

ΑΔΕΔΥ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ

Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης,	Επιστημονικός Υπεύθυνος –Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Αθανάσιος Κατσης,	Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Αναστάσιος Εμβαλωτής,	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρόεδρος ΙΠΕΜ ΔΟΕ
Ιωάννης Καμαριανός,	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Παύλος Χαραμής,	Πρόεδρος ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. ΟΛΜΕ
Μαρία Φιλιπούλου,	Υπεύθυνη Έρευνας Κοινωνικού Πολύκεντρου

Με τη συνδρομή ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (ΟΛΜΕ) και ΙΠΕΜ (ΔΟΕ)

ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.:

Γιώργος Ανδρινόπουλος,, Ειδικός Γραμματέας ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης,
Αναστάσιος Βιολέτης, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης,
Γλαρέντζου Ελένη, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Μέλος του Δ.Σ. του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της ΟΛΜΕ
Νικηφόρος Κωνσταντίνου, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης,
Νικόλαος Σκίκος, Καθηγητής Πληροφορικής Β/θμιας Εκπαίδευσης,
Φωτεινή Πανοπούλου, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης,

ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΙΠΕΜ:

Ανθόπουλος Κώστας, Εκπαιδευτικός Α/θμιας,
Αρχοντής Δημήτρης, Εκπαιδευτικός Α/θμιας,
Βούλγαρης Σωτήρης, Εκπαιδευτικός Α/θμιας,
Γιαννόγκονα Αθηνά, ΜEd, MA (Theol), Εκπαιδευτικός Α/θμιας,
Γρηγοράκης Γιάννης, Εκπαιδευτικός Α/θμιας,
Εμφιετζής Σάββας, Αιρετός ΑΠΥΣΠΕ Αν. Μακεδονίας & Θράκης, Εκπαιδευτικός Α/θμιας,
Στέφανος Φ. Σίντος, Πρόεδρος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων – Αιρετός
ΑΠΥΣΠΕ Ηπείρου
Σηφακάκης Χρόνης, Εκπαιδευτικός Α/θμιας

Έκδοση του Κοινωνικού Πολύκεντρου,
Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου
στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2011

ISBN: 978-960-98366-4-7

© Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011.

Απαγορεύεται η ανατύπωση, μέρους ή όλου του υλικού,
χωρίς προηγούμενη άδεια από το Κοινωνικό Πολύκεντρο
και τους συγγραφείς.

ΤΜΗΜΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟΥ – 12/2011

ΠΑΡΑΓΩΓΗ:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	vi
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	8
2. ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9
2.1. Ιστορικές διαστάσεις	9
2.2. Συγκριτικές διαστάσεις	15
2.3 Διεθνείς οργανισμοί	17
3. ΤΑ ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ) ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	21
4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	28
4.1. Η σημασία της επισκόπησης. Η σχολική τάξη ως μια στρατηγική κατάσταση.....	28
4.2. Δυσχέρειες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού : προς ένα υστερονωτετικό κανονιστικό πλαίσιο δράσης.	29
4.3. Το εκπαιδευτικό άγχος ως κοινωνικό φαινόμενο: επιμόρφωση και εργαλειακότητα.	33
4.4. Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.	37
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	42
5.1. Παρατηρώντας τη δυναμική του πεδίου	42
5.2. Από τη παρατήρηση του δυναμικού πεδίου στη θεωρητική σύλληψη και ερμηνεία	43
5.3. Το αναλυτικό πλαίσιο της σκέψης του M. Weber, η γραφειοκρατία και οι συνθήκες και όροι επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου	45
5.4. Η Αγορά και οι συνθήκες και όροι επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου	52
5.5. Η επικοινωνιακή λογικότητα και η ερμηνεία των όρων και συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου	56
5.6. Επιλογή θεωρητικών σχημάτων στην εποχή της κρίσης	59
6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	62
7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
7.1. Μεθοδολογικές επιλογές και προβλήματα	64
7.2. Συλλογή δεδομένων : τεχνικές και εργαλεία	68
7.3. Δειγματοληψία.....	71
7.4. Συμπερασματικά : προς μια μεθοδολογική σύγκλιση	72
7.5. Το χρονολόγιο της έρευνας.....	72
8. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	97
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	165
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ	201
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	247
9. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΝΥΞΕΙΣ.....	285
9. 1. Μόρφωση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	287
9.2. Σχολική Γνώση (αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία).....	293
9.3. Σύστημα οργάνωσης – διοίκησης – εποπτείας.....	295
9.4. Σχεσιοδυναμική.....	299
9.5. Εργασιακές σχέσεις.....	302
9.6. Υλικοτεχνική υποδομή - Ελλείψεις προσωπικού - Δαπάνες για την εκπαίδευση	309
9.7. Ψυχολογικές και κοινωνικές παράμετροι.....	314
9.8. Προτάσεις βελτίωσης.....	316
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	323

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Η παρούσα έκδοση για τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της ομότιτλης έρευνας, που μετά από δύο έτη κοινής προσπάθειας, έφεραν εις πέρας, τρία ερευνητικά ινστιτούτα, το Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ, το Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της ΟΛΜΕ και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών (ΙΠΕΜ) της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας. Η χρονική συγκυρία κατά την οποία έγιναν η αποτύπωση και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, συμπίπτει χρονικά με την είσοδο της χώρας σε μια δύσκολη οικονομική και πολιτική περίοδο, με σοβαρές εργασιακές και κοινωνικές επιπτώσεις, οι οποίες έχουν (αυτονόητα) άμεσο αντίκτυπο στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο.

Τα αριθμητικά στοιχεία εκφράζουν εύγλωττα το εύρος και τη σημασία του ερευνώμενου θέματος. Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φοιτούν 1,5 εκατομμύριο μαθητές και εργάζονται 180.000 περίπου εκπαιδευτικοί, αριθμός που αντιστοιχεί στο 3% του συνολικού ενεργού πληθυσμού και στο 30% των εν ενεργεία δημόσιων υπαλλήλων.

Η ποικιλία και η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών καθιστούν τη μελέτη των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου ένα δυσχερές ερευνητικό εγχείρημα. Είναι όμως και ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ταυτόχρονα και συνθήκες μάθησης των μαθητών. Εκτός αυτών, θα πρέπει να επισημάνει κανείς και το γεγονός ότι ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί προνομιακό πεδίο έκφρασης των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων. Και αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς οι μηχανισμοί της εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτεροι. Εντός του εκπαιδευτικού πεδίου (αντ)ανακλώνται και (ανα)παράγονται τα κυρίαρχα ιδεολογικά και πολιτικά προτάγματα των καιρών μας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στοχεύουμε με τη συγκεκριμένη έκδοση να συμβάλουμε στην πληρέστερη γνώση και κατανόηση των όρων και συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιήσουμε τους αναγνώστες σχετικά με τις ποικίλες επιμέρους διαστάσεις αυτού του ζητήματος.

Οι πρόεδροι των Ινστιτούτων,
Κοινωνικό Πολύκεντρο, Θεόδωρος Χρονόπουλος
ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., Παύλος Χαραμής
ΙΠΕΜ, Αναστάσιος Εμβαλωτής

ΠΡΟΛΟΓΟΣ
ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ

Καθηγητή Σήφη Μπουζάκη

Η παρούσα έρευνα «Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» ξεκίνησε με πρωτοβουλία και με φορέα το Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ, έναν θεσμό με εξαιρετικά πλούσια ερευνητική και κοινωνική δραστηριότητα από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα.

Το θέμα της έρευνας ήταν εξαιρετικά ελκυστικό και επίκαιρο, ιδιαίτερα μετά την είσοδο της χώρας στην «εποχή του μνημονίου». Τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας που καταγράφει με επιστημονική αυστηρότητα το πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί την καθημερινότητά τους, μπορούν να αξιοποιηθούν από την Πολιτεία στο βαθμό, βέβαια, που η τελευταία διαμορφώνει την εκπαιδευτική της πολιτική στηριγμένη και σε ευρήματα επιστημονικών ερευνών. Το ερευνητικό μας εγχείρημα δεν ήταν εύκολο. Ανέλαβε να το φέρει σε πέρας μια επιστημονική επιτροπή (Σήφης Μπουζάκης, Αθανάσιος Κατσής, Αναστάσιος Εμβαλωτής, Ιωάννης Καμαριανός, Παύλος Χαραμής, Μαρία Φιλιπούλου και στην πρώτη φάση της έρευνας ο Γιώργος Μπαγάκης) που είχε στις τάξεις της εξαιρετικούς επιστήμονες με γνώση σε τέτοιου είδους απαιτητικά ερευνητικά εγχειρήματα με μεγάλο πανελλαδικό δείγμα. Πολλά εμπόδια αντιμετωπίστηκαν με την πολύτιμη συμβολή των επιστημονικών Ινστιτούτων ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. και ΙΠΕΜ των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών ΟΛΜΕ και ΔΟΕ αντίστοιχα. Ιδιαίτερα πολύτιμη ήταν η συμβολή τους στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, στην ανεύρεση των κατάλληλων συνεργατών σε πανελλαδικό επίπεδο και στη διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Κλείνοντας αυτό το σύντομο προλογικό σημείωμα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά:

- Τους συναδέλφους, ερευνητές όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω.
- Το Διοικητικό προσωπικό του Κοινωνικού Πολύκεντρου και τον Πρόεδρο του Θ. Χρονόπουλο για την ομόθυμη στήριξη του σε όλες τις φάσεις της έρευνας
- Την υπεύθυνη έρευνας του Κοινωνικού Πολύκεντρου κ. Μαρία Φιλιπούλου που σήκωσε, εκτός των άλλων, και το βάρος του συντονισμού και της επικοινωνίας
- Τους συνδέσμους – βοηθούς έρευνας, από τα δύο ινστιτούτα ΙΠΕΜ και ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., για την πολύτιμη συνεισφορά τους στον εντοπισμό των σχολικών μονάδων και στην διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων .

- Τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που συνεργάστηκαν, για την απρόσκοπτη διανομή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
- Το ανθρώπινο δυναμικό του Κοινωνικού Πολύκεντρου
- Τους μεταπτυχιακούς μου φοιτητές Παρασκευά Μειϊμέτη και Χριστίνα Διπλάρη για την πολύτιμη βοήθειά τους.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στο νεοελληνικό κράτος, από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, εστίασαν συχνά το ενδιαφέρον τους ερευνητές, συγγραφείς και συνδικαλιστικές ενώσεις, ενώ πτυχές του έργου των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο επιστημονικών συνεδρίων. Οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ και παλαιότερα ΟΛΤΕΕ) έχουν πραγματοποιήσει ήδη από τότε που ιδρύθηκαν πλήθος εκδηλώσεων που είχαν σχέση με θέματα τα οποία αφορούσαν τους ίδιους, τη μόρφωση, επιμόρφωση, και μετεκπαίδευσή τους, το μισθό, την αξιολόγηση, τις εργασιακές σχέσεις, τον τρόπο διορισμού, το σύστημα διοίκησης των σχολείων, τη σχέση του σχολείου με τους κοινωνικούς, πολιτικούς και αυτοδιοικητικούς φορείς, τους γονείς, τη σχολική γνώση, κ.λπ.

Οι δύσκολες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού, εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών αποτυπώνονταν συχνά και σε τίτλους είτε του ημερήσιου τύπου («Οι ήρωες της υπαίθρου» στη δεκαετία του '60 με αναφορά στους δασκάλους των απομακρυσμένων, κυρίως, ελληνικών χωριών, η «Οδύσσεια του δασκαλικού επαγγέλματος», Πυργιωτάκης: 1992). Και, βέβαια, η σχολική ζωή αποτέλεσε συχνά ένα ιδανικό σενάριο του ελληνικού αλλά και του παγκόσμιου κινηματογράφου.

Σκοποθεσία

Η παρούσα έρευνα δεν στοχεύει απλά να καταγράψει τα εν πολλοίς γνωστά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη. Στόχος της είναι η επιστημονική αποτύπωση των απόψεων και αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας τους. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, να καταγράψουμε το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την καθημερινότητά τους στο σχολείο που υπηρετούν. Αυτή η παράμετρος είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες στην προσφορά ποιότητας και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Αυτό γιατί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα, όροι που τα τελευταία χρόνια απαντώνται όλο και περισσότερο στα

κείμενα διεθνών οργανισμών, συναρτώνται πρωτίστως με την ικανοποίηση που νιώθει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο πρωταγωνιστής της σχολικής ζωής, από το επάγγελμά του.

Οι μέθοδοι, τα εργαλεία και οι τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε για να επιτύχουμε τους στόχους της παραπάνω έρευνας θα παρουσιαστούν παρακάτω σε ξεχωριστές ενότητες.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ - ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ιστορικές διαστάσεις

Είναι γνωστό ότι με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους οι πρώτοι θεσμοί του κοινωνικού εποικοδομήματος που ιδρύονται επί Βαυαρών για ένα κράτος που ξεκινά «εκ του μηδενός» (Δερτιλής, 2005), είναι εκείνοι για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα στελέχωναν τα ελληνικά σχολεία, κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους (Αλτουσέρ, 1990). Αυτό, προκειμένου να διαπαιδαγωγηθούν και κοινωνικοποιηθούν οι πολίτες του έθνους - κράτους που το ίδιο είχε ανάγκη. Για το λόγο αυτό και ο βασικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, αποτυπωμένος σε πλήθος εκπαιδευτικών νόμων και στα ελληνικά συντάγματα, ήταν η εθνική, ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Το νεοδιαμορφούμενο κράτος για να αποκτήσει στέρεα βάση είχε ανάγκη τον εκπαιδευτικό φορέα της εθνικής ιδεολογίας, χριστιανό ορθόδοξο και χρηστό πολίτη. Αυτός ήταν και ο προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών των πρώτων ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: Βασιλικό Διδασκαλείο (1834) για την εκπαίδευση αρρένων δασκάλων (την εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών είχαν αναλάβει τα Αρσάκεια, που ιδρύθηκαν το 1837), η Φιλοσοφική και Θεολογική Σχολή του πρώτου Οθωνικού Πανεπιστημίου (1836 - 1837) για την εκπαίδευση φιλόλογων και θεολόγων [η φυσικομαθηματική σχολή, όπως είναι γνωστό, θα αυτονομηθεί μόλις το 1904, (Μπουζάκης et al., 2002)].

Στις δεκαετίες που θ' ακολουθήσουν, το ελληνικό κράτος εκτός από τον αυστηρό ιδεολογικό έλεγχο της σχολικής γνώσης (βιβλία, προγράμματα) που θα επιβάλλει (κρατισμός, συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατία, ομοιομορφία), θα διαμορφώσει και ένα κανονιστικό πλαίσιο ελέγχου της όλης λειτουργίας των εκπαιδευτικών όχι μόνο εντός, αλλά και εκτός των σχολείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του ασφυκτικού ιδεολογικοπολιτικού, κοινωνικού αλλά και πολιτιστικού ελέγχου της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εντός κι εκτός σχολείου, είναι ο Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής του Ιωάννη Κοκκώνη (1941), που στην πράξη αποτελεί το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στον αναλυτικό αυτό κείμενο-κανονισμό περιγράφεται με ακρίβεια ο τρόπος που θα πρέπει να συμπεριφέρονται οι δάσκαλοι: «πρέπει να αποφεύγεται διενέξεις και τα σκάνδαλα Δεν είναι πρόπον να μεταχειρίζεται εκφράσεις καπηλικές ή βαναύσους ούτε να εμβαίνει εις λογομαχίας και συζητήσεις πεισματώδεις, θυμωμένος και οργιζόμενος Εις συμπόσια και εις γάμους προσκαλούμενος χρειαστεί να μη λησμονεί ποτέ τον οποίον φέρει διδασκαλικό χαρακτήρα. Αυτός δεν πρέπει να φαίνεται ποτέ ο αρχηγός ή προκαλεστής της ευθυμίας» (Δημαράς, 1974, τ. Β', σελ.102).

Λίγες δεκαετίες αργότερα (1895) το κράτος θα θεσμοθετήσει με το Ν. ΒΤΜΘ' τον Επιθεωρητή, ο οποίος, μέχρι το 1982 που θα καταργηθεί και θα αντικατασταθεί από το Σχολικό Σύμβουλο, θα αποτελέσει τον εντολοδόχο του ελληνικού κράτους για την άσκηση εκπαιδευτικού-ιδεολογικοπολιτικού και κοινωνικού ελέγχου των εκπαιδευτικών. Αυτή η πολυεπίπεδη και πολυσχιδής λειτουργία του επιθεωρητή είχε επισημανθεί και επικριθεί ήδη από τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής του θεσμού. Ένας μετέπειτα Υπουργός Παιδείας (Ι. Μομφεράτος) το 1898 σε εγκύκλιό του σημειώνει: «Και συντόμως ειπείν αντί να καθοδηγήσωσιν, ενισχύσωσιν, εμπυχώσωσιν και φρονηματίσωσιν τους Έλληνας δημοδιδασκάλους, ούτω προσηνέχθησαν και προσφέρονται προς αυτούς ώστε δεν πιστεύουσιν ούτε ότι την τυραννία απηλλάγησαν αλλ' ότι τυράννους μετήλλαξαν μόνον....» (Ευαγγελόπουλος, 1988).

Αυτός ο τρόπος λειτουργίας των Επιθεωρητών θα συνεχιστεί και τις επόμενες δεκαετίες, ιδιαίτερα σε ανώμαλες περιόδους (δικτατορίας) με ένα ασφυκτικό ιδεολογικό – πολιτικό πλαίσιο μιας «δημοκρατίας σε αναστολή». Έτσι, δεν προκαλεί έκπληξη ότι σχεδόν έναν αιώνα αργότερα (1961), σε τηλεγράφημα επιθεωρητή προς δάσκαλο μετά από καταγγελία κατοίκων (περιοχή Τρίκαλα Κορινθίας) διαβάζουμε: «Μας καταγγέληθη ότι

συζείτε μετά τινός γυναικός. Εάν αυτό αληθεύει εντέλλεσθε όπως τελέσητε πάραυτα τους γάμους σας μετ' αυτής»....'Η αλλού, μετά από επιθεώρηση: «Ο δάσκαλος Ν.Β. είναι κατάλληλος για την εκτσομπάνευση των κατοίκων....».

Οι επιθεωρητές, όπως είναι γνωστό, για πολλές δεκαετίες προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση. Επομένως, ήταν πρώην φοιτητές της Φιλοσοφικής και Θεολογικής Σχολής, αργότερα και της Φυσικομαθηματικής, του Πανεπιστημίου Αθηνών, με ισχυρές προσβάσεις στην κρατική εξουσία των καθαρευουσιάνων – καθαρολόγων (Γ. Χατζηδάκης, Ν. Εξαρχόπουλος, Γ. Μιστριώτης κ.ά.), πρωταγωνιστών τόσο σε επεισόδια σε βάρος των δημοτικιστών (Ευαγγελικά, Ορεστειακά, Πατραϊκά κ.ά.), όσο και σε πράξεις, αποφάσεις («να καώσι», 1920/21) που υπήρξαν ανατρεπτικές των προσπαθειών των φιλελεύθερων (1910-1920, 1928-1939, 1964/65) για μια αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση, την οποία, όποτε επιχειρήθηκε, πολέμησαν λυσσαλέα. Έτσι, η βασική τους εκπαίδευση κινήθηκε σ' ένα ακαδημαϊκό και ιδεολογικοπολιτικό κλίμα κλασικισμού (καθαρευουσιανισμού, προγονολατρίας, και αργότερα αντικομμουνισμού). Το κλίμα ουσιαστικά άρχισε ν' αλλάζει με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης –το Πανεπιστήμιο της Σμύρνης με τη σφραγίδα του Κ. Καραθεοδωρή δεν πρόλαβε να υλοποιηθεί- το 1925, των Πατρών και των Ιωαννίνων (στην αρχή μόνο η Φιλοσοφική Σχολή ως Παράρτημα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) το 1964 (στα δύο αυτά πανεπιστήμια υπηρέτησαν διακεκριμένοι δημοτικιστές Ι. Κακριδής, Α. Δελμούζος, Κριαράς κ.ά.).

Βέβαια, στο χώρο της εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών (Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες μέχρι το 1982/84) και εξαιτίας της διασποράς αυτών των ιδρυμάτων στην ελληνική περιφέρεια, το κλίμα του κρατικού ασφυκτικού εναγκαλισμού ήταν ακόμη πιο αυστηρό. Το κλίμα αυτό αποτυπώνεται τόσο σε ποινές εναντίον των σπουδαστών «Αποβάλλεται διότι εμοίραζε φυλλάδια του ΚΚΕ» (1945), «Ο φοιτητής Γ.Δ. αποβάλλεται της Μαρασλείου και κάθε Ακαδημίας διότι εμφορείται από κομμουνιστικές ροπές» όσο και σε δηλώσεις Υπουργών Παιδείας για το πρότυπο δασκάλου που οραματίζονταν: «Θέλω να ξέρω με τι κουτάλι τρώει ο δάσκαλος» (1933 Τουρκοβασίλης) ή «Δε θέλω σοφούς, θέλω πιστούς» (Υπουργείο Παιδείας της Χούντας, 1968). Και σε περιόδους βέβαια «ομαλής» αστικής – κοινοβουλευτικής δημοκρατίας το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και των εκπαιδευτικών διαμόρφωνε συχνά συνθήκες άσκησης εκπαιδευτικού έργου σε «ομηρεία» και με περιορισμό της ελεύθερης έκφρασης (ιδιώνυμο, 1929).

Εκτός από τα αυστηρά καθορισμένα ιδεολογικοπολιτικά πλαίσια άσκησης του εκπαιδευτικού έργου εξαιρετικά δυσμενείς υπήρξαν και οι προϋποθέσεις που αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή. Ήδη από τον 19^ο αιώνα, 14 ειδικοί επιθεωρητές ύστερα από έλεγχο δημοτικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα, κατέληξαν σε απογοητευτικές διαπιστώσεις αναφορικά και με το επίπεδο των δασκάλων και την κατάσταση των σχολείων. Έτσι, ο επιθεωρητής Χ. Παπαμάρκου, αναφερόμενος σε σχολεία και δασκάλους της Κέρκυρας σημειώνει: «Οι δημοδιδάσκαλοι είναι αμαθείς του έργου όπερ επαγγέλλονται...Τα διδακτήρια είναι γενικώς ειπείν άθλια... Τα διδακτικά σκεύη κάκιστα κι ελλιπέστατα... Τα διδακτικά βιβλία πολλά και ουχί τα καταλληλότερα, οι διδακτικά μέθοδοι ευτελώς αψυχολόγητοι... οι παιδευτικοί τρόποι κάκιστα παιδαγωγικοί...το θήλυ φύλον ουδαμώς ουδαμού φοιτά εις τα σχολεία...μόνο το δέκατον φοιτά εις τα σχολεία...» (Δημαράς, 1974, σελ. 246-247). Για τα σχολεία του Βόλου, ένας άλλος ειδικός επιθεωρητής, ο Ν. Πολίτης, σημειώνει: «Μόνον ανάγνωσιν διδάσκονται οι παίδες και ταύτην ξηράν, μονότονον, άψυχον... ολίγην γραφήν, αλλά άμορφον και αφιλόκαλλον.... Ουδεμία φροντίς καταβάλλεται προς διδασκαλίαν των πρώτων και απαραίτητων γνώσεων εκ των θετικών επιστημών, βασανίζεται ο νους του παιδός δια μεταφυσικών θεωριών περί των λόγων της υπάρξεως και του Θεού, περί της τριαδικής φύσεως της θεότητος... επιβάλλεται εις αυτόν να αποστηθίζει τας σημασίας των επτά μυστηρίων της εκκλησίας».

Οι παραπάνω περιγραφές ισχύουν σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό για τους δασκάλους, ενώ αρκετά από τα παραπάνω προβλήματα θα συνεχίσουν να υπάρχουν και στα επόμενα χρόνια. Π.χ. οι βάρδιες (διπλές και τριπλές) θα παραμείνουν για πολλά χρόνια, χωρίς ακόμη να εξαλειφθούν. Αν στα παραπάνω προσθέσει κανείς και τους πάντοτε χαμηλούς μισθούς των εκπαιδευτικών, τότε έχει μία αρκετά σαφή εικόνα ως προς τις ιστορικές διαστάσεις των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Και, βέβαια, στις μέρες μας η βαθιά οικονομική κρίση, οι περικοπές μισθών, οι ελάχιστοι διορισμοί, το εξαιρετικά ανασφαλές εργασιακό, συνταξιοδοτικό και ασφαλιστικό τοπίο που διαμορφώνεται στη χώρα μας, προοιωνίζουν ακόμη δυσμενέστερες συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στο εθνικό πλαίσιο, τόσο υπηρεσίες και φορείς της Πολιτείας, όσο και αρμόδιες συνδικαλιστικές οργανώσεις, αλλά και φορείς, έχουν επιχειρήσει κατά καιρούς να προσεγγίσουν συστηματικά τα θέματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) εντάσσονται οι μελέτες «Επιλογή Εκπαιδευτικών: Διεθνείς πρακτικές» και «Η Αυτοαξιολόγηση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», που περιλήφθηκαν σε ειδική έκδοση του φορέα (ΕΣΥΠ, 1999).

Το Φεβρουάριο του 2000 υποβλήθηκε στην ηγεσία του Υπ. Παιδείας Έκθεση της Επιτροπής για την Εξέταση της Επαγγελματικής Εξέλιξης και της Οικονομικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία είχε συγκροτηθεί με κοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών υπό την προεδρία του καθηγητή Ν. Μπλέσιου.¹ Στην Έκθεση επισυνάφθηκαν οι γραπτές εισηγήσεις των μελών της, καθώς και οι απαντήσεις που έλαβε σε σχετικά ερωτήματα από τις ομοσπονδίες ΟΛΜΕ και ΟΙΕΛΕ. Οι συντάκτες της Έκθεσης επισημαίνουν ότι «η απόκλιση ανάμεσα στις υπηρεσίες που το σύστημα δεσμεύεται να παράγει ή κηρύττει ότι παράγει και σ' εκείνες που προσφέρει στην πραγματικότητα φαίνεται να είναι μεγάλη» και ότι πολλές πτυχές και τομείς του συστήματος πάσχουν και μάλιστα σε αλληλεξάρτηση (Έκθεση Επιτροπής για την Εξέταση της Επαγγελματικής Εξέλιξης και της Οικονομικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2000, σελ. 2). Αναγνωρίζουν (σελ. 4) την ανάγκη αλλαγής του καθεστώτος υπηρεσιακής ή επαγγελματικής εξέλιξης και οικονομικής κατάστασης των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. (κρίνουμε ότι το σκεπτικό της Επιτροπής δεν θα διέφερε ουσιαστικά αν επρόκειτο για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε), αλλά το κείμενο διατρέχει η αντίληψη ότι μια τέτοια αλλαγή πρέπει να γίνει υπό τον όρο μιας «ταυτόχρονης ή παράλληλης γενικής διορθωτικής παρέμβασης», για να αποβεί λυσιτελής. Στην ενότητα 4 της Έκθεσης (σελ. 18), πιο συγκεκριμένα, η αύξηση του κόστους των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω της αύξησης των αποδοχών του εκπαιδευτικού προσωπικού παρουσιάζεται ως αναγκαία, αλλά συνδέεται υποχρεωτικά με ένα «μοντέλο σύνδεσης αμοιβής-παραγωγικότητας», που αφορά και τη διαδικασία υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

¹ Μέλη της Επιτροπής ήταν οι ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί Θ. Γκότοβος, Π. Ξωχέλλης, Στ. Παντίδης, Δ. Ευστρατίου και Γ. Κιζερίδης.

Κατά τα άλλα η Επιτροπή προτείνει: μετάβαση από το σύστημα της επετηρίδας διοριστέων εκπαιδευτικών στην καθιέρωση διαγωνισμού μέσω του ΑΣΕΠ (σελ. 5 κ.ε.)² καθιέρωση μεταβατικού σταδίου επαγγελματικής ένταξης πριν τη μονιμοποίηση (σελ. 6)· συστηματική προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών (σε αντικείμενο διδασκαλίας, παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική άσκηση) με την καθιέρωση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, και καθιέρωση συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση (σελ. 8 κ.ε.)· αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (σελ. 11)· αλλαγές στον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης και εκσυγχρονισμό της διαδικασίας επιλογής και ανάδειξης των στελεχών της εκπαίδευσης (σελ. 14 κ.ε.).

Σημαντικοί όμως παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη και την οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών απουσιάζουν ή αναφέρονται ακροθιγώς στην Έκθεση,³ η οποία διακρίνεται για την προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίζει το όλο θέμα και την περιορισμένη επαφή των συντακτών της με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Στο πλαίσιο του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) λειτούργησε το 2009 το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπό την προεδρία του καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη, το οποίο σε σειρά συνεδριών του επεξεργάστηκε κείμενο προτάσεων για τη γενική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την ελληνική εκπαίδευση προτάθηκαν, μεταξύ άλλων, η κοινωνική και μισθολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, η λήψη μέτρων για την ανάπτυξη και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της ελευθερίας και της πρωτοβουλίας τους, η κατάλληλη προετοιμασία τους για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, η επανεξέταση του νομικού καθεστώτος της επιλογής των διοικητικών

² Είναι χαρακτηριστικό ότι επισημαίνεται στο θέμα αυτό η αποτροπή δημιουργίας μιας νέας επετηρίδας επιτυχόντων στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ «μέσω της επίτευξης μιας συμμετρίας ανάμεσα στις κενές θέσεις και τις θέσεις επιτυχόντων», ενώ υποστηρίζεται ότι οι επιτυχάνοντες «πρέπει να απορροφώνται μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα» (σελ. 5)

³ Ενδεικτικά αναφέρονται τα ζητήματα περιεχομένου σπουδών, υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού των σχολείων, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ασφάλισης και σύνταξης, οργάνωσης δομών στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, μετεκπαίδευσης και μεταπτυχιακών σπουδών κ.ο.κ.

στελεχών και η εξασφάλιση «ενός σταθερού, πραγματικά αξιοκρατικού συστήματος επιλογής» τους (ΣΠΔΕ, 2009, σελ. 2 κ.ε.). Στην ενότητα VI: *Διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου* προστίθενται και οι εξής σχετικές με την παρούσα έρευνα προτάσεις: καθιέρωση ενιαίου συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σύμφωνα με σχετική πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σύσταση ανεξάρτητου, ενιαίου φορέα για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης για όσους κατευθύνονται προς αυτήν επαγγελματικά, βελτίωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης (που θα παρέχεται με τη δημιουργία του θεσμού του μέντορα), καθιέρωση προγραμμάτων περιοδικής (ενδοσχολικής) επιμόρφωσης, εντός και εκτός Ελλάδας, με χορήγηση αδειών και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, προώθηση της δημιουργίας επιμορφωτών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, και επαναπροσδιορισμός του ρόλου της μετεκπαίδευσης.

2.2. Συγκριτικές διαστάσεις

Και στο διεθνή χώρο οι συνθήκες άσκησης εκπαιδευτικού έργου έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Ακόμη, σε πολλές εκθέσεις που έχουν συνταχθεί από επιτροπές εμπειρογνομόνων των διαφόρων κρατών αποτυπώνονται πολλά από τα προβλήματα στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Παράδειγμα αποτελεί η γνωστή έκθεση, το 1983, με τίτλο «Ένα έθνος σε κίνδυνο», στην οποία αποτυπώνονται τα προβλήματα της αμερικάνικης εκπαίδευσης με μία «πολιτική αριθμητική» που προκάλεσε σοκ στην αμερικάνικη κοινωνία και προετοίμασε το έδαφος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχείρησε ο Τζ. Μπους το 1991 (Ένα έθνος Μανθανόντων) στο ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης.

Λίγα χρόνια νωρίτερα, το 1988, με νομιμοποιητικό επιχείρημα παρόμοιες εκθέσεις, η «μεταρρύθμιση» στη Μεγάλη Βρετανία (National Curriculum) θα επιχειρηθεί στην κατεύθυνση της αγοραιοποίησης και πρωτοκαθεδρίας της εργαλειακής γνώσης. Άμεση συνέπεια και των δύο παραπάνω νεοφιλελεύθερων παρεμβάσεων στην εκπαίδευση των δύο ισχυρότερων δυτικών χωρών που αποτέλεσαν στη συνέχεια εξαγωγίμα «νεοφιλελεύθερα πρότυπα» και σε άλλες χώρες ήταν ο επηρεασμός των συνθηκών

άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό γιατί, οι εκπαιδευτικοί –ιδιαίτερα στη Μ. Βρετανία όπου το σχολείο ήταν από το 1944 μέχρι το 1988 ο «μυστικός κήπος» των εκπαιδευτικών,- αυτόματα έχασαν την ανεξαρτησία και την αυτονομία τους στην άσκηση των διδακτικών καθηκόντων τους. Στην πράξη μετατράπηκαν σε «εντολοδόχους» εφαρμογής κεντρικών πολιτικών με αυστηρά και λεπτομερώς καθορισμένους στόχους και περιεχόμενα (κλειστά αναλυτικά προγράμματα). Γίνεται, έτσι, λόγος για αποδεξιοποίηση των εκπαιδευτικών (Καζαμίας, 2004). Αν κανείς στα παραπάνω προσθέσει και το ενδεχόμενο (έχει ήδη συμβεί) απώλειας της θέσης εργασίας εκπαιδευτικών που δεν είναι μόνιμοι ως αποτέλεσμα αναστολής της λειτουργίας ενός σχολείου (γονεϊκή επιλογή σε συνδυασμό με την αρχή εντοπιότητας, το κουπόνι παιδείας, κ.τ.ό) κατανοεί το νέο τοπίο ανασφάλειας μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το έργο του.

Παρόμοιες εκθέσεις, όπως αυτές που αναφέρθηκαν, έχουν δημοσιευθεί και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αποκαλύπτοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί. Θα αρκεστούμε σε ένα ακόμη παράδειγμα. Μία έκθεση (1993) για τους εκπαιδευτικούς στην Ολλανδία διαπίστωσε τα παρακάτω προβλήματα:

- Ελλείμματα στις επαγγελματικές δεξιότητες
- Ελλείμματα κινητικότητας
- Ετεροαπασχόληση
- Πρόωρη συνταξιοδότηση
- Ελλιπής μόρφωση
- Χαμηλοί μισθοί
- Μείωση κοινωνικού status

Θα κλείσουμε τη σύντομη αυτή συγκριτική επισκόπηση των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου με αναφορά στο πολυσυζητημένο παράδειγμα της Φινλανδίας, της οποίας οι μαθητές στους διαγωνισμούς της PISA φιγουράρουν πάντοτε στις πρώτες θέσεις. Σε επιστημονικά δημοσιεύματα (Simola, 2002) στα οποία επιχειρείται η ερμηνεία της διάκρισης των Φινλανδών μαθητών, ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που πιστώνονται για τη διάκριση αυτή είναι, εκτός των άλλων (εθνικά τραύματα που οδήγησαν στο «εμείς», ταχύτατοι κοινωνικοί μετασχηματισμοί) οι εκπαιδευτικοί. Αυτό επειδή οι τελευταίοι:

- Ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη με υψηλό γόητρο
- Έχουν υψηλό επίπεδο αποδοχής – νομιμοποίησης από γονείς κι εκπαιδευτικούς
- Εργάζονται σε εξαιρετικές συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής
- Έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης, μεταπτυχιακών
- Έχουν υψηλά κοινωνικά επιδόματα και μισθούς (κράτος πρόνοιας)
- Νιώθουν υψηλή ικανοποίηση από το επάγγελμα.
- Εφαρμόζουν απολυταρχικές / αυταρχικές μεθόδους (από καθέδρας)
- διδασκαλίας

2.3 Διεθνείς οργανισμοί

Το θέμα των όρων και συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην παγκόσμια διάστασή του απασχόλησε πολλούς διεθνείς οργανισμούς που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την εκπαίδευση. Ένα κείμενο που άσκησε σημαντική επίδραση διεθνώς στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους είναι η «Σύσταση σχετικά με το Καθεστώς του Διδακτικού Προσωπικού», που εγκρίθηκε από την Ειδική Διακυβερνητική Διάσκεψη για το καθεστώς των εκπαιδευτικών της UNESCO και του ILO το 1966 (ILO-UNESCO, 2008). Στις κατευθυντήριες αρχές αυτής της Σύστασης (κεφ. III) συμπεριλαμβάνεται και η ακόλουθη (UNESCO-ΥΠΕΠΘ, χ.χ., σελ. 4): «Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να προάγουν κατά τον καλύτερο τρόπο την αποτελεσματικότητα της μάθησης και να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αφοσιωθούν στα επαγγελματικά τους καθήκοντα». Επιμέρους κεφάλαια της Σύστασης (IV-XII) αναφέρονται στα θέματα της προετοιμασίας για το επάγγελμα και της επιμόρφωσης, της απασχόλησης, της ένταξης στο επάγγελμα, της σταδιοδρομίας, των γυναικών εκπαιδευτικών και των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, της μερικής απασχόλησης, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών (επαγγελματική ελευθερία, ευθύνες, δικαιώματα κλπ.), των προϋποθέσεων για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (αριθμός μαθητών στην τάξη, βοηθητικό προσωπικό, εποπτικά μέσα, ώρες εργασίας, εκπαιδευτικές και αναρρωτικές άδειες, άδειες

τοκετού, σχολικά κτίρια, ειδικές διατάξεις για εκπαιδευτικούς σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές), των μισθών, της κοινωνικής ασφάλισης και των ελλείψεων σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το 1996 δημοσιοποιήθηκε η πολυσυζητημένη Έκθεση της *Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*, την οποία είχε συστήσει το 1993 η UNESCO υπό την προεδρία του Jacques Delors, για να εξετάσει τις αλλαγές που θα θεωρούσε αναγκαίες στην εκπαίδευση ενόψει του 21^{ου} αιώνα (UNESCO, 1999). Τα ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν ήταν δυνατό να απουσιάσουν από την προβληματική της Επιτροπής. Ένα κεφάλαιο της Έκθεσης (κεφ. 7, σελ. 207 κ.ε. στην ελληνική έκδοση) φέρει τον τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί σε αναζήτηση νέων προοπτικών». Η Έκθεση υποστηρίζει ότι προϋπόθεση για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση σε μια σειρά τομείς, όπως είναι ο τρόπος επιλογής, η επιμόρφωση, η κοινωνική θέση και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (ό.π., σελ. 208). Προβάλλεται η άποψη, γενικότερα, ότι οι ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και η εξασφάλιση αποδοχών αντίστοιχων με εκείνες που δίνονται σε ομάδες εργαζομένων με όμοιο επίπεδο εκπαίδευσης είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην προσέλκυση και διατήρηση στην εκπαίδευση ικανών και καταρτισμένων εκπαιδευτικών (ό.π., σελ. 219). Συνεπώς, ιδιαίτερα κίνητρα πρέπει να εξασφαλίζονται σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν σοβαρές προβληματικές καταστάσεις και εργάζονται σε δύσκολες συνθήκες, π.χ. σε απομονωμένες, δυσπρόσιτες ή ιδιαίτερα υποβαθμισμένες περιοχές (ό.π.). Κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, η βία και τα ναρκωτικά, εισβάλλουν στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την αντιμετώπισή τους. Όπως τονίζεται, όμως, αυτή η έμφαση στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών «... δεν πρέπει να δικαιολογήσει τις κρίσεις εκείνων που καταλογίζουν όλα τα δεινά της κοινωνίας μας στις εκπαιδευτικές πολιτικές» (ό.π., σελ. 210). Για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλεται να παρέχεται στους/τις εκπαιδευτικούς η αναγκαία υποστήριξη, που συνεπάγεται, μεταξύ άλλων, την εξασφάλιση κατάλληλων υλικών συνθηκών και διδακτικών μέσων, σύστημα αξιολόγησης και επίβλεψης που θα επιτρέπει τη διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών και θα αξιοποιείται για αναγνώριση και ενθάρρυνση της ποιοτικής διδασκαλίας, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικών επιστημόνων και επαγγελματιών, και συμμετοχή των γονέων με τον κατάλληλο τρόπο (ό.π., σελ. 225).

Γενικότερα, επισημαίνεται ότι «... καμιά μεταρρύθμιση δεν μπορεί να προχωρήσει ενάντια στη θέληση των εκπαιδευτικών ή χωρίς τη συμμετοχή τους», (ό.π., σελ. 213).

Σε άλλες σχετικές μελέτες της η UNESCO εξετάζει θέματα που αφορούν τις προκλήσεις προς τους εκπαιδευτικούς που συνεπάγεται ένας μεταβαλλόμενος κόσμος (UNESCO 1998) και την παρουσίαση στατιστικών στοιχείων σχετικών με το προφίλ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (UNESCO/ILO, 2002).

Αξιόλογη ερευνητική δραστηριότητα στο θέμα των όρων και συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου έχουν αναπτύξει και οι διεθνείς συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, ιδίως η παγκόσμιας εμβέλειας Education International (EI) και η ευρωπαϊκής εμβέλειας European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Ενδεικτικά, η EI συνέταξε το 2009 Έκθεση σχετική με την εφαρμογή της Σύστασης ILO/UNESCO για το Καθεστώς του Διδακτικού Προσωπικού καθώς και της αντίστοιχης Σύστασης για το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Education International, 2009). Η Έκθεση, που βασίστηκε κυρίως σε ερευνητικά δεδομένα από 40 εθνικές οργανώσεις εκπαιδευτικών-μέλη της EI και σε επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναφέρεται σε όλους τους τομείς που διαλαμβάνει η Σύσταση ILO/UNESCO του 1966. Διαπιστώνει ότι, αν και έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από την έγκρισή της, σε όλα τα μείζονος σημασίας θέματα που περιλαμβάνονται σε αυτή εντοπίζονται αδυναμίες στην εφαρμογή της από κράτη και εκπαιδευτικούς θεσμούς σε όλο τον κόσμο (ό.π., σελ. i). Τρία θέματα που προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία είναι (α) η έλλειψη εκπαιδευτικών παγκοσμίως, ειδικά στο πλαίσιο της τρέχουσας παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, που συχνά συνοδεύεται και από μείωση των αποδοχών, (β) η ενίσχυση των ελαστικών εργασιακών σχέσεων, εμφανής στην αύξηση των προσλήψεων περιορισμένου χρόνου και της μερικής απασχόλησης, που οδηγεί σε περιορισμένη ακαδημαϊκή ελευθερία και επαγγελματική αυτονομία, και (γ) οι αυξανόμενες επιθέσεις εναντίον εκπαιδευτικών τόσο στα σχολεία όσο και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαινόμενο που εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους για τη δημοκρατία και την ευημερία των κοινωνιών (ό.π., σελ. i-ii).

Δραστηριότητες προς την ίδια κατεύθυνση πραγματοποιεί και η ETUCE σε ευρωπαϊκή κλίμακα, εντοπίζοντας το ενδιαφέρον της κυρίως σε θέματα όπως οι αποδοχές των εκπαιδευτικών, οι συνθήκες ασφάλειας και σύνταξης, οι συνθήκες εργασίας, το

επαγγελματικό άγχος και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και οι διακρίσεις σε βάρος ομάδων εκπαιδευτικών στους χώρους εργασίας (ETUCE, 1993; 2005).

Ο ΟΟΣΑ, από τη σκοπιά του, έχει πραγματοποιήσει σειρά μελετών, ερευνών που αφορούν τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου είτε σε εθνικό επίπεδο είτε διεθνώς (π.χ.: OECD, 1979; Wagner, 1987; Orivel, 1987), τις συνθήκες προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών (OECD, 2002α) και άλλα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ως εργαζομένους σε ένα περιβάλλον προκλήσεων και αβεβαιότητας (OECD, 1994; 2002β). Αξίζει να αναφερθούν, τέλος, κάποια από τα βασικά πορίσματα της *κριτικής επισκόπησης* του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που πραγματοποίησαν εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ το 1995, μετά από σχετικό αίτημα του ΥΠΕΠΘ (ΥΠΕΠΘ, 1995). Στα Προκαταρκτικά Συμπεράσματα των εμπειρογνομώνων τονίζεται ότι «οι συνθήκες εργασίας για τους διδάσκοντες είναι κακές και η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση είναι ελλιπής» (σημείο 8), το σύστημα της επετηρίδας διορισμού πρέπει να αντικατασταθεί από ένα αξιοκρατικό σύστημα επιλογής (σημεία 13, 14 και 17) και «η αναδιανομή της εξουσίας από το κεντρικό επίπεδο στο επίπεδο του εργαζομένου [να] γίνει παράλληλα με την μερική αντικατάσταση των ελέγχων που επιβάλλονται διά νόμου, από ενημερωτικές-νορμαλιστικές επιρροές όπως επίσης και αυτές της αξιολόγησης (σημείο 30).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), τέλος, έχει αναπτύξει σειρά ερευνητικών δραστηριοτήτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα μέσω εξειδικευμένων υπηρεσιών της. Αναλυτικές και κατατοπιστικές είναι οι εργασίες του Δικτύου Ευρυδίκη (EURYCICE, The Information network on education in Europe), που παρέχουν συγκριτικά στοιχεία σε επίπεδο Ε.Ε., καθώς και του CEDEFOP. Στη σειρά “Key Topics in Education in Europe” έχει ενταχθεί ο συνολικός τόμος «Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη», στο πλαίσιο του οποίου περιλαμβάνονται τέσσερις μελέτες, εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών μελών της ΕΕ. Η πρώτη από αυτές εξετάζει το βαθμό καταλληλότητας της *αρχικής εκπαίδευσης* των υπό μελέτη εκπαιδευτικών και τις διαδικασίες ένταξης στην επαγγελματική δραστηριότητα. Η δεύτερη έχει θέμα της τους όρους και τις συνθήκες «προσφοράς» και «ζήτησης» εκπαιδευτικών και τα μέτρα που λαμβάνονται στις χώρες μέλη της ΕΕ για την προσέλκυση και διατήρηση στο επάγγελμα ικανών εκπαιδευτικών. Η

τρίτη επικεντρώνεται στις «*συνθήκες εργασίας και αμοιβών*» και περιλαμβάνει θέματα όπως: καθεστώς πρόσληψης και επαγγελματική εξασφάλιση, τάσεις στην απασχόληση των εκπαιδευτικών, συμβάσεις περιορισμένου χρόνου και μερικής απασχόλησης, προσδιορισμός του χρόνου εργασίας, αποδοχές και άλλες οικονομικές απολαβές, επιμόρφωση και στήριξη στην εργασία κ.λπ. Η τέταρτη αναλύει τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση όρων που καθιστούν την *εκπαίδευση ελκυστική* ενόψει του 21^{ου} αιώνα (Eurydice, 2002α; 2002β; 2003; 2004). Αντικείμενο άλλης μελέτης του *Δικτύου Ευρυδίκη και του CEDEFOP* είναι τα συστήματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (EURYCICE & CEDEFOP, 1995; EURYCICE, 1999).

3. ΤΑ ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ) ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Τόσο η ΟΛΜΕ όσο και η ΔΟΕ έχουν ασχοληθεί κατ' επανάληψη με τη μελέτη των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, πέρα από τη συστηματική ενασχόλησή τους με τέτοια θέματα στο πλαίσιο της συνήθους δραστηριότητάς τους, και έχουν συμπεριλάβει σχετικά θέματα στα επιστημονικά συνέδρια ή άλλες οργανωμένες δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιήσει.

Το 1975, δηλαδή μετά την πτώση της χούντας, η ΟΛΜΕ, σε έκτακτο ενημερωτικό δελτίο συγκέντρωσε τις εισηγήσεις που έγιναν από μέλη του Δ.Σ. και τον Πρόεδρο της στις 10/11 του 1975 στο Θέατρο Μουσούρη. Όλες οι εισηγήσεις αναφέρονται στις αντικειμενικές συνθήκες εργασίας των καθηγητών, δηλαδή σε θέματα:

- Ωράριο καθηγητών – μαθητών
- Αριθμός μαθητών ανά τμήμα
- Διδακτήρια
- Εποπτικά και ψυχαγωγικά μέσα
- Αναλυτικό πρόγραμμα
- Διδακτικά βιβλία
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Ελευθερία σκέψεων

- Ειδίκευση
- Σταθερότητα διδακτικού προσωπικού
- Ώρα λειτουργίας σχολείου

Για τα παραπάνω θέματα θα γίνουν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες εισηγήσεις που αποτυπώνουν το μέγεθος των προβλημάτων τα οποία συνδέονται με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου των καθηγητών. Σταχυολογούμε:

Για το ωράριο: «Είναι εξοντωτικό....Ο καθηγητής διδάσκει 27 ή 30 ώρες...»

Αριθμός μαθητών ανά τμήμα: «Υπάρχουν τμήματα με 70 και πλέον μαθητές»

Αναλυτικό πρόγραμμα: «Είναι τόσο αναχρονιστικό που προκαλεί αποστροφή»

Τα βιβλία: «Εκτός ελαχίστων, είναι ακατάλληλα»

Μέθοδος διδασκαλίας: «Πρυτανεύει η αρχή των «καλουπιών» και των «υπνοφόρων μονόλογων».

Ελευθερία σκέψης: «Η αδέσμευτη κίνηση ιδεών είναι απαγορευμένος καρπός»

Ειδίκευση: «Σοβαρή αιτία της εκπαιδευτικής κακοδαιμονίας»

Σταθερότητα διδακτικού προσωπικού: «Αδιάκοπη μετακίνηση του διδακτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση ο καθηγητής να ανταποκρίνεται σωστά στο έργο του».

Διδακτρία: «Εδώ υπάρχει η πιο επικίνδυνη αθλιότητα μέσα στο γενικό φάσμα παιδείας! Έχουμε σχολεία ακατάλληλα». (η υπογράμμιση στο κείμενο)

Ώρα λειτουργίας: «Παραδεκτή και αποδοτική είναι μόνο η πρωινή εργασία. Πόσα όμως σχολεία λειτουργούν πρωί; Ελάχιστα».

Η ΟΛΜΕ στο 1^ο εκπαιδευτικό συνέδριό της, που διοργάνωσε στην Αθήνα (Μάιος 1981), συμπεριέλαβε ενότητα με τίτλο «Ο καθηγητής». Ωστόσο, δεν ενέταξε σε αυτή τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Δ.Ε., αλλά περιορίστηκε στα ζητήματα της *μόρφωσης* και της *επιμόρφωσης* των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 1982, σελ.197 κ.ε.). Αντικείμενο μεταγενέστερου συνεδρίου της αποτέλεσαν οι *σχέσεις καθηγητών, μαθητών, γονέων* (ΟΛΜΕ, 1986), που επηρεάζουν σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο, ενώ λίγο αργότερα πραγματοποίησε συνέδριο στη Θεσσαλονίκη (1987), στο πλαίσιο του οποίου επανήλθε στα ζητήματα της *βασικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των καθηγητών* (ΟΛΜΕ, 1988β). Στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ, τέλος, με θέμα

«Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Από τις επιλεκτικές πολιτικές στην παιδεία για όλους» (Θεσσαλονίκη 2004), μία από τις δύο ενότητες του την αφιέρωσε στο θέμα *Οι εργασιακές σχέσεις στο δημόσιο σχολείο και ο εκπαιδευτικός* (ΟΛΜΕ, υπό έκδοση). Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας αντικείμενο διαπραγμάτευσης αποτέλεσαν θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα και επηρεάζουν τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σύστημα πρόσληψης στη δημόσια εκπαίδευση, η αξιολόγηση, ο παιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, στη σειρά «Συζητήσεις για την Εκπαίδευση» η ΟΛΜΕ συμπεριέλαβε κατά καιρούς θέματα σχετικά με τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Αντικείμενα διαπραγμάτευσης αυτών των συζητήσεων ήταν ο *κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού* (ΟΛΜΕ, 1988), το *εκπαιδευτικό έργο : προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση* (ΟΛΜΕ, 1992), οι αναμενόμενες επιπτώσεις της ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση στο έργο του εκπαιδευτικού (ΟΛΜΕ, 1993) και *Το δικαίωμα των ελεύθερων συλλογικών διαπραγματεύσεων* (ΟΛΜΕ, 1994).

