσότερο στην επαγγελματική τους βελτίωση, και η διαφορά βρέθηκε οριακά σημαντική.

## Πίνακας 21

*Ποιο από τα παρακάτω τους αντιπροσωπεύει*

*(α) Αλλάζει συνεχώς η ύλη και δημιουργεί πρόβλημα στο εκπαιδευτικό μου έργο*

	Frequency	Percent
Καθόλου	57	46.7
Μέτρια	42	34.4
Πολύ	8	6.6
Συνέχεια	2	1.6

*(β) Αλλάζω σχολεία συχνά και αυτό επηρεάζει το εκπαιδευτικό μου έργο*

	Frequency	Percent
Καθόλου	52	42.6
Μέτρια	22	18.1
Πολύ	12	9.8
Συνέχεια	25	20.5

Το 42.6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι υπάρχουν συνεχείς αλλαγές στην ύλη οι οποίες τους επηρεάζουν από μέτρια ως συνέχεια στο εκπαιδευτικό τους έργο. Παράλληλα, το 48.4% δήλωσαν ότι αλλάζουν σχολεία συχνά και αυτό επηρεάζει από μέτρια ως πολύ το εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης βρέθηκε ότι:

- 1 Οι συμμετέχοντες κάτοχοι μεταπτυχιακού δήλωσαν ότι οι συχνές αλλαγές σχολείων επηρεάζουν περισσότερο το εκπαιδευτικό τους έργο ( $t(106)=2.12$ ,  $p<.05$ ).
- 2 Οι συχνές αλλαγές στην ύλη επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο του μη μόνιμου προσωπικού παραπάνω από ότι του μόνιμου προσωπικού ( $\chi^2(30)=125.07$ ,  $p<.01$ ).
- 3 Οι νεότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι συχνές αλλαγές σχολείων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται

στο ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον δεν αντιμετωπίζουν τόσο συχνές αλλαγές πλέον ( $F(3/108)=5.85, p<.01$ ). Αυτή η εξήγηση του ευρήματος ενισχύεται και από την αρνητική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση και την επιρροή της συχνής αλλαγής σχολείων στο εκπαιδευτικό έργο ( $r=-.339, p<.01$ ).

- 4 Οι υπόλοιπες σημαντικές συσχετίσεις που βρέθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 22.

## Πίνακας 22

*Σημαντικές συσχετίσεις για τις αλλαγές στην ύλη και τις σχολικές μονάδες (πίν. 21).*

	Έτη στην Εκπαίδευση	Έτη στο ίδιο σχολείο	Διοικητικό	Διδακτικό	Επιστη μονικό/ Ερευνη τικό
r	-.005	-.019	.210*	.191*	.092
α) sig	.955	.849	.039	.048	.371
N	109	107	97	99	97
r	-.314**	-.373**	-.125	.218*	.183
β) sig	.001	.000	.219	.029	.072
N	110	108	98	100	97

Όπως φαίνεται στον πίνακα 22, οι αλλαγές στην ύλη επηρεάζουν το προσωπικό με μεγάλο διοικητικό και διδακτικό ποσοστό, και οι αλλαγές σχολείων επηρεάζουν το προσωπικό με μεγάλο διδακτικό ποσοστό και οριακά με μεγάλο επιστημονικό/διδακτικό ποσοστό.

### Πίνακας 23

*Τύπος έργου που χαρακτηρίζει την απασχόλησή τους*

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΟ (%)	ΤΑ (%)
Διοικητικό	107	0	100	13.48	16.9
Διδακτικό	110	0	100	66.34	28.5
Εργαστηριακό	108	0	100	15.53	23.8
Επιστημονικό/ Ερευνητικό	106	0	90	6.90	15.3

Όπως φαίνεται στον πίνακα 14, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι απασχολούνται κυρίως με διδασκαλία (66.34%) και το μικρότερο ποσοστό που σημειώθηκε ήταν εκείνων που ασχολούνταν με επιστημονικό/ερευνητικό έργο (6.9%).

### Πίνακας 24

*Σημαντικοί παράγοντες παρακίνησης.*

	Θετική (%)	Καμία επίδραση (%)	Αρνητική (%)
Αποδοχές	58.2	26.2	11.5
Αυξημένος ζήλος μαθητών	93.4	4.9	.8
Ωράριο	58.2	27.9	9.8
Σχολική ηγεσία	72.1	16.4	7.4
Χρόνος μετακίνησης	45.9	20.5	27

Όπως φαίνεται στον πίνακα 24, το σημαντικότερο κριτήριο που επηρεάζει θετικά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι ο αυξημένος ζήλος των μαθητών (93.4%), και αυτό που επηρεάζει περισσότερο αρνητικά είναι ο χρόνος μετακίνησης.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι μόνο 58.2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι αποδοχές επηρεάζουν θετικά την παρακίνησή τους δεδομένου ότι οι αποδοχές έχουν σημαντικό ρόλο σε κάθε εργασία. Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν ως σημαντικοί είναι το αίσθημα μονιμότητας, οι κατάλληλες υποδομές, το κλίμα συνεργασίας και γενικότερα το κλίμα στον εργασιακό χώρο. Επίσης βρέθηκε ότι:

- 1 Ο αυξημένος ζήλος των μαθητών επηρεάζει περισσότερο θετικά τους συμμετέχοντες που ήταν πρώτη τους επιλογή η καριέρα στην εκπαίδευση ( $\chi^2(3)=15.67, p<.01$ ).
- 2 Οι αποδοχές επηρεάζουν περισσότερο θετικά τους συμμετέχοντες κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( $\chi^2(4)=8.78, p<.05$ ).
- 3 Ο αυξημένος ζήλος των μαθητών επηρεάζει περισσότερο θετικά τους συμμετέχοντες χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ( $\chi^2(6)=24.67, p<.01$ ).
- 4 Ο αυξημένος ζήλος των μαθητών επηρεάζει περισσότερο θετικά τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς από τους μόνιμους ( $\chi^2(18)=36.28, p<.01$ ).
- 5 Οι αποδοχές επηρεάζουν περισσότερο θετικά τους έγγαμους συμμετέχοντες σε σχέση με τους άγαμους και η διαφορά κρίθηκε οριακά σημαντική.
- 6 Το ωράριο επηρεάζει περισσότερο θετικά τους έγγαμους συμμετέχοντες σε σχέση με τους άγαμους ( $\chi^2(6)=13.46, p<.01$ )