Τέλος, στον ερευνητικό τομέα, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της ΟΛΜΕ συγκροτήθηκε Ομάδα Εργασίας με επιστημονικό συνεργάτη τον καθηγητή Ανδρέα Καζαμία, η οποία πραγματοποίησε στο διάστημα 1994-1995 μελέτη-έρευνα με θέμα: «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως επαγγελματίας παιδαγωγός». Σκοπός της έρευνας ήταν να αναλύσει και να αξιολογήσει βασικά προβλήματα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση, ανεργία/αδιοριστία, συνθήκες εργασίας και οικονομική κατάσταση, «επαγγελματοποίηση» και status, επαγγελματική αυτονομία και ανεξαρτησία), να εξετάσει συνθήκες και παράγοντες που τα επηρεάζουν και να διατυπώσει *συστάσεις με στόχο την προαγωγή της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία* (ΟΛΜΕ, 1995, Εισαγωγή).⁴ Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής μελετήθηκε το

⁴ Μέλη της Ομάδας Εργασίας, εκτός του καθηγητή Ανδρ. Καζαμία ήταν οι: Βαγγέλης Ζώτος, Ελισσάβετ Καμπάνη, Νατάσα Κυρκίνη, Ελένη Λαπαθιώτη, Γιώργος Παδιάς, Θάλεια Πιτσούλη, Τασούλα Αθανασούλα-Ρέππα, Δημητρά Σπυροπούλου, Μίνα Σταρίδα, Σπύρος Τουλιάτος και Παύλος Χαραμής, ενώ την τελική Έκθεση συνέταξαν οι: Ανδρέας Καζαμίας, Γιώργος Πασιάς και Παύλος Χαραμής.

διαθέσιμο βιβλιογραφικό και αρχειακό υλικό, πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική εμπειρική έρευνα, συντάχθηκαν πρωτόκολλα συνεντεύξεων και πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Ανάμεσα στα πορίσματα της έρευνας συγκαταλέγονται και τα εξής (ό.π., σελ. 95 κ.ε.): (α) η σταθερά αυξητική τάση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Δ.Ε. από το 1960 ως το 1990, (β) το αυξημένο ποσοστό συμμετοχής των ανδρών έναντι των γυναικών εκπαιδευτικών, ιδίως στο Γυμνάσιο, (γ) η σαφής υπεροχή του ποσοστού των ανδρών στις διοικητικές και διευθυντικές θέσεις, (δ) το μικρό ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου, (ε) η «υπέρμετρη συσσώρευση των υποψήφιων για διορισμό εκπαιδευτικών» (με διαφορετικά ποσοστά κατά ειδικότητα) και η «διόγκωση της επετηρίδας», με «παράλληλη μείωση του αριθμού των διορισμών στην εκπαίδευση από το κράτος», στ) η *ανεπαρκής έως ανύπαρκτη* προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο ψυχο-παιδαγωγικό σκέλος, τη διδακτική μεθοδολογία και την πρακτική άσκηση, η προβληματική επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοδιοριζόμενων και η αναποτελεσματικότητα των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων στον τομέα της επιμόρφωσης, ζ) το σχετικά ευνοϊκό ωράριο εργασίας, το οποίο όμως αντισταθμίζεται αρνητικά από παράγοντες όπως η υπερφόρτωση των σχολικών τάξεων και η ανυπαρξία διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού στα σχολεία, η ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και του εξοπλισμού των σχολείων, η) το εύρος και η ποικιλία των διδακτικών αντικειμένων που καλούνται να διδάξουν εκπαιδευτικοί ορισμένων ειδικοτήτων, θ) η οδυνηρή οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών εξαιτίας των πολιτικών λιτότητας, που ακολουθούσαν, ι) το χαμηλό ποσοστό των δημόσιων δαπανών για την παιδεία, ια) η έλλειψη θεσμών υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ιβ) το *ιεραρχικό πλαίσιο εξουσίας και διακυβέρνησης*, ιγ) η *αδυναμία της πολιτικής ηγεσία του [τότε] ΥΠΕΠΘ και των συμβουλευτικών μηχανισμών της [...]* να συγκροτήσουν ένα αξιόπιστο και αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης, και τέλος ιδ) η αντίδραση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στον «*ασφυκτικό κρατισμό*» και την «*υπαλληλοποίηση*», με την ταυτόχρονη διεκδίκηση *μεγαλύτερης σχετικής αυτονομίας* κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους και ουσιαστική συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ, από την πλευρά του, το 1995 εκπόνησε μελέτη για τη σκοπιμότητα σύστασης Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998) την οποία κοινοποίησε προς τους αρμόδιους φορείς. Τα Κέντρα

Στήριξης γίνονται αντιληπτά ως ευέλικτοι χώροι που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην οργάνωση και υποστήριξη δημιουργικών διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων διαμορφώνοντας ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (κοινής ή διαφορετικής επιστημονικής ειδίκευσης) και διευκολύνοντας το έργο τους. Στη μελέτη αναλύονται ο χαρακτήρας και η φυσιογνωμία των Κέντρων, ο τρόπος λειτουργίας, η δομή και η οργάνωση, η υποδομή και ο εξοπλισμός και προτείνεται διαδικασία υλοποίησης του θεσμού.

Αντίστοιχα, η ΔΟΕ συμπεριέλαβε κατά καιρούς σχετικά ζητήματα στη θεματολογία των εκπαιδευτικών συνεδρίων της ήδη από το 1980, όταν πραγματοποίησε στην Αθήνα το 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριό της με αντικείμενο τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Οι εργασίες του συνεδρίου έδωσαν την ευκαιρία να εξεταστούν σημαντικές πτυχές της λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και να διατυπωθούν αξιόλογες προτάσεις με στόχο την επίλυση βασικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκείνης της περιόδου και συνακόλουθα την αναβάθμιση της λειτουργίας τους. Εξάλλου, στα πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου της ΔΟΕ, με θέμα την «Ενιαία Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση», συμπεριλήφθηκε ενδιαφέρων προβληματισμός σχετικά με τη θέση, το ρόλο, την κατάλληλη προετοιμασία και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 1992 η ΔΟΕ και η αντίστοιχη ομοσπονδία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου Π.Ο.Ε.Δ. πραγματοποίησαν από κοινού στα Χανιά το 6^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο. Πραγματικότητες – προοπτικές». Στο συνέδριο αυτό περιλήφθηκε και η ενότητα «Διεπιστημονική θεώρηση της προσχολικής αγωγής: Το παιδί, τα προγράμματα, οι δραστηριότητες της νηπιαγωγού· εκπαίδευση, επιμόρφωση, θέση της νηπιαγωγού στο εκπαιδευτικό σύστημα». Στο πλαίσιο ιδίως αυτής της ενότητας δόθηκε η ευκαιρία να συζητηθούν θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, η αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους, οι υλικοτεχνικές προϋποθέσεις λειτουργίας των νηπιαγωγείων κ.λπ. . Το 1994 η ΔΟΕ οργάνωσε από κοινού με την ΠΟΕΔ το 8^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου» και υποενότητες: 1) Πολυδύναμος δάσκαλος και εξειδίκευση και 2) Τομείς και περιεχόμενο σπουδών (ΔΟΕ-

ΠΟΕΔ, 1995). Στο πλαίσιο του 11^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Περιφερειακά σχολεία – Σχολικά Κέντρα (Λάρνακα, 1997), δόθηκε η δυνατότητα να εξεταστούν μεταξύ άλλων οι ιδιαίτερες συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στα ολιγοθέσια/περιφερειακά σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1997). Το 14^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (Κέρκυρα, 2000), εξάλλου, είχε ως αντικείμενό του τους όρους και τις συνθήκες μόρφωσης, επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 2000). Το 20^ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (όπως και παλαιότερα, το 1995, το 9^ο Συνέδριο) επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στην ανάλυση των συνθηκών λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων δίνοντας την ευκαιρία να επισημανθούν σημαντικές εξελίξεις στους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε αυτό το νέο εργασιακό πλαίσιο (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 2006). Με το ίδιο αντικείμενο, το «Ολοήμερο Σχολείο», πραγματοποιήθηκε από το ΙΠΕΜ της ΔΟΕ και το ΙΝΕ των ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ έρευνα, τα πορίσματα της οποίας ανακοινώθηκαν επίσημα σε σχετική ημερίδα, που πραγματοποιήθηκε στα Γιάννενα το 2008. Στο 21^ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, με θέμα: «Παιδεία – Κοινωνία – Πολιτισμός. Ο παρεμβατικός ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες» (Πάφος 2007) στο επίκεντρο του προβληματισμού τέθηκαν ζητήματα όπως ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών της Π.Ε., η σημασία του έργου τους για την εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνικών και η δραστηριότητά τους σε θέματα πολιτισμού. Επιπλέον, με δύο ημερίδες που οργάνωσε η ΔΟΕ, έθεσε επί τάπητος τα προβλήματα που συνδέονται με την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και τις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΔΟΕ 200α· 2003), ενώ μια τρίτη ημερίδα, που οργανώθηκε το 2004 στο Βόλο, συμπεριέλαβε στα θέματά της τις σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.

Σχετική με τα θέματα της παρούσας μελέτης είναι και η ημερίδα που συνδιοργάνωσαν η ΔΟΕ και ο Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών του Νομού Χανίων το 2007 με θέμα: «Δάσκαλοι, σχολείο και κοινωνία». Στο πλαίσιο της θίχτηκαν θέματα όπως η εκπαίδευση και η επαγγελματική απασχόληση των εκπαιδευτικών της Π.Ε., ο ρόλος τους σε μια «καθολικά παιδαγωγούμενη κοινωνία» και η κοινωνική τους ευθύνη (ΔΟΕ - Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Νομού Χανίων, 2007). Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σχετικά πρόσφατη μελέτη της ΔΟΕ και του ΙΠΕΜ που επιμελήθηκε ο Γιάννης

Μπαλάγκας με θέμα: «Συνταξιοδοτικά και Ασφαλιστικά θέματα των εκπαιδευτικών του Δημοσίου» (Μπαλάγκας, 2007).

4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

4.1. Η σημασία της επισκόπησης. Η σχολική τάξη ως μια στρατηγική κατάσταση

Η επισκόπηση των σημαντικών σχετικών ερευνητικών εργασιών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, με επίκεντρο τη μελέτη της σύγχρονης επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο ρόλου, λειτουργιών και αναγκών, επιβάλλει τον προσανατολισμό κάθε σχετικής ερευνητικής προσπάθειας σε πολλαπλούς ορίζοντες.

Όπως διαφαίνεται από τις δημοσιευμένες εργασίες που μελετήσαμε, η πολλαπλότητα παράγεται εξαιτίας των εξελίξεων σε δύο κυρίως επίπεδα. Καταρχήν, η πολλαπλότητα έχει την αφετηρία της στην εσωτερική εξέλιξη του επιστημονικού παραδείγματος. Σε δεύτερο επίπεδο οι εξελίξεις αυτές συνδέονται με την παρατηρούμενη κοινωνική διαφοροποίηση.

Στο άμεσο παρελθόν μια σειρά μελετών στον ελληνικό και διεθνή χώρο διαφοροποίησαν τις οπτικές που είχαμε για την σχολική τάξη μετασχηματίζοντας την από μια θεώρηση στατικής κατάστασης σε μια δυναμική διαδικασία σύλληψης μιας στρατηγικής κατάστασης (Poppleton & Williamson, 2004).

Εδώ η αναφορά είναι σαφής, κυρίως στο έργο του Ιωσήφ Σολομών (1992) για τα ελληνικά εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 η ελληνική κοινότητα είχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις μέσα από το έργο ιδιαίτερα σημαντικών μελετητών της σχολικής τάξης του Άγγλου Basil Bernstein (1924-2000) αλλά και του Γάλλου διανοητή Pierre Bourdieu (1930-2002). Οι διανοητές αυτοί μας έδωσαν τις προηγούμενες δεκαετίες τις νέες οπτικές και προοπτικές για την μελέτη της σχολικής τάξης.

Η σχολική τάξη αντιμετωπίζεται ως δυναμική συνθήκη επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, η σύλληψη των εκπαιδευτικών συνθηκών και η αποτελεσματική επιτέλεση στα πλαίσια αυτών των δυναμικών του εκπαιδευτικού έργου, ανέδειξε σύμφωνα με Έλληνες και ξένους μελετητές την προϋπόθεση της

συνεχούς προσπάθειας επιστημονικής κατανόησης του μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού πεδίου, με σκοπό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2. Δυσχέρειες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού : προς ένα υστερονεωτερικό κανονιστικό πλαίσιο δράσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μελετητές έχουν επικεντρωθεί στην διερεύνηση αναγκών και διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καθώς η σχολική τάξη ως διαδικασία εξελίσσεται, η βασική-αρχική εκπαίδευση δεν είναι αρκετή και ικανή για την ικανοποίηση των νέων δυναμικών.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την Παπαναούμ (2003) - στο έργο της *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού* - τα πεδία του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού εξελίσσονται, καθώς ταυτόχρονα εξελίσσεται και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας τους.

Η ερευνήτρια αναγνωρίζει τις επιπτώσεις της νέας θεώρησης της σχολικής τάξης ως μιας ανάγκης συνεχούς μεταλλαγής του εκπαιδευτικού ρόλου. Έτσι, η ικανή εκπαιδευτική μορφοποίηση συνεπάγεται για τον εκπαιδευτικό μια συνεχή, εξελικτική διαδικασία. Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός ως κοινωνικό υποκείμενο αλλά και ως επιστήμονας-ερευνητής υπόκειται σε αλλαγές (Κοσσυβάκη, 2003· Παπαναούμ, 2003).

Η παραπάνω εξέλιξις στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού ρόλου και την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου κεφαλαιοποιούνται από τους ερευνητές ως μια στρατηγική που εννοιολογείται ως *επαγγελματοποίηση*. Ο όρος επαγγελματοποίηση (professionalisation) ή επαγγελματική ανάπτυξη διεθνώς αποκτά τα τελευταία χρόνια μεγάλη σημασία και δεν εμφανίζεται πάντα με την ίδια εννοιολογική χροιά. Στο επίκεντρο όμως της έννοιας βρίσκεται το κριτήριο της παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου (Johnson & Maclean, 2008).

Κατά τους Beck και Young (2005) η επαγγελματοποίηση ως εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυναμικά προσδιορισμένη από τους ευρύτερους επαναπροσδιορισμούς της διαδικασίας στο κοινωνικό και οικονομικό πεδίο. Μέσα στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού της σχέσης της κοινωνίας της αγοράς και του ακαδημαϊκού πεδίου, αναδύονται νέες συλλήψεις της ακαδημαϊκής συγκρότησης της γνώσης για την εκπαιδευτική πρακτική ως επαγγελματική πρακτική (Beck & Young, 2005, σελ. 183-197, Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998 & 1999). Βέβαια, θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι οι μελετητές Beck και Young, παρατηρώντας την βρετανική περίπτωση δεν αγνοούν τα γραφειοκρατικά οργανωτικά χαρακτηριστικά, ενσωματωμένα στο διδασκαλικό-καθηγητικό τρόπο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού αγαθού (Fuller, Gesicki, Kang, & Wright, 2006).

Η παραπάνω διαπίστωση δεν αφορά μόνο τον αμερικανικό, βρετανικό ή τον ευρωπαϊκό χώρο. Έλληνες μελετητές ήδη από την δεκαετία του 1980 έχουν διαπιστώσει την ύπαρξη κυρίως διαχειριστικών χαρακτηριστικών και λογικών στον ελληνικό εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και στην ελληνική σχολική τάξη (Γκότοβος, 1985; Μιχαλακόπουλος, 1987; Χρόνης, 1993).

Σήμερα κάθε ανάλυση της επαγγελματοποίησης ως πλαισίου προσανατολισμού της επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, θεωρεί αφετηρία του προβληματισμού το δυναμικό χαρακτήρα των σχετικών διαδικασιών.

Με αυτήν ακριβώς την αφετηρία, ο Beck (2002, 2008) θα επιχειρήσει την ανάλυση της βρετανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως μια προσπάθεια συνεχούς αναπλαισίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού και της επιτέλεσης του έργου του. Η διαπιστούμενη από τον ερευνητή σχέση της ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού με τον λόγο της αγοράς και τη γραφειοκρατία, τον οδηγεί στην ανάλυση των διαχειριστικών λογικών τις οποίες και επισημαίνει στις πρόσφατες σχετικές αναπλαισιώσεις του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Από την ανάλυση σημαντικών ερευνητών όπως οι Beck (2008) και Ball (2005) προκύπτει πως η εργαλειακή λογικότητα του γραφειοκρατισμού που παρατηρήθηκε ήδη από την δεκαετία του 1980 στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει καθοριστικά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου,

διαμορφώνοντας συνθήκες και συλλήψεις διαχειριστικές (Beck, 2008; Ball, 2005; Κωνσταντίνου, 1994).

Ιδιαίτερα κατά τους Simkins, Bronwen, Aspinwall (2009) και Ball (2005), η εργαλειακή επιτέλεση και διαχείριση αποτελούν τα συστατικά χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού. Οι νέοι προσδιορισμοί της πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού αγαθού δεν είναι αποκομμένοι από την ευρύτερη κοινωνική, οικονομική συνεπώς πολιτισμική ρύθμιση, όπου η αποτελεσματικότητα της αγοράς σε συνδυασμό με το γραφειοκρατικό έλεγχο αποτελούν τις υστερονεωτερικές κοινωνικές ορίζουσες.

Στα πλαίσια του προβληματισμού για τις υστερονεωτερικές κοινωνικές ορίζουσες, οι Μαυρογιώργος (1993) και Menter (2009) θα προσδιορίσουν αυτό το νέο εκπαιδευτικό κανονιστικό λόγο, όχι στα όρια του έθνους-κράτους, αλλά ευρύτερα ως ένα παγκοσμιοποιημένο λόγο διαχείρισης.

Θα ήταν κατά την άποψή μας ιδιαίτερα απλουστευτικό να θεωρήσουμε το εκπαιδευτικό γίνεσθαι ως απόλυτο απότοκο των κρατικών αποφάσεων. Κράτος, κοινωνία και αγορά επιζητούν την υιοθέτηση και την επιτυχία των δικών τους σκοπών (Bidwell, Frank & Quiroz, 1997). Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δεν είναι ουδέτεροι μηχανισμοί οργάνωσης. Δεν λειτουργούν ως πειθήνια όργανα της κεντρικής εξουσίας. Αντίθετα αποτελούν μηχανισμούς διαχείρισης και ελέγχου της κοινωνικής γονιμοποίησης, των κραδασμών αλλά και των συγκρούσεων που δημιουργούνται, αναπαράγονται και τελικά διευθετούνται κυρίως έπ' ωφελεία τους. (Young, 1971; Bernstein, 1989, 1990; Χρόνης, 1993; Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998, 1999; Queroiz, 2000).

Έτσι, η σχολική κουλτούρα βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με την κοινωνική. Κοινή τους μήτρα αποτελεί η επιταγή για σεβασμό στους κανόνες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Η παρατήρηση των γονικών στρατηγικών είναι ενδεικτική (Σολομών, 1992· Μυλωνάς, 1999).

Οι παραπάνω εργαλειακές λογικές όπως παρατηρούν διεθνώς μελετητές δεν είναι δυνατό να επιλύσουν τα ζητήματα που προκύπτουν σε καθημερινή βάση στη σχολική τάξη και πολύ περισσότερο αυτά που δημιουργούνται εξαιτίας των δομικών κενών στο επίπεδο της λειτουργίας του θεσμού της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την δεκαετή μελέτη 1984-1994, των Easthope & Easthope (2000).

Στη συγκεκριμένη μελέτη των Easthope & Easthope (2000), οι διαπιστώσεις των μελετητών επαληθεύονται και από τις αντίστοιχες ελληνικές μελέτες (Πυργιωτάκης, 1992).

Οι Easthope & Easthope (2000) προσθέτουν στις διαδικασίες που προβληματίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό την εντατικοποίηση και την αξιολόγηση κάτω από τη πίεση του διαχειριστικού λόγου που δεν επιτρέπει στο υποκείμενο την κατανόηση με οδηγό τον δημιουργικό στοχασμό (Rosenholtz & Simpson, 1990· Μπουζάκης, 1993· Ξωχέλλης, 2006· Menter, 2009).

Μια σειρά μελετών τις τελευταίες δεκαετίες με ενδεικτικές αυτές των Lee, Dedrick, & Smith (1991) και των Woods & Jeffrey (2002), εξαρτούν την ικανότητα υπέρβασης του εκπαιδευτικού από την ποιότητα της παγίωσης της επιστημονικής τους κατάρτισης και της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, συστατικών σημαντικών στην παγίωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Ballet, Kelchtermans και Loughran (2006), οι οποίοι αναζητούν και προσδιορίζουν τους παράγοντες εργαλειακότητας στις δομές, στις καθημερινές συνθήκες εργασίας, στο ρόλο, στη στάση, στις δράσεις του διευθυντή, στις σχέσεις του κύκλου των συναδέλφων και σε ένα δεύτερο επίπεδο στα γενικότερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας, όπως αυτή αναδύεται από τη σχολική μονάδα.

Και στις ελληνικές μελέτες οι όροι και συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων αναγνωρίζονται ως ένας από τους κυρίαρχα χαρακτηριστικούς παράγοντες για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Μλεκάνης, 2005; Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλεμάς, 2000; Ηλιού, 1996). Από την συζήτηση των επισημάνσεων αυτών των μελετών στο διεθνή και ελληνικό χώρο γίνεται φανερό πως η ποιότητα της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, η ποιότητα του χώρου εργασίας, των σχέσεων στο χώρο εργασίας, της διαχείρισης του χρόνου, η έλλειψη υποδομής εκπαιδευτικού υλικού, σχέσεων με την τοπική κοινότητα και φυσικά η σύγκριση οικονομικών απολαβών και υποχρεώσεων, επιβαρύνουν επαγγελματικά και προκαλούν αρνητική επαγγελματική πίεση, απογοήτευση, ματαίωση του εκπαιδευτικού έργου κατά όμοιο τρόπο διεθνώς (Ηλιού, 1996; Macmillan, 1999; Dunham & Varma, 2002).

Για την ελληνική εκπαιδευτική περίπτωση οι Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλεμάς, (2000) επικεντρώνονται στο είδος του γραφειοκρατικού- ιεραρχικού χαρακτήρα της οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης, στην οργάνωση-διαχείριση του χρόνου και στην αξιολόγηση ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα.. Ακόμη αίτια της επαγγελματικής πίεσης και του βαθμού επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι συνθήκες εργασίας, η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου, το είδος της γραφειοκρατικής δομής του σχολικού οργανισμού, το ωράριο και η αξιολόγηση (Δημητριάδου, 1982; Pace, 2003). Στα παραπάνω ο Μλεκάνης (2005 & 2006) μέσα από την ερευνά του (2000-2001) θα τονίσει τη σημαντικότητα των επιδράσεων των τοπικών κοινωνιών ως παράγοντα διαμόρφωσης μιας ταυτότητας για κάθε σχολική μονάδα όπως αυτή γίνεται αντιληπτή και από τις συλλήψεις των ίδιων των υποκειμένων

4.3. Το εκπαιδευτικό άγχος ως κοινωνικό φαινόμενο: επιμόρφωση και εργαλειακότητα.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η πίεση, το άγχος και η κόπωση αποτελούν φαινόμενα η μελέτη των οποίων εμπίπτει ακριβώς και στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν εντοπίζονται μόνο στα όρια μιας κοινωνίας, αλλά απλώνονται πέρα από τα όρια του γεωγραφικού χώρου του έθνους-κράτους, αποτελώντας ένα από τα ενδογενή στοιχεία της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας στις κοινωνίες της δυτικής ύστερης νεωτερικότητας. Έτσι, στις μελέτες που παρουσιάσαμε ενδεικτικά από την εκτενέστατη σχετική συζήτηση, τα φαινόμενα του άγχους, της κόπωσης και της επαγγελματικής πίεσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως στοιχεία της εκπαιδευτικής ταυτότητας σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του υποκειμενικού με το δομικό.

Η εδραίωση και ενσωμάτωση των διαχειριστικών λογικών ως δομικά στοιχεία επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου επιφέρουν μια σειρά επιπτώσεων τόσο στο δομικό όσο και στο υποκειμενικό επίπεδο, αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά τη σημασία της

αναγνώρισης της αλληλόδρασης του υποκειμενικού και του δομικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Αργυροπούλου, 1999). Πιο συγκεκριμένα οι διαχειριστικές δομικές επιταγές επιφέρουν συμπτώματα αποπροσωποποίησης και αδυναμίας διαχείρισης του άγχους (Troman, 2000· Nias, 1996) από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτές τις επιταγές (Jeffrey, 2002; Καΐλα, Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου & Φιλλίπου, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, η εντατικοποίηση επέφερε αλλαγές στη δουλειά των εκπαιδευτικών, καθώς δεν μπόρεσε να επιτύχει η προσπάθειά τους να συνδυάσουν τις αξίες του παλιού επαγγελματισμού με την εντατικοποίηση του επαγγέλματός τους που πραγματοποιούνταν κάτω από την πίεση ενός διαχειριστικού πλαισίου (Easthope & Easthope, 2000).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ανάδυση παθολογικών επιπτώσεων για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όπως το άγχος. Εδώ η βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερος εκτενής. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε πως όπως καταδείξαμε, αυτά τα παθολογικά φαινόμενα είναι επώδυνα συμπτώματα και έχουν τις αιτίες τους σε σημαντικό βαθμό στο κοινωνικό συγκείμενο.

Υποθέτουμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αγχωτική καθημερινότητά τους αδυνατώντας να κατανοήσουν την καθολικότητα ως κρίσιμο χαρακτηριστικό του κοινωνικού φαινομένου, αλλά και την άμεση συσχέτιση με το συγκείμενο. Στην ελληνική περίπτωση οι εργαλειακές λογικές φαίνεται να προσελκύουν τους εκπαιδευτικούς ως λύση των προβλημάτων τους. Έτσι, κατά την μελέτη των Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφα (2005) με τίτλο: *Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους με πρακτικό περιεχόμενο και με τρόπους προσαρμοσμένους στις ανάγκες τους, Επιθυμούν δηλαδή την ενεργή τους συμμετοχή στην επιμόρφωσή τους στα νέα γνωστικά αντικείμενα. Ανάλογες διαπιστώσεις κάνει και η Ταρατόρη στη μελέτη της: *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*.

Ήταν επόμενο, καθώς η διαδικασία της επιμόρφωσης αποκτούσε συνδικαλιστικά χαρακτηριστικά κλαδικού αιτήματος αλλά και επιστημονικού ζητήματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να αποτελέσει έναν σημαντικό ερευνητικό άξονα, ο οποίος

προσέλκυσε και προσελκύει το έντονο ενδιαφέρον της διεθνούς και ελληνικής επιστημονικής κοινότητας, με αποτέλεσμα τη διενέργεια σημαντικών ερευνητικών προσπαθειών με αντικείμενο αυτή τη διαδικασία της επιμόρφωσης (Τουλούπης, 2001· Ανθόπουλος, Δαγκλής, Μπουζάκης & Τσολάκης, 1994). Χαρακτηριστικός ακόμη των συμπερασμάτων που προέκυψαν, είναι ο συλλογικός τόμος με επιμέλεια του Γ. Μπαγάκη (2005) με τίτλο: *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Στα πλαίσια αυτών των μελετών όπως και στη μελέτη με τίτλο: *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης* (Χατζηπαναγιώτου, 2001), γίνεται προσπάθεια τόσο τεκμηρίωσης των επιμορφωτικών αναγκών των σύγχρονων εκπαιδευτικών, όσο και εννοιολογικού προσδιορισμού της διαδικασίας της επιμόρφωσης. Έτσι, η επιμόρφωση προσδιορίζεται ως θεσμική ή μη, οργανωμένη διαδικασία που αποσκοπεί διαρκώς στη βελτίωση των σχετικών με την επιτέλεση εκπαιδευτικού έργου δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων. Βεβαίως κάθε προσδιορισμός της έννοιας της επιμόρφωσης και περισσότερο η παγίωση της ίδιας της διαδικασίας έχει πολιτικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς. Έτσι, ο Π. Παπακωνσταντίνου (1993) στη μελέτη του *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, θεωρεί πως 'η επιμόρφωση αποτελεί εκτός των άλλων, πεδίο επιβολής της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαδικασία επιβολής σκοπιμοτήτων και εργαλείο αναδιάταξης των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης' (Παπακωνσταντίνου 1993 :54). Ανάλογη είναι και η εννοιολόγηση του εργαλειακού χαρακτήρα της επιμόρφωσης όπως την προσδιορίζει ο Δ. Βεργίδης στις μελέτες του με ενδεικτική την: *Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (1993).

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν με τον πιο πρόσφορο θεωρητικά και ερευνητικά τρόπο, πως εκπαιδευτικοί προτείνουν ως ιδιαίτερα σημαντική δράση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης την επιμόρφωσή τους, καθώς τη θεωρούν σημαντική ιδίως για τους τρόπους διαχείρισης των δράσεων, μαθησιακών και κοινωνικοποιητικών στη σχολική τάξη, ενώ ιδιαίτερο βάρος φαίνεται να δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην εισαγωγή και τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ένα σχολείο που τείνει όλο και πιο πολύ να διαμορφώνεται από τα νέα εργαλεία, τις ΤΠΕ.

Για το θέμα αυτό ενδεικτικά αναφέρουμε τις δύο σημαντικές μελέτες των Δρόσου Κυρίδη κ.ά. (2003) αλλά και των Διαμαντάκη, Ντάβου και Πανούση (2001), οι

οποίοι μελέτησαν και παρουσίασαν συστηματικά με την ανάλυση πρωτοτύπων ερευνητικών δεδομένων, τις επιπτώσεις της εισαγωγής και της χρήσης των νέων ψηφιακών εργαλείων που συνοψίζουμε με το όρο ΤΠΕ. Η ιδιαίτερη αξία της προσπάθειας αυτής είναι φανερή, καθώς οι ΤΠΕ σήμερα πλαισιώνουν την παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, επιτρέποντας νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μάθησης και γενικότερα της καθημερινής ζωής μέσα στη σχολική τάξη.

Όπως μαρτυρούν οι παραπάνω μελέτες, ο συνδυασμός της εισαγωγής και χρήσης των Ν.Τ. στη σχολική τάξη σε άμεση συσχέτιση με το υστερονεωτερικό πρόταγμα, μετέβαλλαν συνολικά τους τρόπους και τα πλαίσια παραγωγής και επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου (Dodd, 1999). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε νέες προοπτικές του ρόλου τους (Μπαγάκης, 2002).

Οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, υιοθετώντας και το λόγο των νέων εργαλείων, παγίωσαν την απόρριψη της αυθεντίας ως μέρος του ρόλου των εκπαιδευτικών, αφού κάθε παιδαγωγική στόχευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας συνίσταται τελικά στην καθοδήγηση των μαθητών στην ανακάλυψη των αναγκών για το υποκείμενο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Δρόσου, Κυρίδης κ.ά. 2003; Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2001).

Τα παραπάνω σύμφωνα με την αναλύσεις στο έργο του Day (2003) με τίτλο: *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης* μετασχηματίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και στα δύο επίπεδα, αφού από τη μία το ίδιο το επιστημονικό παράδειγμα μετασχηματίζεται υπό το βάρος των ερευνητικών συμπερασμάτων που προέρχονται από το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και από την άλλη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον εξελίσσεται υπό το βάρος των τεχνολογικών εξελίξεων που το μετασχηματίζουν.

Οι δύο αυτές ορίζουσες μετασχηματισμού οδηγούν το δάσκαλο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να καθίσει στα θρανία, επαναδιαπραγματευόμενος τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού με σκοπό την σχηματοποίηση της δικής του επαγγελματικής ταυτότητας (Τζεκάκη, 1993; Grove, Dixon & Pop, 2009).

Αυτή η νέα διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης της επαγγελματικής ταυτότητας είναι σύμφωνα με τη μελέτη του D. Hargreaves (1994) με τίτλο : *The new*

professionalism: The synthesis of professional and institutional development που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Teaching and Teacher Education*, μια σημαντική διαφοροποίηση από την παραδοσιακή ταυτότητα του δασκάλου και κάθε ιδιότητα αυθεντίας.

Αντίθετα με την αυθεντία, με βάση τη νέα επαγγελματοποίηση ως μια διαδικασία σχηματοποίησης ταυτότητας, ο εκπαιδευτικός κινείται προς νέες επικοινωνιακές συμβατότητες με τη διοίκηση, τους γονείς, τους συναδέλφους και τους μαθητές. Το αξιακό πλαίσιο της αυθεντίας αντικαθίσταται στα νέα επικοινωνιακά πεδία που σχηματίζονται από μορφές συναγωνισμού και συνεργατικότητας (Switzerland Joint Meeting on Conditions of Work of Teachers 1991, Hargreaves A. 1984).

Η άμεση και τελεολογική ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν από το συνολικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συνθηκών, οδηγούν μελετητές όπως η Καλαϊτζοπούλου στην αναζήτηση μεθοδολογιών και τεχνικών όπως ο στοχασμός. Πιο συγκεκριμένα η Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) στη μελέτη της *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, προτείνει στον εκπαιδευτικό το στοχασμό ως τεχνική επίτευξης της μεταβολής της επαγγελματικής του ταυτότητας. Θα πρέπει εδώ βέβαια να αναφέρουμε πως και ο καθηγητής Ξωχέλλης προτείνει στο έργο του ανάλογες οπτικές (Ξωχέλλης, 2006). Ιδιαίτερα χαρακτηριστική των σύγχρονων τάσεων είναι οι σχετικές μελέτες των Ξωχέλλη (2006) και Παπαπροκοπίου (2005), όπου γίνεται η εννοιολογική διάκριση και ανάλυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στη θεματολογία του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού είναι ακόμη ενδιαφέρουσα και η θέση των Χρονοπούλου και Γιαννόπουλου με τίτλο : *Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός* (2001).

4.4. Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της κρίσης.

Η υπαγωγή της χώρας στο μηχανισμό στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Διεθνές Νομισματικού Ταμείου (Δ.Ν.Τ.) βρήκε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια στην εξέλιξή της. Συνεπώς ο αρχικός σχεδιασμός αυτής της ερευνητικής διαδικασίας δεν είχε

προβλέψει τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και συνεπώς εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βέβαια, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, είναι διάχυτη σήμερα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, παρά την απουσία μελετών, η αίσθηση πως η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είναι ανήσυχη για την εφαρμογή της νέας οικονομικής πολιτικής στην εκπαίδευση. Οι οικονομικές αλλαγές που παρατηρούμε καθημερινά δεν φανερώνουν σημαντικές αλλαγές και στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι επιπτώσεις της κρίσης αφορούν κυρίως στο οικονομικό μέρος και στους όρους εργασίας (μισθολογικό-συνταξιοδοτικό) που αυτό διαμορφώνει.

Στο επίπεδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης τα δεδομένα είναι πενιχρά ιδίως για την ελληνική περίπτωση. Η χώρα δεν έχει στην πρόσφατη σύγχρονη ιστορία της βιώσει ανάλογες καταστάσεις. Συνεπώς μένει η διεθνής ανάλογη εμπειρία από την οποία μπορούμε να αντλήσουμε θεωρητικά και ερευνητικά παραδείγματα και αφετηρίες ανάλυσης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η συντριπτική πλειοψηφία των αναλύσεων αφορούν στο οικονομικό μέρος της νέας οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφώνονται υπό το βάρος του δημόσιου χρέους και των επιταγών του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου.

Τα μεθοδολογικά ζητήματα ανάλυσης του παγκόσμιου καταρχήν οικονομικού και στη συνέχεια κοινωνικού φαινομένου είναι σημαντικά.

Πιο συγκεκριμένα, ο Jim Glassman (2001), στη μελέτη του. *Economic crisis in Asia: The case of Thailand*, , θα παρατηρήσει πως οι μεθοδολογικές οπτικές ανάλυσης της κρίσης για τη μελέτη κυρίως του οικονομικού πεδίου είναι δύο.

Καταρχήν είναι η νεοφιλελεύθερη οπτική (McSherry, 1992) σύμφωνα με την οποία τα αίτια του προβλήματος αφορούν στις εσωτερικές δομές της οικονομίας των χωρών. Η οπτική αυτή, την οποία συμμερίζεται και το Δ.Ν.Τ., επικεντρώνεται στα λάθη των πολιτικών που εφαρμόστηκαν από τις υπερχρεωμένες χώρες. Η δεύτερη οπτική κατά Glassman (2001) είναι η νεο-Βεμπεριανή σύλληψη σύμφωνα με την οποία τα αίτια της κρίσης έχουν τις αφετηρίες τους στο περιβάλλον των διεθνών καπιταλιστικών δομών μέσα στο οποίο καλείται να συμμετάσχει μια χώρα..

Ο Glassman επιχειρεί να αναλύσει το διεθνές φαινόμενο της κρίσης, επικεντρώνοντας παραδειγματικά στο πρόβλημα της Ταϊλάνδης όπου η οικονομική

έκρηξη συνέβη αρχικά στα 1995-1996. Ο αναλυτής επιλέγει να χρησιμοποιήσει ως αναλυτικό άξονα τη μαρξιστική θεωρητική ανάλυση του D. Harvey (1982, 1985, 1989).

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι το συγκεκριμένο θεωρητικό πλέγμα επιχειρεί την ανάδειξη της κρίσης ως αφετηρία μεταλλαγής του καπιταλιστικού συστήματος. Η θεώρηση του Harvey ανήκει στην αναλυτική οπτική της μαρξιστικής οικονομικής γεωγραφίας με αναφορές στη πολιτισμική μεταλλαγή (Harvey, 1989). Η αναφορά στην ταξική σύγκρουση στο συγκεκριμένο πλέγμα είναι κομβική για τις νέες συλλήψεις της μεταλλαγής των καπιταλιστικών δομών.

Την ανάδυση σχετικών προβληματισμών είχαμε και στην αντίστοιχη έκρηξη της Λατινικής Αμερικής. Κατά τη δεκαετία του 1990 οι περισσότερες Λατινοαμερικανικές χώρες αναμόρφωσαν τα οικονομικά εθνικά συστήματά τους, σύμφωνα με τις επιταγές της οικονομίας της αγοράς. Η έκρηξη της οικονομικής κρίσης στην Αργεντινή βρήκε τη μελέτη των Leslie Elliot Armijo και Phillipe Faucher (2002) στο πιεστήριο. Οι αναλυτές στη μελέτη τους επιχειρούσαν την ανάλυση της σημασίας της συναίνεσης, κάνοντας μια ανάλυση του πολιτικού παράγοντα σε εποχή κρίσης. Με προσεγγίσεις ποιοτικής μεθοδολογίας οι αναλυτές αναδεικνύουν την ανάγκη συναίνεσης σε επίπεδο κοινωνικών ελίτ, αλλά και κοινωνικής βάσης. Είναι σημαντικό ότι οι αναλυτές επιμένουν στη σημασία του πολιτικού στις μεταρρυθμίσεις στην Αργεντινή, την Βραζιλία, τη Χιλή και το Μεξικό. Οι επιπτώσεις όμως δεν είναι μόνο οικονομικές, αλλά κοινωνικές και πολιτικές. Οι Ikubolajeh Bernard Logan και Kidane Mengisteab στο άρθρο τους για την οικονομική κρίση και τις πολιτικές του Δ.Ν.Τ. στην υποσαχάρια Αφρική με τίτλο: *IMF-World Bank Adjustment and Structural Transformation in Sub-Saharan Africa* (1993), τονίζουν τις επιπτώσεις της εφαρμογής των πολιτικών αυτών στην υγεία και στην εκπαίδευση (Fischer, Meltzer, Sachs & Stern, 2003).

Όπως δείχνουν τα εμπειρικά δεδομένα η υποβάθμιση αυτών των δύο βασικών λειτουργιών του κοινωνικού κράτους, της εκπαίδευσης και της υγείας, προέρχεται από την ιδιωτικοποίηση, την ελαχιστοποίηση των επενδύσεων και την μείωση των χρηματοδοτήσεων (Wilson & Wise, 1986). Στις περιπτώσεις αυτές το οικονομικό βάρος πέφτει στις οικογενειακές στρατηγικές (Logan & Mengisteab, 1993). Σύμφωνα όμως με σημαντικούς μελετητές οι επιλογές αυτές έχουν ζημιογόνα αποτελέσματα τόσο για στο κοινωνικό όσο και στο οικονομικό πεδίο. Κατά τους Buchmann & Hannum (2001)

ιδιαίτερα η υποβάθμιση ζωτικών κοινωνικών λειτουργιών όπως η εκπαίδευση δεν είναι μόνο κοινωνικά, αλλά και οικονομικά ζημιογόνα .

Σε ανάλογη θέση καταλήγει στην εμπειρική μελέτη του και ο Thomas Klak (1995) με τίτλο: *A Framework for Studying Caribbean Industrial Policy*, καταλήγοντας πως η υποβάθμιση του εκπαιδευτικού πεδίου ζημιώνει άμεσα και το οικονομικό πεδίο με άμεσες επιπτώσεις στη βιομηχανική παραγωγή και ανάπτυξη. Βέβαια οι αλλαγές αυτές έχουν και τη μορφή της πολιτιστικής μεταλλαγής για τις κουλτούρες στις οποίες υλοποιούνται (Schafer, 1999).

Αυτή ακριβώς την επιβαλλόμενη πολιτιστική αλλαγή εξαιτίας των μέτρων του Δ.Ν.Τ. εξετάζουν οι Horace Campbell και Howard Stein (1992) με αφορμή την μελέτη των επιπτώσεων των οικονομικών μέτρων που το Δ.Ν.Τ. επέβαλλε στην Τανζανία. Ακόμη, ως προς τις συνέπειες στο πολιτικό, μελέτες όπως αυτή του James Lebonic (2001) έχουν δείξει πως οι μειώσεις των δαπανών στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του εκπαιδευτικού μηχανισμού, συνδέονται άμεσα με τη μεταλλαγή των πολιτικών πεδίων από τη δημοκρατία στον απολυταρχισμό.

Ανάλογα συμπεράσματα για τις επιπτώσεις των οικονομικών δομικών αλλαγών που επιβάλλει το Δ.Ν.Τ. στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών καταγράφουν και οι Piers Blaikie, Terry Cannon, Ian Davis, and Ben Wisner (1994) στη μελέτη τους *At Risk. Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters*.

Δεν είναι βέβαια λίγες οι περιπτώσεις χωρών που αρνήθηκαν ή και διαφοροποιήθηκαν από τις προτάσεις του Δ.Ν.Τ. σχετικά με την εκπαιδευτική τους πολιτική (Bräutigam, 1997). Είναι ακόμη κοινή η διαπίστωση των εμπειρικών ερευνητικών μελετών για τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των χωρών, σε βαθμό ανάλογο με αυτό της πολιτικής σταθερότητας και της καλής λειτουργίας των αγορών και της ασφάλειας των περιουσιών (Tuman & Emmert, 2004).

Συμπερασματικά, στη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία των τελευταίων είκοσι χρόνων μπορεί κανείς να ανιχνεύσει αρκετές μελέτες που να αναλύουν τις επιπτώσεις των μέτρων του Δ.Ν.Τ. στην εκπαίδευση και συνεπώς στην οικονομία και στην κοινωνία. Οι επιπτώσεις βέβαια στο έργο των εκπαιδευτικών είναι ανάλογες.

Τελικά, η αρθρογραφική και βιβλιογραφική μελέτη ενός ζητήματος όπως η προσέγγιση των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη

δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση' είναι τόσο ευρεία, που αυτή η βιβλιογραφική και αρθρογραφική επισκόπηση δεν θα μπορούσε παρά να αναφερθεί και να συζητήσει υπό συγκεκριμένη οπτική και συνοπτικά μερικές από τις σημαντικότερες μελέτες με άξονα τις θεματικές που προκύπτουν από τη σχετική έρευνα. Ο όγκος όσων έχουν γραφεί είναι ποιοτικά και ποσοτικά τεράστιος από το αφετηριακό σημείο μηδέν που κατέγραφε ο G. B. Sharp στα 1959 στη μελέτη του *Ignorance and the Teacher's Situation* αλλά και ο Ιωάννης Πυργιωτάκης στην ελληνική του *Οδύσσεια του διδασκαλικού Επαγγέλματος (1992)*.

Βέβαια, όλες οι μελέτες που αναφέραμε σε αυτή τη συνοπτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, ελληνικής και ξένης, έχουν μία σημαντική σημείωση: πως η επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου καταρχήν εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και πολύ πιο συγκεκριμένα από την ποιότητα της παγίωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας, σε μια συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση με το συγκεκριμένο, καθώς σύμφωνα με τους ερευνητές, οι νέες ταυτότητες είναι πολύ περισσότερο ευμετάβολες από τις παλιές (Pajak & Blase, 1984).

Το νέο αυτό εννοιολογικό και αναλυτικό πλαίσιο και η συνεπαγόμενη σύλληψη των μεταλλαγών επιτάσσει οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες να επιδιώκουν την επίτευξη γόνιμων αναλύσεων μέσα από συνθετικές διαδικασίες προσέγγισης του ερευνητικού πεδίου. Η σύνθεση αυτή παράγεται από επιστημονικές δράσεις στα συγκεκριμένα επίπεδα της διεπιστημονικής προσέγγισης και της θεωρητικής σύγκλισης.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

5.1. Παρατηρώντας τη δυναμική του πεδίου

Σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία και εμπειρία, οι δονήσεις μετασχηματισμού των δυτικών κοινωνιών από παραδοσιακές σε νεωτερικές και στη συνέχεια σε υστερονεωτερικές κοινωνίες, συνοδεύτηκαν από μια σειρά σημαντικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών μεταλλαγών.

Οι δονήσεις της ύστερης νεωτερικότητας είχαν ως συνέπεια την ανάδειξη της εξατομίκευσης, της ιδιώτευσης, και της ρευστότητας, της διακινδύνευσης, της πολυπλοκότητας και της πολυσημίας των νοηματοδοτήσεων, ως κυρίαρχων χαρακτηριστικών του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού οικοδομήματος (Beck, 1992b; Beck, Giddens & Lash 1994; Ναυρίδης & Χρηστάκης, 2005).

Στο άμεσο παρελθόν μια σειρά μελετών στον ελληνικό και διεθνή χώρο διαφοροποίησαν τις οπτικές που είχαμε για την σχολική τάξη μετασχηματίζοντας τις από μια θεώρηση στατικής κατάστασης σε μια δυναμική διαδικασία σύλληψης μιας στρατηγικής κατάστασης (Σολομών, 1992; Poppleton & Williamson, 2004).

Έτσι, τα πεδία του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού εξελίσσονται με άμεσες συσχετίσεις και επηρεασμούς, καθώς ταυτόχρονα εξελίσσεται και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας τους (Παπαναούμ, 2003).

Αναπόφευκτα οι δονήσεις αυτές έγιναν αισθητές και στο πεδίο της εκπαίδευσης, επιτρέποντας σε νέες λογικές και μεθοδολογίες, καθώς και σε νέες συλλήψεις των εκπαιδευτικών πρακτικών να αναδειχθούν (Craft, 1996).

Συνεπώς, κάθε προσπάθεια διερεύνησης των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποδεικνύεται δυναμική και απαιτητική πρόκληση όχι μόνο στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας και της παραγωγής της γνώσης, αλλά και στο πεδίο της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη.

Θεωρούμε συνεπώς, πως η ανάδειξη, η κατανόηση και η ερμηνεία των υπαρχουσών ελλείψεων που εμφανίζουν τα σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα, τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο λειτουργίας επιβάλλουν νέες συλλήψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση η σύλληψη και η διατύπωση πολυπρισματικών θεωρητικών προτάσεων στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, αποτελούν σημαντικό βήμα της επιστημονικής κοινότητας προς τη σύνθεση και τη δημιουργία, διεργασίες απαραίτητες για την κριτική παραγωγή νέων θεωρήσεων και ιδεών.

Σκοπός προτάσεων, όπως η παρούσα, δεν μπορεί παρά να είναι η διατύπωση θέσεων για τη χάραξη πολιτικής, πέρα από βραχυπρόθεσμες εργαλειακές προοπτικές ώστε να ενισχυθεί το εκπαιδευτικό έργο και το επιφανόμενο του: η εκπαιδευτική πρακτική στα πλαίσια του σύγχρονου παιδαγωγικού επιστημονικού λόγου.

5.2. Από τη παρατήρηση του δυναμικού πεδίου στη θεωρητική σύλληψη και ερμηνεία

Σύμφωνα με τα παραπάνω κάθε προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει την πρωτοβουλία διερεύνησης των υπαρχόντων θεωρητικών σχημάτων.

Προϋποθέτει ακόμη την ερμηνεία των συνθηκών του εκπαιδευτικού πεδίου και τελικά τη σύνθεση ενός ενιαίου εννοιολογικού και αναλυτικού πλαισίου σύλληψης των μεταλλαγών, σύμφωνα με τα επιτασσόμενα από τις κοινωνικές επιστήμες μέσα από συνθετικές διαδικασίες προσέγγισης του ερευνητικού πεδίου.

Η σύνθεση αυτή παράγεται στα επίπεδα της διεπιστημονικής προσέγγισης και της θεωρητικής σύγκλισης, αντιμετωπίζοντας έτσι την πολυπλοκότητα του φαινομένου, που παράγεται τόσο από την εσωτερική εξέλιξη του επιστημονικού παραδείγματος, όσο και από τη δυναμική κοινωνική διαφοροποίηση των διαδικασιών οι οποίες μεταλλάσσουν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, οι εξελίξεις στην μεταλλαγή του επιστημονικού παραδείγματος και οι παρατηρούμενες κοινωνικές δυναμικές διαφοροποίησαν ποσοτικά και ποιοτικά τα

χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, τις συνθήκες εργασίας, τη μορφοποίηση της επιστημονικής ταυτότητας του, αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική διαδικασία (Μυλωνάς, 1993; Robertson, 2000; Καζαμίας & Κασσωτάκης 1995).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Day (2003), οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης διαφοροποιούν το ρόλο του εκπαιδευτικού και στα δύο επίπεδα, αφού από τη μία το ίδιο το επιστημονικό παράδειγμα μετασχηματίζεται υπό το βάρος των ερευνητικών συμπερασμάτων που προέρχονται από το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και από την άλλη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον εξελίσσεται υπό το βάρος των τεχνολογικών εξελίξεων (Μπαγάκης, 2002).

Οι δύο αυτές ορίζουσες μετασχηματισμού οδηγούν το δάσκαλο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να καθίσει στα θρανία, επαναδιαπραγματευόμενος τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού με σκοπό την σχηματοποίηση της δικής του επαγγελματικής ταυτότητας (Τζεκάκη, 1993; Grove, Dixon & Pop, 2009).

Αυτή η νέα διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης της επαγγελματικής ταυτότητας είναι σύμφωνα με τον D. Hargreaves (1994) μια σημαντική διαφοροποίηση στις διαδικασίες προσδιορισμού των όρων και των συνθηκών επιτέλεσης του διδασκαλικού έργου, από την παραδοσιακή επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου.

Παρατηρήσεις όπως η παραπάνω αποτελούν την αφετηρία επικέντρωσης της συγκεκριμένης μελέτης στην ανάγκη ανάδειξης και κατανόησης τόσο των δομικών συνθηκών θεσμικής υλοποίησης της επιστημονικής ταυτότητας όσο των εξατομικευμένων προϋποθέσεων εκτέλεσης του έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού σήμερα.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, η ικανοποίηση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση υλοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών, αφορά τόσο στη δομική διερεύνηση του πεδίου της εκπαίδευσης όσο και στο μικροεπίπεδο της διερεύνησης των αναγκών της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε στο επίκεντρο της ερευνητικής μας προσπάθειας να θέσουμε πέρα από τη δομική συνθήκη και την ίδια τη δράση του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα δομικών επιταγών αλλά και ατομικών δράσεων των κοινωνικών υποκειμένων.

Έτσι, η θεώρηση της σχολικής τάξης ως μιας ανάγκης συνεχούς μεταλλαγής του εκπαιδευτικού ρόλου συλλαμβάνεται ως μια συνεχής, εξελικτική διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός ως κοινωνικό υποκείμενο αλλά και ως επιστήμονας-ερευνητής υπόκειται σε αλλαγές (Κοσσυβάκη, 2003; Παπαναούμ, 2003).

Τα παραπάνω διατυπώνουν τη ανάγκη σύγκλισης του μικρο και του μακρο θεωρητικού σχήματος, δηλαδή προϋποθέτουν πως το τελικό μεθοδολογικό πλέγμα δε μπορεί παρά να είναι ένα πλέγμα σύγκλισης των μικρο δράσεων και των μακρο προοπτικών που να δίνει ιδιαίτερη σημασία στη θέση κατασκευής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιχειρούν να κατασκευάσουν τον 'ορίζοντα καθημερινής ζωής στο σχολείο', γονιμοποιώντας τη δομική επιταγή με το προσωπικό βίωμα και ανακατασκευάζοντας αυτό το εκπαιδευτικό πεδίο.

5.3. Το αναλυτικό πλαίσιο της σκέψης του M. Weber, η γραφειοκρατία και οι συνθήκες και όροι επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου

Στη συνέχεια με άξονα το σκοπό της μελέτης, και τις μεθοδολογικές μας επιλογές όπως αυτές διατυπώθηκαν παραπάνω θα επιχειρήσουμε να σχηματοποιήσουμε συνοπτικά συγκεκριμένα θεωρητικά σχήματα, όπως αυτά προκύπτουν από την παρατήρηση του πεδίου, τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και από τις ανάγκες ερμηνείας του φαινομένου.

Ήδη από τον 19ο αιώνα δεν έλειψαν οι κορυφαίες μορφές της κοινωνιολογικής σκέψης που αξιολόγησαν τη σημασία της ανάλυσης της οργάνωσης ως κοινωνικού φαινομένου και συνέδεσαν αναλυτικά την οργάνωση με την εξουσία (Scaff, 1991).

Η οργάνωση ενός συνόλου συναρμοσμένων στοιχείων με σταθερή δομή και λειτουργίες συναντάται σε κάθε κοινωνία. Οι τυπικοί κανόνες που διέπουν την συμπεριφορά, η συσσωμάτωση του συνόλου των προσώπων και η επιδίωξη επίτευξης αποτελέσματος αποτελούν χαρακτηριστικά των οργανωτικών ρυθμίσεων στα πλαίσια των οποίων δρούμε καθημερινά (Μυλωνάς, 1998, σελ. 23-25; Bourdieu, 1998). Η

οργάνωση συμπεριλαμβάνει τους κώδικες και προσδιορίζει τις δομικές πτυχές. Οι οργανώσεις μορφοποιούνται και μορφοποιούν τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια τους.

Ο οργανωτικός λόγος αποτελεί το απότοκο εσωτερικών συγκρούσεων του εξουσιαστικού λόγου, ενώ η τελική έκβαση της σύγκρουσης θα προσδιορίσει και την τελική μορφοποίηση της δόμησης και της λειτουργίας του μηχανισμού. Με αυτόν τον τρόπο η οργάνωση δημιουργείται, ενδυναμώνεται, μεταμορφώνεται και διαιωνίζεται. Η οργάνωση έτσι αποτυπώνεται ως η υλική θέσμιση έκφρασης της στρατηγικής κατάστασης του γραφειονομικού λόγου (Καστοριάδης, 1979). “Η εξουσία δεν υπάρχει μόνο στους μηχανισμούς, αλλά οι μηχανισμοί έχουν ουσιαστικό ρόλο στη επιβολή της”, θα γράψει ο Ν. (Πουλαντζάς, 1982, σελ. 63). Η γραφειοκρατική και νομοκρατική οργάνωση επιβάλλει μία κοινωνική πειθαρχία που εξαπλώνεται σε όλους τους κοινωνικούς χώρους.

Υπό την βεμπεριανή οπτική η γραφειοκρατία δεν είναι ένας τύπος διαχείρισης, αλλά ένα σύστημα ελέγχου και εξουσιασμού σε διαρκή χρονική βάση, που πραγματώνεται από ειδικούς, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί και δρουν σύμφωνα με προδιαγεγραμμένους κανόνες. Για τον Weber “η γραφειοκρατία είναι ένα σύστημα διεύθυνσης που ασκείται από εκπαιδευμένους επαγγελματίες σύμφωνα με κανόνες που προϋπάρχουν” (Beetham, 1987).⁵

Η σύλληψη της γραφειοκρατίας από το Weber είναι μία σύλληψη-κλειδί. Στο αναλυτικό πλαίσιο της σκέψης του M. Weber η γραφειοκρατία, αποκτά τη σημασία του πυρήνα ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής συγκρότησης, καθώς “οι λειτουργικές αρχές του ορθολογισμού που την χαρακτηρίζουν διαπερνούν όλα τα μέρη της κοινωνικής οργάνωσης” (Τερλεξής, 1996, σελ. 200; Μιχαλακόπουλος, 1987; Scaff, 1991).

⁵ Βέβαια η οριοθέτηση και η χρήση του όρου γραφειοκρατία στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της οργάνωσης προέρχεται από τον κλασικό στοχασμό του Max Weber. «Η αρχή της εκλογίκευσης είναι βασικό στοιχείο της βεμπεριανής ανάλυσης». (Gerth & Mills, 1977, σελ. 51; Käsler, 1988, σελ. 41 & σσ. 166-167). Η σειρά με την οποία εμφανίζεται η ανάλυση της γραφειοκρατίας στο βασικό έργο του Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (Οικονομία και Κοινωνία) που δημοσιεύτηκε μετά τον θάνατό του, δεν μας βοηθά να δώσουμε μια τελεσίδικη απάντηση στο θέμα αυτό, μια και η διάταξη των κεφαλαίων δεν είναι της επιλογής του συγγραφέα, αλλά της γυναίκας του Marianne Weber. Αργότερα άλλοι θα αλλάξουν και τη διάταξη αυτή, προσθέτοντας και δικούς τους υποτίτλους, όπως για παράδειγμα έκανε ο Johannes Winckelmann στην τέταρτη έκδοση του παραπάνω έργου, το 1956. (Τερλεξής Π., (1996); *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία Κράτος και Κοινωνική Οργάνωση*, Αθήνα: Παπαζήσης,, σ. 21).

Ο γραφειοκρατικός νόμος “ως ρυθμιστικός κανόνας, ως ρύθμιση, φέρνει στην επιφάνεια μία σειρά από οργανωτικά κίνητρα και θεσμικές διευθετήσεις, που συνδέονται με τεχνικές ελέγχου, συστήματα επιρροής και με κώδικες επικοινωνίας. Η δημόσια εξουσία ασκείται από την ‘κατεστημένη’ τάξη μέσα από ένα πλέγμα ρυθμιστικών παρεμβάσεων, που παρουσιάζονται με τη μορφή ‘ιδιωτικών’ ή ‘εξωπολιτικών’ θεσμών με κυρίαρχο θεσμό την εκπαίδευση” (Τερλεξής, 1987, σελ. 39).

Έτσι, από την βεμπεριανή σύλληψη της γραφειοκρατίας δεν απουσιάζει και η θέασή της ως ελεγκτικού μοντέλου εξουσίας και δύναμης, ως απειλής για τις ατομικές ελευθερίες και την ανεξαρτησία των κοινωνικών ομάδων (Beetham, 1987, σελ. 56; Mouzelis, 1967). Η οργάνωση του εκπαιδευτικού πεδίου είναι τυπική αφού έχει συσταθεί με τυπική πράξη. Ο σκοπός είναι συγκεκριμένος στα πλαίσια ενός προγραμματισμένου συστήματος, όπου κάθε μέλος έχει έναν προκαθορισμένο ρόλο και ορισμένα καθήκοντα να εκτελεί, τα οποία είναι προσανατολισμένα στο να εκπληρώσουν τις ανάγκες της οργάνωσης. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τους μελετητές η καταγραφή, η ανίχνευση και η ανάλυση των δομικών ιδιοτήτων, των τυπικών συστατικών της οργάνωσης, της εξουσίας, της εξειδίκευσης, της γνώσης και της ιεραρχίας (Blau & Scott, 1962).

Στα πλαίσια όμως μίας οργάνωσης εκτός από την τυπική δομή, εμφανίζονται και σχέσεις άτυπες, που είναι ιδιαίτερα σημαντικές.⁶ Κάθε οργάνωση έχει την τυπική της δομή, κανόνες που τηρούνται, οδηγίες. Δεν είναι αναγκαίο αυτοί οι κανόνες να είναι γραπτοί, αλλά πρέπει να είναι κοινά αποδεκτοί απ’ όλους όσους μετέχουν σε αυτήν. Το σύνολο αυτών των κανόνων δεν καθορίζονται από την διεύθυνση, οριοθετούν όμως και αυτοί ρόλους και θέσεις στην οργάνωση (Τερλεξής, 1987).

⁶ Μία από τις κριτικές που δέχτηκε ο Max Weber κατά του γραφειοκρατικού ιδεοτύπου, είναι ότι ασχολείται ιδιαίτερα με τις τυπικές, θεσμοποιημένες πλευρές των γραφειοκρατικών, ενώ παραμελεί ή αγνοεί εντελώς, τις μη τυπικές, ανεπίσημες σχέσεις που αναπτύσσονται στις θεσμοποιημένες τυπικές οργανώσεις (Τερλεξής, 1996, σελ. 162). Στις άτυπες δομές της οργάνωσης συγκεντρώνουν την προσοχή τους οι μελετητές της σχολής ανθρωπίνων σχέσεων όπως οι C. Barnard και Α.Σιμόν.

Η επιρροή αυτή είναι σημαντική ακόμα και αν δεχθούμε ότι έχει προβλεφθεί από την οργάνωση και έχει ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε αυτές οι συσσωματώσεις δεν αποτελούν ζωτική λειτουργία κάθε γραφειοκρατικού μηχανισμού; (Τερλεξής, 1996; Queroiz, 2000).

Στα κράσπεδα αυτών ακριβώς των τυπικών αλλά και άτυπων σχέσεων η γραφειοκρατία αναδεικνύει τη σχετική της αυτονομία, τόσο ενισχύοντας την δέσμευση των μελών της να ταυτίζονται με την οργάνωση. Έτσι συχνά σε θεσμικά κείμενα περιγράφονται με ακρίβεια οι προσδοκίες του ρόλου ή οι προϋποθέσεις της επαγγελματικής δραστηριότητας. Για παράδειγμα στο κεφάλαιο ΙΔ “περί τάξεως γενικά και των καθηκόντων του διδασκάλου” του αλληλοδιδακτικού προτύπου των Sarazin και Κοκκώνη, υπάρχουν 34 ‘κανονιστικές συμβουλές’ για τους δασκάλους που ορίζουν τον αυστηρό χαρακτήρα. (“Εγχειρίδιον δια τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία ή Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου υπό του Σαραζίνου” μετάφραση Κοκκώνη, 1830). Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι “κοινωνικός και φιλικός προς τα αξιότιμα πρόσωπα,... να είναι πάντα απλά ντυμένος με έναν συγκεκριμένο τρόπο και όχι αλλιώς,πρέπει πάντα να είναι ο ίδιος”. Όπως γράφει ο Ι. Σολομών “το εγχειρίδιο με αυτό το τρόπο καθιερώνει ένα πρότυπο δασκάλου ...με το οποίο δάσκαλος μπορεί να ελεγχθεί, να ιεραρχηθεί και κοντολογίς να κανονικοποιηθεί” (Σολομών, 1992, σελ.159).

Σήμερα, κάθε ανάλυση της επαγγελματοποίησης ως πλαισίου προσανατολισμού της επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, θεωρεί αφετηρία του προβληματισμού το δυναμικό χαρακτήρα των σχετικών διαδικασιών.

Με αυτήν ακριβώς την αφετηρία, ο Beck (2002, 2008) θα επιχειρήσει την ανάλυση της βρετανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως μιας προσπάθειας συνεχούς αναπλαισίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού και της επιτέλεσης του έργου του.

Ο εκπαιδευτικός Λόγος κωδικοποιεί την αντικειμενική ορθολογικότητα μετουσιώνοντάς την σε καθημερινή ζωή στο σχολείο, η νομιμοποίηση της οποίας προέρχεται από την ίδια την οργάνωση. Έλεγχος και ρύθμιση αποτελούν τις αφετηρίες επιλογής της διδασκόμενης γνώσης. (Young 1971; Bernstein, 1989, 1990; Χρόνης 1993; Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998-1999; Queroiz, 2000).

Κοινή μήτρα των συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η επιταγή για σεβασμό στους κανόνες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας (Mouzelis, 1967; Τερλεξής, 1987; Σολομών, 1992).

Τα εξουσιαστικά-ρυθμιστικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής σχέσης και των οργανωσιακών στρατηγικών δεν αφορούν μόνο στην κατηγορία εκείνων των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών που έχουν πρόσβαση στη λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων. Ο R. Fagen (1977) στο έργο του *Πολιτική και Επικοινωνία*, θα υποστηρίξει πως είτε ανώτερου είτε κατώτερου επιπέδου, το υπαλληλικό προσωπικό παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της πολιτικής, αφού διαθέτει τις άμεσες προσβάσεις στα πρακτικά σχέδια.

Μόνο στην τελική φάση αντιπρόσωποι και ίσως η εκτελεστική εξουσία περνούν μπροστά, γιατί σε αυτούς ανήκει η εξουσία των αποφάσεων. Τελικά η εξουσία δεν ανήκει στον εργαζόμενο σε όποιο σημείο της ιεραρχικής κλίμακας κι αν βρίσκεται. Η διευθυντική ευθύνη αφαιρείται, σε ένα μεγάλο βαθμό, από τον εργαζόμενο και αποδίδεται στο μηχανισμό ρύθμισης. (Fagen, 1977, σελ. 39; Καστοριάδης, 1984, σελ. 71).

Η γραφειοκρατία μέσα στην οργάνωση έχει άμεση σχέση με την ταξική διαφοροποίηση που συντελείται στο εσωτερικό της, καθώς η σύσταση ομάδων και ομαδώσεων καθίσταται εφικτή. (Τερλεξής, 1996: σελ. 154). Έτσι, αναπτύσσονται ομάδες με κοινό ιδεολογικό πλαίσιο, με κοινούς στόχους ως προς την κοινωνική τους ανέλιξη και τους σκοπούς της αποτελεσματικότητας.

Αυτές οι ομάδες όπως είναι αυτονόητο, μπορούν ακόμα και να συγκρουστούν μεταξύ τους. Στα πλαίσια αυτά, τα μέλη της οργάνωσης έχουν και προσωπικές σχέσεις, που διέπονται από το πολιτιστικό πλαίσιο του καθενός, αφού οπωσδήποτε ο πολιτιστικός κώδικας διευκολύνει ή δυσχεραίνει σχέσεις και πρακτικές που διαμορφώνονται και οι οποίες ανάλογα διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το έργο της γραφειοκρατικής οργάνωσης.

Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα, δεν πρέπει να θεωρούνται ένα σύνολο με ομοιόμορφα συμφέροντα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για παράδειγμα, το οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον από το οποίο προήλθαν (Μυλωνάς, 1998). Η συναίνεση και η αποδοχή του ελέγχου θα εξαρτηθεί από αυτήν την ισορροπία του ίδιου του δρώντος υποκειμένου. Κάθε άτομο με τα ιδιοσυστατικά του χαρακτήρα του, τη μοναδικότητα της

προσωπικότητάς του, αλλά και την ισχύ του κοινωνικού και πολιτισμικού του κεφαλαίου, φέρνει στην οργάνωση παλιές συνήθειες και συμπεριφορές, αξίες και ανάγκες.

Από την άλλη βέβαια, δεν παύουν τα υποκείμενα να συναρθρώνονται με κοινά χαρακτηριστικά, όπως συμβαίνει και με ένα πλήθος από κοινωνικές ομάδες με ομοειδείς λειτουργίες, αλλά και εσωτερικούς ανταγωνισμούς και αντιθέσεις (Καστοριάδης, 1976, σελ. 110-111). Άλλωστε, οι διευθυντικές αυτές λειτουργίες, αφορούν εξίσου τόσο τα ανώτερα στελέχη, όσο και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, ακόμα και τους μαθητές, αφού η διευθυντική λειτουργία - γράφει ο Ralph Miliband - δεν αλλοτριώνει μόνο αυτούς που την ασκούν, αλλά κυρίως εκείνους στο όνομα των οποίων ασκείται (Miliband, 1985, σελ. 32-42).

Έτσι, η γραφειοκρατία, όχι μόνο αναπτύσσει τη δική της ανεξάρτητη ζωή, αλλά ταυτόχρονα όσοι εξαρτώνται από αυτή αναπτύσσουν χάρη στον εσωτερικό προγραμματισμό τους, μία τάση αυθόρμητης υπακοής.

Οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα ακολουθούν τον ίδιο δρόμο με κάθε εξειδικευμένο γραφειοκρατικό στρώμα, το οποίο “εφαρμόζει στον εαυτό του την ίδια λογική και τον ίδιο ορθολογισμό που πρόκειται να διαμεσολαβήσει” (Καστοριάδης; 1984, σελ. 72). Η εθελοντική συνταύτιση του εκπαιδευτικού με την ομάδα των συναδέλφων κρατάει σε χαμηλά επίπεδα τον ανταγωνισμό μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την ισορροπία και τη συνεκτικότητά της.

Κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, ο εξωτερικός καταναγκασμός εσωτερικεύεται και νομιμοποιημένος καθώς είναι, αφομοιώνεται. Ο εξωτερικός έλεγχος αντικαθίσταται από την κύρωση από τον εσωτερικό και από τον πολύ αποτελεσματικότερο έλεγχο της αυτολογοκρισίας. Ο εκπαιδευτικός, από τη στιγμή της πρόσληψής του στην οργάνωση, όσο περισσότερο αποδέχεται τις απαιτήσεις του τυπικού ορθολογισμού της, (σε ένα έλλογο συνδυασμό μέσων-σκοπών), τόσο βαθύτερα εμπλέκεται στις γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Ο εκπαιδευτικός θα παρέμβει για να επιβάλλει (για την οργάνωση και όχι για τον ίδιο) συγκεκριμένους τρόπους πολιτισμικής συνδιαλλαγής στον κοινωνικό χώρο. Σε περίπτωση που η εσωτερίκευση των κανόνων δεν πετύχει, το περιβάλλον της εργασίας θα επιβάλλει τις κυρώσεις που είναι μέρος της ίδιας αυτής της διαδικασίας. Αυτοί που

σχεδιάζουν τις ισχύουσες στρατηγικές μέσα στην οργάνωση σε επίπεδο διευθυντικό, έχουν και την εξουσία, αφού ασκούν και τη χειραγώγηση των στελεχών.

Βασικός στόχος και κριτήριο απόδοσης, είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Το τι γράφεται, προβάλλεται ή λέγεται, το πώς δομείται η σχολική καθημερινότητα, τι αναπαράγεται, οι κύριες δηλαδή αποφάσεις, λαμβάνονται από μηχανισμούς που οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό δεν ελέγχουν. Η ίδια η επιτέλεση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οδηγεί στην παραγωγή μηνυμάτων, που αναπαράγουν και θεμελιώνουν την κοινωνική συναίνεση. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα εκπέσει έτσι στη μηχανιστική διαχείριση της ομοιομορφίας (Fuller, Gesicki, Kang, & Wright, 2006).

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Simkins, Bronwen, Aspinwall (2009) και Ball (2005), σύμφωνα με τους οποίους, η εργαλειακή επιτέλεση και διαχείριση αποτελούν τα συστατικά χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού.

Οι νέοι προσδιορισμοί της πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού αγαθού δεν είναι αποκομμένοι από την ευρύτερη κοινωνική, οικονομική συνεπώς πολιτισμική ρύθμιση, όπου η αποτελεσματικότητα της αγοράς σε συνδυασμό με το γραφειοκρατικό έλεγχο αποτελούν τις υστερονεωτερικές κοινωνικές ορίζουσες.

Συμπερασματικά, αναλύοντας τους όρους και τις συνθήκες επιτέλεσης του διδακτικού έργου με άξονα τις λογικές διαχείρισης είμαστε σε θέση ερμηνείας τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε πρακτικό επίπεδο, αφού ο ελληνικός εκπαιδευτικός μηχανισμός παρουσιάζει συγκεκριμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά ενώ κοινές είναι οι θεσμικές μήτρες τόσο των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανωτικών συστημάτων, όσο και των ευρύτερων κοινωνικών δομήσεων. Η διαπιστούμενη από τον ερευνητή σχέση της ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού με τον λόγο της αγοράς και τη γραφειοκρατία, εκφράζει μια κεντρική τάση στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία κυρίως σε ό,τι αφορά στην ανάλυση των συνθηκών και των όρων επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και μας οδηγεί στην σύλληψη δύο ερμηνευτικών πλαισίων.

Από την μια πλευρά, ξένοι και Έλληνες ερευνητές -εδώ και δεκαετίες -επιμένουν για την σημασία της γραφειοκρατικοποίησης ως διαδικασίας καθορισμού του λόγου και του τρόπου επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ από την άλλη -ταυτόχρονα- τονίζεται η σημασία της οικονομίας της αγοράς στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών διεργασιών. Στο συγκεκριμένο ελληνικό momentum της οικονομικής

κρίσης οι δύο θεωρητικές ερμηνευτικές επιλογές δείχνουν να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία.

Καταρχήν η κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να επιτευχθεί αν πρώτα δεν επιμείνουμε στην ανάλυση της διασύνδεσής του με την πολιτική σκέψη του αστικού κράτους. Πολιτική και Κράτος διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή στη μετασυμβολική εποχή.

Η αυτονομοποιητική μορφοποίηση της 'αστικής' αγοράς συνοδεύτηκε από την αυτονόμηση των μορφών σχολικής παιδαγωγικής από τις πρακτικές μύησης. Η ανάγκη των αστικών κοινωνιών για 'αντικειμενικοποίηση' των ανθρώπινων σχέσεων των συμβολικών κοινωνιών, καθόρισε την κεντρική σημασία του εκπαιδευτικού μηχανισμού και την ποιότητα της οργάνωσής του (Parsons, 1977; Blackledge & Hunt, 1995; Queroiz, 2000).

5.4. Η Αγορά και οι συνθήκες και όροι επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου

Καθώς λοιπόν οι θεσμικές μήτρες τόσο των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανωτικών συστημάτων και των ευρύτερων κοινωνικών δομήσεων είναι κοινές, η σχέση κράτους και παραγωγής της γνώσης δεν ήταν δυνατό να μην επηρεαστούν και από τις ανάγκες και τις λειτουργίες της αγοράς.

Η διαπίστωση της επίδρασης των λειτουργιών και των αναγκών που προσδιορίζουν εννοιολογικά την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, παράγει ένα ακόμη πεδίο εννοιολόγησης και ερμηνειών.

Η σχέση του έθνους-κράτους και της εκπαίδευσης αναδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντική για την παγίωση του προσδιορισμού του πρώτου. Η ελληνική περίπτωση είναι χαρακτηριστική της σχέσης όπου η ανώτατη εκπαίδευση καλείται να συνδράμει στην παγίωση της ταυτότητας του κράτους και του πολίτη (Μπουζάκης, 1993).

Έτσι, ενώ όπως παρατηρήσαμε παραπάνω η αποτελεσματικότητα στη σχέση κράτους και εκπαίδευσης ορίστηκε ως προς την παγίωση του πρώτου με αναφορά στο

λόγο της γραφειοκρατίας, σε δεύτερο επίπεδο η αποτελεσματικότητα επαναπροσδιορίστηκε με κριτήριο τις επιταγές της οικονομίας της αγοράς.

Το οργανωτικό μοντέλο της αγοράς αγγίζει και αναφέρεται σε πολύ περισσότερες πτυχές της κοινωνικής ζωής και δεν περιορίζεται στην οικονομία. Θεωρητικά στον κοινωνικό χώρο το άτομο μπορεί μόνο αυτό και κατά τον καλύτερο τρόπο, να προσδιορίσει τα συμφέροντά του.

Τα άτομα γνωρίζουν, είναι έτοιμα να “πληρώσουν” για να αποκτήσουν ό,τι θέλουν, δρουν ως ξεχωριστά υποκείμενα ελεύθερα και έχουν πρόσβαση παντού. Η δράση στα εννοιολογικά πλαίσια του οργανωτικής δομής της αγοράς, προκαθορίζεται από το συμφέρον.

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού αγαθού είναι σημαντικό να παρατηρηθεί πως η έννοια και η εμβέλεια του συμφέροντος δεν περιορίζεται στο περιορισμένο διάστημα της εμπορικής ανταλλαγής, αλλά επεκτείνεται στο σύνολο της ζωής -ιδιωτικής και δημόσιας- διδασκόμενων και διδασκόντων (Πυργιωτάκης, 1991). Η αγορά θα αυτορυθμιστεί επαναπροσδιορίζοντας σαφείς ρόλους μέσα από συμβάσεις αλλά και έντονους ανταγωνισμούς ανάμεσα σε προκαθορισμένες ομάδες. Σε αυτούς ακριβώς του νόμους υπόκειται και το αγαθό της εκπαίδευσης. Η σχέση εξάρτησης οικονομίας και εκπαίδευσης είναι έντονη.

Οι ρόλοι στα πλαίσια της οικονομίας της αγοράς δεν είναι παγιωμένοι, αλλά τα άτομα εναλλάσσονται στα πλαίσιά των ρόλων τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις λειτουργίες. Ειδικότερα, το πέρασμα από το εθνικό στο υπερεθνικό με τη σύσταση νέων υπερεθνικών δομών (Μπολόνια) επηρέασαν και καθόρισαν συστηματικά συνολικά τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού έργου με προοπτική την ικανοποίηση των διεθνοποιημένων αναγκών την λειτουργία και την αξιολόγηση της απόδοσης στην ανάπτυξη σε επίπεδο διεθνών δομών της οικονομίας (Μπαγάκης, 2003).

Υπό αυτές τις πολιτισμικές (κοινωνικές-οικονομικές και πολιτιστικές) διεθνείς και εθνικές συνθήκες θα αναπτυχθεί ιδιαίτερα και ο προσανατολισμός των μαθητών προς την αγορά αλλά και των νέων αποφοίτων –προσανατολισμοί προσδιοριζόμενοι από υπερεθνικά μορφώματα με σκοπό την ικανοποίηση άμεσων οικονομικών αναγκών. Οι παραπάνω διαδικασίες σύμφωνα με τους μελετητές συνδέονται με τις διεργασίες της Λισσαβόνα και της Μπολόνια, σημαντικές για την ευρωπαϊκή ενοποίησης.

Τα παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει και η σύγχρονη πολιτικό-οικονομική πραγματικότητα της χώρας. Οι αυξημένες απαιτήσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των αιτημάτων των διοικητικών δομών, οι πρόσφατα όλο και μειούμενες αμοιβές και οι χρόνιες απουσίες ικανών επενδύσεων στην εκπαιδευτική υποδομή αύξησαν ιδιαίτερα την δυσκολία επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου Έτσι, υπό το βάρος της οικονομικής αδυναμίας , της αδυναμίας της αγοράς οι συνθήκες και οι όροι επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται ποσοτικά και ποιοτικά τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο υποκειμένων.

Έτσι νέες διαδικασίες αναδείχθηκαν μέσα από τις συλλήψεις αυτών των νέων καταστάσεων και σχέσεων. Αυτή ακριβώς η ανάδειξη του πλέγματος των νέων κανονιστικών σχέσεων που προκύπτουν για την εκπαίδευση -σχέσεων που επαναπροσδιορίζονται στα όρια του έθνους κράτους και του υπερεθνικού μορφώματος- μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη ερμηνευτικό άξονα των δεδομένων της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

Έτσι, η ανάγκη και η λειτουργία της αγοράς θα μπορούσε να γίνει κατανοητή ως προς τις ορίζουσές της στα πλαίσια μιας δομολειτουργιστικής ή μιας νεολειτουργιστικής θεώρησης. Θεωρητικά πλέγματα που έχουν τις αφετηρίες τους στη σκέψη του E. Durkheim έχουν αναπτύξει διανοητές όπως οι Parsons, Merton και Almond (functionalism) αλλά και οι J. Alexander και Richard Munch (Neofunctionalism) καθώς και ο Niklas Luhmann (συστημική θεωρία) (Andersen, 2000a).

Υπό το πρίσμα αυτών των αναλυτικών πλεγμάτων η αγορά δεν αποτελεί ένα επιμέρους κοινωνικό υποσύστημα ούτε ένα κανονιστικό σχήμα, αλλά και σημαντικό ερμηνευτικό πλαίσιο. Έτσι, η παρατήρηση του υπό ανάλυση φαινομένου της μεταλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι εφικτή και από αυτή τη θεωρητική οπτική, όπου το ωφελμιστικό μοντέλο ανάλυσης της δράσης είναι άμεσα συνδεδεμένο με μια θετικιστική επιστημολογία.

Στα θεωρητικά αυτά πλαίσια κάθε δράση είναι έλλογη εφόσον πρώτον εξυπηρετείται άμεσα η συστημική τελεολογία και δεύτερον οι σκοποί της δράσης συνιστούν προτιμήσεις και επιλεκτικές προτεραιότητες με την έννοια που δίνουν στον όρο επιλογή τα σύγχρονα οικονομικά. Είναι οι συνθήκες κατά τον Πάρσονς που ορίζουν τη

δράση (Parsons, 1977). Εδώ το υποκείμενο υπόκειται στην δράση και την αλλαγή με όρους συστημικής ύπαρξης.

Συνεπώς ο τρόπος ροής των χρημάτων στο σύστημα δεν σημαίνει τίποτα άλλο παρά τη διαχείριση ενός συμβολικού μέσου, με σκοπό την απόκτηση της ικανότητας καθοδήγησης και συγχρονισμού μεγαλύτερων συστημάτων των δρώντων, οι οποίοι καθίστανται αυτόματα καταρχήν οικονομικά δρώντες, ώστε να υπάρχει αυξημένη δυνατότητα προσαρμογής (ή/και αδυναμία διαφοροποίησης).

Χαρακτηριστικά των παραπάνω είναι όσα παρατηρούν στην μελέτη τους οι Easthope & Easthope (2000) και Βεργίδης (1993). Οι πρώτοι προσθέτουν στις διαδικασίες που προβληματίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό την εντατικοποίηση και την αξιολόγηση κάτω από τη πίεση του διαχειριστικού λόγου που δεν επιτρέπει στο υποκείμενο την κατανόηση με οδηγό τον δημιουργικό στοχασμό (Easthope & Easthope, 2000).

Ανάλογη είναι και η εννοιολόγηση του εργαλειακού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο πεδίο της επιμόρφωσης όπως την προσδιορίζει ο Δ. Βεργίδης στις μελέτες του με ενδεικτική την μελέτη με τίτλο: *Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (1993).

Η κριτική στη λειτουργιστική προσέγγιση ήταν έντονη. Αρχικά η κριτική του N. Luhmann στο Παρσονικό μοντέλο έγκειται στη διαφοροποίηση της σημασίας του δομικού από το λειτουργικό.

Στη δική του προσέγγιση ανάλογων φαινομένων ο Γερμανός διανοητής μαθητής του Parsons και μελετητής του Habermas θα επιμείνει σε μια διαφοροποιημένη σύλληψη της συστημικής θεωρίας την οποία αποκαλεί λειτουργιστικό-δομική (functional – structural) (Andersen, 2000b, σελ. 326-343).

Από την άλλη ο J. Alexander θα επιχειρήσει τη δική του τομή με τον νέο-λειτουργισμό (neofunctionalism) με μια πολυδιάστατη ανάλυση και προσέγγιση επιχειρώντας τη διεύρυνση του θεωρητικού σχήματος, ώστε να απαντήσει σε κριτικές όπως αυτές του μεγάλου Γερμανού διανοητή του J. Habermas (Fauske, 2000, σελ.235-250).

Ο Habermas τον οποίο πολλοί κατηγόρησαν για άρνηση του μαρξιστικού παρελθόντος του, απάρνηση της μήτρας της Σχολής της Φρανκφούρτης και υιοθέτηση των συστημικών σχημάτων, θα απαντήσει με ισχυρή κριτική των θεωρητικών σχημάτων

και των εργαλειακών λογικών της ανάγκης και της λειτουργίας των νοηματοδοτήσεων της αγοράς. Πιο συγκεκριμένα επικρίνει τη συστημική θεωρία πως υποβαθμίζει το ανθρώπινο και το κοινωνικό.

5.5. Η επικοινωνιακή λογικότητα και η ερμηνεία των όρων και συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου

Ο J. Habermas, ο σημαντικότερος ίσως εν ζωή Γερμανός διανοητής -γαλουχημένος στη Γερμανική διάνοηση από τον Immanuel Kant, τον G.W.F. Hegel , τον Edmund Husserl, τον Max Weber, τον Karl Marx τον G. Lukacs και φυσικά από την Κριτική Σχολή της Φρανκφούρτης - επιχείρησε να υπερβεί το πεσιμισμό της Κριτικής σχολής και διατύπωσε ένα πλήρες εκτεταμένο και σε παγκόσμιο επίπεδο συνεπές εννοιολογικό ερμηνευτικό πλαίσιο, το οποίο θεωρούμε ικανό και για την ανάλυση και ερμηνεία του φαινομένου το οποίο μελετούμε, αφού εξαρχής θεωρήσαμε σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία πως οι δομικές αρχές και οι διαφοροποιήσεις των όρων άσκησης της εκπαιδευτικής πράξης, πέρα από την εθνική ιδιαιτερότητα, αφορούν και έχουν τις αιτίες τους στις επιταγές υπερεθνικών μορφωμάτων και στη διάχυση λόγων όπως αυτός της κοινωνίας της αγοράς (Fauske, 2000, σελ. 235-250).

Οι επιπτώσεις από τις ρυθμίσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και από την διεθνή οικονομική κρίση στην ελληνική εκδοχή της είναι ικανά παραδείγματα.

Η ζωή κατά Habermas ή για να το ορίσουμε με όρους από το οπλοστάσιο του Γερμανού διανοητή, ο Βιόκοσμος, είναι ένας διάλογος σχέσεων εξουσίας με παρούσα την εργαλειακή λογικότητα αλλά με ηθικότητα και αλληλεγγύη.

Το εννοιολογικό πλαίσιο του Habermas είναι πολιτικό-οικονομικό. Ο Habermas επαναπροσδιορίζει έτσι τις έννοιες της αποδοτικότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας ενώ η σκέψη του χαρακτηρίζεται από την επικοινωνιακή λογικότητα της δράσης του υποκειμένου

Στα όρια του Βιόκοσμου ως εξηγηματικού μοντέλου, κοινωνικές νόρμες και υποκειμενικές δράσεις συγκλίνουν σε αρχές συντονισμού, ένταξης και κατανόησης, υπό την επικοινωνιακή παραγωγή συμβολικών νοηματοδοτήσεων.

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως ο Habermas εξελίσσει το Βιόκοσμο επηρεασμένος από τον Hursel και την φαινομενολογική παράδοση αλλά και από τον Alfred Shutz και την ερμηνευτική σαν μια ακόμη σημαντική πηγή (Andersen, 2000b, σελ. 326-343).

Στα πλαίσια του σχήματος του Habermas θα μπορούσαμε να εντάξουμε την ερμηνεία των συνθηκών πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού έργου στη διάγνωσή του για τις παθολογίες της δυτικής σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Αφετηρία των ερμηνειών του είναι η ανολοκλήρωτη μοντερνικότητα (Habermas, 1981, σ. 444). Χαρακτηριστικό του έργου είναι η ανάδειξη των διαδικασιών και των επιπτώσεων της αποικιοποίησης του Βιόκοσμου όταν σε περίοδο κρίσης παρατηρείται επέκταση και κυριαρχία των εργαλειακών σκοπιμοτήτων σε βάρος της επικοινωνιακής λογικότητας.

Σε ανάλογες περιπτώσεις τα υποκείμενα αναζητούν ταυτότητες και ρόλους κάτω από την αποπροσανατολιστική επίδραση του οικονομικού ανταγωνισμού και των ψευδών καλλιεργημένων από τη διαφήμιση και το marketing, αναγκών τους.

Αποτέλεσμα: η αποπροσανατολιστική κυριαρχία καταναλωτικών αναγκών και δράσεων. Οι επιλογές παρέμβασης του κράτους είναι ανάλογες όταν οι οικονομίες της αγοράς κινδυνεύουν, υποσκάπτοντας την αυτονομία των υποκειμένων στην υλοποίηση των δράσεων τους. Η οικονομική κρίση την οποία αυτή τη στιγμή διέρχεται η ελληνική κοινωνία επιτείνει ακριβώς αυτήν την υποβάθμιση της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας προς όφελος της αγοράς και των λογικών της.

Τα αποτελέσματα της κυριαρχίας των λογικών της αγοράς στο Βιόκοσμο είναι έκδηλα και στα ερευνητικά δεδομένα μας. Το επιφανόμενο της κρίσης του Βιόκοσμου είναι η σύγχυση ταυτοτήτων και η απώλεια νοήματος που εξωτερικεύεται από τα υποκείμενα με την εκδήλωση αγχωτικών συμπεριφορών (Macmillan 1999; Dunham & Varma, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι διαχειριστικές δομικές επιταγές επιφέρουν συμπτώματα αποπροσωποποίησης και αδυναμίας διαχείρισης του άγχους (Troman, 2000; Nias, 1996) από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτές τις επιταγές

Ακόμη στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται ως επιφανόμενο του αποικισμού του Βιόκοσμου περιλαμβάνονται και η αποδυνάμωση εμπιστοσύνης στη νομιμοποίηση

των δομών και των θεσμών που συνιστούν το πολιτικό, η εξατομίκευση και υποβάθμιση των μορφών αλληλεγγύης και η αβεβαιότητα των υποκειμένων για την ταυτότητά τους και για τα πλαίσια αναφοράς και υποδοχής τους (Jeffrey, 2002; Καΐλα, Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου, Φιλλίπου, 1994).

Στα παραπάνω ο Habermas θα προτάξει την επικοινωνιακή λογικότητα, μια θέση που αντλεί από το θεωρητικό πλαίσιο της Hannah Arendt (Λάμνιας, 1996 & 2002). Απώτερος σκοπός του θεωρητικού πλαισίου του Habermas είναι η κατανόηση των προϋποθέσεων σε μια δημοκρατική διαδικασία. Με αυτό το σκοπό και με τους τρεις αναλυτικούς άξονες: τον πολιτισμικό (αποθέματα παραδόσεων) τον κοινωνικό (συντονισμός συλλογικοτήτων σύμφωνα με τα οργανωτικά-δομικά πρότυπα συμπεριφοράς) και το προσωπικό στοιχείο (τις πολιτικές και κοινωνικές ταυτότητες που τα υποκείμενα αναπτύσσουν μέσα σε αξιακά πλαίσια) το θεωρητικό σχήμα του Habermas έχει αναλυτική αξία και ερμηνευτική ικανότητα τόσο για την υποκειμενική δράση όσο και για την δομική επιταγή. Η παραπάνω παρατήρηση ενισχύεται εάν συνυπολογίσουμε την αναλυτική αξία του σχήματος για την παραγωγή γνώσης στα τρία επίπεδα: εργαλειακό, ερμηνευτικό και χειραφετητικό (Habermas, 1972).

Θεωρούμε συνεπώς πως το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο είναι ικανό να ερμηνεύσει τα της εκπαίδευσης (Λάμνιας, 1996, σελ. 39-68). Πιο συγκεκριμένα, είναι δυνατό να αποτελέσει ικανό πλαίσιο ανάλυσης και να ερμηνεύσει μέσα από το σχήμα βιόκοσμος-αποικιοποίηση-επικοινωνιακή δράση, τους τρόπους σχηματισμού των όρων και των συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε ένα κοινωνικοπολιτικό και κυρίαρχα οικονομικό πεδίο κρίσης, καθώς η αποικιοποίηση ερμηνεύει τα ερωτήματα που προκύπτουν τόσο από την σκοπιμότητα παγίωσης των εκπαιδευτικών δομών, όσο και την οργάνωση των υποκειμενικών σχέσεων και δράσεων (Edgar, 2006).

Μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου θεωρητικού πλέγματος η εκπαιδευτική πράξη συλλαμβάνεται ως μια μετασχηματιστική διαδικασία, όπου ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως μετασχηματίζων φορέας αλλαγής. Πρόκειται συνεπώς για ένα μοντέλο συμμετοχικό προσανατολισμένο εκτός των άλλων και στη μάθηση ως δια βίου επικοινωνιακή δράση. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έχουν τις αφετηρίες τους συλλήψεις για

τη δια βίου εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων όπως αυτές των Mezirow, Gouthro, Crick και Deakin κ.ά. (Gouthro 2006; Crick & Joldersma, 2007).

Είναι συνεπώς φανερό πως η μελέτη των σύγχρονων εκπαιδευτικών διαδικασιών, η ικανοποίηση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση υλοποίησης του έργου του εκπαιδευτικού, αφορά τόσο στη δομική διερεύνηση του πεδίου της εκπαίδευσης όσο και στο μικροεπίπεδο της διερεύνησης αναγκών της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε στο επίκεντρο της ερευνητικής μας προσπάθειας να θέσουμε τη δράση του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα δομικών επιταγών, αλλά και ατομικών δράσεων των κοινωνικών υποκειμένων. Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλέγμα σύγκλισης των μικρο δράσεων και των μακρο προοπτικών δίνει ιδιαίτερη σημασία στη θέση κατασκευής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιχειρούν να κατασκευάσουν τον 'ορίζοντα καθημερινής ζωής στο σχολείο' γονιμοποιώντας τη δομική επιταγή με το προσωπικό βίωμα και ανακατασκευάζοντας αυτό το εκπαιδευτικό πεδίο.

5.6. Επιλογή θεωρητικών σχημάτων στην εποχή της κρίσης

Στα πλαίσια του θεωρητικού προβληματισμού για τους όρους και τις συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση, επαναπροσδιορίσαμε το υπό μελέτη φαινόμενο με οδηγό την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ως ζήτημα με υστερονεωτερικές κοινωνικές ορίζουσες, ζήτημα δηλαδή που όπως δείχνει η διεθνής βιβλιογραφία υπερβαίνει τα όρια του έθνους-κράτους ως ένα παγκοσμιοποιημένο διακύβευμα. (Robertson, 2000; Μαυρογιώργος, 1993; Menter 2009).

Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε πως κατά την άποψή μας θα ήταν ιδιαίτερα απλουστευτικό να θεωρήσουμε το εκπαιδευτικό γίνεσθαι ως απόλυτο απότοκο των κρατικών αποφάσεων. Κράτος, κοινωνία και αγορά επιζητούν την υιοθέτηση και την επιτυχία των δικών τους σκοπών (Bidwell, Frank & Quiroz, 1997). Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως φορείς δράσης δεν είναι ουδέτεροι μηχανισμοί οργάνωσης. Τα συμπεράσματα των Easthope & Easthope (2000), επαληθεύονται και από

τις αντίστοιχες ελληνικές μελέτες. Οι συνθήκες στη σχολική τάξη έχουν πάψει να είναι γραμμικές: αντίθετα είναι πολύπλοκες.

Η πολυπλοκότητα παράγεται στο βαθμό που ο Σολομών (1992) ονομάζει τη σχολική τάξη στρατηγική στιγμή. Ακόμη, η διάχυση της πολυπλοκότητας δεν περιορίζεται μόνο στα στενά όρια των εκπαιδευτικών κτιρίων, αλλά απλώνεται αλληλεπιδρώντας και ανατροφοδοτούμενη σε όλο το φάσμα του κοινωνικού γίνεσθαι, καθώς η σχολική κουλτούρα βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με την κοινωνική (Μηλιός, 1993α; Σολομών, 1992; Μυλωνάς, 1998).

Στην πραγματικότητα δεν μπορούμε να βρούμε τη γνώση σε καθαρή μορφή, αλλά πάντοτε συνδεδεμένη, τόσο με την παραγωγή όσο και με την τεχνική. (Young, 1971; Bernstein, 1989 & 1990; Χρόνης, 1993; Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998-1999; Queiroz, 2000). Ο εκπαιδευτικός ως κοινωνικό υποκείμενο σε συνθήκες πολυπλοκότητας, τείνει να αξιοποιεί τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να ερμηνεύσει, να νοηματοδοτήσει και να δράσει (Ναυρίδης & Χρηστάκης, 2005).

Αυτή ακριβώς η προσπάθεια των υποκειμένων να συλλάβουν τις εξελίξεις οι οποίες δεν είναι πια γραμμικές αλλά πολύτροπες, αναδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο την αναγκαιότητα της υπέρβασης των ορίων των θεωρητικών πλεγμάτων και επιβάλλουν την αναζήτηση συγκλίσεων.

Ιδιαίτερα αφότου η υπαγωγή της χώρας στο μηχανισμό στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Διεθνές Νομισματικού Ταμείου (Δ.Ν.Τ.) βρήκε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια στην εξέλιξή της, ο σχεδιασμός αυτής της επιχειρεί να συμπεριλάβει τα θεωρητικά εκείνα σχήματα που επικεντρώνονται σε διαδικασίες κρίσης και εννοιολογούν τη δράση στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και συνεπώς εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βέβαια, στη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία των τελευταίων είκοσι χρόνων μπορεί κανείς να ανιχνεύσει αρκετές μελέτες που να αναλύουν τις επιπτώσεις των μέτρων του Δ.Ν.Τ. στην εκπαίδευση και συνεπώς στην οικονομία και στην κοινωνία. Οι αναλύσεις στο έργο των εκπαιδευτικών είναι ανάλογες (Fischer, Meltzer, Sachs, Stern, 2003).

Γνωρίζουμε βέβαια καλά πως αυτή η κοινωνική δυναμική δεν είναι δυνατό να εγκλωβιστεί σε θεωρητικά μοντέλα με κάποια κριτήρια που οι μελετητές κατασκευάζουν. Θα πρέπει για τον εντοπισμό και τη συνειδητοποίηση της ευρύτητας του φαινομένου και

της λογικής του να είμαστε δεκτικοί στην κρίση της εξέλιξης που καθημερινά συντελείται στις οργανωτικές μορφές και συνεπώς και στην ίδια την υλικότητα της εξουσίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πρώτη του περίοδο ως τη σύγχρονη εποχή, γνώρισε έντονα τη διαπάλη μεταξύ των δυνάμεων που πρέσβευαν την εκπαιδευτική αλλαγή με διακύβευμα την απελευθέρωση των δρώντων υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την αντίδραση των συντηρητικών δυνάμεων που προέκριναν και ενίσχυαν τις πρακτικές πολιτικο-εκπαιδευτικού ελέγχου και ιδεολογικού εξαναγκασμού (Μπουζάκης, 1991).

Συμπερασματικά, έχοντας ως αφετηρία τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιχειρήσαμε να αναδείξουμε καταρχήν τις σημασίες και τις προοπτικές ανάλυσης και ερμηνείας του φαινομένου που τα σχετικά θεωρητικά σχήματα παρέχουν. Έτσι επιλέξαμε τα γονιμότερα κατά την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία θεωρητικά πλέγματα, έχοντας εξαρχής καταγράψει πως απώτερος στόχος δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατες συλλήψεις αλλά γόνιμες συγκλίσεις για τη σύλληψη και τη διατύπωση πολυπρισματικών θεωρητικών προτάσεων στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής προσέγγισης. Αυτό ακριβώς αποτελεί σημαντικό βήμα προς τη σύνθεση και τη δημιουργία, διεργασίες απαραίτητες για την κριτική παραγωγή νέων θεωρήσεων και ιδεών ικανών να συλλάβουν τη δυναμική των ζητημάτων που αναδύονται στους κόλπους των δυτικών κοινωνιών.

Τελικά όμως η ερευνητική πρόκληση που τίθεται στα πλαίσια αυτής της μελέτης αφορά στην ανάδειξη της θέσης πως το τελικό διακύβευμα είναι η ίδια η σκοπιμότητα ύπαρξης και διερεύνησης μεθοδολογικών και θεωρητικών πλεγμάτων, τόσο ως προς την αποτελεσματικότητά τους, όσο και ως προς τις αδυναμίες τους.

Η αίσθηση αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη όταν κανείς προσπαθεί να υλοποιήσει θεσμικά τις αντίστοιχες οπτικές στα πλαίσια των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτή ακριβώς η αίσθηση της ικανότητας ή αδυναμίας ανάλυσης, μας οδηγεί εν δυνάμει σε όλο και πιο ευαίσθητες κατανοήσεις όχι μόνο των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση, αλλά συνολικά των όρων και των συνθηκών συνύπαρξης την εποχή της κρίσης.

6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Η έρευνα πεδίου εκτιμούμε ότι θα πρέπει να εστιάσει σε τρεις άξονες:

A. Κοινωνικές Παράμετροι

- A.1. Κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπογεωγραφία του σχολικού περιγύρου: χωρικές πτυχές άσκησης του εκπαιδευτικού έργου)
- A.2. Μ.Μ.Ε. (ο λόγος στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ο μετασχηματισμός της κοινωνικής λογοδοσίας και της συζήτησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε μοχλό πίεσης ...)
- A.3. Οικονομία – οικονομικές απολαβές (κίνητρα και αντι-κίνητρα, μερική απασχόληση – ετεροαπασχόληση και μονιμότητα...)
- A.4. Το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (η εικόνα των εκπαιδευτικών στα μάτια των “άλλων”)

B. Εκπαιδευτικές Παράμετροι

B.1. Διοίκηση

B.1.1. Εκπαιδευτικού Συστήματος (η σχέση του εκπαιδευτικού με το κράτος, οι κανονιστικές ρυθμίσεις και η λειτουργία της διοίκησης, η αξιολόγηση και η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών: το διοικητικό και θεσμικό πλαίσιο και τα περιθώρια ελιγμών του εκπαιδευτικού)

B.1.2. Σχολικής Μονάδας (ρόλοι, αρμοδιότητες, συναρτήσεις και πλαisiώση αυτών: κίνητρα και αντι-κίνητρα σε ένα θολό (και αγεωγράφητο) τοπίο)

B.2. Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ο εκπαιδευτικός στις “συμπληγάδες” (;) ενός προκατασκευασμένου πλαισίου: ο κεντρικός σχεδιασμός και ο λόγος του “αμέτοχου” εκπαιδευτικού)

B.3. Σχολική καθημερινότητα

B.3.1. Εφαρμόζοντας διδακτικές μεθόδους (εφαρμόζοντας τι, πως και γιατί)

B.3.2. Εφευρίσκοντας (ή και υιοθετώντας) πρακτικές (η “ρεαλιστική” προσαρμογή της θεωρίας στο “εφικτό”)

B.3.3. Ο εκπαιδευτικός σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (η προετοιμασία και τα όρια άσκησης του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών)

B.4. Εκπαιδευτικό Υλικό

B.4.1. Έντυπο εκπαιδευτικό υλικό- Σχολικά βιβλία (η “χρήση” του υλικού και οι “προσαρμογές” του στην τρέχουσα σχολική καθημερινότητα)

B.4.2. Ψηφιακό (αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών σε ένα άνυδρο τοπίο)

B.5. Υποδομές

B.5.1. Ανθρώπινοι πόροι (ο “παντογνώστης” και “ευέλικτος” εκπαιδευτικός)

B.5.2. Κτιριακές υποδομές & εξοπλισμός (... όταν το τοπίο είναι γκρίζο)

Γ. Προσωπικές Παράμετροι

Γ.1. Βιογραφία (κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά)

Γ.1.1. Η επαγγελματική “πορεία” του εκπαιδευτικού και οι συνέπειες στη βιογραφία του (η “μετεξέλιξη” του αναπληρωτή σε “μόνιμο” εκπαιδευτικό)

Γ.1.2. Εκπαίδευση (βασική και συμπληρωματική εκπαίδευση: η “προετοιμασία” και η “υποδοχή” του εκπαιδευτικού για/από τη σχολική πραγματικότητα)

Γ.2. Μετεκπαίδευση (γιατί;)

Γ.3. Επιμόρφωση (γιατί και πώς;)

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Μεθοδολογικές επιλογές και προβλήματα

Στόχος της έρευνας ήταν η επιστημονική αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Η ερευνητική ομάδα εστίασε το ενδιαφέρον της στα καθημερινά βιώματα των εκπαιδευτικών, όπως αυτά προκύπτουν από το σχολείο που υπηρετούν. Η συγκεκριμένη στόχευση απορρέει από τη θέση ότι τα “βιώματα” είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που συνδέονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η παραδοχή αυτή ενέπνευσε την εμπειρική διερεύνηση, ως συνέχεια μιας μακράς συζήτησης, τόσο στο χώρο της Ο.Λ.Μ.Ε. όσο και της Δ.Ο.Ε.. Οι δύο συνδικαλιστικές οργανώσεις από τη δεκαετία του '70 έχουν συμπεριλάβει σχετικά θέματα στα επιστημονικά τους συνέδρια ή άλλες επιστημονικές τους συναντήσεις.

Με αφετηρία τα παραπάνω και στοχεύοντας στη διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων υπό το φως των εξελίξεων της κοινωνικοοικονομικής κρίσης, το βασικό ερευνητικό ζήτημα συνίσταται στη μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης, μέσα από την καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, των όρων και συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού (τους) έργου.

Από αυτό το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα προέκυψαν τρεις θεματικοί άξονες επιμέρους ανάλυσης:

- ✓ κοινωνικο-οικονομικές προσεγγίσεις
- ✓ εκπαιδευτικές προσεγγίσεις
- ✓ αναλύσεις ατομικών παραμέτρων.

Έτσι, το πρώτο μέρος της μελέτης, αφιερώθηκε στη θεωρητική προσέγγιση και βιβλιογραφική επισκόπηση, αναλύοντας και διευκρινίζοντας έννοιες, όρους και σχετικά ευρήματα, όπως αυτά εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τους όρους

και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετήθηκαν συνιστούν τη σύνθεση τόσο των διαθέσιμων στη (σχετική) βιβλιογραφία προτάσεων, όσο και των αναγκών του πεδίου μελέτης, καθώς και των επιμέρους παραμέτρων που αναδείχθηκαν από τις πιλοτικές προσεγγίσεις. Η σύνδεση της εμπειρικής διερεύνησης με τους θεωρητικούς προβληματισμούς, αποτελεί, άλλωστε, κυρίαρχο μέλημα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, αφού τόσο η ερμηνεία, όσο και η νοηματοδότηση των ποσοτικών δεδομένων, εξαρτώνται από την επιλογή και ικανή τεκμηρίωση του θεωρητικού περιγράμματος (Robson, 2007).