## Πίνακας 25

*Τί συμβαίνει στην πράξη σχετικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού στη δουλειά του.*

%	Όχι	Σχετικά	Ναι
Υπάρχει παρακίνηση από το διευθυντή του σχολείου;	27.1	30.3	31.1
Υπάρχει οργανωσιακή υποστήριξη;	33.6	32.8	24.6
Υπάρχει καλό σχολικό κλίμα;	14	36.9	41.8
Υπάρχει ηθική ανταμοιβή;	28.7	33.6	27.9
Υπάρχει συμμετοχή στη διοίκηση;	47.5	21.3	14.8
Υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας;	29.5	31.1	29.5

Όπως φαίνεται στον πίνακα 25, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι υπάρχει καλό σχολικό κλίμα (41.8%) και σε μικρότερο ποσοστό ότι υπάρχει συμμετοχή στη διοίκηση (14.8%). Είναι αξιοσημείωτο ότι τα ποσοστά παραμένουν κάτω του 50% για όλες τις κατηγορίες. Επίσης βρέθηκε ότι:

1. Οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν πρώτη τους επιλογή καριέρας η εκπαίδευση δήλωσαν ότι δέχονται λιγότερη παρακίνηση από το διευθυντή στο σχολείο και η διαφορά κρίθηκε οριακά σημαντική.
2. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ θεωρούν ότι υπάρχει περισσότερη οργανωσιακή υποστήριξη από τους συναδέλφους τους αποφοίτους ΑΕΙ ( $\chi^2(4)=23.77, p<.01$ ).
3. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ θεωρούν ότι υπάρχει καλύτερο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον από τους συναδέλφους τους αποφοίτους ΑΕΙ ( $\chi^2(4)=9.20, p<.05$ ).
4. Οι αναπληρωτές καθηγητές θεωρούν ότι υπάρχει περισσότερη ηθική ανταμοιβή από τους συναδέλφους τους μόνιμους καθηγητές ( $\chi^2(24)=37.4, p<.05$ ).
5. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών θεωρούν ότι υπάρχουν λιγότερο καλές συνθήκες εργασίας ( $\chi^2(8)=14.88, p<.05$ ).
6. Το μόνιμο προσωπικό θεωρεί ότι υπάρχουν λιγότερο καλές συνθήκες εργασίας από τους συναδέλφους τους αναπληρωτές καθηγητές ( $\chi^2(24)=41.92, p<.05$ ).

### **5. 1. Συμπεράσματα**

Η εκπαίδευση είναι ένας εργασιακός κλάδος με ιδιαίτερη σημασία για κάθε σύγχρονη κοινωνία. Η παρακίνηση συμβάλει στην καλή λειτουργία και την επιτυχία των στόχων μιας σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2002) καθώς και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνάς μας και βασικό ερώτημα προς διερεύνηση αποτελεί το αν το πλαίσιο στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο σε ουσιαστικό βαθμό στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού. Θέλουμε δηλαδή να συγκρίνουμε τις σχετικές με την παρακίνηση απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενικά γυμνάσια με τις αντίστοιχες του εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικών μονάδων επαγγελματικής ειδικής αγωγής.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζει αντιφατικά αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχει βρεθεί να έχουν χαμηλότερη (Stempien &

Loeb, 2002), υψηλότερη ή ισοδύναμη (Sutton & Huberty, 1984) παρακίνηση με τους συναδέρφους τους της γενικής αγωγής. Στην έρευνα αυτή αναζητείται απάντηση στο ερώτημα αυτό μελετώντας παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν τη γενικότερη αμφιλεγόμενη εικόνα.

Στη συνέχεια οργανώθηκε η έρευνά μας με την εύρεση και διαμόρφωση κατάλληλου εργαλείου καθώς και τη χορήγησή τους σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε περιέλαβε γενική περιγραφική ανάλυση του δείγματος και των απαντήσεων του στο ερωτηματολόγιο. Έπειτα, έγιναν συγκρίσεις για ολόκληρο το δείγμα για διαφορές στις απαντήσεις τους βάσει των παραγόντων που κρίναμε ότι επηρεάζουν (ενδεικτικά αναφέρονται το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αρχική προτίμηση καριέρας, κλπ) την παρακίνηση και τέλος όσες από αυτές τις συγκρίσεις κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές επαναλήφθηκαν με το δείγμα χωρισμένο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη γενική και την ειδική αγωγή. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργήθηκε το προφίλ του εκπαιδευτικού με υψηλή παρακίνηση και του εκπαιδευτικού με χαμηλή παρακίνηση.

Η ανάλυσή μας έδειξε ότι υπό συγκεκριμένες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια μπορεί να βιώνουν υψηλότερη παρακίνηση από τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια.

## 5.2. Συζήτηση

Συνοπτικά παρουσιάζονται τα γενικά ευρήματα της έρευνας και γίνεται συγκριτική συζήτηση τους με διεθνώς δημοσιευμένες έρευνες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κάποιο μέσο για να μένουν ενήμεροι για τις εξελίξεις της επιστήμης τους. Ο συνηθέστερος τρόπος που δηλώθηκε ήταν το διαδίκτυο σε ποσοστό 86.1%. Έρευνα των Thoonen et al. (2011), με 502 εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ολλανδίας βρήκε ότι η συνεχιζόμενη κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την παρακίνηση τους και ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος



τους για συνεχιζόμενη κατάρτιση και του βαθμού της παρακίνησης τους καθώς και της αποδοτικότητας τους στο διδακτικό τους έργο.