Ανάλογα λοιπόν με τις ερευνητικές ανάγκες και την επιλογή του θεωρητικού πλαισίου, γίνεται και η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης (Κυριαζή, 2000, σελ. 45-47).

Η συγκεκριμένη διερεύνηση των όρων και συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να επιχειρηθεί ποσοτικά, ποιοτικά ή και μεικτά (συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις).

Η ποσοτική προσέγγιση αποτελεί μια κοινή μεθοδολογική επιλογή. Οι ερευνητές, έχοντας εμπειρία και γνώση του πεδίου υποκειμενικά και συλλογικά, θεωρητικά και βιβλιογραφικά, επιχειρούν να ελέγξουν τις (συγκεκριμένες) υποθέσεις τους.

Βιβλιογραφικά ανάλογες μελέτες επιμένουν στην επιλογή της επισκόπησης ως ενδεδειγμένη μεθοδολογική πρόταση, αφού αυτή επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο -σχετικά- χρονικό διάστημα, “με δυνατότητα περιγραφής της φύσης των υφιστάμενων συνθηκών ή και τον προσδιορισμό των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα γεγονότα” (Μλεκάνης, 2005). Οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις ελέγχονται και είτε επιβεβαιώνονται είτε διαψεύδονται, σε μια κριτική ελεγκτική αντιπαράθεση με τα ερευνητικά δεδομένα.

Στις δυνατότητες της συγκεκριμένης επιλογής καταγράφεται η προσέγγιση μεγάλου μέρους του ερευνώμενου πληθυσμού, αναδεικνύοντας τις αξονικές φορτίσεις που εκφράζονται στις απαντήσεις του δείγματος. Σημειώνουμε τέλος, ότι οι ποσοτικές έρευνες εστιάζουν στη μέτρηση και την ανάλυση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές (Denzin & Lincoln 2005).

Αντίθετα, η ποιοτική προσέγγιση επιλέγεται (συνήθως) όταν απουσιάζει από τις υποθέσεις και τη σχετική προβληματική η ανάγκη διερεύνησης των τάσεων σε (μεγάλα) δείγματα. Στην ποιοτική έρευνα είναι χαρακτηριστική η ανάγκη μεταβλητότητας και ευελιξίας, προκειμένου να είναι εφικτή η επικέντρωση στο “μερικό”. Η επιλογή των τεχνικών είναι ανάλογη. Έτσι, η διαδικασία άντλησης των εμπειρικών δεδομένων δεν είναι εξ αρχής παγιωμένη (Mason, 2003, σελ. 20). Ο όρος ποιοτικός στη συγκεκριμένη περίπτωση παραπέμπει στη διάκριση που κάνουν οι Denzin και Lincoln (2005), σύμφωνα με την οποία η επιλογή της ποιοτικής διερεύνησης υποδηλώνει μια έμφαση σε ποιότητες των ιδιοτήτων, σε διαδικασίες και νοήματα που δεν εξετάζονται με πειραματικό τρόπο, ούτε μετρώνται με όρους ποσότητας, πλήθους, έντασης και συχνότητας. Η ποιοτική, ως μεθοδολογική επιλογή σύμφωνα με τον Patton (2002) “δεν είναι πιο αδύναμη (σημ. ή πιο ικανή) από τις ποσοτικές, είναι απλά διαφορετική” (σελ. 574).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις ερευνητικές ανάγκες και τους περιορισμούς του θέματος, το θεωρητικό πλαίσιο και τις επιμέρους στοχεύσεις, τις βιβλιογραφικές παραδοχές και τους διαθέσιμους πόρους, επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σε πρώτο επίπεδο η ποσοτική προσέγγιση.

Κύριος λόγος της συγκεκριμένης επιλογής ήταν η δυνατότητα της ερευνητικής ομάδας να προσεγγίσει μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Ήταν σημαντικό για εμάς να δώσουμε σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό συναδέλφων τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αυτή τη προσπάθεια, καταθέτοντας την άποψή τους.

Με στόχο τη ρεαλιστικότερη απεικόνιση της εκπαιδευτικής πράξης και πρακτικής, οι ερευνητικές υποθέσεις υποβλήθηκαν σε εξαντλητικό έλεγχο εγκυρότητας (Κυριαζή 2000; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1990; Creswell & Miller, 2000; Mishler, 2000; Patton, 2002; Golafshani, 2003). Ακόμη επιχειρήθηκε, προκειμένου να βελτιωθεί η εγκυρότητα και αντικειμενικότητα της μελέτης, να αποδοθούν τα θεωρητικά σχήματα σε πλέγματα μεταβλητών.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο όμως για την υιοθέτηση της ποσοτικής προσέγγισης, θεωρήθηκε η δυνατότητα που παρέχεται, μέσω της στατιστικής ανάλυσης, για τη γενίκευση των τάσεων στον ευρύτερο πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται και το δείγμα (Bryman, 1988; Cohen & Manion, 1994; Κυριαζή, 2000).

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε την επιμονή της επιστημονικής ομάδας να ενσωματώσει στο ερωτηματολόγιο (ειδικά στις πρώτες εκδόσεις του), ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή πολλαπλών επιλογών (οι οποίες ελέγχθηκαν σε πολλές φάσεις της πιλοτικής εφαρμογής του σχεδίου). Οι μετασχηματισμοί που έγιναν στη συνέχεια με στόχο τη διατύπωση “κλειστών” (εύκολων στη διαχείριση) ερωτήσεων, υιοθετήθηκαν με γνώμονα την έγκυρη και αξιόπιστη αποτύπωση θέσεων-επιλογών, με τους λιγότερους δυνατούς περιορισμούς και μέγιστη δυνατότητα γενίκευσης.

Ακόμη, σκοπός ήταν, αφού αναδειχθούν οι τάσεις μέσα από τις απόψεις των ερωτώμενων, να εξεταστεί η (ενδεχόμενη) αιτιακή τους σχέση, ώστε να τεκμηριωθεί η (ενδιάμεση σε κάποιες περιπτώσεις) ερευνητική υπόθεση στο συνολικό εύρος του πεδίου. Σε δεύτερο επίπεδο και αφού σχεδιάζονταν ο χάρτης των αναγκών, θα ήταν εφικτή μεθοδολογικά η επικέντρωση σε συγκεκριμένα ζητήματα με χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας.

Για τους παραπάνω λόγους η επιλογή της ερευνητικής ομάδας -σε πρώτο επίπεδο- είχε περιγραφικό και επεξηγηματικό χαρακτήρα. Άλλωστε κατά τον Bryman (1992) η ποιοτική και η ποσοτική μεθοδολογία και τα αντίστοιχα εργαλεία της κοινωνικής έρευνας (όπως η δομημένη συνέντευξη και τα χορηγούμενα ερωτηματολόγια), είναι δυνατό με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων να παράγουν και ποιοτικά δεδομένα.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημάνουμε τον προβληματισμό των Denzin, Lincoln και Giardina (2006) αναφορικά με την τάση, στη σύγχρονη εποχή της παγκόσμιας αβεβαιότητας, για τη “ρύθμιση”, εκ μέρους των θεσμικών εξουσιαστικών μηχανισμών, της κοινωνικής έρευνας με την παραγωγή “κανονιστικού τύπου” δεδομένων μέσω των κρατικών μορφών έρευνας. Θεωρούμε πως στην παρούσα κοινωνικο-οικονομική συγκυρία, όπου η ύπαρξη έγκυρων ερευνητικών αποτελεσμάτων μεγάλου εύρους και εγκυρότητας με δυνατότητα γενίκευσης, παραγόμενων από το πλήθος των απαντήσεων των ίδιων των ερευνώμενων (εργαζόμενων), αναδύεται η ανάγκη για την προώθηση ενός παραδείγματος κοινωνικής έρευνας σύμφωνης με τις αρχές κοινωνικής δικαιοσύνης και με ικανή διασφάλιση της εγκυρότητας των επικοινωνιακών λογικών, όπως το θέτει και ο J. Habermas, στον πυρήνα των προοδευτικών λειτουργιών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

7.2. Συλλογή δεδομένων : τεχνικές και εργαλεία

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε πολλές ανοικτές ερωτήσεις, δίνοντας την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν με δικές τους διατυπώσεις την άποψή τους. Μειονέκτημα της συγκεκριμένης επιλογής είναι ότι πολλοί αποφεύγουν να απαντήσουν σε ανοικτές ερωτήσεις, ενώ η ανάλυση των απαντήσεων σε αυτές απαιτεί χρόνο και καλή γνώση των τεχνικών ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 2006).

Προτάθηκε η προσέγγιση του θέματος να επιχειρηθεί υπό την οπτική (α) της σχολικής γνώσης (β) της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, (γ) εργασιακών, οικονομικών και συνταξιοδοτικών ζητημάτων, (δ) υποδομών, (ε) οργάνωσης και εποπτείας του σχολείου, (στ) σχολικής καθημερινότητας και (ζ) όρων γενικής και ειδικής ικανοποίησης. Για τον έλεγχο των παραπάνω προτάθηκε να υιοθετηθούν μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών, οι οποίες αποτυπώνονται (κυρίως) στις ερωτήσεις κοινωνικο-δημογραφικού χαρακτήρα και σκιαγράφησης του προφίλ των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο.

Έτσι στο τελικό ερωτηματολόγιο περιέχονται:

Εισαγωγικές ερωτήσεις *κοινωνικοδημογραφικού χαρακτήρα*. (Ερωτήσεις 1 και 2).

Η ερώτηση 1 αναφέρεται στον προσδιορισμό του φύλου των υποκειμένων της έρευνας, ενώ η ερώτηση 2 προσδιορίζει την ηλικία των υποκειμένων, μέσω του έτους γέννησής τους.

Ερωτήσεις *εκπαιδευτικού status*. (Ερωτήσεις 6 έως 13).

Η ερώτηση 6 αναφέρεται στην προϋπηρεσία στο σχολείο εργασίας του εκπαιδευτικού την περίοδο συλλογής του ερευνητικού υλικού. Η ερώτηση 7 προσδιορίζει τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού (αναπληρωτής/τρια, ωρομίσθιος/α, διορισμένος/η μόνιμα), αφήνοντας ανοιχτό τον κατάλογο για κάποια άλλη επιλογή στην περίπτωση που οι προτεινόμενες δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στην περίπτωση του ερωτώμενου. Η ερώτηση 8 αναφέρεται στα συνολικά έτη προϋπηρεσίας κάθε ερωτώμενου εκπαιδευτικού στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ η επόμενη ερώτηση (ερώτηση 9), προσδιορίζει το “χρόνο αναμονής” για διορισμό μετά την υποβολή της σχετικής αίτησης. Ακολουθούν ερωτήσεις οι

οποίες βοηθούν ιχνογραφούν περαιτέρω πτυχές του εργασιακού status των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 10 & 11 εξετάζουν τη “συμπλήρωση ωραρίου” από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, ενώ οι ερωτήσεις 12 & 13 προσδιορίζουν τυχόν διοικητικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Το ακαδημαϊκό προφίλ των υποκειμένων του δείγματος. (Ερωτήσεις 4, 5, 14 και 16).

Η ερώτηση 4 προσδιορίζει τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Η ερώτηση συνοδεύεται από τέσσερις επιλογές (πανεπιστημιακό πτυχίο, πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας, πτυχίο τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ, κ.λπ) και πτυχίο δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης). Οι δύο τελευταίες επιλογές καλύπτουν έναν αριθμό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης. Η ερώτηση 5 προσδιορίζει την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Η ερώτηση 14 αναφέρεται σε όσες/όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και έχουν (ενδεχομένως) αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ή/και διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, η ερώτηση 16 αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις, εξειδικεύοντας τις επιλογές στις περιπτώσεις (α) του Διδασκαλείου, (β) του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης, (γ) επιμόρφωσης στη ΣΕΛΔΕ και (δ) τη ΣΕΛΜΕ, (ε) προγραμμάτων σε ΠΕΚ ή (στ) άλλες επιμορφώσεις μακράς διάρκειας (>40 ωρών)

Ερωτήσεις αξιολόγησης σπουδών και επιμόρφωσης.

Συμπληρωματικά της παραπάνω ενότητας οι εκπαιδευτικοί καλούνται στο ερωτηματολόγιο να αξιολογήσουν τόσο τις προπτυχιακές τους σπουδές, όσο και την επιμόρφωση στη οποία συμμετείχαν

Ερωτήσεις σκιαγράφησης του οικονομικού προφίλ. (Ερωτήσεις 3, 19, 18 και 20)

Η ερώτηση 3 αναφέρεται στον αριθμό των οικονομικά εξαρτώμενων μελών από το υποκείμενο της έρευνας. Η ερώτηση 19 προσδιορίζει το “συνολικό (από κάθε πηγή) μηναίο εισόδημα” της οικογένειας κάθε υποκειμένου. Η ερώτηση 18 ζητά από το υποκείμενο να εκτιμήσει την αντιστοιχία αποδοχών (οικονομικών απολαβών) και απαιτήσεων εκπαιδευτικού έργου, ενώ η ερώτηση 20 εξετάζει κατά πόσο ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται να “κάνουν μια δεύτερη δουλειά”, προκειμένου να ανταποκριθούν στις οικονομικές απαιτήσεις της καθημερινότητας.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 46 ερωτήματα οργανωμένα σε ενότητες ανάλογα με τους ερευνητικούς άξονες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ο φορέας συντονισμού ζήτησε και έλαβε από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας σχετική άδεια διεξαγωγής.

Για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού αποφασίστηκε η ανάπτυξη ενός δικτύου περιφερειακών συνεργατών, με την ευθύνη συντονισμού στα Ινστιτούτα της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ και ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./ΟΛΜΕ). Για το ΙΠΕΜ η επιλογή των συνεργατών έγινε με σχετική πρόσκληση ενδιαφέροντος, η οποία αναρτήθηκε στους δικτυακούς τόπους της ΔΟΕ και του ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, ενώ το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. ενεργοποίησε ένα άτυπο δίκτυο συνεργατών. Η κατανομή των περιφερειακών συνεργατών και η χωρική αναφορά τους εμφανίζεται στο σχήμα που ακολουθεί.

Κατά την κατασκευή του εργαλείου και πριν την διάθεση του πιλοτικού ερωτηματολογίου στο δείγμα, η ερευνητική ομάδα εργάστηκε με οδηγό τα δεδομένα και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ημι-δομημένες και εκ βάθους συνεντεύξεις. Σχετικοί έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας έγιναν τόσο στη φάση της στατιστικής επεξεργασίας όσο και στη φάση της συλλογής.

Το τελικό ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της μελέτης.

7.3. Δειγματοληψία

Η συλλογή του εμπειρικού υλικού στηρίχθηκε στην ανάπτυξη ενός δικτύου περιφερειακών συνεργατών, όπου την ευθύνη συντονισμού είχαν τα Ινστιτούτα της Δ.Ο.Ε. και της Ο.Λ.Μ.Ε.. Η τεχνική δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν αυτή της *δειγματοληψίας κατά συστάδες (cluster sampling)* (Ross, 1978; Kalton, 1983). Ως συστάδα ορίστηκε η εκάστοτε σχολική μονάδα στην οποία απευθυνθήκαμε για τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η μεθοδολογική απόφαση εκτεταμένης δειγματοληψίας επέβαλε την υιοθέτηση της συγκεκριμένης τεχνικής, αφού η ικανή διασπορά επιτρέπει την αντιπροσώπευση σε ικανό χρονικό διάστημα.

Ο αριθμός των σχολικών μονάδων του δείγματος ορίστηκε αναλογικά με τον συνολικό αριθμό των σχολικών μονάδων. Η επιλογή των σχολικών μονάδων έγινε αναλογικά με κριτήρια τα στοιχεία που αντλήθηκαν από την Εθνική Στατιστική Αρχή.

Στη χώρα μας κατά τη διάρκεια της δειγματοληψίας λειτουργούσαν στο Δημόσιο τομέα περίπου 5800 νηπιαγωγεία, 5500 Δημοτικά σχολεία, 1900 Γυμνάσια και 1300 Λύκεια. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι ερευνητές απευθύνθηκαν σε ημερήσια Γυμνάσια και Λύκεια, ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ.

Ακόμη, με ιδιαίτερη προσοχή η ερευνητική ομάδα διαχειρίστηκε το παράγοντα της αστικότητας, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν και στις εκτός μεγάλων αστικών κέντρων περιοχές. Η τελική επιλογή των σχολικών μονάδων ανά νομό και περιφέρεια έγινε με τυχαία δειγματοληψία σύμφωνα με δεδομένα που παρείχε το Υπουργείο Παιδείας. Οι μονάδες που τελικά επιλέχθηκαν παρουσιάζονται στο σχετικό πίνακα στο παράρτημα της μελέτης.

Μέσα από σχετικούς προβληματισμούς και τεχνικές δυσκολίες επιλέχθηκαν 60 Νηπιαγωγεία, 60 Δημοτικά σχολεία, (ποσοστό 1% των σχολικών μονάδων), 40 Γυμνάσια και 40 Λύκεια. (ποσοστό 2% των σχολικών μονάδων).

7.4. Συμπερασματικά : προς μια μεθοδολογική σύγκλιση

Έχοντας ως κυρίαρχο μέλημα την επιστημονική αποτύπωση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας τους, η ερευνητική ομάδα επέλεξε σε πρώτο επίπεδο την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση ως συνέχεια των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας αλλά και της θεωρητικής επεξεργασίας που προηγήθηκε. Η επιτυχία της έγκυρης και αντικειμενικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων της μελέτης θα επιτρέψουν σε ένα δεύτερο επίπεδο την επικέντρωση και εμβάθυνση σε επιμέρους θεματικές.

7.5. Το χρονολόγιο της έρευνας

Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται χρονικά σημεία-τομές του ερευνητικού εγχειρήματος, προκειμένου να συναρτηθούν με την ευρύτερη κοινωνικο-πολιτική και εκπαιδευτική συγκυρία.

- 08.03.2010 Ενημερωτική συνάντηση περιφερειακών συνεργατών
- 15.03.2010 Τελική (προ-πilotική) έκδοση του ερωτηματολογίου
- 16-19.03.2010 Pilotική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε σχολικές μονάδες των νομών Αττικής, Ιωαννίνων και Πάτρας
- 22-26.03.2010 Διορθώσεις και οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου
- 12-14.04.2010 Αποστολή ερωτηματολογίων στις επιλεγμένες σχολικές μονάδες – Έλεγχος παραλαβής από τους περιφερειακούς συνεργάτες
- 13.04.2009-11.06.2009 Συμπλήρωση και επιστροφή ερωτηματολογίων

8. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

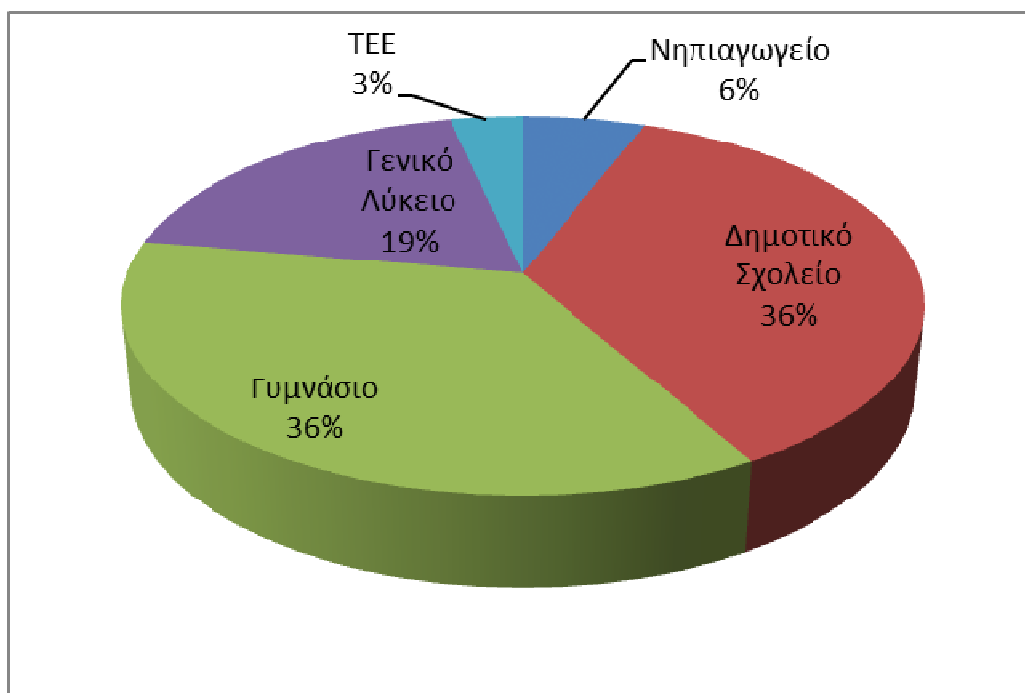
Η ταυτότητα του δείγματος

Στην έρευνα απάντησαν 1632 εκπαιδευτικοί (682 από την Πρωτοβάθμια και 950 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) από 40 περίπου Νομούς (Πίνακας 1).

Σχολική Βαθμίδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Νηπιαγωγείο	95	5,8
Δημοτικό Σχολείο	587	36
Γυμνάσιο	588	36
Γενικό Λύκειο	306	18,8
ΤΕΕ	56	3,4
Total	1632	100

Πίνακας 1

Γράφημα 1

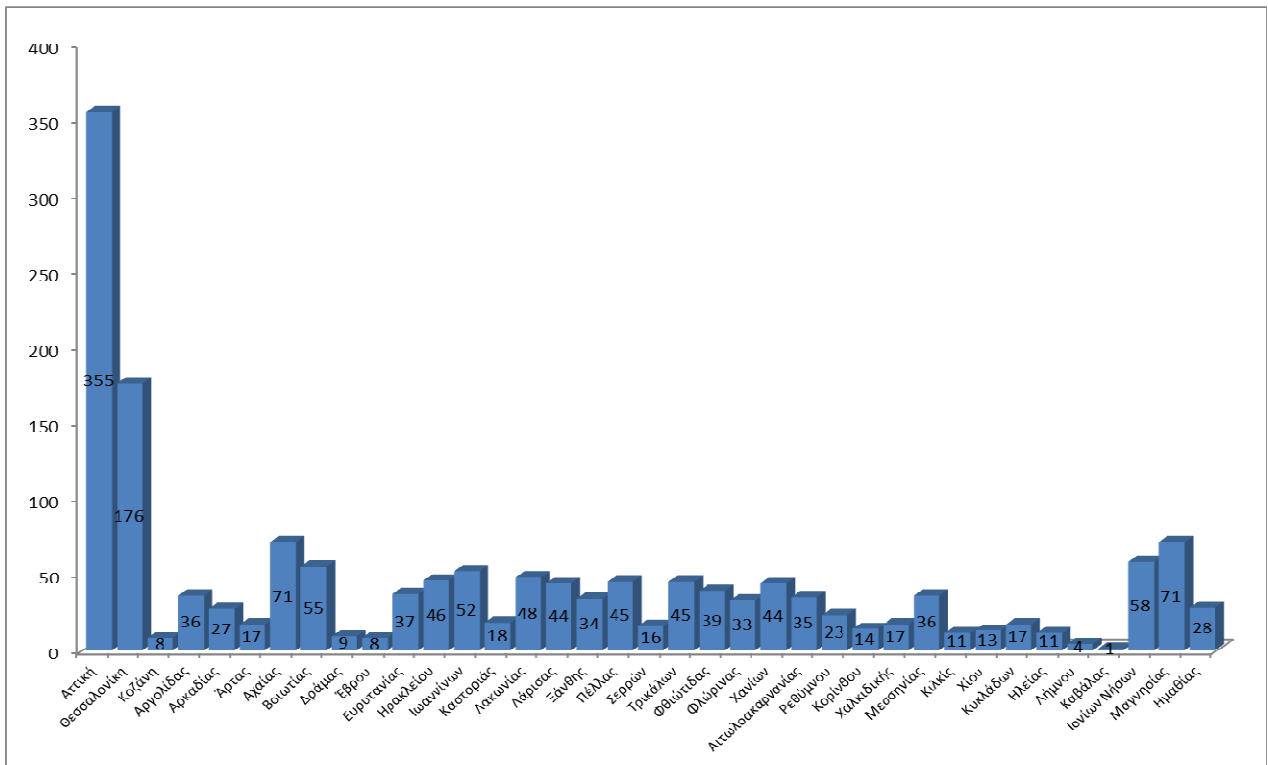


Το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από 42 Νηπιαγωγεία, 58 Δημοτικά Σχολεία, 38 Γυμνάσια και 28 Λύκεια (εκ των οποίων 4 ήταν ΕΠΑΛ).

Στον Πίνακα 2 αποτυπώνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά νομό. Προκύπτει ότι το 1/3των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

Νομός	Συχνότητα	Ποσοστό
Αττική	355	22,16
Θεσσαλονίκη	176	10,99
Κοζάνη	8	0,50
Αργολίδας	36	2,25
Αρκαδίας	27	1,69
Άρτας	17	1,06
Αχαΐας	71	4,43
Βοιωτίας	55	3,43
Δράμας	9	0,56
Έβρου	8	0,50
Ευρυτανίας	37	2,31
Ηρακλείου	46	2,87
Ιωαννίνων	52	3,25
Καστοριάς	18	1,12
Λακωνίας	48	3,00
Λάρισας	44	2,75
Ξάνθης	34	2,12
Πέλλας	45	2,81
Σερρών	16	1,00
Τρικάλων	45	2,81
Φθιώτιδας	39	2,43
Φλώρινας	33	2,06
Χανίων	44	2,75
Αιτωλοακαρνανίας	35	2,18
Ρεθύμνου	23	1,44
Κορίνθου	14	0,87
Χαλκιδικής	17	1,06
Μεσσηνίας	36	2,25
Κιλκίς	11	0,69
Χίου	13	0,81
Κυκλάδων	17	1,06
Ηλείας	11	0,69
Λήμνου	4	0,25
Καβάλας	1	0,06
Ιονίων Νήσων	58	3,62
Μαγνησίας	71	4,43
Ημαθίας	28	1,75
SubTotal	1602	
Missing System	42	
Total	1644	

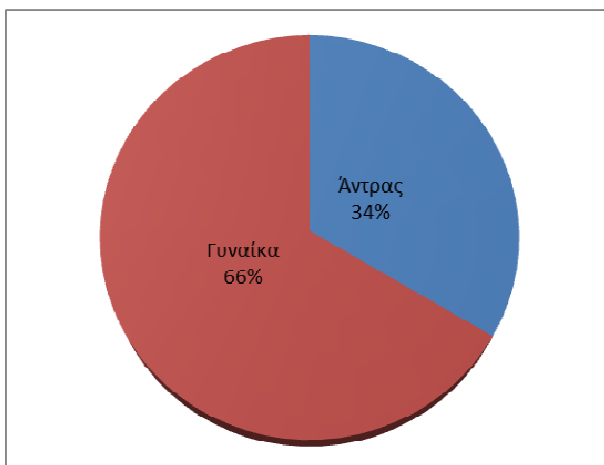
Γράφημα 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά νομό



Ειδικότερα:

Οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος (75% στην Α/θμια και 60% στη Β/θμια).

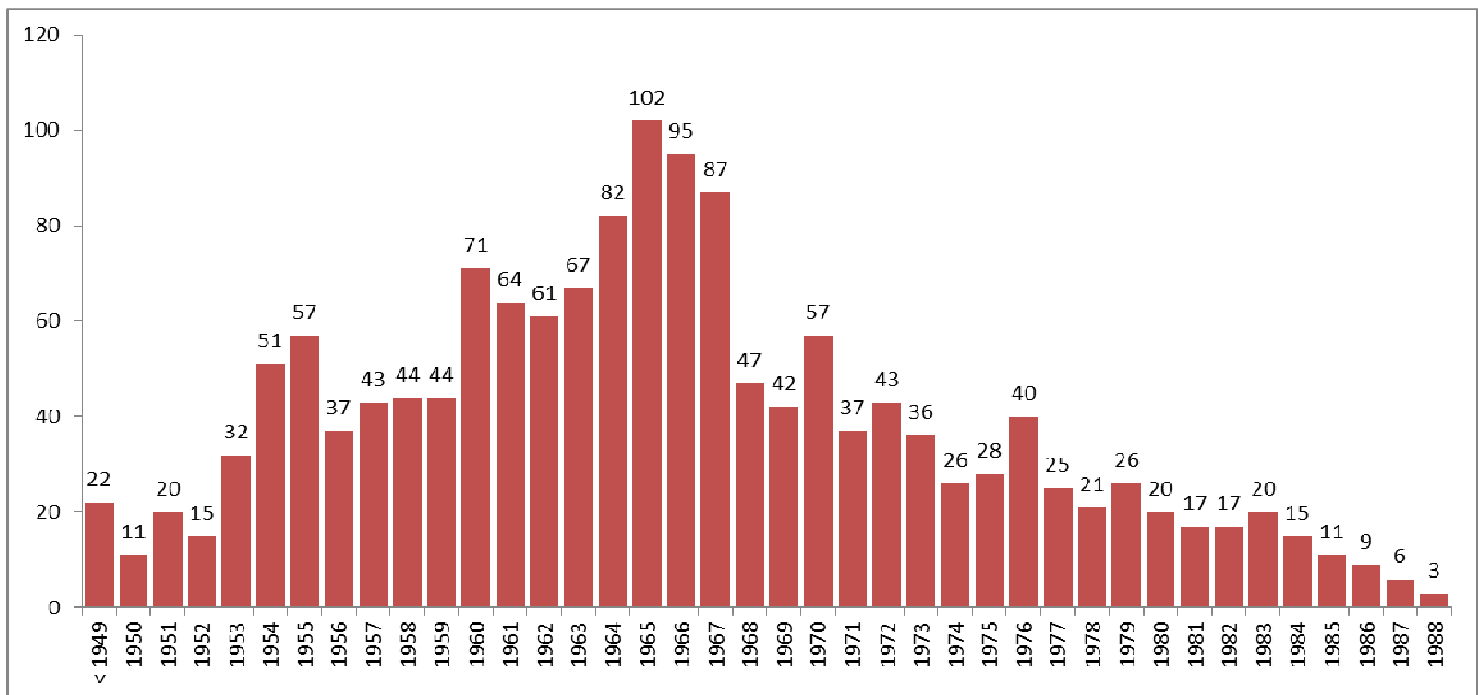
Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος κατά φύλο



Ο μέσος όρος ηλικίας είναι 42 έτη για την Α/θμια και 46 έτη για τη Β/θμια.

<u>Έτος γέννησης</u>	<u>Συχνότητα</u>	<u>Ποσοστό</u>
< 1949	22	1,4
1950	11	0,7
1951	20	1,3
1952	15	1,0
1953	32	2,1
1954	51	3,3
1955	57	3,7
1956	37	2,4
1957	43	2,8
1958	44	2,8
1959	44	2,8
1960	71	4,6
1961	64	4,1
1962	61	3,9
1963	67	4,3
1964	82	5,3
1965	102	6,6
1966	95	6,1
1967	87	5,6
1968	47	3,0
1969	42	2,7
1970	57	3,7
1971	37	2,4
1972	43	2,8
1973	36	2,3
1974	26	1,7
1975	28	1,8
1976	40	2,6
1977	25	1,6
1978	21	1,4
1979	26	1,7
1980	20	1,3
1981	17	1,1
1982	17	1,1
1983	20	1,3
1984	15	1,0
1985	11	0,7
1986	9	0,6
1987	6	0,4
1988	3	0,2
<u>Total</u>	<u>1551</u>	<u>100,0</u>

Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία

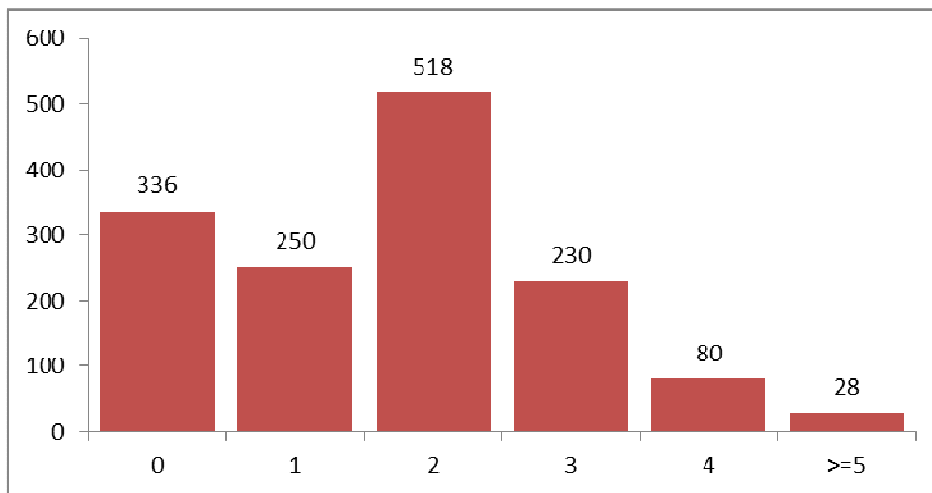


Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δηλώνουν 2 οικονομικά εξαρτώμενα μέλη.

Πίνακας 5

Αριθμός οικονομικά εξαρτημένων μελών	Συχνότητα	Ποσοστό
0	336	23,3
1	250	17,3
2	518	35,9
3	230	16,0
4	80	5,5
>=5	28	1,9
Total	1442	100,0

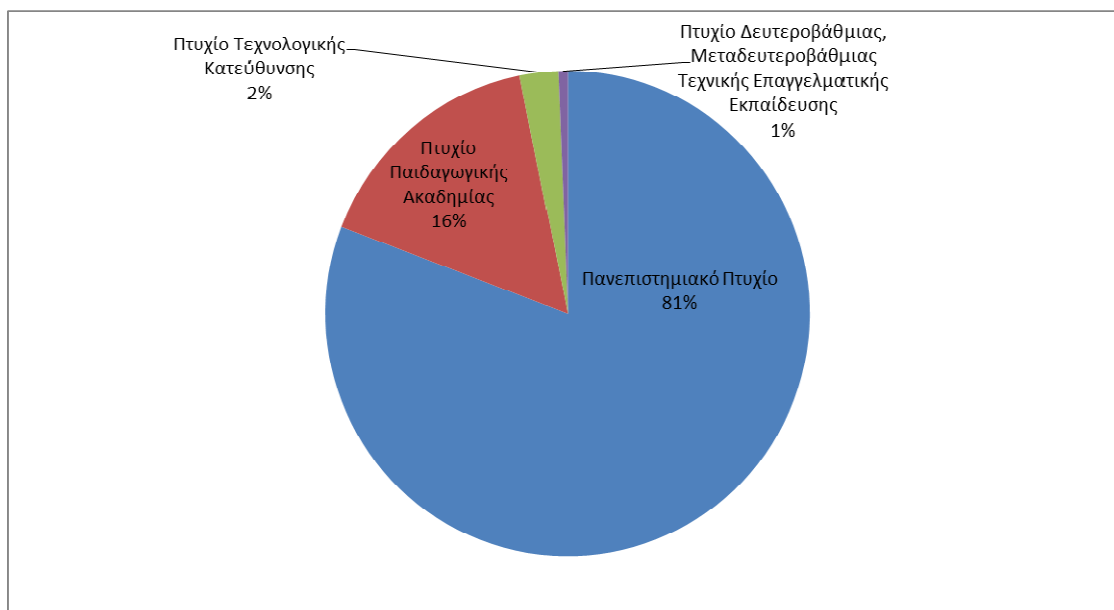
Γράφημα 5: Αριθμός οικονομικά εξαρτημένων μελών



Οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτυπώνονται στον Πίνακα 6.

Αρχικές Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Πανεπιστημιακό Πτυχίο	1278	80,8
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	253	16,0
Πτυχίο Τεχνολογικής Κατεύθυνσης	40	2,5
Πτυχίο Δευτεροβάθμιας, Μεταδευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	10	0,6
Total	1581	100,0

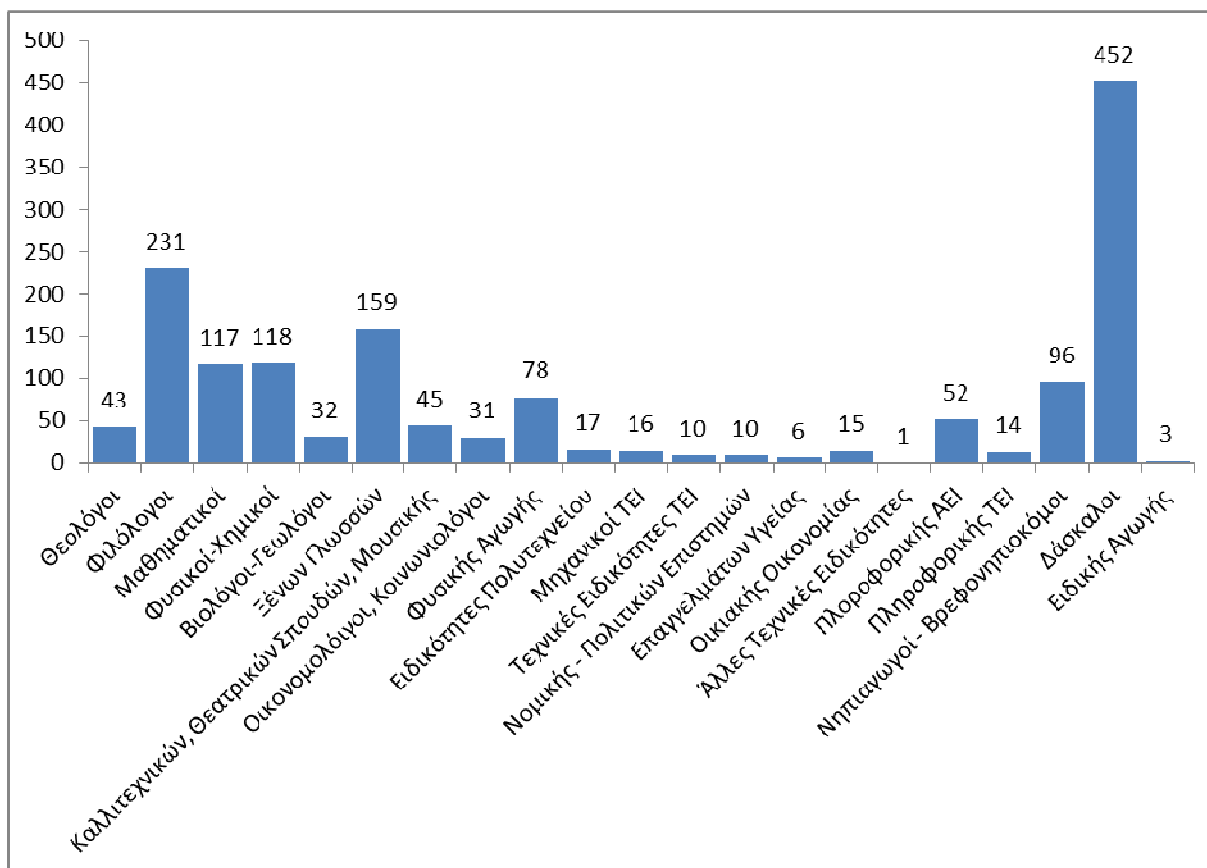
Γράφημα 6 : Αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος



Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζονται στον Πίνακα 7

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεολόγοι	43	2,8
Φιλολόγοι	231	14,9
Μαθηματικοί	117	7,6
Φυσικοί-Χημικοί	118	7,6
Βιολόγοι-Γεωλόγοι	32	2,1
Ξένων Γλωσσών	159	10,3
Καλλιτεχνικών, Θεατρικών Σπουδών, Μουσικής	45	2,9
Οικονομολόγοι, Κοινωνιολόγοι	31	2,0
Φυσικής Αγωγής	78	5,0
Ειδικότητες Πολυτεχνείου	17	1,1
Μηχανικοί ΤΕΙ	16	1,0
Τεχνικές Ειδικότητες ΤΕΙ	10	0,6
Νομικής - Πολιτικών Επιστημών	10	0,6
Επαγγελματών Υγείας	6	0,4
Οικιακής Οικονομίας	15	1,0
Άλλες Τεχνικές Ειδικότητες	1	0,1
Πληροφορικής ΑΕΙ	52	3,4
Πληροφορικής ΤΕΙ	14	0,9
Νηπιαγωγοί - Βρεφονηπιοκόμοι	96	6,2
Δάσκαλοι	452	29,2
Ειδικής Αγωγής	3	0,2
Total	1546	100,0

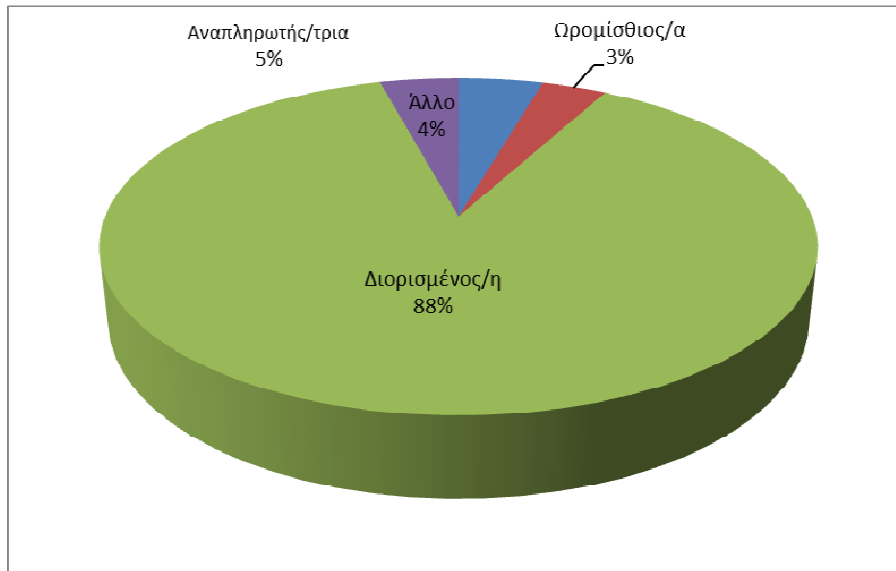
Γράφημα 7: Ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος



Η σχέση εργασίας αποτυπώνεται στον Πίνακα 8

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Αναπληρωτής/τρια	73	4,5
Ωρομίσθιος/α	56	3,5
Διορισμένος/η	1420	87,8
Άλλο	68	4,2
Total	1617	100,0

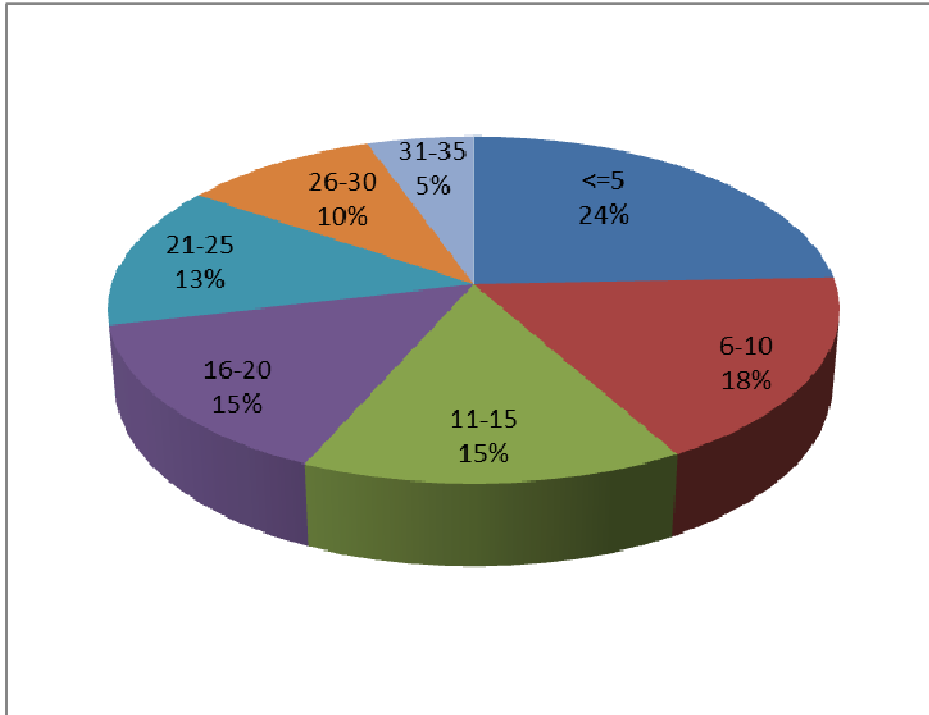
Γράφημα 8: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά σχέση εργασίας



Πίνακα 9: Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
<=5	376	24,3
6-10	271	17,5
11-15	228	14,7
16-20	226	14,6
21-25	207	13,4
26-30	154	10,0
31-35	84	5,4
Total	1546	100,0

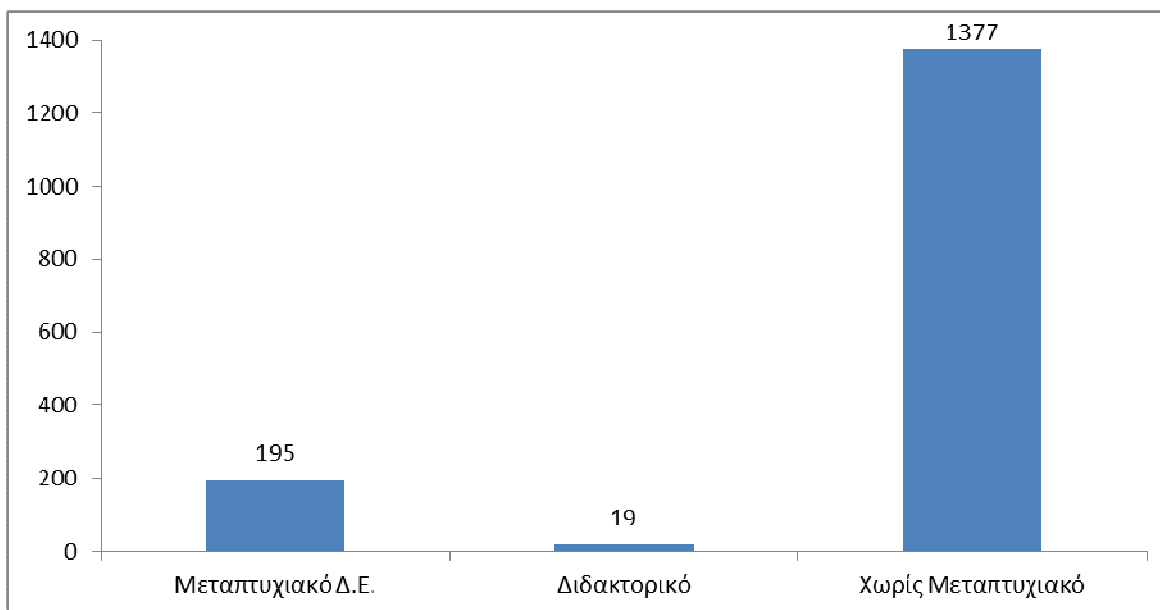
Γράφημα 9: Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος



Το 10% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και το 16% των εκπαιδευτικών της Β/θμιας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού.

Μεταπτυχιακές Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεταπτυχιακό Δ.Ε.	195	12,3
Διδακτορικό	19	1,2
Χωρίς Μεταπτυχιακό	1377	86,5
Total	1591	100,0

Γράφημα 10: Κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού



Ενδεικτικά μέτρα δημογραφίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Αριθμός-ποσοστό εκπαιδευτικών	682-41,8%	950-58,2%
Αναλογία γυναικών-ανδρών	74,2%-25,8%	60,7%-39,2%
Μέσος όρος (Μ.Ο) –Τυπική απόκλιση (Τ.Α) ηλικίας	42-8,5	46,1-8,3
Κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων	98,40%	95,30%
Κάτοχοι Μεταπτυχιακών-Διδακτορικών τίτλων	9,70%	16,30%
Εκπαιδευτικοί Αττικής & Θεσσαλονίκης	34%	31,50%

Υπηρεσιακή κατάσταση

Η επόμενη ανάλυση εξετάζει την υπηρεσία των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην Α/θμια οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούν κατά μέσο όρο 6 χρόνια στην τωρινή τους θέση ενώ στη Β/θμια 8 χρόνια (στη δευτεροβάθμια διαπιστώνεται μεγαλύτερη τυπική απόκλιση). Προκύπτουν υψηλά ποσοστά μόνιμης εργασιακής σχέσης (80%-90%). Ο μέσος χρόνος αναμονής για το διορισμό είναι μεγαλύτερος κατά 3 έτη στη Β/θμια στους νεότερους εκπαιδευτικούς (4,5-7,5 έτη), ενώ υπάρχει σχετική ισορροπία στους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία (γύρω στα 6 έτη).

Πίνακας 12: Υπηρεσία εκπαιδευτικών

	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Υπηρεσία στην τωρινή τους θέση (Μ.Ο & Τ.Α)	6,3-6,6	8,2-8,3
% μόνιμης εργασιακής σχέσης	82%	92%
Αναμονή για το διορισμό ως μόνιμου εκπαιδευτικού		
Μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας	4,6-4,8	7,5-6,4
Περισσότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας	5,8-3,9	6,1-4,7

Ο Πίνακας 13 εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το ωράριό τους σε ένα σχολείο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας σε ποσοστό περίπου 9,5% υπηρετούν σε παραπάνω από 1 σχολείο ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας είναι περίπου 19%.

Πίνακας 13: Ωράριο εκπαιδευτικών και αριθμός σχολείων

	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Σύνολο
Ωράριο σε ένα σχολείο	614	762	1376
Ωράριο σε παραπάνω από ένα σχολείο	65	180	245
Σύνολο	679	942	1621

Από τους 65 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που πηγαίνουν σε παραπάνω από 1 σχολείο, οι 32 πηγαίνουν σε 2 σχολεία και οι 21 σε 3 σχολεία. Οι υπόλοιποι πηγαίνουν σε περισσότερα σχολεία με μέγιστο αριθμό σχολικών μονάδων να είναι 7. Από τους 180 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πηγαίνουν σε παραπάνω από 1 σχολείο, οι 123 πηγαίνουν σε 2 σχολεία και οι 18 σε 3 σχολεία.

Στη συνέχεια καταγράφεται η θέση στην ιεραρχία του σχολείου ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πίνακας 14). Επίσης παρατηρούμε ότι το 9,7% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης και το 16,2% των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης έχουν μεταπτυχιακούς, κυρίως, τίτλους σπουδών. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος με διδακτορικά είναι πολύ χαμηλά.