Το 60% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συχνά νιώθει πως δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους στην εργασία τους. Οι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών το δήλωσαν σημαντικά συχνότερα. Σε έρευνα με 233 εκπαιδευτικούς στο Ηνωμένο Βασίλειο βρέθηκε ότι ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία συσχετίζεται θετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσον αξιοποιούνται οι δυνατότητες τους. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία μειωμένων απαιτήσεων ήταν σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικών σε σχολεία αυξημένων απαιτήσεων και φιλελεύθερων πολιτικών λειτουργίας που τους επέτρεπαν ελευθερία στις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούσαν (Crossman & Harris, 2006).

Σε ό,τι αφορά τη σκέψη για εγκατάλειψη της εργασίας, το 76.3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ποτέ ή σπάνια σκέφτονται να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Παράλληλα όμως, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν πρώτη τους επιλογή καριέρας η εκπαίδευση δήλωσαν σημαντικά συχνότερα ότι σκέφτονται να εγκαταλείψουν την εργασία τους.

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 63.1% συχνά νιώθουν ότι αναγνωρίζονται οι επιτυχίες τους. Οι συμμετέχοντες απόφοιτοι ΤΕΙ και εκείνοι που ήταν πρώτη τους επιλογή καριέρας η εκπαίδευση δήλωσαν ότι οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται σημαντικά συχνότερα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό 50.8% δήλωσαν ότι αρκετές φορές τους δίνεται η ευκαιρία να μαθαίνουν καινούρια πράγματα στην εργασία τους. Στην προκειμένη ερώτηση δε βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του δείγματος.

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 63.1% δήλωσαν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό αν επιτελούν εξαιρετική ή ανεπαρκή εργασία. Βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο με τη σιγουριά στην ποιότητα της εργασίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα σε δείγμα 1430 εκπαιδευτικών στον Καναδά (Klassen & Chiu, 2010), που συμπέρανε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση συσχετίζονται θετικά με την ικανότητα αυτοαξιολόγησης και αυτοπεποίθησης στην εργασία τους που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών -συγκεκριμένα το 79.5% δήλωσαν ότι έχουν τις γνώσεις για να εισάγουν κάποια καινοτομία στην εργασία τους, αλλά μόνο 51.7% δήλωσαν ότι έχουν τουλάχιστον συχνά την δυνατότητα να το κάνουν. Οι άντρες του δείγματος δήλωσαν ότι συχνότερα έχουν την δυνατότητα να εισάγουν καινοτομίες και βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο και στην δυνατότητα να εισάγουν οι εκπαιδευτικοί καινοτομίες.

Μόνο 51.7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σκέφτονται συχνά ή πάντα ότι η εργασία τους είναι ενδιαφέρουσα. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σκεφτόντουσαν την εργασία τους ως ενδιαφέρουσα λιγότερο συχνά από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με έρευνα με 272 εκπαιδευτικούς στην Πορτογαλία (Jesus & Lens, 2005) το ενδιαφέρον και η ενεργός εμπλοκή με την εργασία είναι σημαντικότεροι παράγοντες για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σύμφωνα με μοντέλο που κατασκεύασαν οι ερευνητές με σκοπό την εξήγηση των παραγόντων που καθορίζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον για την εργασία βρέθηκε ως σημαντικότερος παράγοντας.

Σε ό,τι αφορά την σκέψη για εγκατάλειψη της εργασίας, το 46.7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι σκέφτονται να υποβάλλουν παραίτηση από την εργασία τους ή να αλλάξουν επάγγελμα συχνά ή πολύ συχνά. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ως πρώτη επιλογή την εκπαίδευση και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δήλωσαν ότι σκέφτονται συχνότερα από τους υπολοίπους να υποβάλλουν παραίτηση. Μεγάλη, σταθμισμένη έρευνα που έλαβε χώρα στην Αυστραλία (Watt & Richardson, 2007), με δείγμα 1140 φοιτητών που είχαν σαφή πρόθεση την υπηρεσία στην εκπαίδευση ως καριέρα συμπέρανε ότι η επιλογή αυτή είναι αρκετά συνειδητοποιημένη και συχνά στηρίζεται σε εμπειριστατωμένα κίνητρα που έχουν να κάνουν αν μη τι άλλο με την αντίληψη του ατόμου για τις κλίσεις και δυνατότητες του καθώς και τις επιθυμίες και προτιμήσεις του, έτσι μια καριέρα στην εκπαίδευση δύσκολα εγκαταλείπεται. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι η αρχική επιθυμία για τη διδασκαλία φαίνεται να μειώνεται με το χρόνο, σύμφωνα με διαχρονική μελέτη των Sinclair et al. (2006), που ακολούθησαν 98 φοιτητές μέσα στα χρόνια φοίτησης τους, αλλά όχι σε βαθμό που να σηματοδοτεί την εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Επομένως, δικαιολογείται γιατί είναι συχνότερο φαινόμενο να σκέφτονται την παραίτηση άτομα που δεν είχαν ως πρώτη επιλογή καριέρας την εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε ποσοστό 54.1% δήλωσαν ότι η θέση που κατέχουν τους βοηθά να βελτιωθούν επαγγελματικά σε σημαντικό βαθμό. Βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων που μεσολάβησαν για να εξασφαλιστεί εργασία και της θεώρησης ότι η παρούσα θέση βοηθά στην επαγγελματική βελτίωση, καθώς επίσης και μεταξύ του ποσοστού επιστημονικού/ερευνητικού έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός και τη θεώρηση ότι η παρούσα θέση βοηθά στην επαγγελματική βελτίωση. Ποιοτική έρευνα στην Κύπρο με δείγμα 52 εκπαιδευτικών και διοικητικών της εκπαίδευσης έδειξε ότι σημαντική πηγή εργασιακής δυσαρέσκειας αποτελεί η έλλειψη πεποίθησης προοπτικών επαγγελματικής ανέλιξης μέσα στα πλαίσια του σχολείου (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ποσοστό 42.6% δήλωσαν ότι συνεχείς αλλαγές στην ύλη επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο και 48.4% δήλωσαν ότι οι συχνές μεταθέσεις τους επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι συχνές αλλαγές στην ύλη βρέθηκε ότι επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο του μη μόνιμου προσωπικού περισσότερο από ότι του μόνιμου προσωπικού. Έρευνα σε δείγμα 244 εκπαιδευτικών στη Νορβηγία (Skaalvik & Skaalvik, 2007) βρήκε ότι οι συχνές αλλαγές εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας συσχετίζονται θετικά με συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης, για το μη μόνιμο προσωπικό οι αλλαγές είναι εξ' ορισμού συχνότερες και άρα είναι ίσως αναμενόμενο ότι επηρεάζουν περισσότερο την ποιότητα της εργασίας τους.

Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι απασχολούνται σε διδακτικά καθήκοντα (66.34%) και το μικρότερο ποσοστό απασχόλησης βρέθηκε για επιστημονικά/ερευνητικά καθήκοντα (6.9%).

Βρέθηκε ότι αυτό που επηρεάζει περισσότερο την παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι ο αυξημένος ζήλος των μαθητών (93.4%), και αυτό που την επηρεάζει λιγότερο είναι ο χρόνος μετακίνησης από και προς το χώρο εργασίας (45.9%). Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα, έρευνα των Manassero et al. (2006) με 614 εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ισπανία, βρήκε ότι το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών είναι από τους παράγοντες μέγιστης σημασίας για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα με την παρούσα έρευνα που βρέθηκε ότι οι οικονομικές απολαβές δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες σε

δείγμα 453 εκπαιδευτικών (Hildebrandt & Eom, 2011), βρήκε ότι οι απολαβές αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της παρακίνησης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι υπάρχει παρακίνηση από το διευθυντή του σχολείου σε ποσοστό 31.1%, οργανωσιακή υποστήριξη σε ποσοστό 24.6%, καλό σχολικό κλίμα σε ποσοστό 41.8%, ηθική ανταμοιβή σε ποσοστό 27.9%, συμμετοχή στη διοίκηση σε ποσοστό 14.8%, και καλές συνθήκες εργασίας σε ποσοστό 29.5%. Τα χαμηλά ποσοστά που παρατηρήθηκαν σε αυτή τη σειρά δηλώσεων παραπέμπουν σε εντυπώσεις εκπαιδευτικής εξουθένωσης, παρόλα αυτά έρευνα των Παπαστυλιανού et al. (2009) με 562 Έλληνες εκπαιδευτικούς βρήκε ότι ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης που παρατηρείται στον πληθυσμό αυτό είναι μέτριος και χαμηλότερος από αντίστοιχα δείγματα στις Ηνωμένες Πολιτείες σύμφωνα με το Maslach Burnout Inventory. Επιπρόσθετα, έρευνα που χρησιμοποίησε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο σε δείγμα 127 ειδικών παιδαγωγών στην Ελλάδα επίσης βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτριο προς χαμηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis, 2008). Παράλληλα, έρευνα σε δείγμα 320 εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες (Grayson & Alvarez, 2008), βρήκε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει το αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης σημαντικά σε τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση, και την προσωπική εκπλήρωση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί από τις Ηνωμένες Πολιτείες δήλωσαν χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης με το σχολικό κλίμα συνολικά από το ελληνικό δείγμα. Τέλος, τα ποσοστά στις δηλώσεις αυτές είναι σε σχεδόν απόλυτη συμφωνία με τα αντίστοιχα στις ίδιες ερωτήσεις στην έρευνα της Αναστασίου (2011), με 463 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας σε σχολεία της Ηπείρου και με έρευνα σε δείγμα 230 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία της Κίνας (Weiqi, 2007) όπου δήλωσαν παρομοίως χαμηλά ποσοστά σε αντίστοιχες ερωτήσεις.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα και αναφέρθηκε συνοπτικά παραπάνω υπάρχουν μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Οι σημαντικότεροι αυτών των παραγόντων εξετάζονται παρακάτω χωριστά για τους εκπαιδευτικούς σε ειδικά και γενικά πλαίσια. Σημειώνεται ότι έρευνα των Talmor et al. (2005), σε δείγμα 700 εκπαιδευτικών συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τυπικά πλαίσια και έχουν μαθητές με ειδικές

ανάγκες στην τάξη τους δεν βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση από τους υπόλοιπους συναδέρφους τους εκτός αν δεν τους παρέχονται τα απαραίτητα εργαλεία έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις. Το δεδομένο αυτό λαμβάνεται υπόψιν στη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών σε ειδικά και τυπικά πλαίσια καθώς σηματοδοτεί ότι το δείγμα των τυπικών πλαισίων μπορεί να θεωρηθεί ομοιογενές ανεξάρτητα αν υπάρχουν στην τάξη μαθητές με ειδικές ανάγκες ή όχι. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα έρευνας στην ελληνική πραγματικότητα των Athanasiadis & Sirgiourouli, (2010), σύμφωνα με την οποία οι σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει δεν ανταποκρίνεται σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαίτερες ανάγκες της ειδικής αγωγής.

Έπειτα από την αναλυτική παρουσίαση, παραθέτονται συμπερασματικά σχόλια που καταλήγουν στο σχηματισμό προφίλ των εκπαιδευτικών με την υψηλότερη και τη χαμηλότερη παρακίνηση.

## **1. Εκπαιδευτικοί απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ**

**a.** Ερώτηση 20: Πόσο συχνά νιώθετε ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες σας στην εργασία που κάνετε σήμερα;

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ) και πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/118)=2.73$ ,  $p<.05$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί η σύγκριση ως προς το πτυχίο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είναι απόφοιτοι ΤΕΙ θεωρούν ότι οι δυνατότητες τους αξιοποιούνται σημαντικά περισσότερο στην παρούσα εργασία τους από τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια και τους συναδέρφους τους αποφοίτους ΑΕΙ που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια.

**b.** Παράγοντες που επηρεάζουν την υποκίνηση: Οργανωσιακή Υποστήριξη.

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ) και πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/108)=5.48$ ,  $p<.01$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί η σύγκριση ως προς το πτυχίο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είναι απόφοιτοι ΤΕΙ θεωρούν ότι υπάρχει οργανωσιακή υποστήριξη

σημαντικά περισσότερο από τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια και τους συναδέρφους τους αποφοίτους ΑΕΙ που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια.