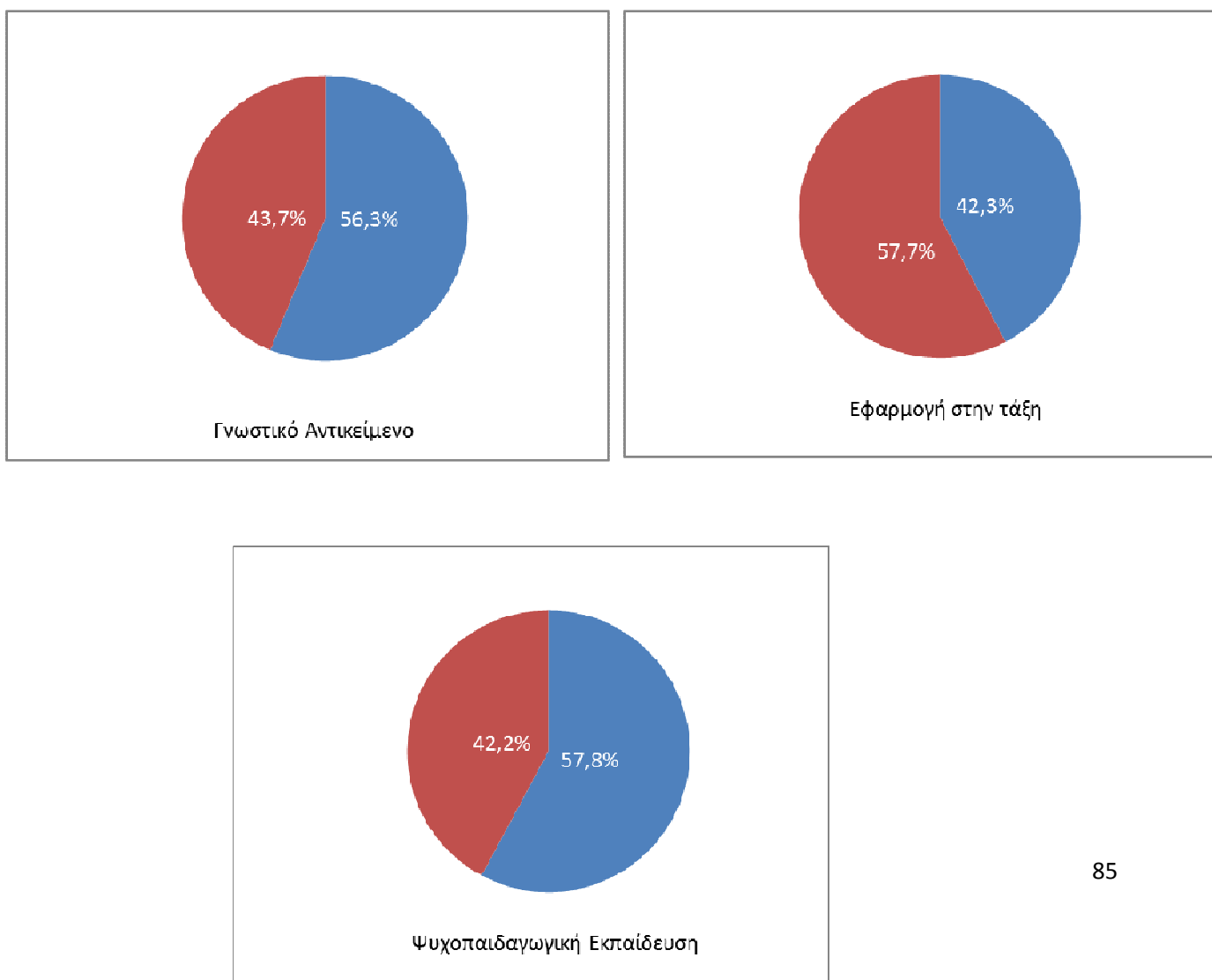
Πίνακας 14: Θέση στην ιεραρχία του σχολείου

	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Σύνολο
Κατέχει θέση στην ιεραρχία	105	79	184
Δεν κατέχει θέση στην ιεραρχία	562	817	1379
Σύνολο	667	896	1563

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από σπουδές και επιμόρφωση

Ενδιαφέροντα ευρήματα καταγράφονται σε σχέση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις προπτυχιακές τους σπουδές και από την επιμόρφωσή τους οι κυριότερες μορφές της οποίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η εισαγωγική και μέσω των ΠΕΚ.

Διάγραμμα 1: Ικανοποίηση-Δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών **πρωτοβάθμιας** εκπαίδευσης από τις **προπτυχιακές** τους σπουδές

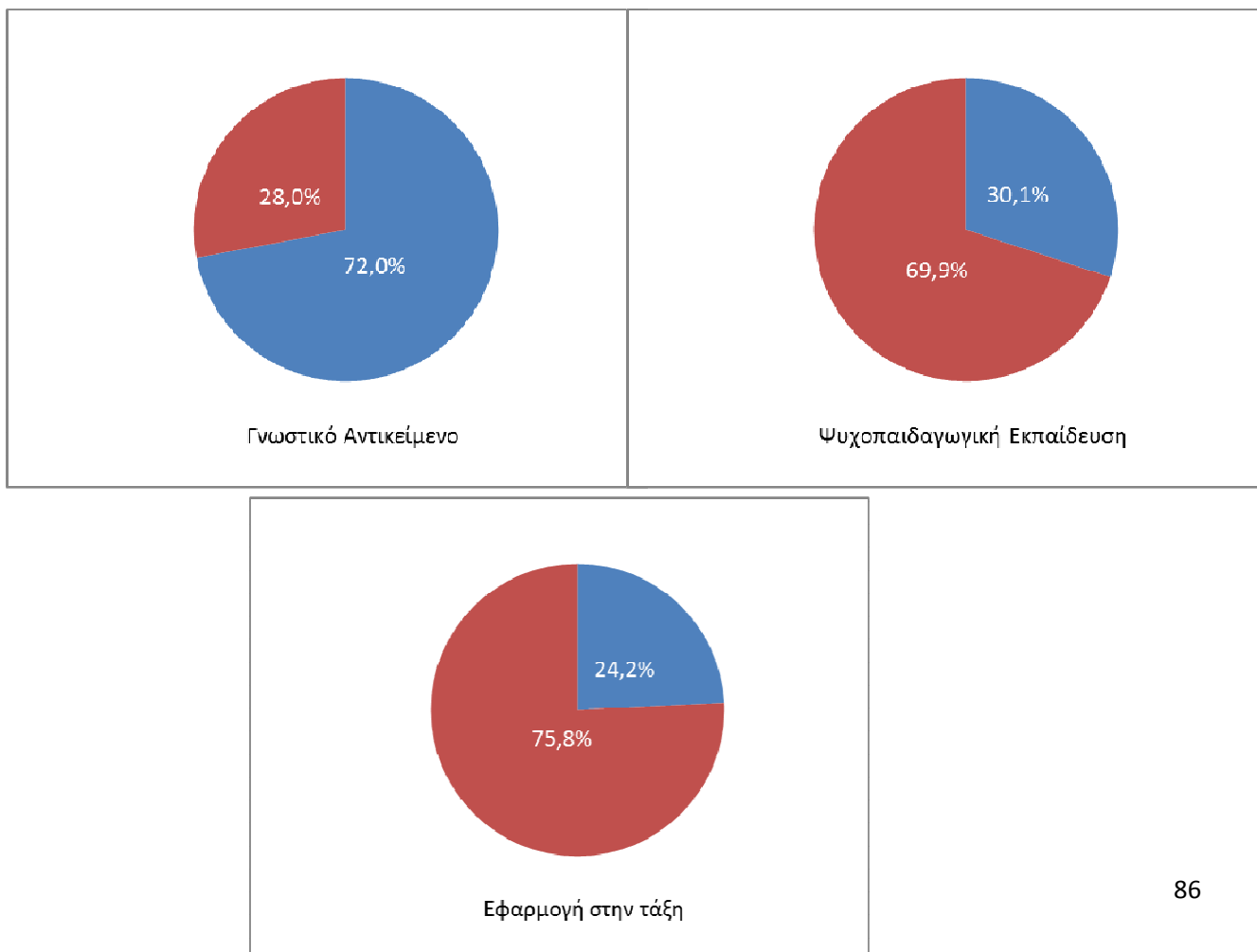


Πίνακας 15: Επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών **πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης** από τις **προπτυχιακές** τους σπουδές

	Ποσοστά ικανοποίησης από τις προπτυχιακές σπουδές αναφορικά με:		
	Γνωστικό αντικείμενο	Ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση	Εφαρμογή στην τάξη
Ελάχιστα ικανοποιητικό	12,5	13,9	25,3
Κάπως ικανοποιητικό	31	28,3	32,4
Αρκετά ικανοποιητικό	47	47,5	33,8
Πολύ ικανοποιητικό	9	10,4	8,5

Οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας δηλώνουν σχετικά ικανοποιημένοι με τις προπτυχιακές τους σπουδές ενώ εμφανίζονται δυσαρεστημένοι από την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων τους στη σχολική τάξη.

Διάγραμμα 2: Ικανοποίηση-Δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών **δευτεροβάθμιας** εκπαίδευσης από τις **προπτυχιακές** τους σπουδές

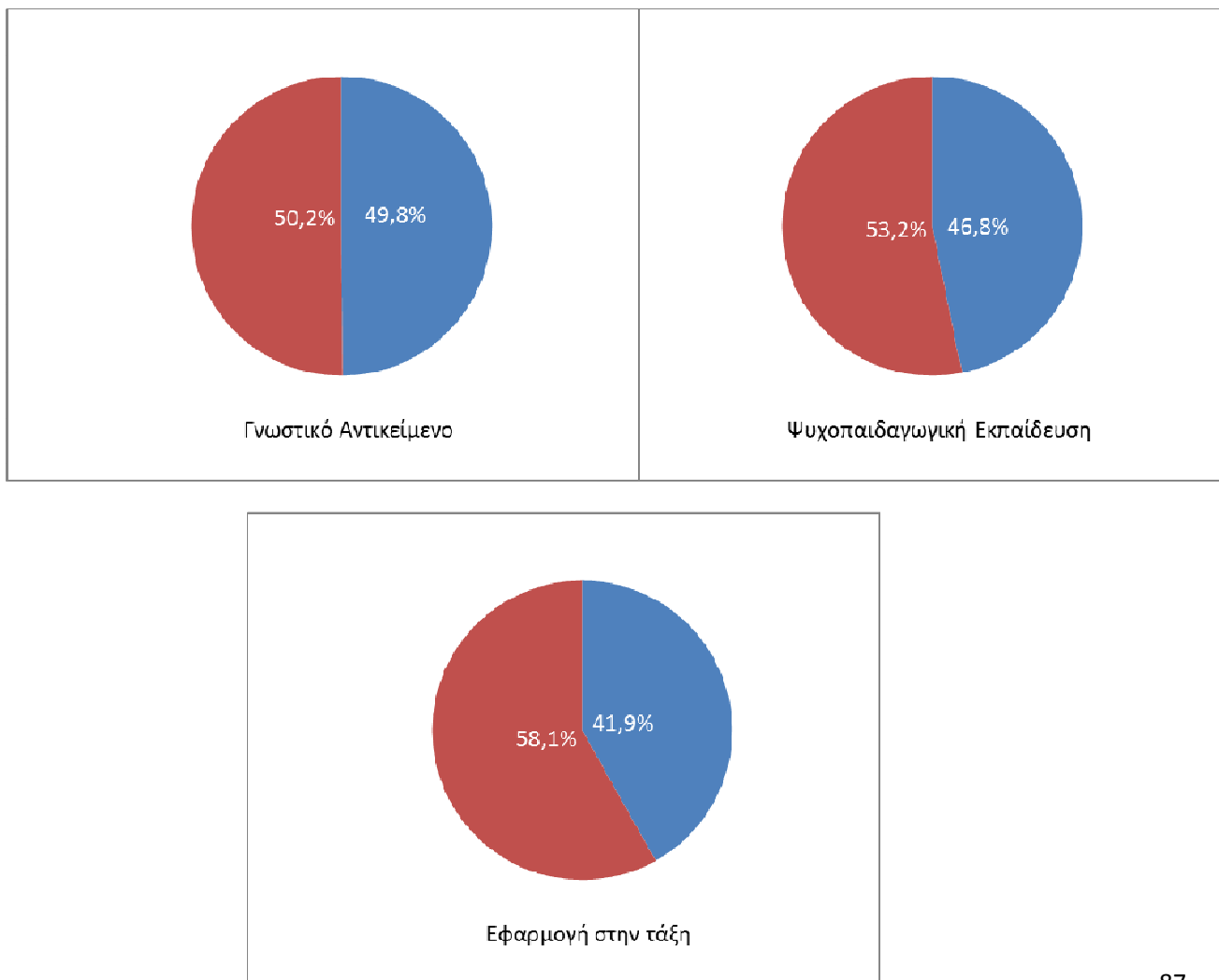


Πίνακας 16: Επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών **δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** από τις **προπτυχιακές** τους σπουδές

	Ποσοστά ικανοποίησης από τις προπτυχιακές σπουδές αναφορικά με:		
	Γνωστικό αντικείμενο	Ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση	Εφαρμογή στην τάξη
Ελάχιστα ικανοποιητικό	8	42,5	51,3
Κάπως ικανοποιητικό	20	27,5	24,5
Αρκετά ικανοποιητικό	46,3	21,8	17,5
Πολύ ικανοποιητικό	25,7	8,3	6,7

Στη Β/θμια διαπιστώνεται ικανοποίηση για τις γνώσεις που παρέχονται στο αντικείμενο των σπουδών (τα σχετικά ποσοστά ικανοποίησης κυμαίνονται στο 70% περίπου), ενώ καταγράφεται δυσaréσκεια στη διδακτική και παιδαγωγική τους προετοιμασία.

Διάγραμμα 3: Ικανοποίηση-Δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών **πρωτοβάθμιας** εκπαίδευσης από την **επιμόρφωση**

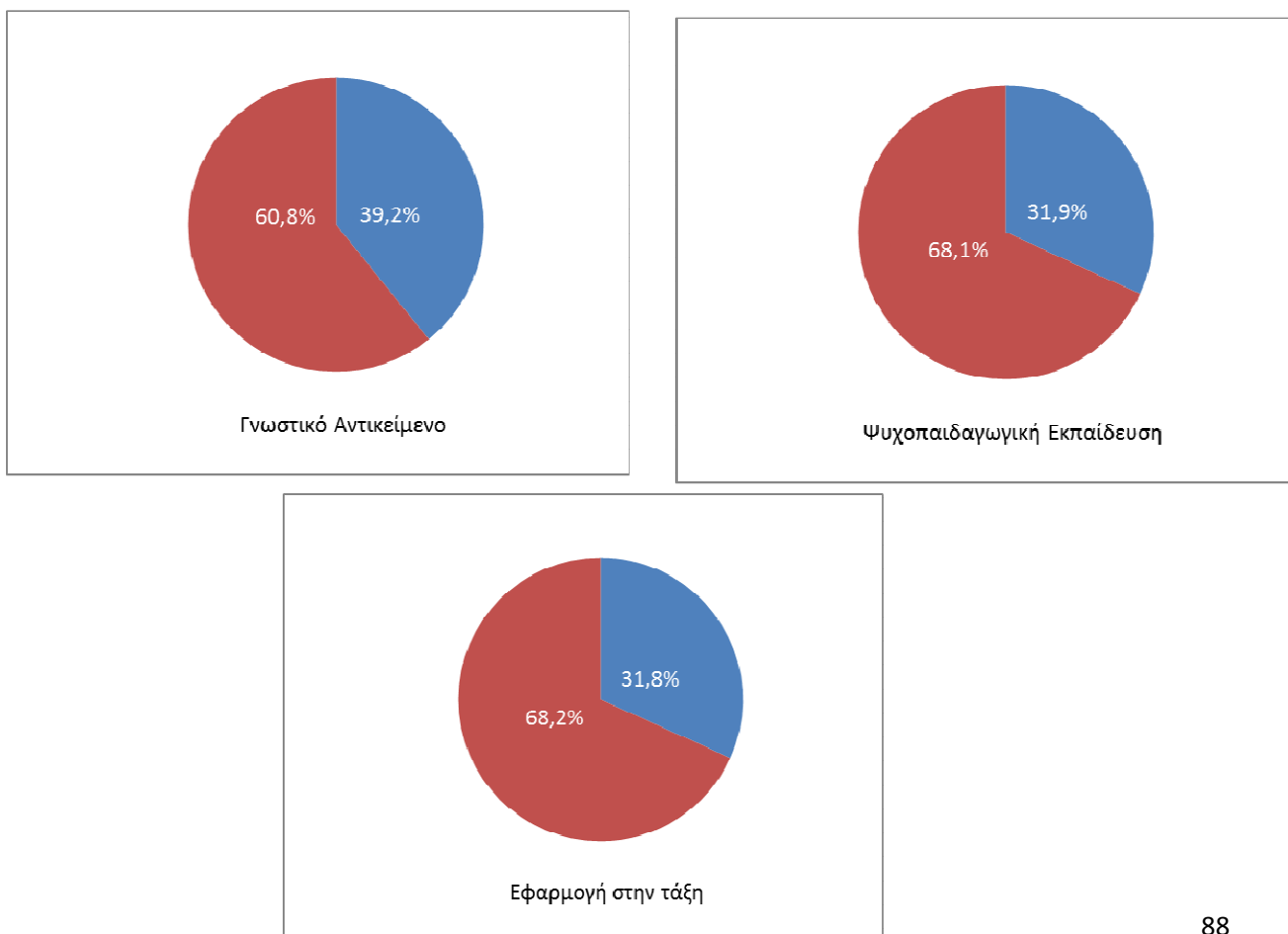


Πίνακας 17: Επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών **πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης** από την **επιμόρφωσή** τους

	Ποσοστά ικανοποίησης από την επιμόρφωση αναφορικά με:		
	Γνωστικό αντικείμενο	Ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση	Εφαρμογή στην τάξη
Ελάχιστα ικανοποιητικό	16,1	18,8	22,3
Κάπως ικανοποιητικό	34	34,4	35,9
Αρκετά ικανοποιητικό	44,4	42,4	35,7
Πολύ ικανοποιητικό	5,4	4,4	6,2

Στην Α/θμια εκπαίδευση περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωσή τους σε γνωστικά αντικείμενα, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, ενώ περίπου το 60% δηλώνει δυσαρεστημένο από την εφαρμογής της επιμόρφωσης στην τάξη.

Διάγραμμα 4: Ικανοποίηση-Δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την επιμόρφωση



Πίνακας 18: Επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών **δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** από την **επιμόρφωσή** τους

	Ποσοστά ικανοποίησης από την επιμόρφωση αναφορικά με:		
	Γνωστικό αντικείμενο	Ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση	Εφαρμογή στην τάξη
Ελάχιστα ικανοποιητικό	27,5	34,4	36
Κάπως ικανοποιητικό	33,3	33,7	32,1
Αρκετά ικανοποιητικό	31,5	24,9	25
Πολύ ικανοποιητικό	7,7	7	6,7

Στη Β/θμια εκπαίδευση καταγράφεται σημαντική δυσaréσκεια (γύρω στο 50%) από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και από την εφαρμογή της επιμόρφωσης στη σχολική τάξη.

Οικονομικές απολαβές

Καταγράφεται μεγάλη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών για τις οικονομικές συνθήκες του επαγγέλματος τους. Το 82% των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων θεωρεί ότι οι οικονομικές τους απολαβές δεν είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου και το 85% δεν είναι ικανοποιημένο. Η τάση δυσaréσκειας για τα οικονομικά είναι τόσο ισχυρή ώστε να «διαπερνά» τις όποιες διαφοροποιήσεις αναφορικά με το φύλο, τον αριθμό των εξαρτώμενων μελών και τη συμμετοχή στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η μεγάλη πλειοψηφία όλων των εκπαιδευτικών (γύρω στο 55%) δηλώνουν ότι ανήκουν στην ομάδα των 1500 €-3000 € ως μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, ενώ μέχρι 1500 € δηλώνει το 27% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και το 32% των καθηγητών της δευτεροβάθμιας (Πίνακας 19α). Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (11%-12%) δηλώνει ότι έχει δεύτερη απασχόληση.

Πίνακας 19α: Ποσοστά εκπαιδευτικών σε σχέση με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και την προϋπηρεσία

	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	
	Μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας	Περισσότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας	Μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας	Περισσότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας
Μέχρι 450 €	3,3	9	1,3	0,2
450-900 ευρώ	6,5	0,8	3	0,8
900-1500 €	38,2	20	34,7	16,8
1500-3000€	41,5	64,4	48,7	62,7
3000-5000€	8,9	12,1	9,9	16,4
Πάνω από 5000€	1,6	2,7	2,4	3

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το συνταξιοδοτικό καθεστώς ενώ είναι μοιρασμένοι σχετικά με την υγειονομική τους περίθαλψη. Αντιθέτως είναι ικανοποιημένοι από τις ώρες εργασίας ενώ θεωρούν χαμηλές τις δαπάνες για την παιδεία κάτι που επηρεάζει το έργο τους (Πίνακας 19β).

Πίνακας 19β: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συνταξιοδοτικό και περίθαλψη

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δεν είναι ικανοποιημένοι συνταξιοδοτικά	78	77
Δεν είναι ικανοποιημένοι από την περίθαλψη	56	45
Είναι ικανοποιημένοι από το ωράριο	91	91
Το επίπεδο δαπανών της χώρας μας για την εκπαίδευση είναι χαμηλό	92	94
Το επίπεδο των δαπανών επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών	85	80

Πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής μονάδας

Το ωράριο εργασίας γενικά συμβάλλει στο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο (Πίνακας 20) ενώ η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο σπίτι αποβαίνει σε βάρος του εξωσχολικού του χρόνου (Πίνακας 21). Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης δυσαρεστημένοι από τον τρόπο διορισμού τους (Πίνακας 22) ενώ το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους είναι σαφέστατα υποβαθμισμένο (Πίνακας 23). Τέλος, είναι μάλλον ικανοποιημένοι από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ειδικά στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Πίνακας 24) αλλά μάλλον δυσαρεστημένοι από την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων ειδικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακας 25). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για τη βελτίωση των βιβλίων πρέπει, μεταξύ άλλων, να μειωθεί η ύλη με καλύτερο καταμερισμό της στα διάφορα κεφάλαια καθώς και να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Παράρτημα 3-Πίνακες 8-9). Οι Φιλολόγοι καταγράφουν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από τα σχολικά βιβλία (66%), ακολουθούν οι Φυσικοί-Χημικοί (57%) και οι Μαθηματικοί (44%). Ο Πίνακας 26 ομαδοποιεί τα αποτελέσματα των προηγούμενων πινάκων.

Πίνακας 20: Ωράριο λειτουργίας και εκπαιδευτικό έργο

	Επίδραση ωραρίου στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου		
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
Παρεμποδίζει	25	28	53
Μάλλον παρεμποδίζει	135	146	281
Μάλλον ενισχύει	327	467	794
Ενισχύει	149	255	404
Σύνολο	636	896	1532

Πίνακας 21: Προετοιμασία στο σπίτι

	Επίδραση χρόνου προετοιμασίας (για το σχολείο) στον εξωσχολικό χρόνο των εκπαιδευτικών		
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
Καθόλου	9	37	46
Ελάχιστα	152	172	324
Αρκετά	412	586	998
Πολύ	104	149	253
Σύνολο	677	944	1621

Πίνακας 22: Ικανοποίηση από τον τρόπο διορισμού

Ικανοποίηση από τον τρόπο διορισμού (όπως ισχύει σήμερα)			
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
Καθόλου	173	251	424
Ελάχιστα	245	394	639
Αρκετά	222	255	477
Πολύ	29	34	63
Σύνολο	669	934	1603

Πίνακας 23: Κοινωνικό κύρος και προσφορά

Σχέση κοινωνικού κύρους και εκπαιδευτικής/κοινωνικής προσφοράς			
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
Εντελώς υποβαθμισμένο	148	238	386
Αρκετά υποβαθμισμένο	305	458	763
Σε μικρό βαθμό ανάλογο	192	213	405
Σε μεγάλο βαθμό ανάλογο	27	29	56
Σύνολο	672	938	1610

Πίνακας 24: Θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής μονάδας

Κρίσεις αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας			
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
Καθόλου ικανοποιητικό	45	102	147
Ελάχιστα ικανοποιητικό	223	336	559
Αρκετά ικανοποιητικό	339	431	770
Πολύ ικανοποιητικό	60	54	114
Σύνολο	667	923	1590

Πίνακας 25: Καταλληλότητα εγχειριδίων

Κρίσεις αναφορικά την καταλληλότητα των σχολικών βιβλίων

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο
Καθόλου κατάλληλα	39	92	131
Ελάχιστα κατάλληλα	244	466	710
Αρκετά κατάλληλα	342	358	700
Πολύ κατάλληλα	11	23	34
Σύνολο	636	939	1575

Πίνακας 26: Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα σχετικά με το πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής μονάδας

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Το ωράριο βοηθά στην αποτελεσματικότητα	75	80
Η προετοιμασία στο σπίτι αποβαίνει σε βάρος του εξωσχολικού χρόνου	75	77
Δυσανεστημένο από το σύστημα διορισμού	61	69
Το κοινωνικό κύρος είναι υποβαθμισμένο	67	73
Το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι ικανοποιητικό	60	52
Τα σχολικά βιβλία σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ακατάλληλα	45	52

Ο Πίνακας 27 καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, τις σχέσεις με τους γονείς καθώς και την εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Πίνακας 27: Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα σχετικά με ΑΠΣ, σχολικούς συμβούλους, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση.

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Το ΑΠΣ βοηθά τον εκπαιδευτικό	53	30
Οι σχέσεις με τους μαθητές είναι καλές	100	97
Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό έργο	60	50
Η συμβολή του σχολικού συμβούλου δεν είναι χρήσιμη	58	66
Οι σχέσεις με τους γονείς είναι ικανοποιητικές	85	60
Η εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης δεν είναι ικανοποιητική	72	78

Μεταξύ μαθηματικών, φιλολόγων και καθηγητών Φυσικής-Χημείας, οι πρώτοι έχουν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από το έργο του συμβούλου (77%), ακολουθούν οι άλλες 2 ειδικότητες (65%).

Σχολικά όργανα-υλικοτεχνική υποδομή

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αντίθεσή τους στις ελαστικές μορφές απασχόλησής τους ενώ έχουν μοιρασμένες απόψεις για τη σχολική επιτροπή, το σχολικό συμβούλιο και το σύλλογο γονέων (μεγαλύτερη ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια-Πίνακας 28). Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή υπάρχει δυσαρέσκεια από τα εργαστήρια και τις βιβλιοθήκες (ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) καθώς και από τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων (Πίνακας 29).

Πίνακας 28: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θεσμοθετημένα σχολικά όργανα

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Οι ελαστικές μορφές απασχόλησης επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο	87	90
Ικανοποίηση από τη σχολική επιτροπή	55	46
Ικανοποίηση από το σχολικό συμβούλιο	57	42
Ικανοποίηση από το σύλλογο γονέων	62	43
Ικανοποίηση από τις μαθητικές κοινότητες		30
Ικανοποίηση από το σύλλογο των καθηγητών	84	83

Πίνακας 29: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλικοτεχνική υποδομή

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Ικανοποίηση από τα κτίρια του σχολείου	56	55
Ικανοποίηση από τα εργαστήρια	20	48
Ικανοποίηση από τις βιβλιοθήκες	41	46
Ικανοποίηση από τα γραφεία των εκπαιδευτικών	53	44
Ικανοποίηση από τα γραφεία διοίκησης	57	64
Ικανοποίηση από τις αίθουσες διδασκαλίας	58	50
Ικανοποίηση από τους χώρους άθλησης	23	24
Ικανοποίηση από τον αύλειο χώρο	50	61

Με την Ερώτηση 28 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μέχρι τρεις από τις προτεινόμενες επιλογές με στόχο τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούν στην τάξη.

Πίνακας 30: Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά βιβλία.

Προτάσεις για την βελτίωση των βιβλίων ^a	Αριθμός & Ποσοστά απαντήσεων	
	N	Ποσοστό
Μείωση της ύλης	597	12,6
Καλύτερος προγραμματισμός της ύλης (π.χ. θέμα ανά κεφάλαιο)	341	7,2
Ελκυστικότερα, πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών	588	12,5
Ευκολότερα (προσαρμογή στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών)	376	8,0
Να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των εκπαιδευτικών	459	9,7
Οι συγγραφείς να είναι εκπαιδευτικοί της πράξης	855	18,1
Πιο σύγχρονα (προσαρμογή στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας)	208	4,4
Να υπάρχει περισσότερο, κατάλληλο συνοδευτικό υλικό (λογισμικό, βοήθημα εκπαιδευτικού κλπ)	439	9,3
Να συνδέουν περισσότερο τη θεωρία με την πράξη (με περισσότερες ασκήσεις, ομαδικές εργασίες και σύνδεση με νέες τεχνολογίες)	443	9,4
Να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης και άλλων βιβλίων, πηγών (επιστημονικά περιοδικά, πηγές από το Διαδίκτυο)	205	4,3
Αλλαγή/αντικατάσταση των βιβλίων	209	4,4

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι πιο δημοφιλείς επιλογές ήταν (α) «Οι συγγραφείς να είναι εκπαιδευτικοί της πράξης», (β) «Μείωση της ύλης», και (γ) «Ελκυστικότερα, πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών».

Με την Ερώτηση 38 ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να εκτιμήσουν τι πρέπει να αλλάξει σε ό,τι αφορά τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση, επιλέγοντας επίσης τρεις ανάμεσα σε διάφορες προτάσεις.

Πίνακας 31: Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους

	Αριθμός & ποσοστά απαντήσεων	
	N	ποσοστό
Πρόγραμμα σπουδών/βιβλία	707	14,6
Να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός των μαθητών/-τριών σε κάθε τμήμα	894	18,5
Κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός – εποπτικά μέσα διδασκαλίας	693	14,3
Να υπάρχει αίθουσα για τον/την εκπαιδευτικό/να έχει δικό του/της χώρο	944	19,5
Επαρκές γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό	735	15,2
Κατάλληλη κτιριακή υποδομή	862	17,8

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το ενδιαφέρον κυρίως επικεντρώθηκε: (α) στην επισήμανση «να υπάρχει αίθουσα για τον/την εκπαιδευτικό/να έχει δικό του/της χώρο», (β) στην ανάγκη «να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός των μαθητών/-τριών σε κάθε τμήμα» και (γ) στην απαίτηση να εξασφαλιστεί η «κατάλληλη κτιριακή υποδομή».

Στη συνέχεια της ανάλυσης θα παρουσιασθούν οι αναλύσεις των διαφόρων ερωτήσεων σε σχέση με συγκεκριμένα, δημογραφικά κυρίως, χαρακτηριστικά. Επισημαίνουμε ότι το μεγάλο δείγμα σε ορισμένες συσχετίσεις μπορεί να συμβάλει στη στατιστική σημαντικότητα.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ερώτηση 15

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ:

α) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικό	81	12,98	75	8,43	156	10,30
Κάπως ικανοποιητικό	171	27,40	150	16,85	321	21,20
Αρκετά ικανοποιητικό	315	50,48	417	46,85	732	48,35
Απολύτως ικανοποιητικό	57	9,13	248	27,87	305	20,15
Σύνολο	624	100,00	890	100,00	1514	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	91,518 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	97,885	3	,000
Linear-by-Linear Association	69,373	1	,000
N of Valid Cases	1514		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 64,30.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών ως προς την ειδικότητα.

β) ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικό	76	12,10	66	7,42	142	9,36
Κάπως ικανοποιητικό	218	34,71	206	23,17	424	27,95
Αρκετά ικανοποιητικό	279	44,43	408	45,89	687	45,29
Απολύτως ικανοποιητικό	55	8,76	209	23,51	264	17,40
Σύνολο	628	100,00	889	100,00	1517	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	72,336 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	76,065	3	,000
Linear-by-Linear Association	62,965	1	,000
N of Valid Cases	1517		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 58,78.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών ως προς την επιστημονική εκπαίδευση.

γ) ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικό	87	13,85	378	42,52	465	30,65
Κάπως ικανοποιητικό	178	28,34	244	27,45	422	27,82
Αρκετά ικανοποιητικό	298	47,45	194	21,82	492	32,43
Απολύτως ικανοποιητικό	65	10,35	73	8,21	138	9,10
Σύνολο	628	100,00	889	100,00	1517	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	175,159 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	184,230	3	,000
Linear-by-Linear Association	132,151	1	,000
N of Valid Cases	1517		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 57,13.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών ως προς τη ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση.

δ) ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητική	160	25,28	457	51,41	617	40,54
Κάπως ικανοποιητική	205	32,39	217	24,41	422	27,73
Αρκετά ικανοποιητική	214	33,81	155	17,44	369	24,24
Απολύτως ικανοποιητική	54	8,53	60	6,75	114	7,49
Σύνολο	633	100,00	889	100,00	1522	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	113,198 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	115,938	3	,000
Linear-by-Linear Association	82,770	1	,000
N of Valid Cases	1522		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,41.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών ως προς την εφαρμογή του στην τάξη.

Ερώτηση 16

ΣΕ ΠΟΙΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ;

ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Διδασκαλείο	84	14,76	17	2,08	101	7,28
Εισαγωγική επιμόρφωση	198	34,80	325	39,73	523	37,71
ΣΕΛΔΕ	24	4,22	0	0,00	24	1,73
ΣΕΛΜΕ	0	0,00	46	5,62	46	3,32
Προγράμματα ΠΕΚ με περισσότερες από 40 ώρες	197	34,62	318	38,88	515	37,13
Άλλες επιμορφώσεις μεγαλύτερες των 40 ωρών	66	11,60	112	13,69	178	12,83
Σύνολο	569	100,00	818	100,00	1387	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	133,901 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	148,717	5	,000
Linear-by-Linear Association	19,121	1	,000
N of Valid Cases	1387		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,08.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των τρόπων επιμόρφωσης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 17

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ:

α) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ανά ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητική	93	16,88	234	29,03	327	24,10
Κάπως ικανοποιητική	181	32,85	257	31,89	438	32,28
Αρκετά ικανοποιητική	248	45,01	249	30,89	497	36,62
Απολύτως ικανοποιητική	29	5,26	66	8,19	95	7,00
Σύνολο	551	100,00	806	100,00	1357	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,961 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	42,689	3	,000
Linear-by-Linear Association	16,691	1	,000
N of Valid Cases	1357		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,57.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ειδικότητας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ανά ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητική	87	15,34	211	26,54	298	21,88
Κάπως ικανοποιητική	200	35,27	273	34,34	473	34,73
Αρκετά ικανοποιητική	248	43,74	253	31,82	501	36,78
Απολύτως ικανοποιητική	32	5,64	58	7,30	90	6,61
Σύνολο	567	100,00	795	100,00	1362	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,187 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	33,833	3	,000
Linear-by-Linear Association	16,811	1	,000
N of Valid Cases	1362		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 37,47.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της επιστημονικής κατάρτισης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

γ) ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ανά ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητική	106	18,79	274	34,60	380	28,02
Κάπως ικανοποιητική	194	34,40	267	33,71	461	34,00
Αρκετά ικανοποιητική	239	42,38	196	24,75	435	32,08
Απολύτως ικανοποιητική	25	4,43	55	6,94	80	5,90
Σύνολο	564	100,00	792	100,00	1356	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,830 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	65,782	3	,000
Linear-by-Linear Association	32,716	1	,000
N of Valid Cases	1356		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,27.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

δ) ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ανά ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητική	127	22,32	287	36,10	414	30,35
Κάπως ικανοποιητική	204	35,85	253	31,82	457	33,50
Αρκετά ικανοποιητική	203	35,68	201	25,28	404	29,62
Απολύτως ικανοποιητική	35	6,15	54	6,79	89	6,52
Σύνολο	569	100,00	795	100,00	1364	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,661 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	35,218	3	,000
Linear-by-Linear Association	20,539	1	,000
N of Valid Cases	1364		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 37,13.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της εφαρμογής στην τάξης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 18

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	216	32,00	317	33,69	533	32,98
Ελάχιστα	340	50,37	459	48,78	799	49,44
Αρκετά	119	17,63	154	16,37	273	16,89
Πολύ	0	0,00	11	1,17	11	0,68
Σύνολο	675	100,00	941	100,00	1616	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,803 ^a	3	,032
Likelihood Ratio	12,809	3	,005
Linear-by-Linear Association	,029	1	,864
N of Valid Cases	1616		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τις αποδοχές τους και το εκπαιδευτικό έργο και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 19

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΠΟΥ ΤΟ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΑΣ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Μέχρι 450 ευρώ	8	1,22	7	0,76	15	0,95
Από 450 - 900	22	3,36	17	1,84	39	2,47
Από 900 - 1.500	177	27,02	228	24,68	405	25,65
Από 1.500 - 3.000	361	55,11	519	56,17	880	55,73
Από 3.000 - 5.000	73	11,15	127	13,74	200	12,67
Από 5.000 και άνω	14	2,14	26	2,81	40	2,53
Σύνολο	655	100,00	924	100,00	1579	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,086 ^a	5	,152
Likelihood Ratio	8,039	5	,154
Linear-by-Linear Association	6,085	1	,014
N of Valid Cases	1579		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,22.

Παρατηρούμε ότι δε φαίνεται διαφορά μεταξύ βαθμίδας εκπαίδευσης και εισοδήματος.

Ερώτηση 20

ΕΧΕΤΕ ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΡΓΑΣΙΑ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ναι	76	11,14	113	11,77	189	11,51
Όχι	606	88,86	847	88,23	1453	88,49
Σύνολο	682	100,00	960	100,00	1642	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,154 ^b	1	,695		
Continuity Correction ^a	,099	1	,754		
Likelihood Ratio	,154	1	,694		
Fisher's Exact Test				,754	,378
Linear-by-Linear Association	,154	1	,695		
N of Valid Cases	1642				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 78,50.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της κατοχής δεύτερης εργασίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 21

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΠΟΥ, ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Παρεμποδίζει	25	3,93	29	3,19	54	3,50
Μάλλον παρεμποδίζει	135	21,23	150	16,52	285	18,46
Μάλλον ενισχύει	327	51,42	470	51,76	797	51,62
Ενισχύει	149	23,43	259	28,52	408	26,42
Σύνολο	636	100,00	908	100,00	1544	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,755 ^a	3	,033
Likelihood Ratio	8,742	3	,033
Linear-by-Linear Association	8,075	1	,004
N of Valid Cases	1544		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,24.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του παράγοντα του ωραρίου και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 22

Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟΒΑΙΝΕΙ ΣΕ ΒΑΡΟΣ ΤΟΥ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΑΣ ΧΡΟΝΟΥ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	9	1,33	37	3,87	46	2,82
Ελάχιστα	152	22,45	176	18,43	328	20,10
Αρκετά	412	60,86	588	61,57	1000	61,27
Πολύ	104	15,36	154	16,13	258	15,81
Σύνολο	677	100,00	955	100,00	1632	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,472 ^a	3	,006
Likelihood Ratio	13,353	3	,004
Linear-by-Linear Association	,008	1	,929
N of Valid Cases	1632		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,08.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της προετοιμασίας στο σπίτι και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 23

ΠΟΣΟ ΣΑΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΙΣΧΥΕΙ ΣΗΜΕΡΑ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	173	25,86	255	26,98	428	26,52
Ελάχιστα	245	36,62	398	42,12	643	39,84
Αρκετά	222	33,18	257	27,20	479	29,68
Πολύ	29	4,33	35	3,70	64	3,97
Σύνολο	669	100,00	945	100,00	1614	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,281 ^a	3	,041
Likelihood Ratio	8,259	3	,041
Linear-by-Linear Association	3,877	1	,049
N of Valid Cases	1614		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,53.

Φαίνεται να υπάρχει μία οριακή σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από τον τρόπο διορισμού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 24

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΥΡΟΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΑΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ:

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Εντελώς υποβαθμισμένο	148	22,02	242	25,39	390	24,00
Αρκετά υποβαθμισμένο	305	45,39	467	49,00	772	47,51
Σε μικρό βαθμό ανάλογο	192	28,57	215	22,56	407	25,05
Σε μεγάλο βαθμό ανάλογο	27	4,02	29	3,04	56	3,45
Σύνολο	672	100,00	953	100,00	1625	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,722 ^a	3	,021
Likelihood Ratio	9,665	3	,022
Linear-by-Linear Association	8,129	1	,004
N of Valid Cases	1625		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,16.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ κοινωνικού κύρους και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 25

ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητικό	45	6,75	104	11,15	149	9,31
Ελάχιστα ικανοποιητικό	223	33,43	343	36,76	566	35,38
Αρκετά ικανοποιητικό	339	50,82	432	46,30	771	48,19
Πολύ ικανοποιητικό	60	9,00	54	5,79	114	7,13
Σύνολο	667	100,00	933	100,00	1600	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,573 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	16,783	3	,001
Linear-by-Linear Association	15,827	1	,000
N of Valid Cases	1600		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,52.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 27

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ, ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	39	6,13	92	9,68	131	8,26
Ελάχιστα	244	38,36	472	49,68	716	45,15
Αρκετά	342	53,77	363	38,21	705	44,45
Πολύ	11	1,73	23	2,42	34	2,14
Σύνολο	636	100,00	950	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,239 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	38,327	3	,000
Linear-by-Linear Association	26,661	1	,000
N of Valid Cases	1586		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,63.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της διδακτικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των μαθημάτων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 28

ΤΙ ΘΑ ΠΡΟΤΕΙΝΑΤΕ ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΟΥΝ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΑΣ;

Προτάσεις για την βελτίωση των βιβλίων ^a	ΠΕ	ΔΕ
Μείωση της ύλης	270 14,2%	324 11,6%
Καλύτερος προγραμματισμός της ύλης (π.χ. θέμα ανά κεφάλαιο)	134 7,0%	203 7,3%
Ελκυστικότερα, πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών	201 10,6%	381 13,7%
Ευκολότερα (προσαρμογή στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών)	187 9,8%	189 6,8%
Να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των εκπαιδευτικών	205 10,8%	251 9,0%
Οι συγγραφείς να είναι εκπαιδευτικοί της πράξης	376 19,7%	475 17,1%
Πιο σύγχρονα (προσαρμογή στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας)	56 2,9%	150 5,4%
Να υπάρχει περισσότερο, κατάλληλο συνοδευτικό υλικό (λογισμικό, βοήθημα εκπαιδευτικού κλπ)	174 9,1%	262 9,4%
Να συνδέουν περισσότερο τη θεωρία με την πράξη	158	283

	8,3%	10,2%
Να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης και άλλων βιβλίων, πηγών (επιστημονικά περιοδικά, πηγές από το Διαδίκτυο)	63 3,3%	140 5,0%
Αλλαγή/αντικατάσταση των βιβλίων	81 4,3%	126 4,5%

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της βελτίωσης των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των μαθημάτων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 29

ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ, ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΠΟΥ:

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Το παρεμποδίζει	52	7,98	119	12,85	171	10,84
Μάλλον το παρεμποδίζει	299	45,86	542	58,53	841	53,30
Μάλλον το προάγει	272	41,72	243	26,24	515	32,64
Το προάγει	29	4,45	22	2,38	51	3,23
Σύνολο	652	100,00	926	100,00	1578	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,082 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	52,971	3	,000
Linear-by-Linear Association	47,391	1	,000
N of Valid Cases	1578		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,07.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 31

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ / ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ:

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικές	1	0,15	4	0,42	5	0,31
Κάπως ικανοποιητικές	12	1,77	48	5,02	60	3,67
Αρκετά ικανοποιητικές	345	50,96	581	60,77	926	56,71
Απολύτως ικανοποιητικές	319	47,12	323	33,79	642	39,31
Σύνολο	677	100,00	956	100,00	1633	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,984 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	37,995	3	,000
Linear-by-Linear Association	36,355	1	,000
N of Valid Cases	1633		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,07.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/μαθήτριες τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 32

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	23	3,62	39	4,16	62	3,94
Μάλλον αρνητικά	222	34,96	418	44,61	640	40,71
Μάλλον θετικά	348	54,80	459	48,99	807	51,34
Πολύ θετικά	42	6,61	21	2,24	63	4,01
Σύνολο	635	100,00	937	100,00	1572	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,492 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	29,248	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,246	1	,000
N of Valid Cases	1572		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,04.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 33

ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΕΤΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	27	4,07	47	4,95	74	4,59
Ελάχιστα	166	25,00	274	28,87	440	27,28
Αρκετά	357	53,77	539	56,80	896	55,55
Πολύ	114	17,17	89	9,38	203	12,59
Σύνολο	664	100,00	949	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,302 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	21,947	3	,000
Linear-by-Linear Association	13,419	1	,000
N of Valid Cases	1613		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,46.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του επηρεασμού της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σύλλογο των διδασκόντων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 34

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΑΕΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	112	16,74	220	23,21	332	20,53
Ελάχιστα	275	41,11	410	43,25	685	42,36
Αρκετά	227	33,93	266	28,06	493	30,49
Πολύ	55	8,22	52	5,49	107	6,62
Σύνολο	669	100,00	948	100,00	1617	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,283 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,352	3	,001
Linear-by-Linear Association	17,241	1	,000
N of Valid Cases	1617		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 44,27.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της βοήθειας του σχολικού συμβούλου στην άσκηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 35

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ / ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

ΣΑΣ:

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικές	28	4,15	131	13,80	159	9,79
Κάπως ικανοποιητικές	76	11,26	231	24,34	307	18,90
Αρκετά ικανοποιητικές	396	58,67	468	49,32	864	53,20
Απολύτως ικανοποιητικές	175	25,93	119	12,54	294	18,10
Σύνολο	675	100,00	949	100,00	1624	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	119,666 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	125,906	4	,000
Linear-by-Linear Association	55,872	1	,000
N of Valid Cases	1624		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς / κηδεμόνες των μαθητών/μαθητριών τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 36

ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	180	27,65	305	33,41	485	31,01
Ελάχιστα ικανοποιητική	291	44,70	414	45,35	705	45,08
Αρκετά ικανοποιητική	165	25,35	184	20,15	349	22,31
Απολύτως ικανοποιητική	15	2,30	10	1,10	25	1,60
Σύνολο	651	100,00	913	100,00	1564	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,162 ^a	3	,007
Likelihood Ratio	12,097	3	,007
Linear-by-Linear Association	11,420	1	,001
N of Valid Cases	1564		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,41.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της εμπλοκής των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 37

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΕΙΣΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ / Η ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΞΗΣ ΤΟΜΕΙΣ:

α) ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ (ΜΙΣΘΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΜΑΤΑ)

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	271	40,63	406	42,74	677	41,87
Ελάχιστα	300	44,98	406	42,74	706	43,66
Αρκετά	93	13,94	129	13,58	222	13,73
Πολύ	3	0,45	9	0,95	12	0,74
Σύνολο	667	100,00	950	100,00	1617	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,211 ^a	3	,530
Likelihood Ratio	2,295	3	,514
Linear-by-Linear Association	,166	1	,684
N of Valid Cases	1617		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,95.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις τακτικές αποδοχές τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) ΙΣΧΥΟΝ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	287	43,88	359	38,60	646	40,78
Ελάχιστα	226	34,56	360	38,71	586	36,99
Αρκετά	134	20,49	200	21,51	334	21,09
Πολύ	7	1,07	11	1,18	18	1,14
Σύνολο	654	100,00	930	100,00	1584	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,647 ^a	3	,200
Likelihood Ratio	4,643	3	,200
Linear-by-Linear Association	2,576	1	,108
N of Valid Cases	1584		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,43.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

γ) ΣΥΣΤΗΜΑ ΙΑΤΡΟΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	142	21,48	126	13,43	268	16,76
Ελάχιστα	231	34,95	299	31,88	530	33,15
Αρκετά	258	39,03	463	49,36	721	45,09
Πολύ	30	4,54	50	5,33	80	5,00
Σύνολο	661	100,00	938	100,00	1599	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,754 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	25,628	3	,000
Linear-by-Linear Association	22,990	1	,000
N of Valid Cases	1599		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,07.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

δ) ΗΜΕΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΤΗΣΙΩΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	19	2,90	30	3,23	49	3,09
Ελάχιστα	40	6,10	57	6,14	97	6,12
Αρκετά	334	50,91	550	59,20	884	55,77
Πολύ	263	40,09	292	31,43	555	35,02
Σύνολο	656	100,00	929	100,00	1585	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,110 ^a	3	,004
Likelihood Ratio	13,061	3	,005
Linear-by-Linear Association	6,969	1	,008
N of Valid Cases	1585		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,28.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις ημέρες εργασίας τους ετησίως και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 38

ΤΙ ΝΟΜΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

		ΠΕ	ΔΕ
Προτάσεις βελτίωσης	Πρόγραμμα σπουδών/βιβλία	301	401
		15,1%	14,3%
	Να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός των μαθητών/-τριών σε κάθε τμήμα	154	730
		7,7%	26,0%
	Κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός – εποπτικά μέσα διδασκαλίας	151	537
		7,6%	19,1%
	Να υπάρχει αίθουσα για τον/την εκπαιδευτικό/να έχει δικό του/της χώρο	462	479
		23,2%	17,1%
	Επαρκές γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό	473	255
		23,7%	9,1%
	Κατάλληλη κτιριακή υποδομή	453	407
		22,7%	14,5%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	967,763 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	1197,640	5	,000
Linear-by-Linear Association	291,190	1	,000
N of Valid Cases	1629		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,73.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αλλαγής των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 39

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΔΑΠΑΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

α) ΕΙΝΑΙ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητικό	345	50,88	523	54,82	868	53,19
Ελάχιστα ικανοποιητικό	281	41,45	379	39,73	660	40,44
Αρκετά ικανοποιητικό	51	7,52	43	4,51	94	5,76
Απολύτως ικανοποιητικό	1	0,15	9	0,94	10	0,61
Σύνολο	678	100,00	954	100,00	1632	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,796 ^a	3	,008
Likelihood Ratio	12,509	3	,006
Linear-by-Linear Association	2,841	1	,092
N of Valid Cases	1632		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,15.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αποτίμησης του επιπέδου των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	17	2,51	41	4,31	58	3,56
Λίγο	82	12,13	149	15,67	231	14,20
Αρκετά	364	53,85	462	48,58	826	50,77
Πολύ	213	31,51	299	31,44	512	31,47
Σύνολο	676	100,00	951	100,00	1627	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,218 ^a	3	,027
Likelihood Ratio	9,414	3	,024
Linear-by-Linear Association	3,474	1	,062
N of Valid Cases	1627		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,10.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αποτίμησης της επίδρασης στο εκπαιδευτικό έργο του επιπέδου των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 40

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ, ΟΙ ΕΛΑΣΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ (ΩΡΟΜΙΣΘΙΑ) ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ;

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	289	44,67	413	44,36	702	44,49
Μάλλον αρνητικά	276	42,66	424	45,54	700	44,36
Μάλλον θετικά	73	11,28	83	8,92	156	9,89
Πολύ θετικά	9	1,39	11	1,18	20	1,27
Σύνολο	647	100,00	931	100,00	1578	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,021 ^a	3	,388
Likelihood Ratio	2,997	3	,392
Linear-by-Linear Association	,477	1	,490
N of Valid Cases	1578		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,20.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του τρόπου επηρεασμού του εκπαιδευτικού έργου από τις ελαστικές μορφές απασχόλησης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 41

ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΞΗΣ ΟΡΓΑΝΩΝ:

α) ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	62	9,83	127	14,48	189	12,53
Λίγο	219	34,71	345	39,34	564	37,40
Αρκετά	303	48,02	370	42,19	673	44,63
Πολύ	47	7,45	35	3,99	82	5,44
Σύνολο	631	100,00	877	100,00	1508	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,314 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	19,339	3	,000
Linear-by-Linear Association	18,369	1	,000
N of Valid Cases	1508		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,31.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης της λειτουργίας της σχολικής επιτροπής και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	58	9,72	130	15,13	188	12,91
Λίγο	200	33,50	370	43,07	570	39,15
Αρκετά	281	47,07	322	37,49	603	41,41
Πολύ	58	9,72	37	4,31	95	6,52
Σύνολο	597	100,00	859	100,00	1456	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,851 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	39,840	3	,000
Linear-by-Linear Association	37,145	1	,000
N of Valid Cases	1456		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,95.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης της λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

γ) ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	32	5,12	159	17,25	191	12,35
Λίγο	205	32,80	362	39,26	567	36,65
Αρκετά	322	51,52	338	36,66	660	42,66
Πολύ	66	10,56	63	6,83	129	8,34
Σύνολο	625	100,00	922	100,00	1547	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,087 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	79,261	3	,000
Linear-by-Linear Association	66,616	1	,000
N of Valid Cases	1547		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 52,12.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης της λειτουργίας του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

δ) ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	97	17,90	217	23,43	314	21,39
Λίγο	226	41,70	427	46,11	653	44,48
Αρκετά	187	34,50	240	25,92	427	29,09
Πολύ	32	5,90	42	4,54	74	5,04
Σύνολο	542	100,00	926	100,00	1468	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,330 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	16,259	3	,001
Linear-by-Linear Association	14,389	1	,000
N of Valid Cases	1468		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,32.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ε) ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	6	0,93	19	2,03	25	1,59
Λίγο	88	13,69	142	15,20	230	14,58
Αρκετά	363	56,45	548	58,67	911	57,77
Πολύ	186	28,93	225	24,09	411	26,06
Σύνολο	643	100,00	934	100,00	1577	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,257 ^a	3	,064
Likelihood Ratio	7,432	3	,059
Linear-by-Linear Association	6,019	1	,014
N of Valid Cases	1577		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,19.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 42

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΗΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ:

α) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΤΙΡΙΑΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	116	17,74	139	14,99	255	16,13
Ελάχιστα ικανοποιητική	168	25,69	284	30,64	452	28,59
Αρκετά ικανοποιητική	317	48,47	440	47,46	757	47,88
Απολύτως ικανοποιητική	53	8,10	64	6,90	117	7,40
Σύνολο	654	100,00	927	100,00	1581	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,900 ^a	3	,117
Likelihood Ratio	5,916	3	,116
Linear-by-Linear Association	,023	1	,878
N of Valid Cases	1581		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 48,40.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της συνολικής κατάστασης της κτιριακής υποδομής και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	322	51,85	148	16,44	470	30,90
Ελάχιστα ικανοποιητική	171	27,54	325	36,11	496	32,61
Αρκετά ικανοποιητική	98	15,78	369	41,00	467	30,70
Απολύτως ικανοποιητική	30	4,83	58	6,44	88	5,79
Σύνολο	621	100,00	900	100,00	1521	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	235,136 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	239,737	3	,000
Linear-by-Linear Association	179,409	1	,000
N of Valid Cases	1521		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,93.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κατάστασης των εργαστηρίων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