**c. Παράγοντες που επηρεάζουν την υποκίνηση:** Καλό σχολικό κλίμα.

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ) και πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/110)=3.22, p<.05$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί η σύγκριση ως προς το πτυχίο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είναι απόφοιτοι ΤΕΙ θεωρούν ότι υπάρχει καλύτερο σχολικό κλίμα από τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια και τους συναδέρφους τους αποφοίτους ΑΕΙ που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια.

## **2. Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών**

**a. Ερώτηση 31:** Πόσο συχνά σκέφτεστε ότι θα ήταν προτιμότερο να υποβάλετε παραίτηση από την εργασία σας ή να αλλάξετε επάγγελμα;

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ύπαρξης ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/117)=3.11, p<.05$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί η σύγκριση ως προς την ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακού, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, σκέφτονται σημαντικά λιγότερο συχνά να υποβάλλουν παραίτηση από τη εργασία τους από τους συναδέρφους τους με μεταπτυχιακό που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και από τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια συνολικά.

**b. Παράγοντες που επηρεάζουν την υποκίνηση:** Καλές συνθήκες εργασίας.

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ύπαρξης ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/117)=3.11, p<.05$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί η σύγκριση ως προς την ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακού, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, βρίσκουν τις συνθήκες εργασίας τους σημαντικά λιγότερο καλές από τους συναδέρφους τους χωρίς μεταπτυχιακό που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και από τους συναδέρφους τους σε τυπικά γυμνάσια συνολικά.

### 3. Πρώτη επιλογή η εκπαίδευση

**a.** Ερώτηση 25: Πόσο συχνά νιώθετε ότι έχει αναγνωριστεί κάποια επιτυχία σας;

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης ως πρώτης επιλογής καριέρας και του πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/118)=3.24, p<.05$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί το αν η εκπαίδευση ήταν πρώτη επιλογή καριέρας, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είχαν ως πρώτη επιλογή την καριέρα στην εκπαίδευση, θεωρούν ότι αναγνωρίζονται οι επιτυχίες τους σημαντικά περισσότερο από τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια συνολικά και τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και δεν είχαν ως πρώτη επιλογή καριέρας την εκπαίδευση.

**b.** Ερώτηση 31: Πόσο συχνά σκέφτεστε ότι θα ήταν προτιμότερο να υποβάλετε παραίτηση από την εργασία σας ή να αλλάξετε επάγγελμα;

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης ως πρώτης επιλογής καριέρας και του πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/120)=8.10, p<.01$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί το αν η εκπαίδευση ήταν πρώτη επιλογή καριέρας, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είχαν ως πρώτη επιλογή την καριέρα στην εκπαίδευση, σκέφτονται σημαντικά λιγότερο συχνά να δηλώσουν παραίτηση από τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια συνολικά και τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και δεν είχαν ως πρώτη επιλογή καριέρας την εκπαίδευση.

**c.** Παράγοντες που επηρεάζουν την υποκίνηση: Παρακίνηση από το διευθυντή του σχολείου.

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης ως πρώτης επιλογής καριέρας και του πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/107)=3.92, p<.05$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί το αν η εκπαίδευση ήταν πρώτη επιλογή καριέρας, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είχαν ως πρώτη επιλογή την καριέρα στην εκπαίδευση, πιστεύουν ότι υπάρχει περισσότερη παρακίνηση από το διευθυντή από τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια

συνολικά και τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και δεν είχαν ως πρώτη επιλογή καριέρας την εκπαίδευση.

#### **4. Θέση στο σχολείο: Αναπληρωτές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί**

##### **a. Παράγοντες που επηρεάζουν την υποκίνηση: Αυξημένος ζήλος των μαθητών**

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της θέσης στο σχολείο και του πλαισίου που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ( $F(3/120)=2.48, p<.01$ ). Δεδομένης της αλληλεπίδρασης, περαιτέρω ανάλυση LSD post hoc έδειξε ότι όταν ελεγχθεί η θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ως αναπληρωτές σε ειδικά πλαίσια παρακινούνται σημαντικά περισσότερο από τον αυξημένο ζήλο των μαθητών από τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια συνολικά και τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και υπηρετούν ως μόνιμο προσωπικό.

Η ανάλυσή μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια έχουν υψηλότερη παρακίνηση από τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια, όπως φάνηκε από τις διάφορες παραμέτρους που συζητήθηκαν παραπάνω. Σε κάθε περίπτωση χρειάστηκε για να διαπιστωθούν αυτές οι διαφορές να χωριστεί το δείγμα σε υποκατηγορίες έτσι ώστε να ελεγχθούν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την γενικότερη εικόνα όπως η ύπαρξη μεταπτυχιακού ή το αν ήταν πρώτη επιλογή η εκπαίδευση.

Σε χώρες του εξωτερικού, όπως για παράδειγμα τις ΗΠΑ, παρατηρείται σε σημαντικό βαθμό το φαινόμενο της εγκατάλειψης της εργασίας των ειδικών παιδαγωγών λόγω χαμηλής παρακίνησης. Για παράδειγμα, έρευνα των Stempien και Loeb (2002), με 116 συμμετέχοντες στις ΗΠΑ που συνέκρινε εκπαιδευτικούς σε ειδικά και γενικά πλαίσια βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά πλαίσια εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό εργασιακής δυσαρέσκειας και εγκαταλείπουν την εργασία τους συχνότερα από τους συναδέλφους τους. Επίσης, σε γενικότερο πλαίσιο, κριτική ανάλυση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας της Billingsley το 2004, βρήκε ότι υπάρχει υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης της εργασίας από τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή. Η ανάλυση της εντόπισε ότι ανάμεσα στους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι οι χαμηλοί μισθοί, το αρνητικό σχολικό κλίμα, η έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης, και η ασάφεια στο ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός. Οι παράγοντες αυτοί



οδηγούν σε υψηλά επίπεδα στρες και χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, καθώς και έλλειψη δέσμευσης που έχουν ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη της εργασίας. Συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε τυπικά σχολεία, τα φαινόμενα αυτά ήταν πιο έντονα στην ειδική αγωγή. Τα ευρήματα της έρευνάς μας δεν συμφωνούν με τις παραπάνω έρευνες καθώς βρέθηκε ότι πολύ χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια σκέφτονται σοβαρά να εγκαταλείψουν την εργασία τους ή να αλλάξουν καριέρα.