γ) ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	153	23,61	222	24,08	375	23,89
Ελάχιστα ικανοποιητική	228	35,19	285	30,91	513	32,68
Αρκετά ικανοποιητική	216	33,33	316	34,27	532	33,89
Απολύτως ικανοποιητική	51	7,87	99	10,74	150	9,55
Σύνολο	648	100,00	922	100,00	1570	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,536 ^a	3	,137
Likelihood Ratio	5,593	3	,133
Linear-by-Linear Association	1,674	1	,196
N of Valid Cases	1570		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 61,91.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της σχολικής βιβλιοθήκης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

δ) ΓΡΑΦΕΙΟ / ΓΡΑΦΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	136	21,15	194	20,70	330	20,89
Ελάχιστα ικανοποιητική	165	25,66	333	35,54	498	31,52
Αρκετά ικανοποιητική	259	40,28	348	37,14	607	38,42
Απολύτως ικανοποιητική	83	12,91	62	6,62	145	9,18
Σύνολο	643	100,00	937	100,00	1580	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,266 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	29,171	3	,000
Linear-by-Linear Association	10,697	1	,001
N of Valid Cases	1580		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 59,01.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κατάστασης των γραφείων των εκπαιδευτικών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ε) ΓΡΑΦΕΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	113	18,96	84	9,30	197	13,14
Ελάχιστα ικανοποιητική	142	23,83	240	26,58	382	25,48
Αρκετά ικανοποιητική	269	45,13	483	53,49	752	50,17
Απολύτως ικανοποιητική	72	12,08	96	10,63	168	11,21
Σύνολο	596	100,00	903	100,00	1499	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,215 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	31,577	3	,000
Linear-by-Linear Association	11,255	1	,001
N of Valid Cases	1499		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 66,80.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κατάστασης των γραφείων διοίκησης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

στ) ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	98	15,19	130	14,01	228	14,49
Ελάχιστα ικανοποιητική	170	26,36	344	37,07	514	32,68
Αρκετά ικανοποιητική	311	48,22	392	42,24	703	44,69
Απολύτως ικανοποιητική	66	10,23	62	6,68	128	8,14
Σύνολο	645	100,00	928	100,00	1573	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,671 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	22,874	3	,000
Linear-by-Linear Association	7,669	1	,006
N of Valid Cases	1573		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 52,49.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κατάστασης των αιθουσών διδασκαλίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

η) ΓΥΜΝΑΣΤΗΡΙΟ / ΧΩΡΟΙ ΑΘΛΗΣΗΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	328	51,98	331	36,21	659	42,65
Ελάχιστα ικανοποιητική	159	25,20	273	29,87	432	27,96
Αρκετά ικανοποιητική	113	17,91	271	29,65	384	24,85
Απολύτως ικανοποιητική	31	4,91	39	4,27	70	4,53
Σύνολο	631	100,00	914	100,00	1545	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,718 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	46,223	3	,000
Linear-by-Linear Association	30,212	1	,000
N of Valid Cases	1545		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,59.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κατάστασης του γυμναστηρίου / των χώρων άθλησης και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

θ) ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	135	20,55	118	12,55	253	15,84
Ελάχιστα ικανοποιητική	185	28,16	248	26,38	433	27,11
Αρκετά ικανοποιητική	251	38,20	455	48,40	706	44,21
Απολύτως ικανοποιητική	86	13,09	119	12,66	205	12,84
Σύνολο	657	100,00	940	100,00	1597	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,209 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	25,057	3	,000
Linear-by-Linear Association	14,129	1	,000
N of Valid Cases	1597		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 84,34.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κατάστασης του αύλειου χώρου και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 43

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΑΣ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Ο ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΙΝΑΙ:

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Πολύ δυσάρεστα	27	4,01	28	2,99	55	3,41
Λίγο δυσάρεστα	95	14,09	140	14,93	235	14,58
Λίγο ευχάριστα	335	49,70	493	52,56	828	51,36
Πολύ ευχάριστα	217	32,20	277	29,53	494	30,65
Σύνολο	674	100,00	938	100,00	1612	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,915 ^a	3	,405
Likelihood Ratio	2,898	3	,408
Linear-by-Linear Association	,143	1	,706
N of Valid Cases	1612		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,00.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ των συναισθημάτων που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ο χώρος του σχολείου συνολικά και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 45

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	12	1,94	26	2,99	38	2,55
Λίγο σημαντικός	36	5,82	92	10,56	128	8,59
Ουδέτερος	43	6,95	154	17,68	197	13,22
Μάλλον σημαντικός	180	29,08	266	30,54	446	29,93
Πολύ σημαντικός	348	56,22	333	38,23	681	45,70
Σύνολο	619	100,00	871	100,00	1490	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,452 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	71,184	4	,000
Linear-by-Linear Association	53,470	1	,000
N of Valid Cases	1490		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,79.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΜΕΣΩΝ, ΥΠΟΔΟΜΗΣ, ΧΩΡΩΝ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	0,16	4	0,44	5	0,32
Λίγο σημαντικός	18	2,80	41	4,53	59	3,81
Ουδέτερος	18	2,80	44	4,86	62	4,00
Μάλλον σημαντικός	198	30,75	323	35,69	521	33,63
Πολύ σημαντικός	409	63,51	493	54,48	902	58,23
Σύνολο	644	100,00	905	100,00	1549	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,958 ^a	4	,003
Likelihood Ratio	16,314	4	,003
Linear-by-Linear Association	15,039	1	,000
N of Valid Cases	1549		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,08.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της έλλειψης μέσων, υποδομών, χώρων και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

γ) ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	6	0,96	13	1,45	19	1,25
Λίγο σημαντικός	56	8,95	55	6,12	111	7,28
Ουδέτερος	107	17,09	135	15,03	242	15,88
Μάλλον σημαντικός	262	41,85	372	41,43	634	41,60
Πολύ σημαντικός	195	31,15	323	35,97	518	33,99
Σύνολο	626	100,00	898	100,00	1524	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,259 ^a	4	,083
Likelihood Ratio	8,231	4	,083
Linear-by-Linear Association	4,991	1	,025
N of Valid Cases	1524		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,80.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

δ) Η ΒΑΘΜΟΘΗΡΙΑ, ΤΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	18	3,14	9	0,98	27	1,81
Λίγο σημαντικός	41	7,16	51	5,57	92	6,18
Ουδέτερος	99	17,28	99	10,81	198	13,30
Μάλλον σημαντικός	186	32,46	280	30,57	466	31,30
Πολύ σημαντικός	229	39,97	477	52,07	706	47,41
Σύνολο	573	100,00	916	100,00	1489	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,898 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	32,516	4	,000
Linear-by-Linear Association	28,334	1	,000
N of Valid Cases	1489		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,39.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της βαθμοθηρίας, του εξεταστικού συστήματος και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ε) Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	4	0,61	5	0,53	9	0,57
Λίγο σημαντικός	13	1,99	17	1,81	30	1,89
Ουδέτερος	28	4,29	33	3,51	61	3,83
Μάλλον σημαντικός	131	20,09	194	20,66	325	20,43
Πολύ σημαντικός	476	73,01	690	73,48	1166	73,29
Σύνολο	652	100,00	939	100,00	1591	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,797 ^a	4	,939
Likelihood Ratio	,790	4	,940
Linear-by-Linear Association	,274	1	,600
N of Valid Cases	1591		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,69.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της απαξίωσης του εκπαιδευτικού / της παιδείας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

στ) ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ / ΤΙΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	17	2,70	53	5,96	70	4,61
Λίγο σημαντικός	43	6,84	108	12,15	151	9,95
Ουδέτερος	78	12,40	173	19,46	251	16,53
Μάλλον σημαντικός	204	32,43	322	36,22	526	34,65
Πολύ σημαντικός	287	45,63	233	26,21	520	34,26
Σύνολο	629	100,00	889	100,00	1518	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	72,113 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	72,778	4	,000
Linear-by-Linear Association	62,464	1	,000
N of Valid Cases	1518		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,01.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης των κακών σχέσεων και της έλλειψης συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

η) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	3	0,48	4	0,43	7	0,45
Λίγο σημαντικός	13	2,09	20	2,17	33	2,14
Ουδέτερος	17	2,73	38	4,12	55	3,56
Μάλλον σημαντικός	197	31,67	217	23,54	414	26,81
Πολύ σημαντικός	392	63,02	643	69,74	1035	67,03
Σύνολο	622	100,00	922	100,00	1544	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,710 ^a	4	,008
Likelihood Ratio	13,651	4	,008
Linear-by-Linear Association	2,107	1	,147
N of Valid Cases	1544		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,82.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών / μαθητριών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

θ) ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ Ο ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	6	0,95	28	3,10	34	2,22
Λίγο σημαντικός	30	4,77	77	8,53	107	6,98
Ουδέτερος	51	8,11	119	13,18	170	11,10
Μάλλον σημαντικός	218	34,66	343	37,98	561	36,62
Πολύ σημαντικός	324	51,51	336	37,21	660	43,08
Σύνολο	629	100,00	903	100,00	1532	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,505 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	43,824	4	,000
Linear-by-Linear Association	40,826	1	,000
N of Valid Cases	1532		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,96.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης του στρες και του φόρτου εργασίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ι) ΟΙ ΧΑΜΗΛΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	6	0,92	25	2,74	31	1,98
Λίγο σημαντικός	35	5,37	72	7,89	107	6,84
Ουδέτερος	52	7,98	151	16,54	203	12,97
Μάλλον σημαντικός	206	31,60	256	28,04	462	29,52
Πολύ σημαντικός	353	54,14	409	44,80	762	48,69
Σύνολο	652	100,00	913	100,00	1565	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,827 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	41,788	4	,000
Linear-by-Linear Association	29,405	1	,000
N of Valid Cases	1565		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,92.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης των χαμηλών αποδοχών του εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

κ) Η ΚΑΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	8	1,27	16	1,82	24	1,59
Λίγο σημαντικός	25	3,97	47	5,35	72	4,77
Ουδέτερος	32	5,09	84	9,56	116	7,69
Μάλλον σημαντικός	187	29,73	319	36,29	506	33,55
Πολύ σημαντικός	377	59,94	413	46,99	790	52,39
Σύνολο	629	100,00	879	100,00	1508	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,101 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	28,551	4	,000
Linear-by-Linear Association	20,680	1	,000
N of Valid Cases	1508		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,01.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της κακής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

λ) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	7	1,11	19	2,07	26	1,68
Λίγο σημαντικός	31	4,90	42	4,58	73	4,71
Ουδέτερος	43	6,79	110	12,00	153	9,87
Μάλλον σημαντικός	220	34,76	295	32,17	515	33,23
Πολύ σημαντικός	332	52,45	451	49,18	783	50,52
Σύνολο	633	100,00	917	100,00	1550	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,977 ^a	4	,007
Likelihood Ratio	14,562	4	,006
Linear-by-Linear Association	4,929	1	,026
N of Valid Cases	1550		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,62.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της έλλειψης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 46

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΘΕΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΜΟΥ ΚΑΙ Η ΑΓΑΠΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	0,15	1	0,11	2	0,12
Λίγο σημαντικός	1	0,15	1	0,11	2	0,12
Ουδέτερος	3	0,45	9	0,96	12	0,74
Μάλλον σημαντικός	54	8,01	118	12,57	172	10,66
Πολύ σημαντικός	615	91,25	810	86,26	1425	88,34
Σύνολο	674	100,00	939	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,238 ^a	4	,037
Likelihood Ratio	10,569	4	,032
Linear-by-Linear Association	7,289	1	,007
N of Valid Cases	1613		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και της αγάπης τους για τα παιδιά και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

β) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ, Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	3	0,32	3	0,19
Λίγο σημαντικός	7	1,05	14	1,50	21	1,31
Ουδέτερος	29	4,35	69	7,40	98	6,13
Μάλλον σημαντικός	156	23,39	315	33,80	471	29,46
Πολύ σημαντικός	475	71,21	531	56,97	1006	62,91
Σύνολο	667	100,00	932	100,00	1599	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,510 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	37,092	4	,000
Linear-by-Linear Association	30,201	1	,000
N of Valid Cases	1599		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,25.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της καλής σχέσης και της συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

γ) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ / Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΑΥΤΗ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	0,30	5	0,54	7	0,44
Λίγο σημαντικός	5	0,75	9	0,98	14	0,88
Ουδέτερος	19	2,86	57	6,19	76	4,79
Μάλλον σημαντικός	160	24,06	279	30,29	439	27,68
Πολύ σημαντικός	479	72,03	571	62,00	1050	66,20
Σύνολο	665	100,00	921	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,972 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	21,604	4	,000
Linear-by-Linear Association	18,344	1	,000
N of Valid Cases	1586		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,94.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της καλής σχέσης και της υποστήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού από τη διεύθυνση του σχολείου και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

δ) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	3	0,32	3	0,19
Λίγο σημαντικός	1	0,15	10	1,07	11	0,69
Ουδέτερος	11	1,66	16	1,71	27	1,69
Μάλλον σημαντικός	99	14,91	129	13,81	228	14,27
Πολύ σημαντικός	553	83,28	776	83,08	1329	83,17
Σύνολο	664	100,00	934	100,00	1598	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,243 ^a	4	,124
Likelihood Ratio	9,353	4	,053
Linear-by-Linear Association	1,395	1	,238
N of Valid Cases	1598		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,25.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης των μαθητών / μαθητριών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ε) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	7	0,76	7	0,44
Λίγο σημαντικός	4	0,60	22	2,39	26	1,64
Ουδέτερος	36	5,39	125	13,57	161	10,13
Μάλλον σημαντικός	225	33,68	367	39,85	592	37,26
Πολύ σημαντικός	403	60,33	400	43,43	803	50,53
Σύνολο	668	100,00	921	100,00	1589	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,074 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	69,448	4	,000
Linear-by-Linear Association	63,481	1	,000
N of Valid Cases	1589		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,94.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της καλής σχέσης και της συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους γονείς των μαθητών / μαθητριών και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

στ) ΤΟ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	2	0,21	2	0,12
Λίγο σημαντικός	3	0,45	7	0,75	10	0,62
Ουδέτερος	10	1,49	31	3,32	41	2,56
Μάλλον σημαντικός	143	21,34	256	27,41	399	24,88
Πολύ σημαντικός	514	76,72	638	68,31	1152	71,82
Σύνολο	670	100,00	934	100,00	1604	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,707 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	17,870	4	,001
Linear-by-Linear Association	15,941	1	,000
N of Valid Cases	1604		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης της καλού σχολικού κλίματος και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

η) ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	0,15	10	1,10	11	0,70
Λίγο σημαντικός	14	2,15	18	1,97	32	2,05
Ουδέτερος	10	1,54	37	4,05	47	3,01
Μάλλον σημαντικός	134	20,58	205	22,45	339	21,68
Πολύ σημαντικός	492	75,58	643	70,43	1135	72,57
Σύνολο	651	100,00	913	100,00	1564	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,860 ^a	4	,005
Likelihood Ratio	16,582	4	,002
Linear-by-Linear Association	7,807	1	,005
N of Valid Cases	1564		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,58.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης των διδακτικώς καταλλήλων σχολικών βιβλίων και του επαρκούς εξοπλισμού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

θ) ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	4	0,61	17	1,85	21	1,33
Λίγο σημαντικός	15	2,28	25	2,72	40	2,54
Ουδέτερος	53	8,07	112	12,19	165	10,47
Μάλλον σημαντικός	216	32,88	329	35,80	545	34,58
Πολύ σημαντικός	369	56,16	436	47,44	805	51,08
Σύνολο	657	100,00	919	100,00	1576	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,580 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	18,184	4	,001
Linear-by-Linear Association	15,789	1	,000
N of Valid Cases	1576		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,75.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης του ωραρίου του εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ι) Η ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ

	ΠΕ		ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	4	0,61	14	1,51	18	1,13
Λίγο σημαντικός	10	1,52	22	2,37	32	2,02
Ουδέτερος	50	7,59	87	9,39	137	8,64
Μάλλον σημαντικός	130	19,73	194	20,93	324	20,43
Πολύ σημαντικός	465	70,56	610	65,80	1075	67,78
Σύνολο	659	100,00	927	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,167 ^a	4	,127
Likelihood Ratio	7,453	4	,114
Linear-by-Linear Association	6,824	1	,009
N of Valid Cases	1586		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,48.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης της μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και της βαθμίδας εκπαίδευσης.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ερώτηση 18

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ;

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	8	11,11	33	58,93	472	33,22	20	29,85	533	32,98
Ελάχιστα	45	62,50	20	35,71	700	49,26	34	50,75	799	49,44
Αρκετά	19	26,39	3	5,36	238	16,75	13	19,40	273	16,89
Πολύ	0	0,00	0	0,00	11	0,77	0	0,00	11	0,68
Σύνολο	72	100,00	56	100,00	1421	100,00	67	100,00	1616	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,776 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	40,636	9	,000
Linear-by-Linear Association	1,712	1	,191
N of Valid Cases	1616		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τις αποδοχές τους και το εκπαιδευτικό έργο και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 19

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΠΟΥ ΤΟ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΑΣ;

	Αναπληρωτής/- τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μέχρι 450 ευρώ	1	1,61	9	16,98	5	0,36	0	0,00	15	0,95
Από 450 - 900	2	3,23	15	28,30	20	1,43	2	2,99	39	2,47
Από 900 - 1.500	25	40,32	10	18,87	350	25,05	20	29,85	405	25,65
Από 1.500 - 3.000	25	40,32	15	28,30	807	57,77	33	49,25	880	55,73
Από 3.000 - 5.000	7	11,29	3	5,66	180	12,88	10	14,93	200	12,67
Από 5.000 και άνω	2	3,23	1	1,89	35	2,51	2	2,99	40	2,53
Σύνολο	62	100,00	53	100,00	139 7	100,00	67	100,00	1579	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	319,843 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	118,957	15	,000
Linear-by-Linear Association	24,693	1	,000
N of Valid Cases	1579		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ του εισοδήματος των εκπαιδευτικών και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 20

ΕΧΕΤΕ ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΡΓΑΣΙΑ;

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ναι	11	14,86	34	60,71	139	9,63	5	7,35	189	11,51
Όχι	63	85,14	22	39,29	1305	90,37	63	92,65	1453	88,49
Σύνολο	74	100,00	56	100,00	1444	100,00	68	100,00	1642	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	140,114 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	84,706	3	,000
Linear-by-Linear Association	29,991	1	,000
N of Valid Cases	1642		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,45.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κατοχής δεύτερης εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 21

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΠΟΥ, ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Παρεμποδίζει	4	5,56	9	16,98	40	2,95	1	1,54	54	3,50
Μάλλον παρεμποδίζει	14	19,44	24	45,28	237	17,50	10	15,38	285	18,46
Μάλλον ενισχύει	40	55,56	16	30,19	703	51,92	38	58,46	797	51,62
Ενισχύει	14	19,44	4	7,55	374	27,62	16	24,62	408	26,42
Σύνολο	72	100,00	53	100,00	1354	100,00	65	100,00	1544	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,814 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	51,315	9	,000
Linear-by-Linear Association	15,116	1	,000
N of Valid Cases	1544		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του παράγοντα του ωραρίου για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 23

ΠΟΣΟ ΣΑΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΕΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΙΣΧΥΕΙ ΣΗΜΕΡΑ;

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	19	26,76	34	61,82	367	25,83	8	11,94	428	26,52
Ελάχιστα	23	32,39	10	18,18	581	40,89	29	43,28	643	39,84
Αρκετά	19	26,76	5	9,09	428	30,12	27	40,30	479	29,68
Πολύ	10	14,08	6	10,91	45	3,17	3	4,48	64	3,97
Σύνολο	71	100,00	55	100,00	1421	100,00	67	100,00	1614	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	77,576 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	66,914	9	,000
Linear-by-Linear Association	,962	1	,327
N of Valid Cases	1614		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,18.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον ισχύοντα τρόπο διορισμού τους και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 24

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΥΡΟΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΑΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ:

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εντελώς υποβαθμισμένο	12	16,44	10	18,18	348	24,35	20	29,41	390	24,00
Αρκετά υποβαθμισμένο	34	46,58	23	41,82	686	48,01	29	42,65	772	47,51
Σε μικρό βαθμό ανάλογο	25	34,25	18	32,73	349	24,42	15	22,06	407	25,05
Σε μεγάλο βαθμό ανάλογο	2	2,74	4	7,27	46	3,22	4	5,88	56	3,45
Σύνολο	73	100,00	55	100,00	1429	100,00	68	100,00	1625	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,274 ^a	9	,198
Likelihood Ratio	11,411	9	,249
Linear-by-Linear Association	5,280	1	,022
N of Valid Cases	1625		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,90.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος τους και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 33

ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΕΤΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	6	8,33	8	14,81	57	4,02	3	4,41	74	4,59
Ελάχιστα	24	33,33	25	46,30	365	25,72	26	38,24	440	27,28
Αρκετά	37	51,39	16	29,63	812	57,22	31	45,59	896	55,55
Πολύ	5	6,94	5	9,26	185	13,04	8	11,76	203	12,59
Σύνολο	72	100,00	54	100,00	1419	100,00	68	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,153 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	34,370	9	,000
Linear-by-Linear Association	8,795	1	,003
N of Valid Cases	1613		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,48.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 34

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΑΕΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ;

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	9	12,50	15	28,85	296	20,76	12	17,91	332	20,53
Ελάχιστα	23	31,94	25	48,08	600	42,08	37	55,22	685	42,36
Αρκετά	33	45,83	11	21,15	432	30,29	17	25,37	493	30,49
Πολύ	7	9,72	1	1,92	98	6,87	1	1,49	107	6,62
Σύνολο	72	100,00	52	100,00	1426	100,00	67	100,00	1617	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,381 ^a	9	,008
Likelihood Ratio	23,727	9	,005
Linear-by-Linear Association	4,804	1	,028
N of Valid Cases	1617		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,44.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του σχολικού συμβούλου στην άσκηση του διδακτικού τους έργου και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 37

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΕΙΣΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ / Η ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΞΗΣ ΤΟΜΕΙΣ:

α) ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ (ΜΙΣΘΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΜΑΤΑ)

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	14	20,29	40	72,73	597	41,89	26	38,24	677	41,87
Ελάχιστα	37	53,62	12	21,82	626	43,93	31	45,59	706	43,66
Αρκετά	17	24,64	3	5,45	191	13,40	11	16,18	222	13,73
Πολύ	1	1,45	0	0,00	11	0,77	0	0,00	12	0,74
Σύνολο	69	100,00	55	100,00	1425	100,00	68	100,00	1617	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,583 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	39,854	9	,000
Linear-by-Linear Association	2,267	1	,132
N of Valid Cases	1617		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις τακτικές αποδοχές τους και της σχέσης εργασίας τους.

β) ΙΣΧΥΟΝ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	29	42,03	32	61,54	560	40,11	25	37,31	646	40,78
Ελάχιστα	17	24,64	13	25,00	529	37,89	27	40,30	586	36,99
Αρκετά	22	31,88	5	9,62	293	20,99	14	20,90	334	21,09
Πολύ	1	1,45	2	3,85	14	1,00	1	1,49	18	1,14
Σύνολο	69	100,00	52	100,00	1396	100,00	67	100,00	1584	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,024 ^a	9	,009
Likelihood Ratio	20,925	9	,013
Linear-by-Linear Association	,027	1	,870
N of Valid Cases	1584		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,59.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς και της σχέσης εργασίας τους.

γ) ΣΥΣΤΗΜΑ ΙΑΤΡΟΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	15	22,06	23	44,23	221	15,65	9	13,43	268	16,76
Ελάχιστα	22	32,35	15	28,85	476	33,71	17	25,37	530	33,15
Αρκετά	26	38,24	14	26,92	647	45,82	34	50,75	721	45,09
Πολύ	5	7,35	0	0,00	68	4,82	7	10,45	80	5,00
Σύνολο	68	100,00	52	100,00	1412	100,00	67	100,00	1599	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,269 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	35,217	9	,000
Linear-by-Linear Association	10,694	1	,001
N of Valid Cases	1599		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και της σχέσης εργασίας τους.

δ) ΗΜΕΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΤΗΣΙΩΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	2	2,86	16	31,37	31	2,22	0	0,00	49	3,09
Ελάχιστα	2	2,86	4	7,84	88	6,29	3	4,62	97	6,12
Αρκετά	40	57,14	20	39,22	792	56,61	32	49,23	884	55,77
Πολύ	26	37,14	11	21,57	488	34,88	30	46,15	555	35,02
Σύνολο	70	100,00	51	100,00	1399	100,00	65	100,00	1585	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	147,449 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	64,030	9	,000
Linear-by-Linear Association	8,836	1	,003
N of Valid Cases	1585		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,58.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις ημέρες εργασίας τους ετησίως και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 38

ΤΙ ΝΟΜΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

	Αναπληρωτή ς/-τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πρόγραμμα σπουδών / βιβλία	15	20,83	14	25,00	259	18,07	21	30,88	309	18,97
Να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός των μαθητών / -τριών σε κάθε τμήμα	15	20,83	11	19,64	528	36,85	17	25,00	571	35,05
Κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός – εποπτικά μέσα διδασκαλίας	3	4,17	11	19,64	137	9,56	11	16,18	162	9,94
Να υπάρχει αίθουσα για τον / την εκπαιδευτικό / να έχει δικό του / της χώρο	25	34,72	3	5,36	140	9,77	12	17,65	180	11,05
Επαρκές γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό	0	0,00	0	0,00	8	0,56	1	1,47	9	0,55
Κατάλληλη κτιριακή υποδομή	14	19,44	17	30,36	361	25,19	6	8,82	398	24,43
Σύνολο	72	100,00	56	100,00	1433	100,00	68	100,00	1629	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	82,065 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	71,170	15	,000
Linear-by-Linear Association	3,517	1	,061
N of Valid Cases	1629		

a. 3 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της προτεινόμενης αλλαγής των συνθηκών εργασίας από τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 40

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ, ΟΙ ΕΛΑΣΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ (ΩΡΟΜΙΣΘΙΑ) ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ;

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	29	43,28	32	57,14	614	44,20	27	40,91	702	44,49
Μάλλον αρνητικά	29	43,28	20	35,71	618	44,49	33	50,00	700	44,36
Μάλλον θετικά	7	10,45	4	7,14	141	10,15	4	6,06	156	9,89
Πολύ θετικά	2	2,99	0	0,00	16	1,15	2	3,03	20	1,27
Σύνολο	67	100,00	56	100,00	1389	100,00	66	100,00	1578	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,250 ^a	9	,415
Likelihood Ratio	9,161	9	,423
Linear-by-Linear Association	,147	1	,702
N of Valid Cases	1578		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,71.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επηρεάζεται το εκπαιδευτικό τους έργο από τις ελαστικές μορφές απασχόλησης και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 43

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΑΣ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Ο ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΙΝΑΙ:

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ δυσάρεστα	5	7,04	6	10,91	41	2,89	3	4,41	55	3,41
Λίγο δυσάρεστα	16	22,54	12	21,82	196	13,82	11	16,18	235	14,58
Λίγο ευχάριστα	26	36,62	21	38,18	751	52,96	30	44,12	828	51,36
Πολύ ευχάριστα	24	33,80	16	29,09	430	30,32	24	35,29	494	30,65
Σύνολο	71	100,00	55	100,00	1418	100,00	68	100,00	1612	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,932 ^a	9	,002
Likelihood Ratio	21,783	9	,010
Linear-by-Linear Association	4,153	1	,042
N of Valid Cases	1612		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των συναισθημάτων που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ο χώρος του σχολείου συνολικά και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 45

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	2,86	1	1,92	35	2,68	0	0,00	38	2,55
Λίγο σημαντικός	3	4,29	6	11,54	113	8,66	6	9,52	128	8,59
Ουδέτερος	9	12,86	14	26,92	166	12,72	8	12,70	197	13,22
Μάλλον σημαντικός	23	32,86	6	11,54	399	30,57	18	28,57	446	29,93
Πολύ σημαντικός	33	47,14	25	48,08	592	45,36	31	49,21	681	45,70
Σύνολο	70	100,00	52	100,00	1305	100,00	63	100,00	1490	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,154 ^a	12	,111
Likelihood Ratio	20,140	12	,064
Linear-by-Linear Association	,002	1	,967
N of Valid Cases	1490		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,33.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχέσης εργασίας τους.

β) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΜΕΣΩΝ, ΥΠΟΔΟΜΗΣ, ΧΩΡΩΝ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	5	0,37	0	0,00	5	0,32
Λίγο σημαντικός	1	1,41	3	5,66	53	3,89	2	3,13	59	3,81
Ουδέτερος	0	0,00	4	7,55	55	4,04	3	4,69	62	4,00
Μάλλον σημαντικός	25	35,21	16	30,19	464	34,09	16	25,00	521	33,63
Πολύ σημαντικός	45	63,38	30	56,60	784	57,60	43	67,19	902	58,23
Σύνολο	71	100,00	53	100,00	1361	100,00	64	100,00	1549	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,996 ^a	12	,616
Likelihood Ratio	13,472	12	,336
Linear-by-Linear Association	,449	1	,503
N of Valid Cases	1549		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης μέσων, υποδομών, χώρων και της σχέσης εργασίας τους.

γ) ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

	Αναπληρωτής/- τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	1,41	1	1,89	17	1,27	0	0,00	19	1,25
Λίγο σημαντικός	5	7,04	6	11,32	93	6,97	7	10,77	111	7,28
Ουδέτερος	15	21,13	9	16,98	207	15,51	11	16,92	242	15,88
Μάλλον σημαντικός	25	35,21	23	43,40	562	42,10	24	36,92	634	41,60
Πολύ σημαντικός	25	35,21	14	26,42	456	34,16	23	35,38	518	33,99
Σύνολο	71	100,00	53	100,00	1335	100,00	65	100,00	1524	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,034 ^a	12	,855
Likelihood Ratio	7,517	12	,822
Linear-by-Linear Association	,535	1	,464
N of Valid Cases	1524		

a. 5 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του αναλυτικού προγράμματος και της σχέσης εργασίας τους.

δ) Η ΒΑΘΜΟΘΗΡΙΑ, ΤΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

	Αναπληρωτής /-τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	2,86	1	1,92	22	1,68	2	3,33	27	1,81
Λίγο σημαντικός	2	2,86	1	1,92	86	6,58	3	5,00	92	6,18
Ουδέτερος	13	18,57	8	15,38	168	12,85	9	15,00	198	13,30
Μάλλον σημαντικός	20	28,57	22	42,31	406	31,06	18	30,00	466	31,30
Πολύ σημαντικός	33	47,14	20	38,46	625	47,82	28	46,67	706	47,41
Σύνολο	70	100,00	52	100,00	1307	100,00	60	100,00	1489	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,687 ^a	12	,643
Likelihood Ratio	10,049	12	,612
Linear-by-Linear Association	,006	1	,937
N of Valid Cases	1489		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της βαθμοθηρίας, του εξεταστικού συστήματος και της σχέσης εργασίας τους.

ε) Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	9	0,64	0	0,00	9	0,57
Λίγο σημαντικός	2	2,78	1	1,89	27	1,93	0	0,00	30	1,89
Ουδέτερος	0	0,00	3	5,66	58	4,14	0	0,00	61	3,83
Μάλλον σημαντικός	16	22,22	9	16,98	287	20,50	13	19,70	325	20,43
Πολύ σημαντικός	54	75,00	40	75,47	1019	72,79	53	80,30	1166	73,29
Σύνολο	72	100,00	53	100,00	1400	100,00	66	100,00	1591	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,887 ^a	12	,626
Likelihood Ratio	17,391	12	,135
Linear-by-Linear Association	,017	1	,896
N of Valid Cases	1591		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της απαξίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού / της παιδείας και της σχέσης εργασίας τους.

στ) ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ / ΤΙΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/- α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	3	4,23	0	0,00	65	4,88	2	3,17	70	4,61
Λίγο σημαντικός	4	5,63	5	9,43	134	10,07	8	12,70	151	9,95
Ουδέτερος	15	21,13	17	32,08	212	15,93	7	11,11	251	16,53
Μάλλον σημαντικός	18	25,35	19	35,85	469	35,24	20	31,75	526	34,65
Πολύ σημαντικός	31	43,66	12	22,64	451	33,88	26	41,27	520	34,26
Σύνολο	71	100,00	53	100,00	1331	100,00	63	100,00	1518	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,826 ^a	12	,040
Likelihood Ratio	23,174	12	,026
Linear-by-Linear Association	,101	1	,751
N of Valid Cases	1518		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει οριακή σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των κακών σχέσεων και της έλλειψης συνεργασίας με τους / τις συναδέλφους τους και της σχέσης εργασίας τους.

η) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	7	0,52	0	0,00	7	0,45
Λίγο σημαντικός	0	0,00	2	3,77	31	2,28	0	0,00	33	2,14
Ουδέτερος	1	1,39	1	1,89	50	3,68	3	4,92	55	3,56
Μάλλον σημαντικός	25	34,72	12	22,64	360	26,51	17	27,87	414	26,81
Πολύ σημαντικός	46	63,89	38	71,70	910	67,01	41	67,21	1035	67,03
Σύνολο	72	100,00	53	100,00	1358	100,00	61	100,00	1544	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,716 ^a	12	,727
Likelihood Ratio	12,486	12	,407
Linear-by-Linear Association	,207	1	,649
N of Valid Cases	1544		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών / μαθητριών τους και της σχέσης εργασίας τους.

θ) ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ Ο ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	2	3,77	31	2,30	1	1,64	34	2,22
Λίγο σημαντικός	3	4,23	2	3,77	97	7,20	5	8,20	107	6,98
Ουδέτερος	12	16,90	6	11,32	148	10,99	4	6,56	170	11,10
Μάλλον σημαντικός	26	36,62	22	41,51	488	36,23	25	40,98	561	36,62
Πολύ σημαντικός	30	42,25	21	39,62	583	43,28	26	42,62	660	43,08
Σύνολο	71	100,00	53	100,00	1347	100,00	61	100,00	1532	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,260 ^a	12	,764
Likelihood Ratio	9,897	12	,625
Linear-by-Linear Association	,059	1	,809
N of Valid Cases	1532		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,18.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του στρες και του φόρτου εργασίας τους και της σχέσης εργασίας τους.

ι) ΟΙ ΧΑΜΗΛΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	1,39	0	0,00	30	2,18	0	0,00	31	1,98
Λίγο σημαντικός	1	1,39	1	1,89	99	7,21	6	9,09	107	6,84
Ουδέτερος	7	9,72	5	9,43	185	13,46	6	9,09	203	12,97
Μάλλον σημαντικός	30	41,67	10	18,87	400	29,11	22	33,33	462	29,52
Πολύ σημαντικός	33	45,83	37	69,81	660	48,03	32	48,48	762	48,69
Σύνολο	72	100,00	53	100,00	1374	100,00	66	100,00	1565	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,815 ^a	12	,040
Likelihood Ratio	25,928	12	,011
Linear-by-Linear Association	3,297	1	,069
N of Valid Cases	1565		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,05.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των χαμηλών αποδοχών τους και της σχέσης εργασίας τους.

κ) Η ΚΑΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	24	1,82	0	0,00	24	1,59
Λίγο σημαντικός	0	0,00	2	3,77	66	5,00	4	6,35	72	4,77
Ουδέτερος	9	12,68	3	5,66	99	7,49	5	7,94	116	7,69
Μάλλον σημαντικός	24	33,80	17	32,08	443	33,54	22	34,92	506	33,55
Πολύ σημαντικός	38	53,52	31	58,49	689	52,16	32	50,79	790	52,39
Σύνολο	71	100,00	53	100,00	1321	100,00	63	100,00	1508	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,520 ^a	12	,570
Likelihood Ratio	16,481	12	,170
Linear-by-Linear Association	1,602	1	,206
N of Valid Cases	1508		

a. 8 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κακής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και της σχέσης εργασίας τους.

λ) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	1,39	0	0,00	24	1,76	1	1,59	26	1,68
Λίγο σημαντικός	2	2,78	2	3,85	65	4,77	4	6,35	73	4,71
Ουδέτερος	3	4,17	7	13,46	139	10,20	4	6,35	153	9,87
Μάλλον σημαντικός	24	33,33	17	32,69	454	33,31	20	31,75	515	33,23
Πολύ σημαντικός	42	58,33	26	50,00	681	49,96	34	53,97	783	50,52
Σύνολο	72	100,00	52	100,00	1363	100,00	63	100,00	1550	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,136 ^a	12	,848
Likelihood Ratio	8,745	12	,725
Linear-by-Linear Association	1,847	1	,174
N of Valid Cases	1550		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχέσης εργασίας τους.

Ερώτηση 46

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΘΕΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΜΟΥ ΚΑΙ Η ΑΓΑΠΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	1	1,82	1	0,07	0	0,00	2	0,12
Λίγο σημαντικός	0	0,00	0	0,00	2	0,14	0	0,00	2	0,12
Ουδέτερος	0	0,00	0	0,00	11	0,78	1	1,49	12	0,74
Μάλλον σημαντικός	7	9,72	4	7,27	148	10,43	13	19,40	172	10,66
Πολύ σημαντικός	65	90,28	50	90,91	1257	88,58	53	79,10	1425	88,34
Σύνολο	72	100,00	55	100,00	1419	100,00	67	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,226 ^a	12	,047
Likelihood Ratio	12,458	12	,410
Linear-by-Linear Association	1,726	1	,189
N of Valid Cases	1613		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ενδιαφέροντός τους και της αγάπης τους για τα παιδιά και της σχέσης εργασίας τους.

β) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ, Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	3	0,21	0	0,00	3	0,19
Λίγο σημαντικός	1	1,39	3	5,56	16	1,14	1	1,54	21	1,31
Ουδέτερος	5	6,94	4	7,41	86	6,11	3	4,62	98	6,13
Μάλλον σημαντικός	21	29,17	24	44,44	413	29,33	13	20,00	471	29,46
Πολύ σημαντικός	45	62,50	23	42,59	890	63,21	48	73,85	1006	62,91
Σύνολο	72	100,00	54	100,00	1408	100,00	65	100,00	1599	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,538 ^a	12	,076
Likelihood Ratio	16,677	12	,162
Linear-by-Linear Association	3,414	1	,065
N of Valid Cases	1599		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της συνεργασίας τους και της σχέσης εργασίας τους.

γ) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ / Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΑΥΤΗ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	6	0,43	1	1,52	7	0,44
Λίγο σημαντικός	0	0,00	0	0,00	14	1,00	0	0,00	14	0,88
Ουδέτερος	1	1,39	9	16,67	62	4,45	4	6,06	76	4,79
Μάλλον σημαντικός	23	31,94	16	29,63	388	27,83	12	18,18	439	27,68
Πολύ σημαντικός	48	66,67	29	53,70	924	66,28	49	74,24	1050	66,20
Σύνολο	72	100,00	54	100,00	1394	100,00	66	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,042 ^a	12	,008
Likelihood Ratio	23,344	12	,025
Linear-by-Linear Association	,141	1	,708
N of Valid Cases	1586		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της υποστήριξής τους από τη διεύθυνση του σχολείου και της σχέσης εργασίας τους.

δ) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	3	0,21	0	0,00	3	0,19
Λίγο σημαντικός	0	0,00	1	1,82	10	0,71	0	0,00	11	0,69
Ουδέτερος	0	0,00	0	0,00	26	1,85	1	1,52	27	1,69
Μάλλον σημαντικός	9	12,50	5	9,09	205	14,59	9	13,64	228	14,27
Πολύ σημαντικός	63	87,50	49	89,09	1161	82,63	56	84,85	1329	83,17
Σύνολο	72	100,00	55	100,00	1405	100,00	66	100,00	1598	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,543 ^a	12	,886
Likelihood Ratio	9,825	12	,631
Linear-by-Linear Association	1,439	1	,230
N of Valid Cases	1598		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης των μαθητών / μαθητριών τους και της σχέσης εργασίας τους.

ε) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	6	0,43	1	1,52	7	0,44
Λίγο σημαντικός	0	0,00	3	5,56	23	1,65	0	0,00	26	1,64
Ουδέτερος	6	8,33	7	12,96	140	10,02	8	12,12	161	10,13
Μάλλον σημαντικός	29	40,28	18	33,33	529	37,87	16	24,24	592	37,26
Πολύ σημαντικός	37	51,39	26	48,15	699	50,04	41	62,12	803	50,53
Σύνολο	72	100,00	54	100,00	1397	100,00	66	100,00	1589	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,982 ^a	12	,192
Likelihood Ratio	16,424	12	,173
Linear-by-Linear Association	,022	1	,882
N of Valid Cases	1589		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών / μαθητριών τους και της σχέσης εργασίας τους.

στ) ΤΟ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	2	0,14	0	0,00	2	0,12
Λίγο σημαντικός	0	0,00	0	0,00	8	0,57	2	3,08	10	0,62
Ουδέτερος	1	1,41	2	3,64	36	2,55	2	3,08	41	2,56
Μάλλον σημαντικός	21	29,58	21	38,18	347	24,56	10	15,38	399	24,88
Πολύ σημαντικός	49	69,01	32	58,18	1020	72,19	51	78,46	1152	71,82
Σύνολο	71	100,00	55	100,00	1413	100,00	65	100,00	1604	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,977 ^a	12	,150
Likelihood Ratio	14,832	12	,251
Linear-by-Linear Association	,542	1	,462
N of Valid Cases	1604		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του καλού σχολικού κλίματος και της σχέσης εργασίας τους.

η) ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	1,43	1	1,85	9	0,65	0	0,00	11	0,70
Λίγο σημαντικός	1	1,43	1	1,85	29	2,11	1	1,56	32	2,05
Ουδέτερος	3	4,29	2	3,70	40	2,91	2	3,13	47	3,01
Μάλλον σημαντικός	14	20,00	11	20,37	302	21,95	12	18,75	339	21,68
Πολύ σημαντικός	51	72,86	39	72,22	996	72,38	49	76,56	1135	72,57
Σύνολο	70	100,00	54	100,00	1376	100,00	64	100,00	1564	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,371 ^a	12	,992
Likelihood Ratio	3,368	12	,992
Linear-by-Linear Association	,454	1	,500
N of Valid Cases	1564		

a. 9 cells (45,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των διδακτικά κατάλληλων σχολικών βιβλίων και του επαρκούς εξοπλισμού και της σχέσης εργασίας τους.

θ) ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/-α		Διορισμένος/- η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	3	5,56	18	1,30	0	0,00	21	1,33
Λίγο σημαντικός	1	1,41	3	5,56	35	2,53	1	1,52	40	2,54
Ουδέτερος	11	15,49	10	18,52	135	9,75	9	13,64	165	10,47
Μάλλον σημαντικός	28	39,44	19	35,19	475	34,30	23	34,85	545	34,58
Πολύ σημαντικός	31	43,66	19	35,19	722	52,13	33	50,00	805	51,08
Σύνολο	71	100,00	54	100,00	1385	100,00	66	100,00	1576	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,280 ^a	12	,035
Likelihood Ratio	19,961	12	,068
Linear-by-Linear Association	3,751	1	,053
N of Valid Cases	1576		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ωραρίου τους και της σχέσης εργασίας τους.

ι) Η ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ

	Αναπληρωτής/ -τρια		Ωρομίσθιος/- α		Διορισμένος/-η		Άλλο		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	1	1,89	17	1,22	0	0,00	18	1,13
Λίγο σημαντικός	0	0,00	2	3,77	27	1,94	3	4,55	32	2,02
Ουδέτερος	5	6,94	4	7,55	123	8,82	5	7,58	137	8,64
Μάλλον σημαντικός	17	23,61	10	18,87	284	20,36	13	19,70	324	20,43
Πολύ σημαντικός	50	69,44	36	67,92	944	67,67	45	68,18	1075	67,78
Σύνολο	72	100,00	53	100,00	1395	100,00	66	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,240 ^a	12	,841
Likelihood Ratio	9,502	12	,660
Linear-by-Linear Association	,653	1	,419
N of Valid Cases	1586		

a. 7 cells (35,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της μονιμότητάς τους και της σχέσης εργασίας τους.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

Ερώτηση 18

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ;

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	197	36,55	336	31,20	533	32,98
Ελάχιστα	249	46,20	550	51,07	799	49,44
Αρκετά	84	15,58	189	17,55	273	16,89
Πολύ	9	1,67	2	0,19	11	0,68
Σύνολο	539	100,00	1077	100,00	1616	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,286 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	16,598	3	,001
Linear-by-Linear Association	1,346	1	,246
N of Valid Cases	1616		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τις αποδοχές τους και το εκπαιδευτικό έργο και του φύλου τους.

Ερώτηση 20

ΕΧΕΤΕ ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΡΓΑΣΙΑ;

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ναι	100	18,25	89	8,14	189	11,51
Όχι	448	81,75	1005	91,86	1453	88,49
Σύνολο	548	100,00	1094	100,00	1642	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	36,660 ^b	1	,000		
Continuity Correction ^a	35,674	1	,000		
Likelihood Ratio	34,668	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	36,638	1	,000		
N of Valid Cases	1642				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 63,08.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της κατοχής δεύτερης εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και του φύλου τους.

Ερώτηση 21

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΠΟΥ, ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Παρεμποδίζει	21	3,99	33	3,24	54	3,50
Μάλλον παρεμποδίζει	102	19,39	183	17,98	285	18,46
Μάλλον ενισχύει	270	51,33	527	51,77	797	51,62
Ενισχύει	133	25,29	275	27,01	408	26,42
Σύνολο	526	100,00	1018	100,00	1544	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,340 ^a	3	,720
Likelihood Ratio	1,329	3	,722
Linear-by-Linear Association	1,271	1	,260
N of Valid Cases	1544		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,40.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του παράγοντα του ωραρίου για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και του φύλου τους.

Ερώτηση 22

Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟΒΑΙΝΕΙ ΣΕ ΒΑΡΟΣ ΤΟΥ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΑΣ ΧΡΟΝΟΥ;

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	20	3,67	26	2,39	46	2,82
Ελάχιστα	142	26,06	186	17,11	328	20,10
Αρκετά	322	59,08	678	62,37	1000	61,27
Πολύ	61	11,19	197	18,12	258	15,81
Σύνολο	545	100,00	1087	100,00	1632	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,221 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	28,243	3	,000
Linear-by-Linear Association	26,674	1	,000
N of Valid Cases	1632		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,36.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι η προετοιμασία τους στο σπίτι για το σχολείο αποβαίνει σε βάρος του εξωσχολικού τους χρόνου και του φύλου τους.

Ερώτηση 31

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ / ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ:

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικές	3	0,55	2	0,18	5	0,31
Κάπως ικανοποιητικές	28	5,14	32	2,94	60	3,67
Αρκετά ικανοποιητικές	290	53,21	636	58,46	926	56,71
Απολύτως ικανοποιητικές	224	41,10	418	38,42	642	39,31
Σύνολο	545	100,00	1088	100,00	1633	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,788 ^a	3	,032
Likelihood Ratio	8,450	3	,038
Linear-by-Linear Association	,007	1	,933
N of Valid Cases	1633		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές / μαθήτριές τους και του φύλου τους.

Ερώτηση 32

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	26	4,83	36	3,48	62	3,94
Μάλλον αρνητικά	200	37,17	440	42,55	640	40,71
Μάλλον θετικά	287	53,35	520	50,29	807	51,34
Πολύ θετικά	25	4,65	38	3,68	63	4,01
Σύνολο	538	100,00	1034	100,00	1572	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,630 ^a	3	,131
Likelihood Ratio	5,595	3	,133
Linear-by-Linear Association	1,159	1	,282
N of Valid Cases	1572		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,22.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του τρόπου αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών / μαθητριών τους και του φύλου τους.

Ερώτηση 33

ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΕΤΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	21	3,87	53	4,95	74	4,59
Ελάχιστα	135	24,91	305	28,48	440	27,28
Αρκετά	305	56,27	591	55,18	896	55,55
Πολύ	81	14,94	122	11,39	203	12,59
Σύνολο	542	100,00	1071	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,274 ^a	3	,099
Likelihood Ratio	6,229	3	,101
Linear-by-Linear Association	5,887	1	,015
N of Valid Cases	1613		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,87.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αντίληψης του επηρεασμού της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σύλλογο των διδασκόντων και του φύλου τους.

Ερώτηση 35

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ / ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

ΣΑΣ:

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικές	57	10,52	102	9,43	159	9,79
Κάπως ικανοποιητικές	113	20,85	194	17,93	307	18,90
Αρκετά ικανοποιητικές	280	51,66	584	53,97	864	53,20
Απολύτως ικανοποιητικές	92	16,97	202	18,67	294	18,10
Σύνολο	542	100,00	1082	100,00	1624	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,002 ^a	3	,391
Likelihood Ratio	2,979	3	,395
Linear-by-Linear Association	2,313	1	,128
N of Valid Cases	1624		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 53,07.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς / κηδεμόνες των μαθητών / μαθητριών τους και του φύλου τους.

Ερώτηση 40

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ, ΟΙ ΕΛΑΣΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ (ΩΡΟΜΙΣΘΙΑ) ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ;

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	250	46,82	452	43,30	702	44,49
Μάλλον αρνητικά	241	45,13	459	43,97	700	44,36
Μάλλον θετικά	36	6,74	120	11,49	156	9,89
Πολύ θετικά	7	1,31	13	1,25	20	1,27
Σύνολο	534	100,00	1044	100,00	1578	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,177 ^a	3	,027
Likelihood Ratio	9,710	3	,021
Linear-by-Linear Association	4,762	1	,029
N of Valid Cases	1578		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,77.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επηρεάζεται το εκπαιδευτικό τους έργο από τις ελαστικές μορφές απασχόλησης και του φύλου τους.

Ερώτηση 43

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΑΣ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Ο ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΙΝΑΙ:

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Πολύ δυσάρεστα	18	3,33	37	3,45	55	3,41
Λίγο δυσάρεστα	70	12,96	165	15,39	235	14,58
Λίγο ευχάριστα	301	55,74	527	49,16	828	51,36
Πολύ ευχάριστα	151	27,96	343	32,00	494	30,65
Σύνολο	540	100,00	1072	100,00	1612	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,401 ^a	3	,094
Likelihood Ratio	6,420	3	,093
Linear-by-Linear Association	,116	1	,734
N of Valid Cases	1612		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,42.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ των συναισθημάτων που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ο χώρος του σχολείου συνολικά και του φύλου τους.

Ερώτηση 45

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	16	3,16	22	2,24	38	2,55
Λίγο σημαντικός	62	12,23	66	6,71	128	8,59
Ουδέτερος	82	16,17	115	11,70	197	13,22
Μάλλον σημαντικός	137	27,02	309	31,43	446	29,93
Πολύ σημαντικός	210	41,42	471	47,91	681	45,70
Σύνολο	507	100,00	983	100,00	1490	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,274 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	22,586	4	,000
Linear-by-Linear Association	17,706	1	,000
N of Valid Cases	1490		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,93.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού και του φύλου τους.

β) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΜΕΣΩΝ, ΥΠΟΔΟΜΗΣ, ΧΩΡΩΝ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	3	0,57	2	0,19	5	0,32
Λίγο σημαντικός	24	4,60	35	3,41	59	3,81
Ουδέτερος	28	5,36	34	3,31	62	4,00
Μάλλον σημαντικός	199	38,12	322	31,35	521	33,63
Πολύ σημαντικός	268	51,34	634	61,73	902	58,23
Σύνολο	522	100,00	1027	100,00	1549	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,613 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	17,354	4	,002
Linear-by-Linear Association	14,805	1	,000
N of Valid Cases	1549		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,68.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης μέσων, υποδομών, χώρων και του φύλου τους.

γ) ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	8	1,56	11	1,09	19	1,25
Λίγο σημαντικός	37	7,20	74	7,33	111	7,28
Ουδέτερος	97	18,87	145	14,36	242	15,88
Μάλλον σημαντικός	211	41,05	423	41,88	634	41,60
Πολύ σημαντικός	161	31,32	357	35,35	518	33,99
Σύνολο	514	100,00	1010	100,00	1524	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,657 ^a	4	,155
Likelihood Ratio	6,542	4	,162
Linear-by-Linear Association	3,538	1	,060
N of Valid Cases	1524		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,41.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του αναλυτικού προγράμματος και του φύλου τους.

δ) Η ΒΑΘΜΟΘΗΡΙΑ, ΤΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	13	2,52	14	1,44	27	1,81
Λίγο σημαντικός	45	8,74	47	4,83	92	6,18
Ουδέτερος	81	15,73	117	12,01	198	13,30
Μάλλον σημαντικός	173	33,59	293	30,08	466	31,30
Πολύ σημαντικός	203	39,42	503	51,64	706	47,41
Σύνολο	515	100,00	974	100,00	1489	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,983 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	25,715	4	,000
Linear-by-Linear Association	24,818	1	,000
N of Valid Cases	1489		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,34.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της βαθμολογίας, του εξεταστικού συστήματος και του φύλου τους.