Διάφοροι λόγοι μπορεί να συνεισφέρουν στην ύπαρξη αυτής της διαφοράς. Για παράδειγμα, έρευνες όπως των Fore, Martin, & Bender, 2002, Plash & Piotrowski, 2006, Connelly & Graham, 2009, που εκθέτουν αυτά τα ευρήματα δεν έχουν ελέγξει για τις παραμέτρους που έχουν ληφθεί υπόψιν στην παρούσα έρευνα, δηλαδή εξετάζουν το δείγμα τους συνολικά χωρίς να έχει χωριστεί σε υποομάδες βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. Ένας άλλος λόγος μπορεί να είναι το διαφορετικό καθεστώς εργασίας στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, όπου σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και ο Καναδάς δεν ισχύουν συνθήκες μονιμότητας.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνεται ότι υπό συγκεκριμένες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια μπορεί να βιώνουν υψηλότερη παρακίνηση από τους συναδέλφους τους σε τυπικά γυμνάσια.

Σε ό,τι αφορά στο σχηματισμό προφίλ των εκπαιδευτικών με την υψηλότερη και τη χαμηλότερη παρακίνηση, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με την υψηλότερη παρακίνηση είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, που είχαν ως πρώτη επιλογή την εκπαίδευση και που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με τη χαμηλότερη παρακίνηση είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, που δεν είχαν πρώτη επιλογή την εκπαίδευση και που υπηρετούν σε τυπικά γυμνάσια. Το συμπέρασμα εξάγεται από τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν σε απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε υποκειμενικές ερωτήσεις εντυπώσεων και την αλληλεπίδραση των εντυπώσεων αυτών με ενδογενείς παράγοντες που κινούν την παρακίνηση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά πλαίσια και είχαν ως πρώτη επιλογή την καριέρα στην εκπαίδευση πιστεύουν ότι λαμβάνουν περισσότερη παρακίνηση από τους διευθυντές των πλαισίων. Αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα και της δικής τους μεγαλύτερης όρεξης για εργασία το οποίο ενθαρρύνει

τους διευθυντές να παρακινήσουν περισσότερο με τη σειρά τους, αλλά και αποτέλεσμα της δικής τους ικανοποίησης που έχουν επιτύχει να εξασφαλίσουν την καριέρα που επιθυμούσαν, όπου γενικότερα αυτό δύναται να τους επιτρέψει να βλέπουν την συνολική εικόνα και τα μέρη που αποτελούν την εργασία τους θετικότερα και να βαθμολογούν τις διαφόρους παραμέτρους υψηλότερα. Ενδεχομένως λοιπόν να δημιουργείται έτσι ένας ανατροφοδοτούμενος κύκλος που τελικά έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί αυτοί να βιώνουν υψηλότερη παρακίνηση.

Όσον αφορά τους κατόχους μεταπτυχιακού η χαμηλότερη παρακίνηση μπορεί να ερμηνεύεται ότι λόγω μορφωτικού επιπέδου και της εξειδικευμένης γνώσης στο αντικείμενο τρέφουν υψηλότερες προσδοκίες από τις συνθήκες εργασίας και τα μέσα που τους παρέχονται, το οποίο στην πράξη δεν φαίνεται να συμβαίνει και ενδεχομένως να οδηγεί στο να βιώνουν το αίσθημα ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητές τους. Φαίνεται επίσης ότι υψηλότερη παρακίνηση παρουσιάζουν αναπληρωτές με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους μεσολάβησαν αρκετά χρόνια μεταξύ της αποφοίτησης και του διορισμού.

## **6.1. Περιορισμοί της έρευνας**

Το εργαλείο δεν είναι σταθμισμένο για τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά από τη φύση της δομής και των ερωτήσεων του, μια στάθμιση θα ήταν πιθανόν παράταιρη. Παράλληλα, δεν υπήρχε διαθέσιμο κάποιο σταθμισμένο εργαλείο που να εξυπηρετούσε τους σκοπούς της παρούσας έρευνας έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί. Πέραν τούτου δεν παρουσιάστηκε κάποιος άλλος ιδιαίτερος περιορισμός στη διαδικασία, τη συλλογή του δείγματος ή την ανάλυση των δεδομένων.

## 6.2. Προτάσεις εφαρμογής αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι παράγοντες που θεωρούν σημαντικότερους για την υποκίνηση στην εργασία τους, είναι ο αυξημένος ζήλος των μαθητών, και η σχολική ηγεσία. Θα ήταν χρήσιμο να δοθεί περισσότερο βάρος στην επιπλέον κατάρτιση του διοικητικού προσωπικού γενικά που σχετίζεται με την εκπαίδευση έτσι ώστε να μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματικότερη παρακίνηση στους εκπαιδευτικούς εφόσον το θεωρούν τόσο σημαντικό. Η παρακίνηση αυτή μπορεί να έχει πολλές μορφές όπως υποστήριξη, διευκόλυνση στη λύση προβλημάτων που προκύπτουν, ενθάρρυνση κλπ.

Ο αυξημένος ζήλος των μαθητών και η σχέση με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι ανατροφοδοτούμενος κύκλος. Θα ήταν θεμιτό ως ένα απλό βήμα, σε ένα κατά τ'άλλα περίπλοκο φαινόμενο, να προσφέρονται στους μαθητές περισσότερα κίνητρα, υλικά ή άυλα, τα οποία θα μπορούσαν να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους και το ζήλο τους για επιτυχία στο σχολείο. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί μέσα σε γενικότερα πλαίσια από προτάσεις του υπουργείου για γενική εφαρμογή αλλά και με κατάλληλη εκπαίδευση (επιμόρφωση) των ίδιων των εκπαιδευτικών για πράξεις πρωτοβουλίας προσφοράς κινήτρων στους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν τι συμβαίνει στην πράξη με την απόδοση στην εργασία τους σε παραμέτρους όπως αν υπάρχει παρακίνηση από το διευθυντή του σχολείου, αν υπάρχει οργανωσιακή υποστήριξη, καλό σχολικό κλίμα, ηθική ανταμοιβή, συμμετοχή στη διοίκηση, και καλές συνθήκες εργασίας. Λιγότερο ικανοποιημένοι δήλωσαν με τις συνθήκες εργασίας, και την οργανωσιακή υποστήριξη καθώς επίσης δήλωσαν ότι λαμβάνουν σχετικά χαμηλή ηθική ανταμοιβή από την εργασία τους. Το θέμα της ηθικής ανταμοιβής δεν είναι απλό να επιλυθεί εφόσον εξαρτάται από αρκετούς και περίπλοκους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον να ερευνηθεί πιο συγκεκριμένα τι ακριβώς είναι αυτό στις συνθήκες εργασίας που αφήνει ανικανοποίητους τους εκπαιδευτικούς εφόσον πρόκειται για πολύ γενικό θέμα που επιτρέπει ένα ευρύ πεδίο για πιο λεπτομερή ανάλυση και κατηγοριοποίηση. Το ίδιο και για το σχολικό κλίμα, συνδεδεμένο επίσης με τις συνθήκες εργασίας. Το θέμα της

οργανωσιακής υποστήριξης είναι ίσως το λιγότερο περίπλοκο από όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, και θέμα πιο αποτελεσματικής δημόσιας διοίκησης.

### **6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον να ερευνήσει πιο συγκεκριμένα τι ακριβώς είναι αυτό στις συνθήκες εργασίας που αφήνει ανικανοποίητους τους εκπαιδευτικούς εφόσον πρόκειται για πολύ γενικό θέμα που επιτρέπει ένα ευρύ πεδίο για πιο λεπτομερή ανάλυση και κατηγοριοποίηση. Το ίδιο και για το σχολικό κλίμα, συνδεδεμένο επίσης με τις συνθήκες εργασίας.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

Αναστασίου, Σ. (2013). *Η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στην απόδοση των εργαζομένων*. ΕΣΔΟ Poster: Λάρισα, 8-10 Ιουνίου.

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δημητρίου, Κ. (1991). *Μέθοδοι και τεχνικές υποκίνησης εργαζομένων στην πράξη*. Αθήνα: Γαλαίος.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Επιλογή, αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κρόμπα, Α. (2012). *Η παρακίνηση στο δημόσιο τομέα και η σχέση της με την ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον και τη δέσμευση απέναντι στον οργανισμό*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μαυροβουνιώτης, Μ. (1996). Υποκίνηση. *Information, no.4, p. σ.99-102, Φεβρουάριος'96*.

Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Καλατζή-Αζίζη, Α. & Μπεζεβέγκης, Ι. *Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μανατζμεντ. Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team Ε.Π.Ε.

- Μπουραντάς, Δ. (2001). Μανατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρούζος, Α. (2002). «Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων» Στο Δ. Καψάλη και Κατσίκη, Α. (Επιμ.). *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Α΄ Τόμος, 127-140. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τόμος Ι. Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση spss*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη* (3η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Σπανός Α., (1997). *Πώς παράγονται και παρέχονται αποτελεσματικά Υπηρεσίες Ποιότητας*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Ξενόγλωση

- Athanasiadis, I. & Syriopoulou - Delli, C. (2010). Training and Motivation of Special Education Teachers in Greece. *Review of European Studies, Vol. 2, No. 1.*
- Aventisian-Pagoropoulou, A., Koubias, E., & Giavrimis, P. (2004). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. [Burnout syndrome: Teachers' chronic stress and its development to occupational exhaustion]. *Μέντορας, 5*, 103–127.
- Babin, B.J. & Boles, J.S. (1996). The effects of Perceived Co-Worker Involvement and supervisor Support on Service Provider Role, Stress, Performance and Job Satisfaction. *Journal of Retailing, 72 (1)*, pp. 57-75.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education, 25*, 453–471.
- Billingsley, B.S. (2004a). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities. Vol. 37, No 5*, 370-376.
- Billingsley, B.S. (2004b). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education. Vol. 38, No. 1*, 39–55.
- Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1992). Attrition/retention of special education teachers: Critique of current research and recommendations for retention efforts. *Teacher Education and Special Education, 15*, 229–248.
- Buchmann. C. & Hannum, E. (2001). Education and Stratification in developing countries. A review of theories & research. *Annual Review of Sociology, 27*, pp.77-102.
- Carifio, J., & Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences (15493652), 3(3)*.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology, 15*, 473–490.
- Cherinngton, D.G. (1994). *Organizational Behavior* (2<sup>nd</sup> ed). Boston: Allyn & Bacon.

- Connelly, V., & Graham, S. (2009). Student teaching and teacher attrition in special education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(3), 257-269.
- Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 23, 157-168.
- Cross, L. H., & Billingsley, B. (1994). Testing a model of special educators' intent to stay in teaching. *Exceptional Children*, 60, 411-421.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Dubrin, A. (2012). *Essentials of Management*. (9 th ed.) Mason OH: South-Western Sengage Learning.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teacher's roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 16, 161-170.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage.
- Evans, L. (2002). *What is Teacher Development?* Oxford Review of Education, 28(1), 123-137.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feng, Y. (2012). Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: Perspectives from Chinese teachers. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 16, No 3, 331-351.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86, 36-44.
- Fletcher, C., & Williams, R. (1996). Performance Management, job satisfaction and organizational commitment. *British Journal of Management*, 7, pp. 169-179.
- Fray, B.S. & Osterloh, M. (2002). *Successful Management by motivation: Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives*, Berlin: Springer.



- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28–35.
- Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behavior at Work*. Hove East Sussex. Psychology Press.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549–56.
- Glynn, M.S., Aultman, L.P. & Owens, A.M. (2005). Motivation to Learn in General Education Programs. *The Journal of General Education*, Volume 54, Number 2, 2005, pp.150-170.
- Gokce, F. (2010). Assessment of Teacher Motivation. *School Leadership and Management*. Vol. 30, No. 5, 487- 499.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors related to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and teacher education*. 24, 1349-1364.
- Greenberg, J. & Baron, R.A. (1995). *Behavior in Organizations: Understanding and managing the human side of work* (5<sup>th</sup> ed). Trenton: Prentice Hall International.
- Griffin, R. & Moorhead, G. (2009). *Organizational Behavior. Managing People and Organizations* (9<sup>th</sup> ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61–99.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hoy, W.K. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8<sup>th</sup> edition). New York: McGraw-Hill.
- Huczynski, A. & Buchanam, D. (2001). *Organizational Behavior. An introductory text*. (4<sup>th</sup> ed.). Essex. Financial Times Prentice Hall.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab) use them. *Medical education*, 38(12), 1217-1218.

- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. & Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative & quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), pp.376-404.
- Kantas, A. (1995). *Organotiki Viomihaniki psychologia Diergasies omadas – sigkrousi –Anaptixi ke allagi–Koultoura – Epaggelmatiko aghos.* (Organisational industrial psychology, team activities – conflict –growth and change – culture – job stress). Part 3, Athens: Ellinika Grammata.
- Kantas, A. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας [Burnout syndrome in teachers and in health and social careemployees]. *Ψυχολογία*, 3(2), 71–85.
- Kantas, A. (2001). *Oi paragontes aghous ke i epaggelmatiki exouthenosi stous ekpedeftikous.* (Stress factors and teachers' burnout). In E. Vasilaki, S. Triliva, & H. Mpezevegkis (Eds.), *To stres, to aghos ke i antimetopisi tous* (pp. 217–229). Athens: Ellinika Grammata.
- Katsiyannis, A., Zhang, D., & Conroy, M. A. (2003). Availability of special education teachers. *Remedial & Special Education*, 24(4), 246.
- 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.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory—Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25–33.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79–89.
- Koustelios, A. & Tsigliris, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *Physical Education Review*, 11, 189-203.
- Kreitner, R., Kinick, A., & Buelens, M. (1999). *Organizational Behaviour*. London: McGraw-Hill.

- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education* 33, p. 45-55.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89–96.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53, 27–35.
- Leontari, A., Kiridis, A., & Gialamas, B. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης [Occupational stress in teachers at the primary school level]. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 141–161.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunette, M.D. (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally, Chicago, pp.1297-1349.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. NJ: Prentice Hall.
- Ma, X. & MacMillan, R. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93 (1), pp.39-47.
- Major, A.M. (2012). Job Design for Special Education Teachers. *Current Issues in Education Volume 15, Number 2*
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
- Manassero, M. A., Garcia Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vazquez, A., & Ferrer, V. A. (2006). Teachers burnout: Attributional aspects. *Psychology in Spain*, 10(1), 66-74.
- Mathieu, J.E. & Zajac, D.M. (1990). A review and meta analysis of antecedents, correlates and consequences of organisational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, pp. 171-194.

- Mau, W-C.J., Ellsworth, R. & Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, Vol. 22 No. 1, pp. 48-61.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71–82.
- Ministry of National Education and Religious Affairs. (1994). Bulletin of Information on Special Education. Athens: OPEB Plc. (in Greek).
- Mitchell, T.R. (1982). Motivation: New Directions for Theory, Research and Practice. *Academy of Management Review*, 7 (1), Jan., pp.80-88.
- Montana P.J. & Charnov B.H. (2008). *Management* (4<sup>th</sup> ed.). NY: Barron's Educational Series.
- Mullins, L.J. (2007). *Management and Organizational Behavior* (7<sup>th</sup> edition). Harlow: FT/Prentice Hall.
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17–45.
- National Clearinghouse for Professions in Special Education. (1995). *The need for special education and related services professionals: Some projections*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Soc. Psychol. Educ.* 12:295–314.
- Payne, R. 2005. Special education teacher shortage: Barriers or lack of preparation? *International Journal of Special Education* 20, no. 1: 88–91.
- Pinder, C.C. (1998). *Motivation in Work Organizations*. N.J.: Prentice Hall.
- Plash, S., & Piotrowski, C. (2006). Retention issues: a study of alabama special education teachers. *Education*, 127(1).

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burn out, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* Vol. 55, No. 1, March 2008, 61–76.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *Sage Publications*, Vol. 31(1):60-76.

Rebore, R.W. (2006). *Human Resources Administration in Education. A management Approach*. London: Allyn & Bacon.

Rosenberg, M. S., Griffin, C. G., Kilgore, K. L., & Carpenter, S. L. (1997). Beginning teachers in special education: A model for providing individualized support. *Teacher Education and Special Education*, 20, 301–321.

Rousseau, D.M. (1997). Organizational Behavior in the New Organizational Era. *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 515-546.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 291–306.

Sharma R.D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers:an empirical study, *Journal of Services Research*, Vol. 9, No 2.

Simpson, R. L., Whelan, R. J., & Zabel, R. H. (1993). Special education personnel preparation in the 21st century: Issues and strategies. *Remedial and Special Education*, 14(2), 7–12.

Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *The Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.

Singer, J. (1993). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59, 262–279.

Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus otherspecial educators. *Remedial and Special Education*, 17, 37–47.

Sirkin, R. M. (Ed.). (2006). *Statistics for the social sciences*. Sage.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611.
- Smith-Davis, G., & Billingsley, B. (1993). The supply/demand puzzle. *Teacher Education and Special Education, 16*, 202–217.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, causes and consequences*. N.Y.: Harper & Row.
- Sutton, G. W., & Huberty, T. J. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education, 105*, 189–192.
- Talmor, R., Reiter\*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496-536.
- Tsigilis, N. Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early childhood educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Reviews, 1*, 256-261.
- Usher, R & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge Plc.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society, 40*(5), 17-31.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education, 31*, 325–346.

Wright M. & Custer, R. (1998). Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers. *Journal of Technology Education*, 9 (2), 134-146.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among schoolteachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. Vol. 42 No. 3, 2004, pp. 357-374.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*. Vol. 11, No. 5, pp. 433 – 459.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**