ε) Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	0,38	7	0,66	9	0,57
Λίγο σημαντικός	11	2,08	19	1,79	30	1,89
Ουδέτερος	25	4,72	36	3,39	61	3,83
Μάλλον σημαντικός	114	21,51	211	19,89	325	20,43
Πολύ σημαντικός	378	71,32	788	74,27	1166	73,29
Σύνολο	530	100,00	1061	100,00	1591	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,141 ^a	4	,535
Likelihood Ratio	3,120	4	,538
Linear-by-Linear Association	1,155	1	,283
N of Valid Cases	1591		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της απαξίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού / της παιδείας και του φύλου τους.

στ) ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ / ΤΙΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	39	7,54	31	3,10	70	4,61
Λίγο σημαντικός	61	11,80	90	8,99	151	9,95
Ουδέτερος	122	23,60	129	12,89	251	16,53
Μάλλον σημαντικός	168	32,50	358	35,76	526	34,65
Πολύ σημαντικός	127	24,56	393	39,26	520	34,26
Σύνολο	517	100,00	1001	100,00	1518	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	63,518 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	62,606	4	,000
Linear-by-Linear Association	51,767	1	,000
N of Valid Cases	1518		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,84.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των κακών σχέσεων και της έλλειψης συνεργασίας με τους / τις συναδέλφους τους και του φύλου τους.

η) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	0,38	5	0,49	7	0,45
Λίγο σημαντικός	13	2,49	20	1,96	33	2,14
Ουδέτερος	36	6,90	19	1,86	55	3,56
Μάλλον σημαντικός	159	30,46	255	24,95	414	26,81
Πολύ σημαντικός	312	59,77	723	70,74	1035	67,03
Σύνολο	522	100,00	1022	100,00	1544	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,277 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	33,552	4	,000
Linear-by-Linear Association	19,486	1	,000
N of Valid Cases	1544		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,37.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών / μαθητριών τους και του φύλου τους.

θ) ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ Ο ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	15	2,86	19	1,88	34	2,22
Λίγο σημαντικός	52	9,92	55	5,46	107	6,98
Ουδέτερος	106	20,23	64	6,35	170	11,10
Μάλλον σημαντικός	202	38,55	359	35,62	561	36,62
Πολύ σημαντικός	149	28,44	511	50,69	660	43,08
Σύνολο	524	100,00	1008	100,00	1532	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	111,656 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	109,954	4	,000
Linear-by-Linear Association	78,777	1	,000
N of Valid Cases	1532		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,63.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του στρες, του φόρτου εργασίας τους και του φύλου τους.

ι) ΟΙ ΧΑΜΗΛΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	13	2,47	18	1,73	31	1,98
Λίγο σημαντικός	47	8,94	60	5,77	107	6,84
Ουδέτερος	83	15,78	120	11,55	203	12,97
Μάλλον σημαντικός	148	28,14	314	30,22	462	29,52
Πολύ σημαντικός	235	44,68	527	50,72	762	48,69
Σύνολο	526	100,00	1039	100,00	1565	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,017 ^a	4	,007
Likelihood Ratio	13,675	4	,008
Linear-by-Linear Association	11,849	1	,001
N of Valid Cases	1565		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,42.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των χαμηλών αποδοχών τους και του φύλου τους.

κ) Η ΚΑΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	11	2,13	13	1,31	24	1,59
Λίγο σημαντικός	32	6,19	40	4,04	72	4,77
Ουδέτερος	63	12,19	53	5,35	116	7,69
Μάλλον σημαντικός	192	37,14	314	31,69	506	33,55
Πολύ σημαντικός	219	42,36	571	57,62	790	52,39
Σύνολο	517	100,00	991	100,00	1508	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,480 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	42,575	4	,000
Linear-by-Linear Association	33,533	1	,000
N of Valid Cases	1508		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,23.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κακής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και του φύλου τους.

λ) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	15	2,85	11	1,07	26	1,68
Λίγο σημαντικός	27	5,13	46	4,49	73	4,71
Ουδέτερος	76	14,45	77	7,52	153	9,87
Μάλλον σημαντικός	178	33,84	337	32,91	515	33,23
Πολύ σημαντικός	230	43,73	553	54,00	783	50,52
Σύνολο	526	100,00	1024	100,00	1550	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,108 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	29,957	4	,000
Linear-by-Linear Association	22,531	1	,000
N of Valid Cases	1550		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,82.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και του φύλου τους.

Ερώτηση 46

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΘΕΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΜΟΥ ΚΑΙ Η ΑΓΑΠΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	0,19	1	0,09	2	0,12
Λίγο σημαντικός	0	0,00	2	0,19	2	0,12
Ουδέτερος	7	1,31	5	0,46	12	0,74
Μάλλον σημαντικός	75	14,02	97	9,00	172	10,66
Πολύ σημαντικός	452	84,49	973	90,26	1425	88,34
Σύνολο	535	100,00	1078	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,477 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	14,488	4	,006
Linear-by-Linear Association	10,127	1	,001
N of Valid Cases	1613		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ενδιαφέροντος και της αγάπης τους για τα παιδιά και του φύλου τους.

β) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ, Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	3	0,28	3	0,19
Λίγο σημαντικός	6	1,12	15	1,41	21	1,31
Ουδέτερος	47	8,74	51	4,81	98	6,13
Μάλλον σημαντικός	179	33,27	292	27,52	471	29,46
Πολύ σημαντικός	306	56,88	700	65,98	1006	62,91
Σύνολο	538	100,00	1061	100,00	1599	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,460 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	19,952	4	,001
Linear-by-Linear Association	10,127	1	,001
N of Valid Cases	1599		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,01.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της συνεργασίας τους με συναδέλφους τους και το σύλλογο και του φύλου τους.

γ) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ / Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΑΥΤΗ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	3	0,57	4	0,38	7	0,44
Λίγο σημαντικός	5	0,95	9	0,85	14	0,88
Ουδέτερος	38	7,20	38	3,59	76	4,79
Μάλλον σημαντικός	160	30,30	279	26,37	439	27,68
Πολύ σημαντικός	322	60,98	728	68,81	1050	66,20
Σύνολο	528	100,00	1058	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,104 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	14,555	4	,006
Linear-by-Linear Association	11,763	1	,001
N of Valid Cases	1586		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου και του φύλου τους.

δ) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	0,19	2	0,19	3	0,19
Λίγο σημαντικός	3	0,56	8	0,75	11	0,69
Ουδέτερος	14	2,62	13	1,22	27	1,69
Μάλλον σημαντικός	97	18,13	131	12,32	228	14,27
Πολύ σημαντικός	420	78,50	909	85,51	1329	83,17
Σύνολο	535	100,00	1063	100,00	1598	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,796 ^a	4	,005
Likelihood Ratio	14,267	4	,006
Linear-by-Linear Association	8,774	1	,003
N of Valid Cases	1598		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης των μαθητών / Μαθητριών τους και του φύλου τους.

ε) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	3	0,56	4	0,38	7	0,44
Λίγο σημαντικός	9	1,69	17	1,61	26	1,64
Ουδέτερος	84	15,82	77	7,28	161	10,13
Μάλλον σημαντικός	207	38,98	385	36,39	592	37,26
Πολύ σημαντικός	228	42,94	575	54,35	803	50,53
Σύνολο	531	100,00	1058	100,00	1589	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,501 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	34,175	4	,000
Linear-by-Linear Association	25,915	1	,000
N of Valid Cases	1589		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,34.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών / μαθητριών τους και του φύλου τους.

στ) ΤΟ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	2	0,19	2	0,12
Λίγο σημαντικός	4	0,74	6	0,56	10	0,62
Ουδέτερος	20	3,72	21	1,97	41	2,56
Μάλλον σημαντικός	145	26,95	254	23,83	399	24,88
Πολύ σημαντικός	369	68,59	783	73,45	1152	71,82
Σύνολο	538	100,00	1066	100,00	1604	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,049 ^a	4	,090
Likelihood Ratio	8,431	4	,077
Linear-by-Linear Association	4,555	1	,033
N of Valid Cases	1604		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του καλού σχολικού κλίματος και του φύλου τους.

η) ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	6	1,14	5	0,48	11	0,70
Λίγο σημαντικός	21	4,00	11	1,06	32	2,05
Ουδέτερος	22	4,19	25	2,41	47	3,01
Μάλλον σημαντικός	135	25,71	204	19,63	339	21,68
Πολύ σημαντικός	341	64,95	794	76,42	1135	72,57
Σύνολο	525	100,00	1039	100,00	1564	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,881 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	31,436	4	,000
Linear-by-Linear Association	31,128	1	,000
N of Valid Cases	1564		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,69.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των διδακτικά κατάλληλων σχολικών βιβλίων και του επαρκούς εξοπλισμού και του φύλου τους.

θ) ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	9	1,70	12	1,15	21	1,33
Λίγο σημαντικός	20	3,78	20	1,91	40	2,54
Ουδέτερος	90	17,01	75	7,16	165	10,47
Μάλλον σημαντικός	192	36,29	353	33,72	545	34,58
Πολύ σημαντικός	218	41,21	587	56,06	805	51,08
Σύνολο	529	100,00	1047	100,00	1576	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,084 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	52,242	4	,000
Linear-by-Linear Association	43,181	1	,000
N of Valid Cases	1576		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,05.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ωραρίου τους και του φύλου τους.

ι) Η ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ

	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	8	1,50	10	0,95	18	1,13
Λίγο σημαντικός	10	1,88	22	2,09	32	2,02
Ουδέτερος	65	12,22	72	6,83	137	8,64
Μάλλον σημαντικός	118	22,18	206	19,54	324	20,43
Πολύ σημαντικός	331	62,22	744	70,59	1075	67,78
Σύνολο	532	100,00	1054	100,00	1586	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,769 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	17,169	4	,002
Linear-by-Linear Association	11,706	1	,001
N of Valid Cases	1586		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,04.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της μονιμότητάς τους και του φύλου τους.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΑ

Ερώτηση 36

ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ;

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	N	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	20	18,69	15	20,55	450	32,51	485	31,01
Ελάχιστα ικανοποιητική	54	50,47	37	50,68	614	44,36	705	45,08
Αρκετά ικανοποιητική	27	25,23	17	23,29	305	22,04	349	22,31
Απολύτως ικανοποιητική	6	5,61	4	5,48	15	1,08	25	1,60
Σύνολο	107	100,00	73	100,00	1384	100,00	1564	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,595 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,074	6	,000
Linear-by-Linear Association	15,262	1	,000
N of Valid Cases	1564		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,17.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της εμπλοκής των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

Ερώτηση 38

ΤΙ ΝΟΜΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΣΕ ΟΤΙ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πρόγραμμα σπουδών / βιβλία	35	32,41	11	14,67	263	18,19	309	18,97
Να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός των μαθητών / - τριών σε κάθε τμήμα	32	29,63	35	46,67	504	34,85	571	35,05
Κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός - εποπτικά μέσα διδασκαλίας	7	6,48	6	8,00	149	10,30	162	9,94
Να υπάρχει αίθουσα για τον / την εκπαιδευτικό / να έχει δικό του / της χώρο	19	17,59	3	4,00	158	10,93	180	11,05
Επαρκές γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό	0	0,00	1	1,33	8	0,55	9	0,55
Κατάλληλη κτιριακή υποδομή	15	13,89	19	25,33	364	25,17	398	24,43
Σύνολο	108	100,00	75	100,00	1446	100,00	1629	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,328 ^a	10	,001
Likelihood Ratio	31,290	10	,001
Linear-by-Linear Association	7,378	1	,007
N of Valid Cases	1629		

a. 2 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

Παρατηρείται σχέση μεταξύ της προτεινόμενης αλλαγής των συνθηκών εργασίας από τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

Ερώτηση 40

ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ, ΟΙ ΕΛΑΣΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ (ΩΡΟΜΙΣΘΙΑ) ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ;

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ αρνητικά	41	39,42	30	40,54	631	45,07	702	44,49
Μάλλον αρνητικά	54	51,92	37	50,00	609	43,50	700	44,36
Μάλλον θετικά	6	5,77	7	9,46	143	10,21	156	9,89
Πολύ θετικά	3	2,88	0	0,00	17	1,21	20	1,27
Σύνολο	104	100,00	74	100,00	1400	100,00	1578	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,135 ^a	6	,228
Likelihood Ratio	8,756	6	,188
Linear-by-Linear Association	,411	1	,522
N of Valid Cases	1578		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επηρεάζεται το εκπαιδευτικό τους έργο από τις ελαστικές μορφές απασχόλησης και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

Ερώτηση 41

ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΞΗΣ ΟΡΓΑΝΩΝ:

α) ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	6	5,66	6	8,33	177	13,31	189	12,53
Λίγο	29	27,36	29	40,28	506	38,05	564	37,40
Αρκετά	60	56,60	32	44,44	581	43,68	673	44,63
Πολύ	11	10,38	5	6,94	66	4,96	82	5,44
Σύνολο	106	100,00	72	100,00	1330	100,00	1508	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,093 ^a	6	,006
Likelihood Ratio	18,260	6	,006
Linear-by-Linear Association	16,256	1	,000
N of Valid Cases	1508		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,92.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας της σχολικής επιτροπής και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

β) ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	13	13,83	11	15,49	164	12,70	188	12,91
Λίγο	37	39,36	33	46,48	500	38,73	570	39,15
Αρκετά	36	38,30	23	32,39	544	42,14	603	41,41
Πολύ	8	8,51	4	5,63	83	6,43	95	6,52
Σύνολο	94	100,00	71	100,00	1291	100,00	1456	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,956 ^a	6	,683
Likelihood Ratio	3,950	6	,683
Linear-by-Linear Association	,365	1	,546
N of Valid Cases	1456		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,63.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

γ) ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	6	6,12	3	4,11	182	13,23	191	12,35
Λίγο	35	35,71	29	39,73	503	36,56	567	36,65
Αρκετά	45	45,92	34	46,58	581	42,22	660	42,66
Πολύ	12	12,24	7	9,59	110	7,99	129	8,34
Σύνολο	98	100,00	73	100,00	1376	100,00	1547	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,859 ^a	6	,093
Likelihood Ratio	12,710	6	,048
Linear-by-Linear Association	7,167	1	,007
N of Valid Cases	1547		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,09.

Παρατηρείται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

δ) ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	10	12,50	12	17,14	292	22,15	314	21,39
Λίγο	36	45,00	30	42,86	587	44,54	653	44,48
Αρκετά	31	38,75	24	34,29	372	28,22	427	29,09
Πολύ	3	3,75	4	5,71	67	5,08	74	5,04
Σύνολο	80	100,00	70	100,00	1318	100,00	1468	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,842 ^a	6	,250
Likelihood Ratio	8,152	6	,227
Linear-by-Linear Association	4,586	1	,032
N of Valid Cases	1468		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,53.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

ε) ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	0	0,00	1	1,37	24	1,71	25	1,59
Λίγο	12	11,76	10	13,70	208	14,84	230	14,58
Αρκετά	56	54,90	38	52,05	817	58,27	911	57,77
Πολύ	34	33,33	24	32,88	353	25,18	411	26,06
Σύνολο	102	100,00	73	100,00	1402	100,00	1577	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,846 ^a	6	,335
Likelihood Ratio	8,252	6	,220
Linear-by-Linear Association	5,434	1	,020
N of Valid Cases	1577		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,16.

Παρατηρείται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

Ερώτηση 42

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΗΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ:

α) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΤΙΡΙΑΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	17	15,89	11	15,07	227	16,20	255	16,13
Ελάχιστα ικανοποιητική	27	25,23	22	30,14	403	28,77	452	28,59
Αρκετά ικανοποιητική	55	51,40	39	53,42	663	47,32	757	47,88
Απολύτως ικανοποιητική	8	7,48	1	1,37	108	7,71	117	7,40
Σύνολο	107	100,00	73	100,00	1401	100,00	1581	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,162 ^a	6	,523
Likelihood Ratio	6,997	6	,321
Linear-by-Linear Association	,060	1	,807
N of Valid Cases	1581		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,40.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της συνολικής κατάστασης της κτιριακής υποδομής και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

β) ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	34	36,56	17	24,29	419	30,85	470	30,90
Ελάχιστα ικανοποιητική	20	21,51	27	38,57	449	33,06	496	32,61
Αρκετά ικανοποιητική	34	36,56	23	32,86	410	30,19	467	30,70
Απολύτως ικανοποιητική	5	5,38	3	4,29	80	5,89	88	5,79
Σύνολο	93	100,00	70	100,00	1358	100,00	1521	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,906 ^a	6	,245
Likelihood Ratio	8,340	6	,214
Linear-by-Linear Association	,025	1	,875
N of Valid Cases	1521		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,05.

Παρατηρείται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των εργαστηρίων και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

γ) ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	21	20,00	22	30,14	332	23,85	375	23,89
Ελάχιστα ικανοποιητική	37	35,24	19	26,03	457	32,83	513	32,68
Αρκετά ικανοποιητική	37	35,24	28	38,36	467	33,55	532	33,89
Απολύτως ικανοποιητική	10	9,52	4	5,48	136	9,77	150	9,55
Σύνολο	105	100,00	73	100,00	1392	100,00	1570	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,938 ^a	6	,552
Likelihood Ratio	5,168	6	,522
Linear-by-Linear Association	,034	1	,854
N of Valid Cases	1570		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,97.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής βιβλιοθήκης και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

δ) ΓΡΑΦΕΙΟ / ΓΡΑΦΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	19	18,45	13	17,57	298	21,24	330	20,89
Ελάχιστα ικανοποιητική	32	31,07	25	33,78	441	31,43	498	31,52
Αρκετά ικανοποιητική	41	39,81	30	40,54	536	38,20	607	38,42
Απολύτως ικανοποιητική	11	10,68	6	8,11	128	9,12	145	9,18
Σύνολο	103	100,00	74	100,00	1403	100,00	1580	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,403 ^a	6	,966
Likelihood Ratio	1,424	6	,964
Linear-by-Linear Association	,752	1	,386
N of Valid Cases	1580		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,79.

Παρατηρείται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των γραφείων των εκπαιδευτικών και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

ε) ΓΡΑΦΕΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	22	23,91	12	16,44	163	12,22	197	13,14
Ελάχιστα ικανοποιητική	14	15,22	18	24,66	350	26,24	382	25,48
Αρκετά ικανοποιητική	45	48,91	34	46,58	673	50,45	752	50,17
Απολύτως ικανοποιητική	11	11,96	9	12,33	148	11,09	168	11,21
Σύνολο	92	100,00	73	100,00	1334	100,00	1499	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,093 ^a	6	,029
Likelihood Ratio	13,114	6	,041
Linear-by-Linear Association	1,791	1	,181
N of Valid Cases	1499		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,18.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των γραφείων διοίκησης και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

στ) ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	14	13,33	8	10,96	206	14,77	228	14,49
Ελάχιστα ικανοποιητική	23	21,90	24	32,88	467	33,48	514	32,68
Αρκετά ικανοποιητική	58	55,24	36	49,32	609	43,66	703	44,69
Απολύτως ικανοποιητική	10	9,52	5	6,85	113	8,10	128	8,14
Σύνολο	105	100,00	73	100,00	1395	100,00	1573	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,498 ^a	6	,204
Likelihood Ratio	8,853	6	,182
Linear-by-Linear Association	3,833	1	,050
N of Valid Cases	1573		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,94.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των αιθουσών διδασκαλίας και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

η) ΓΥΜΝΑΣΤΗΡΙΟ / ΧΩΡΟΙ ΑΘΛΗΣΗΣ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	59	60,82	32	43,84	568	41,31	659	42,65
Ελάχιστα ικανοποιητική	14	14,43	18	24,66	400	29,09	432	27,96
Αρκετά ικανοποιητική	21	21,65	21	28,77	342	24,87	384	24,85
Απολύτως ικανοποιητική	3	3,09	2	2,74	65	4,73	70	4,53
Σύνολο	97	100,00	73	100,00	1375	100,00	1545	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,304 ^a	6	,008
Likelihood Ratio	17,946	6	,006
Linear-by-Linear Association	6,450	1	,011
N of Valid Cases	1545		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,31.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης του γυμναστηρίου / των χώρων άθλησης και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

θ) ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ

	Διευθυντής		Υποδιευθυντής		Εκπαιδευτικός		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	19	17,59	12	16,44	222	15,68	253	15,84
Ελάχιστα ικανοποιητική	25	23,15	22	30,14	386	27,26	433	27,11
Αρκετά ικανοποιητική	47	43,52	29	39,73	630	44,49	706	44,21
Απολύτως ικανοποιητική	17	15,74	10	13,70	178	12,57	205	12,84
Σύνολο	108	100,00	73	100,00	1416	100,00	1597	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,332 ^a	6	,887
Likelihood Ratio	2,312	6	,889
Linear-by-Linear Association	,063	1	,802
N of Valid Cases	1597		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,37.

Φαίνεται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης του αύλειου χώρου και της διοικητικής αρμοδιότητάς τους.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Ερώτηση 33

ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΕΤΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	6	6,45	21	3,68	25	4,29	19	6,35	2	3,57	73	4,56
Ελάχιστα	19	20,43	147	25,74	147	25,21	98	32,78	22	39,29	433	27,03
Αρκετά	45	48,39	312	54,64	349	59,86	159	53,18	29	51,79	894	55,81
Πολύ	23	24,73	91	15,94	62	10,63	23	7,69	3	5,36	202	12,61
Σύνολο	93	100,00	571	100,00	583	100,00	299	100,00	56	100,00	1602	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,388 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	40,607	12	,000
Linear-by-Linear Association	21,941	1	,000
N of Valid Cases	1602		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,55.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 34

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΑΕΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΑΣ ΕΡΓΟΥ;

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	7	7,53	105	18,23	132	22,76	70	23,26	14	25,00	328	20,42
Ελάχιστα	32	34,41	243	42,19	237	40,86	143	47,51	26	46,43	681	42,40
Αρκετά	41	44,09	186	32,29	176	30,34	75	24,92	12	21,43	490	30,51
Πολύ	13	13,98	42	7,29	35	6,03	13	4,32	4	7,14	107	6,66
Σύνολο	93	100,00	576	100,00	580	100,00	301	100,00	56	100,00	1606	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,513 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	38,116	12	,000
Linear-by-Linear Association	25,489	1	,000
N of Valid Cases	1606		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,73.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του σχολικού συμβούλου στην άσκηση του διδακτικού τους έργου και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 35

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ / ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

ΣΑΣ:

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ελάχιστα ικανοποιητικές	4	4,21	24	4,14	55	9,43	57	19,06	18	32,14	158	9,80
Κάπως ικανοποιητικές	9	9,47	67	11,55	148	25,39	65	21,74	14	25,00	303	18,78
Αρκετά ικανοποιητικές	54	56,84	342	58,97	305	52,32	138	46,15	19	33,93	858	53,19
Απολύτως ικανοποιητικές	28	29,47	147	25,34	75	12,86	39	13,04	5	8,93	294	18,23
Σύνολο	95	100,00	580	100,00	583	100,00	299	100,00	56	100,00	1613	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	163,052 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	154,658	12	,000
Linear-by-Linear Association	125,377	1	,000
N of Valid Cases	1613		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,49.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της σχέσης τους με τους γονείς / κηδεμόνες των μαθητών / μαθητριών τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 36

ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ;

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	28	30,77	152	27,14	184	32,86	97	33,45	22	41,51	483	31,08
Ελάχιστα ικανοποιητική	34	37,36	257	45,89	251	44,82	134	46,21	22	41,51	698	44,92
Αρκετά ικανοποιητική	24	26,37	141	25,18	121	21,61	56	19,31	7	13,21	349	22,46
Απολύτως ικανοποιητική	5	5,49	10	1,79	4	0,71	3	1,03	2	3,77	24	1,54
Σύνολο	91	100,00	560	100,00	560	100,00	290	100,00	53	100	1554	100

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,307 ^a	12	,007
Likelihood Ratio	24,119	12	,020
Linear-by-Linear Association	11,769	1	,001
N of Valid Cases	1554		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,82.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της εμπλοκής των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 41

ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΞΗΣ ΟΡΓΑΝΩΝ:

α) ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	6	6,82	56	10,31	76	14,15	44	15,77	6	11,54	188	12,54
Λίγο	22	25,00	197	36,28	191	35,57	121	43,37	28	53,85	559	37,29
Αρκετά	45	51,14	258	47,51	246	45,81	105	37,63	17	32,69	671	44,76
Πολύ	15	17,05	32	5,89	24	4,47	9	3,23	1	1,92	81	5,40
Σύνολο	88	100,00	543	100,00	537	100,00	279	100,00	52	100,00	1499	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,151 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	45,469	12	,000
Linear-by-Linear Association	30,192	1	,000
N of Valid Cases	1499		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,81.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας της σχολικής επιτροπής και του τύπου της σχολικής μονάδας.

β) ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	3	4,55	55	10,36	73	13,80	46	16,91	10	19,61	187	12,91
Λίγο	17	25,76	183	34,46	212	40,08	127	46,69	26	50,98	565	38,99
Αρκετά	33	50,00	248	46,70	214	40,45	92	33,82	15	29,41	602	41,55
Πολύ	13	19,70	45	8,47	30	5,67	7	2,57	0	0,00	95	6,56
Σύνολο	66	100,00	531	100,00	529	100,00	272	100,00	51	100,00	1449	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,982 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	65,184	12	,000
Linear-by-Linear Association	54,372	1	,000
N of Valid Cases	1449		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,34.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου και του τύπου της σχολικής μονάδας.

γ) ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	3	4,05	29	5,26	80	14,13	64	21,77	14	25,93	190	12,35
Λίγο	18	24,32	187	33,94	218	38,52	117	39,80	25	46,30	565	36,71
Αρκετά	44	59,46	278	50,45	227	40,11	93	31,63	14	25,93	656	42,63
Πολύ	9	12,16	57	10,34	41	7,24	20	6,80	1	1,85	128	8,32
Σύνολο	74	100,00	551	100,00	566	100,00	294	100,00	54	100,00	1539	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	97,950 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	101,396	12	,000
Linear-by-Linear Association	83,801	1	,000
N of Valid Cases	1539		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,49.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας της σχολικής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και του τύπου της σχολικής μονάδας.

δ) ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	1	2,56	96	19,09	123	21,69	75	25,42	17	30,36	312	21,37
Λίγο	15	38,46	211	41,95	265	46,74	138	46,78	21	37,50	650	44,52
Αρκετά	19	48,72	168	33,40	155	27,34	68	23,05	15	26,79	425	29,11
Πολύ	4	10,26	28	5,57	24	4,23	14	4,75	3	5,36	73	5,00
Σύνολο	39	100,00	503	100,00	567	100,00	295	100,00	56	100,00	1460	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,714 ^a	12	,002
Likelihood Ratio	33,207	12	,001
Linear-by-Linear Association	18,508	1	,000
N of Valid Cases	1460		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,95.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων και του τύπου της σχολικής μονάδας.

ε) ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	0	0,00	6	1,07	9	1,57	10	3,38	0	0,00	25	1,59
Λίγο	8	9,52	80	14,31	74	12,89	55	18,58	9	16,36	226	14,41
Αρκετά	47	55,95	316	56,53	342	59,58	165	55,74	37	67,27	907	57,84
Πολύ	29	34,52	157	28,09	149	25,96	66	22,30	9	16,36	410	26,15
Σύνολο	84	100,00	559	100,00	574	100,00	296	100,00	55	100,00	1568	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,457 ^a	12	,024
Likelihood Ratio	24,398	12	,018
Linear-by-Linear Association	12,611	1	,000
N of Valid Cases	1568		

a. 3 cells (15,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 42

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΗΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ:

α) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΤΙΡΙΑΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	29	31,87	87	15,45	91	15,91	43	14,83	5	9,09	255	16,23
Ελάχιστα ικανοποιητική	18	19,78	150	26,64	170	29,72	92	31,72	14	25,45	444	28,26
Αρκετά ικανοποιητική	38	41,76	279	49,56	287	50,17	132	45,52	19	34,55	755	48,06
Απολύτως ικανοποιητική	6	6,59	47	8,35	24	4,20	23	7,93	17	30,91	117	7,45
Σύνολο	91	100,00	563	100,00	572	100,00	290	100,00	55	100,00	1571	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,278 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	55,527	12	,000
Linear-by-Linear Association	4,187	1	,041
N of Valid Cases	1571		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,10.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της συνολικής κατάστασης της κτιριακής υποδομής και του τύπου της σχολικής μονάδας.

β) ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	51	78,46	271	48,74	111	19,96	32	11,27	5	9,62	470	31,06
Ελάχιστα ικανοποιητική	8	12,31	163	29,32	210	37,77	97	34,15	12	23,08	490	32,39
Αρκετά ικανοποιητική	5	7,69	93	16,73	208	37,41	136	47,89	23	44,23	465	30,73
Απολύτως ικανοποιητική	1	1,54	29	5,22	27	4,86	19	6,69	12	23,08	88	5,82
Σύνολο	65	100,00	556	100,00	556	100,00	284	100,00	52	100,00	1513	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	300,208 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	294,535	12	,000
Linear-by-Linear Association	208,821	1	,000
N of Valid Cases	1513		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,02.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των εργαστηρίων και του τύπου της σχολικής μονάδας.

γ) ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	13	15,12	140	24,91	115	20,10	84	29,27	19	35,19	371	23,77
Ελάχιστα ικανοποιητική	34	39,53	194	34,52	179	31,29	84	29,27	18	33,33	509	32,61
Αρκετά ικανοποιητική	31	36,05	185	32,92	212	37,06	89	31,01	14	25,93	531	34,02
Απολύτως ικανοποιητική	8	9,30	43	7,65	66	11,54	30	10,45	3	5,56	150	9,61
Σύνολο	86	100,00	562	100,00	572	100,00	287	100,00	54	100,00	1561	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,318 ^a	12	,013
Likelihood Ratio	25,476	12	,013
Linear-by-Linear Association	,881	1	,348
N of Valid Cases	1561		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,19.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης της σχολικής βιβλιοθήκης και του τύπου της σχολικής μονάδας.

δ) ΓΡΑΦΕΙΟ / ΓΡΑΦΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	31	37,80	105	18,72	120	20,80	67	22,71	5	8,93	328	20,88
Ελάχιστα ικανοποιητική	18	21,95	147	26,20	214	37,09	98	33,22	18	32,14	495	31,51
Αρκετά ικανοποιητική	22	26,83	237	42,25	206	35,70	112	37,97	26	46,43	603	38,38
Απολύτως ικανοποιητική	11	13,41	72	12,83	37	6,41	18	6,10	7	12,50	145	9,23
Σύνολο	82	100,00	561	100,00	577	100,00	295	100,00	56	100,00	1571	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,449 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	54,759	12	,000
Linear-by-Linear Association	1,199	1	,274
N of Valid Cases	1571		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,17.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των γραφείων των εκπαιδευτικών και του τύπου της σχολικής μονάδας.

ε) ΓΡΑΦΕΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	28	45,90	85	15,89	53	9,45	30	10,64	1	1,92	197	13,21
Ελάχιστα ικανοποιητική	10	16,39	132	24,67	140	24,96	85	30,14	11	21,15	378	25,35
Αρκετά ικανοποιητική	16	26,23	253	47,29	312	55,61	141	50,00	26	50,00	748	50,17
Απολύτως ικανοποιητική	7	11,48	65	12,15	56	9,98	26	9,22	14	26,92	168	11,27
Σύνολο	61	100,00	53	100,0	56	100,0	28	100,00	52	100,0	149	100,0
			5	0	1	0	2			0	1	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	94,384 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	76,807	12	,000
Linear-by-Linear Association	18,436	1	,000
N of Valid Cases	1491		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,86.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των γραφείων διοίκησης και του τύπου της σχολικής μονάδας.

στ) ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	31	34,83	67	12,05	73	12,76	50	17,12	6	10,91	227	14,51
Ελάχιστα ικανοποιητική	15	16,85	155	27,88	212	37,06	108	36,99	18	32,73	508	32,48
Αρκετά ικανοποιητική	33	37,08	278	50,00	254	44,41	119	40,75	17	30,91	701	44,82
Απολύτως ικανοποιητική	10	11,24	56	10,07	33	5,77	15	5,14	14	25,45	128	8,18
Σύνολο	89	100,00	556	100,00	572	100,00	292	100,00	55	100,00	1564	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	85,411 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	73,481	12	,000
Linear-by-Linear Association	1,290	1	,256
N of Valid Cases	1564		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης των αιθουσών διδασκαλίας και του τύπου της σχολικής μονάδας.

η) ΓΥΜΝΑΣΤΗΡΙΟ / ΧΩΡΟΙ ΑΘΛΗΣΗΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	50	75,76	278	49,20	184	32,57	128	44,60	15	28,30	655	42,64
Ελάχιστα ικανοποιητική	7	10,61	152	26,90	186	32,92	69	24,04	15	28,30	429	27,93
Αρκετά ικανοποιητική	7	10,61	106	18,76	170	30,09	82	28,57	17	32,08	382	24,87
Απολύτως ικανοποιητική	2	3,03	29	5,13	25	4,42	8	2,79	6	11,32	70	4,56
Σύνολο	66	100,00	565	100,00	565	100,00	287	100,00	53	100,00	1536	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	83,656 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	84,255	12	,000
Linear-by-Linear Association	24,846	1	,000
N of Valid Cases	1536		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,42.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης του γυμναστηρίου / των χώρων άθλησης και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Θ) ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου ικανοποιητική	30	33,33	105	18,52	64	11,05	44	14,81	7	12,50	250	15,73
Ελάχιστα ικανοποιητική	17	18,89	168	29,63	154	26,60	76	25,59	15	26,79	430	27,06
Αρκετά ικανοποιητική	35	38,89	216	38,10	291	50,26	139	46,80	23	41,07	704	44,30
Απολύτως ικανοποιητική	8	8,89	78	13,76	70	12,09	38	12,79	11	19,64	205	12,90
Σύνολο	90	100,00	567	100,00	579	100,00	297	100,00	560	100,00	1589	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,424 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	44,062	12	,000
Linear-by-Linear Association	13,123	1	,000
N of Valid Cases	1589		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,22.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κατάστασης του αύλειου χώρου και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 43

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΑΣ ΠΡΟΚΑΛΕΙ Ο ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΙΝΑΙ:

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολύ δυσάρεστα	7	7,45	20	3,45	14	2,42	13	4,42	1	1,79	55	3,43
Λίγο δυσάρεστα	17	18,09	78	13,45	84	14,53	49	16,67	4	7,14	232	14,48
Λίγο ευχάριστα	34	36,17	301	51,90	300	51,90	147	50,00	41	73,21	823	51,37
Πολύ ευχάριστα	36	38,30	181	31,21	180	31,14	85	28,91	10	17,86	492	30,71
Σύνολο	94	100,00	580	100,00	578	100,00	294	100,00	56	100,00	1602	100,00

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,500 ^a	12	,009
Likelihood Ratio	26,291	12	,010
Linear-by-Linear Association	,551	1	,458
N of Valid Cases	1602		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των συναισθημάτων που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ο χώρος του σχολείου συνολικά και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 45

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	12	2,26	14	2,58	11	4,12	1	1,85	38	2,56
Λίγο σημαντικός	2	2,30	34	6,39	56	10,33	28	10,49	7	12,96	127	8,57
Ουδέτερος	1	1,15	42	7,89	94	17,34	50	18,73	10	18,52	197	13,29
Μάλλον σημαντικός	28	32,18	152	28,57	160	29,52	87	32,58	19	35,19	446	30,09
Πολύ σημαντικός	56	64,37	292	54,89	218	40,22	91	34,08	17	31,48	674	45,48
Σύνολο	87	100,00	53	100,0	54	100,0	26	100,00	54	100,0	148	100,0
			2	0	2	0	7			0	2	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	83,399 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	93,713	16	,000
Linear-by-Linear Association	57,051	1	,000
N of Valid Cases	1482		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού και του τύπου της σχολικής μονάδας.

β) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΜΕΣΩΝ, ΥΠΟΔΟΜΗΣ, ΧΩΡΩΝ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	1	0,18	3	0,53	0	0,00	1	1,85	5	0,32
Λίγο σημαντικός	0	0,00	18	3,26	26	4,63	11	3,91	4	7,41	59	3,83
Ουδέτερος	2	2,17	16	2,90	22	3,92	17	6,05	5	9,26	62	4,03
Μάλλον σημαντικός	18	19,57	180	32,61	199	35,47	104	37,01	17	31,48	518	33,64
Πολύ σημαντικός	72	78,26	337	61,05	311	55,44	149	53,02	27	50,00	896	58,18
Σύνολο	92	100,00	55	100,0	56	100,0	28	100,00	54	100,0	154	100,0
			2	0	1	0	1		0		0	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,988 ^a	16	,001
Likelihood Ratio	40,534	16	,001
Linear-by-Linear Association	21,789	1	,000
N of Valid Cases	1540		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης μέσων, υποδομών, χώρων και του τύπου της σχολικής μονάδας.

γ) ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	1	1,18	5	0,92	8	1,44	3	1,08	1	1,92	18	1,19
Λίγο σημαντικός	14	16,47	42	7,76	43	7,72	9	3,23	2	3,85	110	7,27
Ουδέτερος	12	14,12	95	17,56	88	15,80	41	14,70	6	11,54	242	15,98
Μάλλον σημαντικός	28	32,94	234	43,25	232	41,65	113	40,50	25	48,08	632	41,74
Πολύ σημαντικός	30	35,29	165	30,50	186	33,39	113	40,50	18	34,62	512	33,82
Σύνολο	85	100,00	54	100,0	55	100,0	27	100,00	52	100,0	151	100,0
			1	0	7	0	9			0	4	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,221 ^a	16	,030
Likelihood Ratio	27,371	16	,038
Linear-by-Linear Association	10,247	1	,001
N of Valid Cases	1514		

a. 4 cells (16,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,62.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του αναλυτικού προγράμματος και του τύπου της σχολικής μονάδας.

δ) Η ΒΑΘΜΟΘΗΡΙΑ, ΤΟ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	4	9,09	14	2,65	7	1,23	1	0,35	1	1,92	27	1,83
Λίγο σημαντικός	2	4,55	39	7,37	40	7,03	6	2,11	4	7,69	91	6,15
Ουδέτερος	9	20,45	90	17,01	66	11,60	21	7,37	12	23,08	198	13,39
Μάλλον σημαντικός	14	31,82	172	32,51	180	31,63	81	28,42	19	36,54	466	31,51
Πολύ σημαντικός	15	34,09	214	40,45	276	48,51	176	61,75	16	30,77	697	47,13
Σύνολο	44	100,00	52	100,0	56	100,0	28	100,00	52	100,0	147	100,0
			9	0	9	0	5			0	9	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	72,857 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	70,674	16	,000
Linear-by-Linear Association	27,619	1	,000
N of Valid Cases	1479		

a. 4 cells (16,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της βαθμοθηρίας, του εξεταστικού συστήματος και του τύπου της σχολικής μονάδας.

ε) Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – Η ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	2,30	2	0,35	2	0,35	1	0,34	2	3,57	9	0,57
Λίγο σημαντικός	4	4,60	9	1,59	12	2,07	4	1,36	1	1,79	30	1,90
Ουδέτερος	2	2,30	26	4,60	24	4,15	5	1,70	4	7,14	61	3,86
Μάλλον σημαντικός	23	26,44	108	19,12	143	24,70	44	14,97	7	12,50	325	20,56
Πολύ σημαντικός	56	64,37	420	74,34	398	68,74	240	81,63	42	75,00	1156	73,12
Σύνολο	87	100,00	56	100,0	57	100,0	29	100,00	56	100,0	158	100,0
			5	0	9	0	4			0	1	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,026 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	37,443	16	,002
Linear-by-Linear Association	3,212	1	,073
N of Valid Cases	1581		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της απαξίωσης του εκπαιδευτικού / της παιδείας και του τύπου της σχολικής μονάδας.

στ) ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ / ΤΙΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	17	3,14	29	5,24	23	8,42	1	1,85	70	4,64
Λίγο σημαντικός	4	4,60	39	7,20	67	12,12	32	11,72	8	14,81	150	9,94
Ουδέτερος	5	5,75	73	13,47	106	19,17	59	21,61	8	14,81	251	16,63
Μάλλον σημαντικός	19	21,84	185	34,13	204	36,89	90	32,97	25	46,30	523	34,66
Πολύ σημαντικός	59	67,82	228	42,07	147	26,58	69	25,27	12	22,22	515	34,13
Σύνολο	87	100,00	54	100,0	55	100,0	27	100,00	54	100,0	150	100,0
			2	0	3	0	3			0	9	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	107,599 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	108,054	16	,000
Linear-by-Linear Association	62,657	1	,000
N of Valid Cases	1509		

a. 2 cells (8,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των κακών σχέσεων και της έλλειψης συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

η) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	3	0,55	4	0,71	0	0,00	0	0,00	7	0,46
Λίγο σημαντικός	2	2,63	11	2,01	18	3,17	2	0,69	0	0,00	33	2,15
Ουδέτερος	1	1,32	16	2,93	25	4,41	12	4,15	1	1,79	55	3,59
Μάλλον σημαντικός	28	36,84	169	30,95	143	25,22	63	21,80	10	17,86	413	26,92
Πολύ σημαντικός	45	59,21	347	63,55	377	66,49	212	73,36	45	80,36	1026	66,88
Σύνολο	76	100,00	54	100,0	56	100,0	28	100,00	56	100,0	153	100,0
			6	0	7	0	9			0	4	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,460 ^a	16	,021
Likelihood Ratio	33,466	16	,006
Linear-by-Linear Association	8,652	1	,003
N of Valid Cases	1534		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών / μαθητριών τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

θ) ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ Ο ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	6	1,09	17	3,04	11	3,94	0	0,00	34	2,23
Λίγο σημαντικός	3	3,90	27	4,89	50	8,94	24	8,60	1	1,79	105	6,89
Ουδέτερος	5	6,49	46	8,33	76	13,60	34	12,19	9	16,07	170	11,16
Μάλλον σημαντικός	24	31,17	194	35,14	203	36,31	111	39,78	26	46,43	558	36,64
Πολύ σημαντικός	45	58,44	279	50,54	213	38,10	99	35,48	20	35,71	656	43,07
Σύνολο	77	100,00	55	100,0	55	100,0	27	100,00	56	100,0	152	100,0
			2	0	9	0	9			0	3	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,543 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	58,310	16	,000
Linear-by-Linear Association	27,927	1	,000
N of Valid Cases	1523		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,25.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του στρες σε σχέση με το φόρτο εργασίας τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

ι) ΟΙ ΧΑΜΗΛΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	2	2,30	4	0,71	20	3,53	4	1,41	1	1,85	31	1,99
Λίγο σημαντικός	5	5,75	30	5,31	45	7,95	22	7,75	4	7,41	106	6,81
Ουδέτερος	9	10,34	43	7,61	94	16,61	48	16,90	8	14,81	202	12,98
Μάλλον σημαντικός	27	31,03	179	31,68	161	28,45	79	27,82	14	25,93	460	29,56
Πολύ σημαντικός	44	50,57	309	54,69	246	43,46	131	46,13	27	50,00	757	48,65
Σύνολο	87	100,00	56	100,0	56	100,0	28	100,00	54	100,0	155	100,0
			5	0	6	0	4			0	6	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,220 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	49,084	16	,000
Linear-by-Linear Association	12,746	1	,000
N of Valid Cases	1556		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των χαμηλών αποδοχών τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

κ) Η ΚΑΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	8	1,47	9	1,65	7	2,58	0	0,00	24	1,60
Λίγο σημαντικός	1	1,16	24	4,42	29	5,31	17	6,27	1	1,89	72	4,80
Ουδέτερος	0	0,00	32	5,89	49	8,97	27	9,96	8	15,09	116	7,74
Μάλλον σημαντικός	23	26,74	164	30,20	206	37,73	92	33,95	18	33,96	503	33,56
Πολύ σημαντικός	62	72,09	315	58,01	253	46,34	128	47,23	26	49,06	784	52,30
Σύνολο	86	100,00	54	100,0	54	100,0	27	100,00	53	100,0	149	100,0
			3	0	6	0	1			0	9	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,306 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	53,793	16	,000
Linear-by-Linear Association	20,847	1	,000
N of Valid Cases	1499		

a. 6 cells (24,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

Παρατηρείται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της κακής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

λ) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	7	1,29	11	1,95	6	2,08	2	3,70	26	1,69
Λίγο σημαντικός	7	7,69	24	4,43	27	4,78	12	4,17	2	3,70	72	4,68
Ουδέτερος	1	1,10	42	7,75	58	10,27	45	15,63	7	12,96	153	9,94
Μάλλον σημαντικός	33	36,26	187	34,50	193	34,16	81	28,13	19	35,19	513	33,31
Πολύ σημαντικός	50	54,95	282	52,03	276	48,85	144	50,00	24	44,44	776	50,39
Σύνολο	91	100,00	54	100,0	56	100,0	28	100,00	54	100,0	154	100,0
			2	0	5	0	8			0	0	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,949 ^a	16	,018
Likelihood Ratio	34,307	16	,005
Linear-by-Linear Association	6,103	1	,013
N of Valid Cases	1540		

a. 5 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της έλλειψης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και του τύπου της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 46

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΘΕΤΙΚΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΑΣ ΕΡΓΟ:

α) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΜΟΥ ΚΑΙ Η ΑΓΑΠΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	1	0,17	1	0,17	0	0,00	0	0,00	2	0,12
Λίγο σημαντικός	0	0,00	1	0,17	0	0,00	0	0,00	1	1,82	2	0,12
Ουδέτερος	0	0,00	3	0,52	6	1,04	2	0,68	1	1,82	12	0,75
Μάλλον σημαντικός	8	8,42	46	7,94	67	11,57	34	11,56	16	29,09	171	10,67
Πολύ σημαντικός	87	91,58	528	91,19	505	87,22	258	87,76	37	67,27	1415	88,33
Σύνολο	95	100,00	57	100,0	57	100,0	29	100,00	55	100,0	160	100,0
			9	0	9	0	4			0	2	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,461 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	31,510	16	,012
Linear-by-Linear Association	13,194	1	,000
N of Valid Cases	1602		

a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ενδιαφέροντός τους και της αγάπης τους για τα παιδιά και του τύπου της σχολικής μονάδας.

β) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ, Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	2	0,35	1	0,34	0	0,00	3	0,19
Λίγο σημαντικός	0	0,00	7	1,22	11	1,91	0	0,00	2	3,64	20	1,26
Ουδέτερος	1	1,06	28	4,89	41	7,12	22	7,56	6	10,91	98	6,17
Μάλλον σημαντικός	11	11,70	145	25,31	195	33,85	90	30,93	28	50,91	469	29,52
Πολύ σημαντικός	82	87,23	393	68,59	327	56,77	178	61,17	19	34,55	999	62,87
Σύνολο	94	100,00	57	100,0	57	100,0	29	100,00	55	100,0	158	100,0
			3	0	6	0	1			0	9	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,379 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	77,951	16	,000
Linear-by-Linear Association	34,218	1	,000
N of Valid Cases	1589		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και το σύλλογο και του τύπου της σχολικής μονάδας.

γ) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ / Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΑΥΤΗ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	2	0,35	4	0,70	1	0,35	0	0,00	7	0,44
Λίγο σημαντικός	1	1,11	4	0,70	6	1,05	2	0,70	0	0,00	13	0,82
Ουδέτερος	3	3,33	16	2,78	36	6,28	16	5,63	5	9,26	76	4,82
Μάλλον σημαντικός	17	18,89	143	24,87	175	30,54	78	27,46	24	44,44	437	27,73
Πολύ σημαντικός	69	76,67	410	71,30	352	61,43	187	65,85	25	46,30	1043	66,18
Σύνολο	90	100,00	57	100,0	57	100,0	28	100,00	54	100,0	157	100,0
			5	0	3	0	4			0	6	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,466 ^a	16	,006
Likelihood Ratio	34,432	16	,005
Linear-by-Linear Association	14,184	1	,000
N of Valid Cases	1576		

a. 12 cells (48,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της υποστήριξης τους με τη διεύθυνση του σχολείου και του τύπου της σχολικής μονάδας.

δ) ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	1	0,17	1	0,34	1	1,79	3	0,19
Λίγο σημαντικός	0	0,00	1	0,18	7	1,22	3	1,02	0	0,00	11	0,69
Ουδέτερος	2	2,11	9	1,58	7	1,22	7	2,39	2	3,57	27	1,70
Μάλλον σημαντικός	15	15,79	84	14,76	87	15,13	35	11,95	7	12,50	228	14,36
Πολύ σημαντικός	78	82,11	475	83,48	473	82,26	247	84,30	46	82,14	1319	83,06
Σύνολο	95	100,00	56	100,0	57	100,0	29	100,00	56	100,0	158	100,0
			9	0	5	0	3			0	8	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,957 ^a	16	,222
Likelihood Ratio	17,572	16	,350
Linear-by-Linear Association	1,320	1	,251
N of Valid Cases	1588		

a. 13 cells (52,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης των μαθητών / μαθητριών τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

ε) Η ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	3	0,53	3	1,05	1	1,82	7	0,44
Λίγο σημαντικός	0	0,00	4	0,70	8	1,40	11	3,85	3	5,45	26	1,65
Ουδέτερος	1	1,05	35	6,11	73	12,81	45	15,73	7	12,73	161	10,20
Μάλλον σημαντικός	22	23,16	203	35,43	240	42,11	101	35,31	23	41,82	589	37,30
Πολύ σημαντικός	72	75,79	331	57,77	246	43,16	126	44,06	21	38,18	796	50,41
Σύνολο	95	100,00	57	100,0	57	100,0	28	100,00	55	100,0	157	100,0
			3	0	0	0	6			0	9	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	93,769 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	97,698	16	,000
Linear-by-Linear Association	71,239	1	,000
N of Valid Cases	1579		

a. 8 cells (32,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της καλής σχέσης και της συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών / μαθητριών τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

στ) ΤΟ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	0	0,00	2	0,35	0	0,00	0	0,00	2	0,13
Λίγο σημαντικός	0	0,00	3	0,52	6	1,04	1	0,34	0	0,00	10	0,63
Ουδέτερος	0	0,00	10	1,74	15	2,60	12	4,12	4	7,14	41	2,57
Μάλλον σημαντικός	17	17,89	126	21,91	170	29,51	72	24,74	13	23,21	398	24,98
Πολύ σημαντικός	78	82,11	436	75,83	383	66,49	206	70,79	39	69,64	1142	71,69
Σύνολο	95	100,00	57	100,0	57	100,0	29	100,00	56	100,0	159	100,0
			5	0	6	0	1			0	3	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,725 ^a	16	,011
Likelihood Ratio	33,768	16	,006
Linear-by-Linear Association	10,814	1	,001
N of Valid Cases	1593		

a. 12 cells (48,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του καλού σχολικού κλίματος και του τύπου της σχολικής μονάδας.

η) ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	1	0,18	4	0,70	5	1,78	1	1,82	11	0,71
Λίγο σημαντικός	0	0,00	14	2,49	12	2,11	5	1,78	1	1,82	32	2,06
Ουδέτερος	0	0,00	10	1,78	20	3,52	16	5,69	1	1,82	47	3,02
Μάλλον σημαντικός	17	19,32	117	20,78	127	22,36	64	22,78	13	23,64	338	21,74
Πολύ σημαντικός	71	80,68	421	74,78	405	71,30	191	67,97	39	70,91	1127	72,48
Σύνολο	88	100,00	56	100,0	56	100,0	28	100,00	55	100,0	155	100,0
			3	0	8	0	1			0	5	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,691 ^a	16	,045
Likelihood Ratio	30,205	16	,017
Linear-by-Linear Association	11,020	1	,001
N of Valid Cases	1555		

a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Δεν μπορεί να αξιολογηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των διδακτικά κατάλληλων σχολικών βιβλίων και του επαρκούς εξοπλισμού και του τύπου της σχολικής μονάδας.

θ) ΤΟ ΩΡΑΡΙΟ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	4	0,71	9	1,58	7	2,48	1	1,82	21	1,34
Λίγο σημαντικός	1	1,09	14	2,48	14	2,45	9	3,19	1	1,82	39	2,49
Ουδέτερος	1	1,09	52	9,20	68	11,91	41	14,54	2	3,64	164	10,48
Μάλλον σημαντικός	32	34,78	184	32,57	218	38,18	88	31,21	21	38,18	543	34,70
Πολύ σημαντικός	58	63,04	311	55,04	262	45,88	137	48,58	30	54,55	798	50,99
Σύνολο	92	100,00	56	100,0	57	100,0	28	100,00	55	100,0	156	100,0
			5	0	1	0	2			0	5	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,738 ^a	16	,003
Likelihood Ratio	42,118	16	,000
Linear-by-Linear Association	12,933	1	,000
N of Valid Cases	1565		

a. 5 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,74.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ωραρίου τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

ι) Η ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ

	Νηπιαγωγείο		Δημοτικό		Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΤΕΕ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου σημαντικός	0	0,00	4	0,71	12	2,08	2	0,70	0	0,00	18	1,14
Λίγο σημαντικός	2	2,15	8	1,41	12	2,08	7	2,46	2	3,64	31	1,97
Ουδέτερος	5	5,38	45	7,95	54	9,38	29	10,18	4	7,27	137	8,70
Μάλλον σημαντικός	13	13,98	117	20,67	134	23,26	46	16,14	12	21,82	322	20,44
Πολύ σημαντικός	73	78,49	392	69,26	364	63,19	201	70,53	37	67,27	1067	67,75
Σύνολο	93	100,00	56	100,0	57	100,0	28	100,00	55	100,0	157	100,0
			6	0	6	0	5			0	5	0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,983 ^a	16	,114
Likelihood Ratio	24,399	16	,081
Linear-by-Linear Association	2,978	1	,084
N of Valid Cases	1575		

a. 6 cells (24,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Παρατηρείται να μην υπάρχει σχέση μεταξύ της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της μονιμότητάς τους και του τύπου της σχολικής μονάδας.

9. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΝΥΞΕΙΣ

Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ενότητα που προηγήθηκε μας οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα. Στην καταληκτική αυτή ενότητα θα επιχειρήσουμε μια σύνοψη και μια δεύτερη ανάγνωση – ερμηνεία των αριθμών. Θα αναζητήσουμε τα θεωρητικά συμφοραζόμενα και θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απαντήσεις.

Τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνάς μας αφορούν στους εξής άξονες:

- Μόρφωση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- Σχολική γνώση (αναλυτικά προγράμματα – σχολικά βιβλία)
- Σύστημα διακυβέρνησης (οργάνωση – διοίκηση – εποπτεία)
- Σχεσιοδυναμική (σχέσεις με μαθητές – συναδέλφους - διεύθυνση - γονείς)
- Εργασιακές σχέσεις (ωράριο, αποδοχές, συντάξεις κ.λπ.)
- Υλικοτεχνική υποδομή – Ελλείψεις προσωπικού – Δαπάνες για την εκπαίδευση
- Ψυχολογικές και κοινωνικές παράμετροι (ικανοποίηση από το επάγγελμα, κύρος του επαγγέλματος κ.λπ.)
- Προτάσεις από μέρους των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της κατάστασης.

Η κατανόηση και ερμηνεία των ευρημάτων θα καταστεί δυνατή σε συνάρτηση με το ιστορικό πλαίσιο της χρονικής περιόδου κατά την οποία έγινε η έρευνα. Οφείλουμε να συνεκτιμήσουμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο σε μια περίοδο κατά την οποία η χώρα μας είχε ήδη περάσει σε βαθιά κρίση και της είχε επιβληθεί από την τρόικα ένα μνημόνιο που οδήγησε στις πρώτες, οδυνηρές οριζόντιες περικοπές μισθών, με δυσοίωνες προοπτικές για τα εργασιακά ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά ζητήματα. Ακολούθησε μια περίοδος αλλεπάλληλων, ραγδαίων ανατροπών που επηρεάζει εφεξής καθοριστικά το σύνολο των εργασιακών σχέσεων, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Το ισχύον ως σήμερα εργατικό δίκαιο, οι

αντιλήψεις και οι πρακτικές της συλλογικής διαπραγμάτευσης, το καθεστώς της μονιμότητας των δημόσιων υπαλλήλων και η ασφάλεια της οργανικής θέσης, βασικές ρυθμίσεις του συνταξιοδοτικού και του ασφαλιστικού καθεστώτος δέχονται ριζικές αλλαγές, έως και ανατροπές, με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται διαρκώς η θέση των εργαζομένων. Και όλα αυτά συντελούνται σε ένα εργασιακό πλαίσιο που το χαρακτηρίζουν η συρρίκνωση του δημοσίου τομέα και η ταυτόχρονη διεύρυνση των ελαστικών σχέσεων εργασίας.

Συγχρόνως, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στην κοινωνία σε σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μια συνθήκη που επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ένα μέρος της “κοινής γνώμης”⁷ προβληματίζεται και ενδεχομένως κάποιοι αμφισβητούν το ρόλο του σχολείου και την προσφορά των εκπαιδευτικών. Η αμφισβήτηση δεν αναδύθηκε απότομα την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα. Διαμορφώθηκε σταδιακά στην πορεία των τελευταίων δεκαετιών. Ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα ήταν σαφώς διακριτή σε όλες σχεδόν τις προηγμένες χώρες και απασχόλησε έντονα τη σχετική βιβλιογραφία.

Ο Guy Neave στην ενδιαφέρουσα συγκριτική μελέτη του για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη *The Teaching Nation* διέκρινε τρία στοιχεία, που συνδυάστηκαν κατά ποικίλους τρόπους σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες, στη διαμόρφωση της κρίσης που αντιμετώπιζε η εκπαίδευση στο πέρασμα από τη δεκαετία του '80 στη δεκαετία του '90: (α) την αμφισβήτηση της νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών να καθορίζουν εκ των έσω τις προτεραιότητες και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος β) μια τάση μετακίνησης της έμφασης από την κυρίαρχη επιδίωξη της ισότητας των προηγούμενων δεκαετιών προς την επιδίωξη της ποιότητας και (γ) την τάση αναζήτησης πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προτύπων σε συνδυασμό με την απόπειρα να συσχετιστεί η οικονομική ανάπτυξη κρατών με τις διαδικασίες επιλογής, ανταγωνισμού και διδασκαλίας όπως υιοθετούνταν από τα (διαφορετικά) εκπαιδευτικά συστήματα. Συνεξεταζόμενα τα τρία αυτά στοιχεία, κατά τον συγγραφέα, σηματοδοτούν

⁷ Για μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική προσέγγιση στην ‘κοινή γνώμη’ βλ. Bourdieu P. (1973). *L'opinion publique n'existe pas, Les Temps Modernes*. 318. σελ. 1292-1309 και Bourdieu, P. (1990). Η Κοινή γνώμη δεν υπάρχει. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 77. σσ. 3-14.

μια βαθιά κρίση εμπιστοσύνης της ευρύτερης κοινής γνώμης απέναντι στους εκπαιδευτικούς. (Neave, 1998, σελ. 45 κ.ε.).

Το ίδιο διάστημα στη Γαλλία ο Bernard Charlot εντοπίζει μια παρόμοια αρνητική στάση. *«Όλες οι κριτικές - σημειώνει - συγκλίνουν πάνω στον εκπαιδευτικό, την μόνη εμφανή φιγούρα αυτής της ανώνυμης μηχανής που είναι το σχολείο. Άσχημα καταρτισμένοι, ανεπαρκής, αδιάφορος για την προσωπικότητα κάθε μαθητή, δυσπρόσιτος για τους γονείς, εθισμένος στη ρουτίνα ή τη χαλάρωση, ο εκπαιδευτικός, σαν να μην φτάνουν όλα αυτά, αρρωσταίνει ή απεργεί πολύ συχνά, παρ' όλες τις διακοπές, που φαίνονται στους γονείς τόσο πιο μεγάλες όσο περισσότερο θέτουν το δύσκολο πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών.»* (Charlot, 1992, σ. 47). Για τον Γάλλο μελετητή αυτή επικριτική στάση, αν και μεροληπτική, είναι υπαρκτή, προβάλλει ως αξιόπιστη και είναι ευρέως διαδεδομένη.

Η έντονη αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών θεσμών και του διδακτικού προσωπικού τους συμπορεύτηκε, ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες, με μια ευρύτερης εμβέλειας κριτική του δημόσιου τομέα και των δημόσιων υπηρεσιών συνολικά, με επιχειρήματα που κυρίως αντλούνταν από τη νεοφιλελεύθερη επιχειρηματολογία. Συχνά ήταν σαφές ότι η κριτική αυτού του είδους, με αφετηρία συνήθως υπαρκτά προβλήματα και ευδιάκριτες δυσλειτουργίες των δημόσιων υπηρεσιών, δεν αποσκοπούσε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δημόσιου τομέα αλλά εντασσόταν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο περιορισμού του και απόδοσης αντίστοιχων δραστηριοτήτων στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Στη διάχυση αυτής της αρνητικής στάσης απέναντι στο δημόσιο τομέα συνέβαλαν καθοριστικά τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Υπό αυτές τις συνθήκες η κριτική εντάθηκε και η αμφισβήτηση της εκπαίδευσης και του διδακτικού προσωπικού της ενισχύθηκε σημαντικά.

9. 1. Μόρφωση - επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Μια από τις παραμέτρους που απασχολεί συστηματικά τους μελετητές των εκπαιδευτικών συστημάτων και συχνά έχει τροφοδοτήσει με επιχειρήματα την κριτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς αφορά την αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, το 80,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος (στους οποίους περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής -

επαγγελματικής εκπαίδευσης) δηλώνουν κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών και το 16% τίτλου σπουδών Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Επιπλέον, το 9,7% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 16,2% των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού (κυρίως) ή/και διδακτορικού τίτλου. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει μια μορφωτική υποδομή υψηλού επιπέδου. Το θετικό αυτό δεδομένο, ωστόσο, συνυπάρχει με σοβαρά προβλήματα, που εξετάζονται στη συνέχεια στους άξονες: (1) αρχική εκπαίδευση και (2) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αρχική εκπαίδευση: Από την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αναφέρονται στην αρχική (προπτυχιακή) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της Π.Ε. και της Δ.Ε., ως προς τις παραμέτρους (α) γνωστικό αντικείμενο, (β) ψυχοπαιδαγωγική επάρκεια και (γ) πρακτική άσκηση. Έτσι:

- Ενώ οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. είναι ευχαριστημένοι («αρκετά» και «πολύ») σε ποσοστό 56% από την κατάρτισή τους στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς, το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. που δηλώνουν ευχαριστημένοι («αρκετά» και «πολύ») είναι σημαντικά υψηλότερο (72%).
- Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα αναφορικά με την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση αντιστρέφουν την παραπάνω εικόνα. Οι μεν εκπαιδευτικοί της Π.Ε. είναι σε ποσοστό 57,9% «πολύ» και «αρκετά» ικανοποιημένοι, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. πέφτει στο 30%. Τα ποσοστά όσων απαντούν «ελάχιστα» και «κάπως» είναι αθροιστικά 70% για τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. και 42,1% εκπαιδευτικούς της Π.Ε..
- Ανάλογη είναι η εικόνα και στο ζήτημα της εφαρμογής του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών στην τάξη. Οι μεν εκπαιδευτικοί της Π.Ε. είναι σε ποσοστό 42,3% «αρκετά» και «πολύ» ικανοποιημένοι, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. σε ποσοστό μόλις 24,2%. Ωστόσο, και στους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. και στους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. το ποσοστό των ελάχιστα και κάπως ικανοποιημένων είναι πολύ υψηλό (75,8% στους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. και 57,7% στους εκπαιδευτικούς της Π.Ε.).

Την έλλειψη της αρχικής ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. διέγινωσε αρκετά πρώιμα η Έκθεση των Chiappano και Vandavelde για τη λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων στην Ελλάδα (1988). Όπως σημείωναν οι

συντάκτες της (σελ. 4): «Πλήρης θεωρητική και πρακτική κατάρτιση στις επιστήμες της εκπαίδευσης παρέχεται μόνο στους φοιτητές του ψυχο-παιδαγωγικού τμήματος (που προορίζονται για την εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο). Στα προγράμματα των άλλων ειδικοτήτων, η ψυχο-παιδαγωγική συνισταμένη ή, για να το πούμε καλύτερα, η διδακτική, παραμελείται εντελώς.» Και παρακάτω: «...η σημασία της παιδαγωγικής συνισταμένης ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με τα πανεπιστήμια και ανάλογα με τις κατευθύνσεις σπουδών. Εντούτοις, δεν ξεπερνά το 10% του συνολικού χρόνου και είναι αισθητά μικρότερη έως ανύπαρκτη στους τομείς των θετικών επιστημών.»

Τα ευρήματα της δικής μας έρευνας επιβεβαιώνουν την εικόνα που καταγράφεται σε επιστημονικές συναντήσεις των ομοσπονδιών ΔΟΕ και ΟΛΜΕ και αποτυπώνεται σε σχετικά υπομνήματα. Οι εκτιμήσεις συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στη διδασκαλία ορισμένων βασικών γνωστικών αντικειμένων (κυρίως γλώσσας και μαθηματικών) ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού. Η προτεινόμενη αιτιολόγηση εστιάζει κυρίως στις ελλείψεις λόγω των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν συχνά τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης αλλά και στην απουσία επιμόρφωσης για την κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση των νέων απαιτητικών σχολικών βιβλίων. Αναφορικά με την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι, καθώς τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων δίνουν βάρος σε αυτούς τους τομείς. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. δηλώνουν καλύτερη εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους, ενώ νιώθουν ελλειμματικοί σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης. Αυτό το τελευταίο δεν προκαλεί εντύπωση, αν ληφθεί υπόψη ότι, με εξαίρεση τις Φιλοσοφικές Σχολές, στις υπόλοιπες Σχολές που προετοιμάζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ακόμη και στις λεγόμενες «καθηγητικές» (π.χ. Σχολές Θετικών Επιστημών) προσφέρονται ελάχιστα μαθήματα ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, και αυτά συνήθως ως μαθήματα επιλογής, ενώ μόνο σε σπάνιες εξαιρέσεις οι φοιτητές συμμετέχουν σε πρακτικές ασκήσεις. Και όλα αυτά συμβαίνουν, ενώ υπάρχει νόμος σε ισχύ ο Ν. 2525/1997 που προβλέπει ότι από το ακαδημαϊκό έτος 2002 ουδείς διορίζεται ανωρίτερα δεν αποκτήσει πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Το θέμα έχει επανέλθει και πρόσφατα στο διάλογο για την παιδεία και έχουν κινηθεί οι διαδικασίες

για τη διασφάλιση αυτού του πιστοποιητικού σε ό,τι αφορά τους φοιτητές που σκοπεύουν να εργαστούν στην εκπαίδευση.

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι με στόχο τη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Π.Ε. που αποφοίτησαν παλαιότερα από τις διετούς διάρκειας Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αλλά και την τυπική «εξίσωσή» τους με τους αποφοίτους των τετραετούς διάρκειας Παιδαγωγικών Τμημάτων, λειτούργησε πρόγραμμα «εξομοίωσης», το οποίο παρακολούθησαν η πλειονότητα των δασκάλων και νηπιαγωγών αυτής της κατηγορίας.

Τέλος, ανάμεσα στους φορείς επιμόρφωσης που έχουν μακρά παράδοση και σημαντική προσφορά σήμερα στο χώρο των εκπαιδευτικών της Π.Ε. είναι τα διετούς διάρκειας Διδασκαλεία. Από την έρευνά μας προκύπτει (Ερώτηση 16) ότι το 7,3 των εκπαιδευτικών της Π.Ε. δηλώνουν ότι φοίτησαν στο Διδασκαλείο.

Παράλληλα, από αντίστοιχη έρευνα του ΟΕΠΕΚ για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Π.Ε. (EURICON Ε.Π.Ε., 2007) προκύπτει (από μικρό δείγμα όμως) ότι το 37,5% αξιολογούν το πρόγραμμα της επιμόρφωσης των Διδασκαλείων ως «μέτριο», ενώ το 62,5% το αξιολογούν ως «καλό». Το θέμα των Διδασκαλείων έχει επανέλθει στο προσκήνιο τελευταία με τη σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής από το Υπ.Δ.Β.Μ.Θ., που έχει αναλάβει τη μελέτη του και την υποβολή προτάσεων προς τους αρμόδιους φορείς.

Επιμόρφωση: Η εικόνα που αναδεικνύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον άξονα επιμόρφωση είναι παρεμφερής με εκείνη για την κατάρτισή τους, αλλά και με διακριτές διαφοροποιήσεις. Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. είναι σε ποσοστό 50% «αρκετά ή «πολύ» ικανοποιημένοι από την επιμόρφωσή τους ως προς το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους (οι υπόλοιποι, σε ποσοστό 49,8%, δηλώνουν «ελάχιστα» ή «κάπως»), στους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 39,2% «αρκετά» και «πολύ, ενώ οι υπόλοιποι (60,8%) επιλέγουν «ελάχιστα» ή «κάπως».

Στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση το 46,8% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. είναι «πολύ» και «αρκετά» ικανοποιημένοι (το υπόλοιπο 53,2% δηλώνουν «ελάχιστα» και «κάπως»), ενώ στους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. το 31,9% «αρκετά» και «πολύ» (οι υπόλοιποι σε ποσοστό 68,1% δηλώνουν «ελάχιστα» ή «κάπως»). Η αντιπαραβολή αυτών

των στοιχείων με τα ανάλογα της προπτυχιακής εκπαίδευσης δείχνει ότι τα ελλείμματα στην επιμόρφωση είναι πολύ μεγαλύτερα από ό,τι την κατάρτιση (πολύ πάνω από το 50% δηλώνουν «ελάχιστα» και «κάπως» ικανοποιημένοι).

Στο ζήτημα της εφαρμογής του περιεχομένου της επιμόρφωσης στην τάξη, τέλος, από τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. το 41,9% είναι «πολύ» και «αρκετά» ικανοποιημένοι (το υπόλοιπο 58,1 είναι «ελάχιστα» και «κάπως»), ενώ από τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. σχεδόν το 32% είναι «πολύ» και «αρκετά» ικανοποιημένοι (το υπόλοιπο 68% δηλώνουν «ελάχιστα» και «κάπως»).

Και τα παραπάνω ευρήματα δεν προκαλούν έκπληξη, αν μελετήσει κανείς τις πολιτικές επιμόρφωσης που έχουν ακολουθηθεί στη χώρα μας. Μεταπολιτευτικά οι επιμορφωτικοί θεσμοί ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ δεν κάλυψαν ουσιαστικές ανάγκες της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών, ενώ αργότερα τα ΠΕΚ με συνεχείς μεταβολές της μορφής, της διάρκειας, των στόχων και των περιεχομένων τους (τρίμηνης διάρκειας, 40ωρα εξακτινωμένα, εισαγωγικής επιμόρφωσης κ.λπ.) δεν κατάφεραν παρά μόνο σε μικρό βαθμό να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι γνωστές και αποτελεσματικές μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης δεν επεκτάθηκαν παρά τα θετικά τους αποτελέσματα εκεί όπου εφαρμόστηκαν (Μακεδονία, με ευθύνη του Παναγιώτη Ξωχέλλη).

Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις μπορούν να συσχετιστούν με την απάντηση στην Ερώτηση 45, στοιχείο λ: «Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό σας έργο.... Η έλλειψη επιμόρφωσης». Από τις απαντήσεις συνάγεται ότι το 87,2% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 82,4% των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης «μάλλον σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» παράγοντα, που επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, οι γυναίκες φαίνεται πως αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη σημασία της επιμόρφωσης (86,91% των γυναικών χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση «μάλλον σημαντικό» και «πολύ σημαντικό» παράγοντα, έναντι 77,57% των ανδρών). Σε σχετικές συζητήσεις με γυναίκες εκπαιδευτικούς η διαφορά αυτή τείνει να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν γενικά λιγότερες δυνατότητες αυτομόρφωσης και επιμόρφωσης, λόγω των πολλών υποχρεώσεων με τις οποίες επιφορτίζονται, οπότε η εξασφάλιση χρόνου δεσμευμένου σε

θεσμικά προσδιορισμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες είναι γι' αυτές ιδιαίτερα επιθυμητή. Φυσικά, μια τέτοια εκδοχή πρέπει να διερευνηθεί συστηματικά. Γενικότερα, θεωρούμε ότι οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτόν κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και κατά φύλο πρέπει να απασχολήσουν στο μέλλον πιο συστηματικά την έρευνα.

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη μεγάλη ποικιλία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στην ανάγκη η βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να έχει καθολικό χαρακτήρα, δεδομένων των αδυναμιών στην αρχική εκπαίδευση που επισημάνθηκαν προηγουμένως. Σημειώνουμε, ενδεικτικά, ότι από τις απαντήσεις στην Ερώτηση 16 «Σε ποιες μορφές επιμόρφωσης έχετε συμμετάσχει;» οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα δηλώνουν σε ποσοστό 14,8% της Π.Ε. ότι παρακολούθησαν Διδασκαλείο, 35% της Π.Ε.) και 40% της Δ.Ε. «Εισαγωγική Επιμόρφωση», 4,2% της Π.Ε. και 5,6% της Δ.Ε. αντίστοιχα ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ διάρκειας άνω των 40 ωρών 34,6% της Π.Ε. και 38,9% της ΔΕ, και «Άλλες επιμορφώσεις» μεγαλύτερης διάρκειας των 40 ωρών 11,6% οι της Π.Ε. και 13,7% οι της ΔΕ. Είναι σημαντική, επίσης, η διαπίστωση ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (17% στην Π.Ε. και 14% στην ΔΕ) δεν δηλώνουν συμμετοχή σε κανενός είδους επιμόρφωση,

Ανάλογα στοιχεία έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, πρόσφατη έρευνα με στόχο την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δ.Ε. που πραγματοποιήθηκε κατ' ανάθεση του ΟΕΠΕΚ διαπίστωσε ότι το 84,5% των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Κέδρος Α.Ε. & ΕΚΚΕ, 2008, σελ. 29 κ.ε.). Καθώς τόσο από την προαναφερθείσα έρευνα του ΟΕΠΕΚ όσο και από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει μέρος κυρίως σε προγράμματα επιμόρφωσης των ΠΕΚ και ιδίως στη λεγόμενη «εισαγωγική» επιμόρφωση των νεοδιόριστων, γίνεται αισθητή η ανάγκη να ακολουθήσουν πιο συστηματικές έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί η εκτίμηση που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί ιδίως γι' αυτά τα συγκεκριμένα προγράμματα, όπως και για τα άλλα, μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας προγράμματα.

9.2. Σχολική Γνώση (αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία)

Στον άξονα αυτόν είναι καταρχάς ευδιάκριτη μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. και της Δ.Ε. Συγκεκριμένα, οι αρνητικές εκτιμήσεις για τα προγράμματα σπουδών που ίσχυαν την περίοδο της έρευνας είναι περισσότερες από τις θετικές και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (Π.Ε. και Δ.Ε.), αλλά οι της Δ.Ε. εμφανίζονται περισσότερο επικριτικοί. Στην Ερώτηση 29, για παράδειγμα, «Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σας έργο, θεωρείτε ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί παράγοντα που (μάλλον) παρεμποδίζει ή (μάλλον) προάγει;», οι αρνητικές απαντήσεις («μάλλον παρεμποδίζει» ή «παρεμποδίζει» είναι αθροιστικά για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. 53,84%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους συναδέλφους τους της Δ.Ε. πολύ υψηλότερο (71,38%).

Σε ερώτηση, επίσης, σχετική με το αν το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. είναι 53%, ενώ της Δ.Ε. είναι 30% (Πίνακας 27).

Σε ό,τι αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν μια παρόμοια διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Π.Ε. και Δ.Ε. όπως αυτή που παρατηρήθηκε στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων, αν και συνολικά ο βαθμός ικανοποίησης από τα σχολικά εγχειρίδια σε σύγκριση με τα προγράμματα σπουδών εμφανίζεται συνολικά υψηλότερος. Έτσι, στην Ερώτηση 27, «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία των μαθημάτων σας είναι, σε γενικές γραμμές, διδακτικά κατάλληλα;», οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δηλώνουν περισσότερο ευχαριστημένοι (ποσοστό 55,50% «αρκετά» και «πολύ») από τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. (μόνο το 40% δηλώνουν «αρκετά» και «πολύ»). Αντίστοιχα, «ελάχιστα» και «καθόλου» ευχαριστημένοι είναι το 44,50% των δασκάλων και το 60% των καθηγητών. Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. οι φιλόλογοι καταγράφουν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για τα σχολικά βιβλία (66%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών (57%) και οι μαθηματικοί (44%) (βλ. Πίνακα 26). Ουσιαστικά, πρόκειται για τις πλέον πολυάριθμες ειδικότητες της Δ.Ε., που καλύπτουν μαθήματα που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά.

Η παραπάνω εικόνα συμπίπτει, ως ένα βαθμό, με αντίστοιχες διαπιστώσεις των ερευνών που πραγματοποίησαν την τελευταία τριετία τα ερευνητικά κέντρα της ΟΛΜΕ (2008) και της ΔΟΕ (2009) με στόχο την καταγραφή της γνώμης των εκπαιδευτικών για τα σχολικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στην Ερώτηση 45, τόσο οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. (σε ποσοστό 73%) όσο και της Δ.Ε. (77,4%) εκτιμούν ότι ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό τους έργο το πρόγραμμα σπουδών είναι «μάλλον» ή «πολύ» σημαντικός.

Είναι γνωστό ότι τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν υποστεί αλλεπάλληλες μεταβολές τα τελευταία χρόνια χωρίς κατά την εφαρμογή τους να προηγηθεί η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εξάλλου, από τη σχετική έρευνα του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008) γνωρίζουμε ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ειδικά της Δ.Ε. συνδέεται με τη διαπίστωσή τους ότι τα προγράμματα σπουδών που καλούνται να εφαρμόσουν -σε γενικές γραμμές και με επιμέρους διαφοροποιήσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα- θεωρούνται αρκετά ή πολύ απαιτητικά για την ηλικία και τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών της Δ.Ε., ενώ η διδακτέα ύλη εκτιμάται ότι είναι δύσκολο να καλυφθεί στα χρονικά πλαίσια που παρέχει το ωρολόγιο πρόγραμμα. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα εκφράζουν την άποψη ότι η προετοιμασία τους για την «υποδοχή» των νέων προγραμμάτων υπήρξε σε κάθε περίπτωση ανεπαρκής. Επιπλέον, όπως έχει διαφανεί από τις έρευνες των ερευνητικών κέντρων των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών, ιδίως στη Δ.Ε., εκφράζουν διαφωνίες σχετικά με τον ιδεολογικό προσανατολισμό των νέων προγραμμάτων και βιβλίων.

Από την αντίστοιχη έρευνα της ΔΟΕ (2009, σελ. 112-113) προέκυψε ότι τα σχολικά βιβλία των γλωσσικών μαθημάτων, των μαθηματικών, της μελέτης του περιβάλλοντος, της ιστορίας (πλην του βιβλίου της Στ' τάξης), της φυσικής (σε γενικές γραμμές) και της γεωγραφίας (πλην δύο αξόνων) θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων της Π.Ε. «πετυχημένα» ή «μάλλον πετυχημένα» σε μια σειρά από άξονες, όπως είναι η χρηστικότητα, η εικονογράφηση, η διάταξη του περιεχομένου, η γλώσσα, η συμβατότητα των περιεχομένων με τα επιστημονικά δεδομένα κ.λπ. (ΔΟΕ, 2009)

Θεωρούμε ότι τα πορίσματα των δύο αυτών ερευνών εξακολουθούν να ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, δεδομένης της χρονικής εγγύτητας ανάμεσα στις έρευνες αυτές, όπως και του γεγονότος ότι δεν επήλθαν στο μεταξύ διάστημα αξιόλογες μεταβολές στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών.

Εξάλλου, ενδεικτικές ως προς το ζήτημα των σχολικών βιβλίων είναι και οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στην Ερώτηση 28 «Τι θα προτεινάτε για να βελτιωθούν τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιείτε...». Ανάμεσα στις προτεινόμενες απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων επέλεξαν πρωτίστως τη «μείωση της ύλης» και δευτερευόντως τον «καλύτερο προγραμματισμό της», και ακολουθούν αρκετά πιο πίσω οι επιλογές προγράμματα «ελκυστικότερα, πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών» και «πιο σύγχρονα» (προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα της επιστήμης και της τεχνολογίας)».

9.3. Σύστημα οργάνωσης - διοίκησης - εποπτείας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τα όργανα διοίκησης του σχολείου και η εκτίμησή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των οργάνων αυτών παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον.

Οι βασικές διαπιστώσεις σε αυτό τον άξονα είναι οι εξής:

- Με τη Σχολική Επιτροπή δηλώνουν ικανοποιημένοι το 55% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 46% των εκπαιδευτικών της Δ.Ε..

- Με το Σχολικό Σύμβουλο δηλώνουν ικανοποίηση το 57% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 42% των εκπαιδευτικών της Δ.Ε.. Πιο συγκεκριμένα, οι μεν εκπαιδευτικοί της Π.Ε. σε ποσοστό 42,20 είναι «αρκετά» και «πολύ» ευχαριστημένοι, ενώ το 57,80 δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα», και οι εκπαιδευτικών της Δ.Ε. σε ποσοστό 33,55% δηλώνουν «αρκετά» και «πολύ» ικανοποιημένοι, ενώ το 66,45% δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα».

- Με την εμπλοκή της αυτοδιοίκησης δηλώνουν «ελάχιστα» ή «καθόλου» ικανοποιημένοι το 72% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 78% των εκπαιδευτικών της Δ.Ε..

- Με το Σύλλογο Διδασκόντων οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. είναι σε ποσοστό 85,40% «αρκετά» και «πολύ» ικανοποιημένοι (14,60% «καθόλου» και «λίγο») και οι

εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. σε ποσοστό 82,70% «αρκετά» και «πολύ» (17,30% «λίγο» και «καθόλου»).

Επιχειρώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση των παραπάνω, παρατηρούμε καταρχάς ότι στην αποτίμηση της λειτουργίας της Σχολικής Επιτροπής οι θετικές και οι αρνητικές απόψεις στο σύνολο των ερωτηθέντων είναι ουσιαστικά εξίσου μοιρασμένες (50% έναντι 50%), και κάτι παρόμοιο παρατηρείται, με μικρή απόκλιση υπέρ των θετικών απόψεων (52% έναντι 48%), και στην περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, όμως οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. εμφανίζονται με σαφώς πιο θετικές απόψεις σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της Δ.Ε.

Είναι γεγονός ότι αυτά τα δύο θεσμικά όργανα σε μεγάλο βαθμό υπολειτουργούν, και αυτός είναι πιθανώς ο λόγος που ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς περίπου τοποθετείται αρνητικά έναντι αυτών. Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων είναι πιθανό να σχετίζεται με το γεγονός ότι στην Π.Ε. οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς είναι πιο στενές, όπως επιβάλλουν οι ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας, με αποτέλεσμα και η συνεργασία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτών των οργάνων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων παραγόντων της σχολικής κοινότητας να είναι στενότερη.

Από την άλλη πλευρά, η εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα της εκπαίδευσης εκτιμάται (Ερώτηση 36) ως «καθόλου» ή «ελάχιστα» ικανοποιητική από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόσο της Π.Ε. (72%) όσο και της Δ.Ε. (78%). Είναι γνωστό ότι ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα της δημόσιας εκπαίδευσης σε τοπική κλίμακα είναι σαφώς προδιαγεγραμμένος θεσμικά και κατά βάση περιορίζεται σε πρακτικά ζητήματα (συντήρηση των σχολείων, μετακινήσεις μαθητών, λειτουργικές δαπάνες κ.λπ.). Στους τομείς αυτούς συχνά εμφανίζονται προβλήματα, που έχουν σχέση με την αδυναμία πολλών τοπικών αρχών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σχολείων. Επιπλέον, το τελευταίο διάστημα συντελούνται ραγδαίες αλλαγές στο ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης, ως συνέπεια της γενικότερης οικονομικής κρίσης και ταυτόχρονα της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς τις τοπικές αρχές. Οι εξελίξεις αυτές συνήθως αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη και δυσπιστία από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδέονται με μια σειρά από αρνητικά ενδεχόμενα. Σε αυτά συγκαταλέγονται η επιδείνωση των όρων και συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, η στενότερη εμπλοκή

της τοπικής αρχής στη λειτουργία των σχολείων και η ενίσχυση του ελεγκτικού της ρόλου στην εκπαίδευση σε τοπική κλίμακα, η αμφισβήτηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η αυξανόμενη οικονομική εξάρτηση των σχολείων από την τοπική αρχή.

Στην περίπτωση του Συλλόγου διδασκόντων, τα πράγματα εμφανίζονται κάπως πιο πολύπλοκα. Από τη μια πλευρά, εκφράζεται γενικευμένη ικανοποίηση από τον τρόπο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων (σε ποσοστό 85,40% από τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. και 82,70% της Δ.Ε.). Από την άλλη, όμως, εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, τόσο στην Π.Ε. όσο και στη Δ.Ε. (29% και 34%, αντίστοιχα), που θεωρούν ότι «καθόλου» ή «ελάχιστα» μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα του σχολείου τους με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων (Ερώτηση 33). Μάλιστα το ποσοστό αυτής της κατηγορίας ξεπερνά το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν δυσαρέσκεια από τον τρόπο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Αυτή η αντίφαση ίσως έχει την εξήγησή της στο γεγονός ότι η ικανοποίηση από τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων ενδέχεται να συναρτάται από τους ερωτωμένους με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του, ενώ η αίσθηση της αδυναμίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων να αποδίδεται από τους ίδιους στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, που αφήνει περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας σε αυτό το όργανο.

Αν στις απαντήσεις αυτές ληφθεί υπόψη και η παράμετρος της εργασιακής σχέσης των ερωτηθέντων, προκύπτει ένα αξιοπρόσεκτο εύρημα: Ενώ στους μόνιμα διορισμένους το άθροισμα των αρνητικών απαντήσεων («καθόλου» ή «ελάχιστα») προσεγγίζει το 30%, στους αναπληρωτές φθάνει το 41,66% και στους ωρομίσθιους εκτινάσσεται στο 60%. Αντίθετα, η παράμετρος του φύλου δεν φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, με τις γυναίκες ωστόσο και εδώ να παρουσιάζονται κάπως περισσότερο επιφυλακτικές (28,78% των ανδρών απαντούν «ελάχιστα και καθόλου» έναντι 33,43% των γυναικών).

Σε ό,τι αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι του έργου των σχολικών συμβούλων, επικρατούν γενικά οι αρνητικές κρίσεις, αλλά με διαφοροποιήσεις τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικής βαθμίδας όσο και κατά φύλο και επιστημονική ειδικότητα.

Έτσι, στην Ερώτηση 34, σχετικά με το πόσο βοηθάει ο σχολικός σύμβουλος στην άσκηση του διδακτικού τους έργου, το 57,85% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 66,46%

της Δ.Ε. δηλώνουν «καθόλου» ή «ελάχιστα» (Μ.Ο. = 62,89%). Επίσης, όπως έχει ήδη επισημανθεί, σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας στη Δ.Ε. Συγκεκριμένα, μεταξύ μαθηματικών, φιλολόγων και καθηγητών Φυσικής-Χημείας, που είναι και οι πολυπληθέστερες, οι πρώτοι δηλώνουν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από το έργο του συμβούλου (77%), και ακολουθούν οι άλλες δύο ειδικότητες (65%).

Τα ευρήματα αυτά, τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εμφανίζονται αρκετά διαφοροποιημένα σε σύγκριση με τα ευρήματα ανάλογης έρευνας που πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. μια δεκαετία νωρίτερα (Μλεκάνης, 2005). Στην έρευνα αυτή περισσότεροι από δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς της Π.Ε. χαρακτηρίζουν «επαρκή» τη συνεργασία τους με τους σχολικούς συμβούλους, ενώ θεωρούν ότι αυτή η καλή συνεργασία είναι σημαντική ενίσχυση γι' αυτούς κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (σελ. 137). Διαπιστώνεται, επίσης, από αυτή την έρευνα ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί επιζητούν περισσότερο αυτή τη συνεργασία σε σύγκριση με τους παλαιότερους. Φυσικά, σε διάστημα δεκαετίας είναι λογικό να συμβούν σημαντικές μετατοπίσεις, αλλά και σε μια τέτοια περίπτωση πρέπει αυτές να εξηγηθούν. Αλλά και η διαφορετική διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να ευθύνεται, σε κάποιο βαθμό για τις παρατηρούμενες διαφορές (στην έρευνα του Μλεκάνη ζητείται από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν σε ποιο βαθμό κρίνουν επαρκή τη συνεργασία τους με τον σχολικό σύμβουλο του σχολείου τους, ενώ στην παρούσα έρευνα ζητούμενο είναι «πόσο ικανοποιητική κρίνετε τη λειτουργία ... του σχολικού συμβούλου».

Ο μεγαλύτερος βαθμός δυσαρέσκειας που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. ίσως να σχετίζεται με τις αυξημένες απαιτήσεις τους λόγω των εντονότερων, κάποιες φορές, προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στα δευτεροβάθμια σχολεία. Τα προβλήματα αυτά αφορούν την επιστημονική ειδικότητά τους (π.χ. ταχεία παλαίωση των γνώσεων και ανάγκη ανανέωσής τους, συχνές αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών και στα σχολικά βιβλία), αλλά και την ψυχολογική και παιδαγωγική διάσταση του έργου τους (αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις, προβλήματα εφηβείας κλπ.). Δεδομένου δε ότι μεγαλύτερος βαθμός δυσαρέσκειας παρατηρείται μεταξύ των μαθηματικών, των φιλολόγων και των καθηγητών Φυσικής-Χημείας, είναι αναγκαίο η μελλοντική έρευνα να εστιάσει πιο αναλυτικά σε αυτές τις ειδικότητες.

Καταληκτικά, αξίζει να συνεκτιμηθούν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 25, «Πώς κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας», που συνδέεται άμεσα με τα θέματα αυτής της ενότητας. Χαρακτηρίζουν «καθόλου» και «ελάχιστα» ικανοποιητικό το θεσμικό πλαίσιο το 45% των ερωτηθέντων, ενώ οι υπόλοιποι (55%) «αρκετά» και «πολύ» ικανοποιητικό. Και εδώ προκύπτει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση κατά εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. εμφανίζονται ικανοποιημένοι σε μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των συναδέλφων τους της Δ.Ε. (60% έναντι 52%).

9.4. Σχεσιοδυναμική (Σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, διεύθυνση, γονείς)

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους και τους γονείς και κηδεμόνες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ταυτόχρονα συνιστούν αποφασιστικής σημασίας παράγοντα στη διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων (Ερώτηση 31) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά (98% οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. και 94,5% οι της Δ.Ε.) ευχαριστημένοι («αρκετά» ή «απολύτως») από τη σχέση τους με τους μαθητές. Προκύπτει, επίσης, ότι ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, παρότι από ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών (το 38,52% των εκπαιδευτικών Π.Ε. και το 48,77% της Δ.Ε.) θεωρείται ότι επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο τους (Ερώτηση 32), δεν είναι το στοιχείο εκείνο που θα μπορούσε να αναστρέψει τη θετική σχέση που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν με τους μαθητές/μαθήτριες.

Το υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι επίσης ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία της έρευνάς μας. Εκτιμούμε –και αυτό ενισχύεται και από τις απαντήσεις σε άλλες ερωτήσεις της έρευνάς μας- ότι η ικανοποίηση που εκφράζεται με τις απαντήσεις δεν υποδηλώνει κατ' ανάγκη μια ανέφελη σχέση. Πιο πιθανό φαίνεται ότι μεταφέρει το μήνυμα πως δεν βρίσκονται σε αυτό το σημείο οι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και ότι τα βασικά προβλήματα πρέπει να αναζητηθούν κυρίως αλλού.

Εξάλλου, η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε. στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την επίδραση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στο εκπαιδευτικό τους έργο δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με τις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις στα σχολεία της Δ.Ε., ιδίως στο επίπεδο του Λυκείου. Όσο περισσότερο απαιτητικός εμφανίζεται ο σχολικός θεσμός τόσο η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών καθίσταται περισσότερο προβληματική και αυτό είναι περισσότερο εμφανές στο επίπεδο του Λυκείου. Σε επίρρωση αυτής της άποψης συνηγορούν και οι απαντήσεις της Ερώτησης 45, που αφορά τους παράγοντες που, κατά τη γνώμη των ερωτωμένων, επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, στο σημείο (δ) αυτής της ερώτησης, που αφορά τη βαθμοθηρία και το εξεταστικό σύστημα, οι με εκπαιδευτικοί της Π.Ε. τον θεωρούν σημαντικό αρνητικό παράγοντα («μάλλον» και «πολύ») σε ποσοστό 72,43%, ενώ για τους συναδέλφους τους της Δ.Ε. το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 82,64%.

Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι καταγράφεται δυσaréσκεια και από τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων στη Δ.Ε. (βλ. Πίνακα 28), ένα θεσμό που κατά γενική ομολογία χρειάζεται ριζική αναδιάρθρωση. Τονίζουμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε. στην ερώτηση αυτή δεν ελήφθησαν υπόψη, δεδομένου ότι στη βαθμίδα αυτή οι μαθητικές κοινότητες δεν έχουν θεσμοθετηθεί και όπου εφαρμόζονται αυτό γίνεται με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών σε περιορισμένη κλίμακα.

Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο ενδιαφέρον και την αγάπη προς τα παιδιά ως παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό έργο (Ερώτηση 46). Οι θετικές απαντήσεις στη σχετική ερώτηση ξεπερνούν το 99%.

Κάτι ανάλογο με ό,τι επισημάνθηκε στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και μαθήτριες συμβαίνει και στην περίπτωση της σχέσης τους με τους γονείς. Στη σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η σχέση τους με τους γονείς είναι ικανοποιητική σε υψηλό ποσοστό (84,6% της Π.Ε. και 61,8% της Δ.Ε.) (Πίνακας 27).

Η διαπίστωση αυτή φαίνεται επίσης να δείχνει πως η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς δεν συμπεριλαμβάνεται στα προβλήματα που θεωρούν ως βασικά στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου. Από την άλλη πλευρά, η θετικότερη στάση έναντι των γονέων που παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. μπορεί να συσχετιστεί με τις

στενότερες σχέσεις που αναπτύσσονται στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όπως ήδη έχει αναφερθεί.

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου συνιστούν ένα ακόμη ενδιαφέρον θέμα, που κατά καιρούς έχει απασχολήσει την έρευνα. Καταρχάς, διαπιστώνεται ότι οι κακές σχέσεις και η έλλειψη συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους χαρακτηρίζονται ως ένας «μάλλον» ή «πολύ» σημαντικός παράγοντας από τη μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό που εγγίζει το 69%. Παρατηρείται ωστόσο μια αξιοπρόσεκτη διαφορά τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ε. (ποσοστό 78%) και της Δ.Ε. (62,4%) όσο και μεταξύ των ανδρών (60%) και των γυναικών (75%). Είναι πιθανόν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ένα αρνητικό κλίμα που ενδεχομένως επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους και στο σύλλογο διδασκόντων. Πρέπει, επίσης, να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι η παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην Π.Ε. είναι μεγαλύτερη από ό,τι στη Δ.Ε.

Ωστόσο, η ικανοποίηση από τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων είναι γενικευμένη και σε υψηλό ποσοστό τόσο στην Π.Ε. (84%) όσο και στη Δ.Ε. (83%).

Η καλή σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου, τέλος, και η υποστήριξη από μέρους της θεωρείται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης ως ιδιαίτερα σημαντική. Η εκτίμηση αυτή δεν φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο των εκπαιδευτικών και τον τύπο σχολικής μονάδας στον οποίο εργάζονται. Αξίζει, ωστόσο, για μια διαχρονική θεώρηση του θέματος, να αναφερθούν κάποια παλαιότερα ερευνητικά πορίσματα. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Βάμβουκα (1985, σελ. 15 κ.ε.), δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι το 23% των καθηγητών και το 14% των δασκάλων «...θεωρούν ως βασική πηγή απογοήτευσής τους τις συγκρούσεις τους με τους προϊσταμένους και τον αυταρχικό τρόπο διεύθυνσης». Επικαλούνται, ακόμη, οι παραπάνω συγγραφείς τα πορίσματα άλλης έρευνας (Αγγέλης, 1982), σύμφωνα με τα οποία «... μόνο το 4% μεταξύ των δασκάλων και 15% μεταξύ των καθηγητών αναφέρουν ως βασική πηγή βοήθειάς τους το Διευθυντή του Σχολείου».

Κλείνοντας αυτή την ενότητα αξίζει να παρατηρήσουμε γενικεύοντας ότι το καλό κλίμα στο σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αδιακρίτως βαθμίδας εκπαίδευσης, φύλου και τύπου σχολικής μονάδας.

9.5. Εργασιακές σχέσεις (ωράριο, αποδοχές, συντάξεις κ.λπ.)

Λίγες είναι οι κοινωνικές ομάδες των οποίων οι συνθήκες εργασίας άλλαξαν τόσο όσο των εκπαιδευτικών, σχολιάζει ο Guy Neave (1998, σελ. 142). Αναφέρεται βέβαια στα τέλη της δεκαετίας του '80, αλλά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές είναι σταθερό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι και σήμερα, ένα χαρακτηριστικό που επιτείνει την ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και το άγχος όσων ασχολούνται με τη διδασκαλία.

Τα βασικά συμπεράσματα αυτής της ενότητας οδηγούν σχηματικά στη διαμόρφωση της εξής εικόνας:

- Η μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων (σχεδόν 88%) απαντούν ότι έχουν μόνιμη εργασιακή σχέση.
- Σε ποσοστό 85,5% δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα» ικανοποιημένοι από τις τακτικές αποδοχές τους. Θεωρούν, επιπλέον, σε υψηλό ποσοστό (82,4%) ότι οι αποδοχές τους δεν είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Από το ωράριο εργασίας είναι ικανοποιημένοι το 91% των εκπαιδευτικών τόσο της Π.Ε. όσο και της Δ.Ε. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι το 62% των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών έχουν αντίθετη άποψη σχετικά με το ωράριο απασχόλησης τους, το οποίο θεωρούν ότι παρεμποδίζει την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου σε ποσοστό 62%.

Επιπλέον σε ότι αφορά το φύλο παρατηρούμε ότι για τις γυναίκες σε ποσοστό 90% το ωράριο είναι πιο σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό τους έργο (Ερώτηση 46) από ό,τι για τους άντρες, όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 77%.

- Από την υγειονομική περίθαλψη το 56% των δασκάλων και το 45% καθηγητών δεν είναι ευχαριστημένοι. Αξίζει, όμως, να σημειώσουμε μια σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά το φύλο: Το 63% των γυναικών σε σχέση με 37% των αντρών δηλώνουν «καθόλου» ικανοποιημένες από την υγειονομική περίθαλψη.

- Από τις συντάξεις δεν είναι ευχαριστημένοι το 78% των δασκάλων και το 77% των καθηγητών. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε τη διαφορά σε ό,τι αφορά το φύλο. Οι γυναίκες που δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένες από το συνταξιοδοτικό καθεστώς είναι 70% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους άντρες είναι 29%.

- Από τις δαπάνες για την παιδεία το 92% των δασκάλων και το 94% των καθηγητών δεν είναι ικανοποιημένοι.
- Για τον τρόπο διορισμού καθόλου και ελάχιστα ικανοποιημένοι εμφανίζονται σε υψηλό ποσοστό (περ. 66,4%) και στις δύο βαθμίδες.
- Δεύτερη εργασία δεν δηλώνουν το 88,80% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 88,20% της Δ.Ε.

Σχετικά με τις παραπάνω διαπιστώσεις, επισημαίνουμε αναλυτικότερα, τα εξής:

Είναι σαφές ότι στην ελληνική εκπαίδευση την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα εξακολουθεί να κυριαρχεί η σταθερή και μόνιμη εργασιακή σχέση (ποσοστό 88%). Στη διαμόρφωση αυτής της εικόνας συμβάλλει αποφασιστικά το γεγονός ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για κάποιο χρονικό διάστημα η προσφορά εργασίας δεν παρουσίαζε σημαντική διαφορά σε σχέση με τη ζήτηση. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εργάζονται ως αναπληρωτές/-τριες (4,5%) ή ωρομίσθιοι/-ες (3,5).

Σε ό,τι αφορά τις τακτικές αποδοχές (μισθό και επιδόματα), όπως εύστοχα επισημαίνει ο Neave (1998, σελ. 143 κ.ε.), έχουν ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι αποτελούν το δείκτη της αξίας που αποδίδει η κοινωνία ή οι δημόσιοι εκπρόσωποί της σε ένα επάγγελμα, αλλά και μέτρο σύγκρισης με άλλα επαγγέλματα. Από αυτή την άποψη, συνιστούν ένα σημαντικό δείκτη της αξίας που αποδίδει η κοινωνία ή το κράτος στο εκπαιδευτικό έργο.

Όπως αναφέρθηκε, το 82% των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων θεωρούν ότι οι αποδοχές τους δεν είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου, και το 85,5% δεν είναι ικανοποιημένο από αυτές (Ερώτηση 37α). Στο σημείο αυτό δεν παρατηρείται κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Σε ό,τι αφορά, όμως, την εργασιακή σχέση των ερωτηθέντων, διαπιστώνεται ότι μεγαλύτερη δυσαρέσκεια εκδηλώνουν οι ωρομίσθιοι (δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα» ικανοποιημένοι σε ποσοστό σχεδόν 95%) και ακολουθούν οι μόνιμοι (86%) και οι αναπληρωτές (84%). Η διαφοροποίηση αυτή των ωρομισθίων είναι εύλογη, καθώς καθρεπτίζει τις δύσκολες συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται και τις πενιχρές αποδοχές που αποφέρει η συνήθως μερική απασχόλησή τους.

Γενικότερα, η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από τις αποδοχές τους ενισχύεται και από την αίσθηση της αδικίας που προκαλεί η άνιση μισθολογική αντιμετώπιση δημόσιων υπαλλήλων ίσης αφετηρίας. Ενδεικτικά και μόνο επισημαίνεται πως, ενώ στην Εισηγητική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου για την Αναδιάρθρωση του Μισθολογίου του Προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης (1984) τονιζόταν εμφατικά ότι το προτεινόμενο τότε μισθολόγιο, ως «γνήσιο ενιαίο», εξαλείφει ανισότητες και αδικίες, στην πράξη ακόμη και μετά την ψήφισή του διατηρήθηκαν και σε μεγάλο βαθμό διευρύνθηκαν οι μισθολογικές ανισότητες μεταξύ δημόσιων υπαλλήλων με όμοια τυπικά προσόντα. Αποτέλεσμα ήταν να ενισχυθεί η αίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της άνισης μεταχείρισης και της απαξίωσης του επαγγέλματός τους.

Οι απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση πρέπει να συσχετιστούν με τις αντίστοιχες της Ερώτησης 19: «Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας». Οι περισσότεροι (ποσοστό 55,7%) δηλώνουν οικογενειακό εισόδημα από 1.500 ως 3.000 €. Το 25,6% (??) τοποθετούνται στην αμέσως κατώτερη κλίμακα (900 ως 1.500 €) και το 12% στην αμέσως ανώτερη 3.000 ως 5.000 €. Ελάχιστοι (2,14%) δηλώνουν οικογενειακό εισόδημα άνω των 5.000 €, ένα αντίστοιχο ποσοστό (2,5%) προσδιορίζουν εισόδημά τους μεταξύ 450 και 900 € και ακόμη λιγότεροι (1,3%) δηλώνουν ότι δεν ξεπερνά τα 450 € (προφανώς πρόκειται για ωρομίσθιους και πιθανώς άγαμους). Παράλληλα, περισσότεροι από έναν στους δέκα εκπαιδευτικούς (το 11,5%) απαντούν (Ερώτηση 20) ότι έχουν και δεύτερη εργασία.

Η επεξεργασία των απαντήσεων στις προηγούμενες ερωτήσεις δείχνει καταρχάς ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στο δηλούμενο εισόδημα μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της Δ.Ε., όπως και στο ποσοστό συμμετοχής σε δεύτερη εργασία.

Σε ό,τι αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δεύτερη εργασία, αυτή εμφανίζεται συχνότερα μεταξύ των ανδρών (ποσοστό 18,25%, έναντι 8,14% των γυναικών). Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί η διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την εργασιακή σχέση: Η δεύτερη εργασία εμφανίζεται μεταξύ των ωρομισθίων σε ποσοστό 60,7%, των αναπληρωτών σε ποσοστό 15% και των μόνιμα διορισμένων 7,3%. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι η περιορισμένη εμπλοκή των ωρομισθίων στη δημόσια εκπαίδευση και οι πενιχρές αποδοχές που αυτή συνεπάγεται ουσιαστικά επιβάλλουν ως αναγκαία διέξοδο την αναζήτηση δεύτερης ή και τρίτης

εργασίας, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται για το διδακτικό τους έργο.

Όπως επισημαίνουν οι Κασιμάτη και Άλλισον (1989, σελ. 46 κ.ε.), η κύρια εργασία προσδιορίζει την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα άσκησης μιας δεύτερης εργασίας, αλλά σε μεγάλο βαθμό και το είδος και το περιεχόμενό της. Ιδίως, ο βαθμός ικανοποίησης της πρώτης εργασίας (αποδοχές, ωράριο κ.λπ.) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφαση για προσφυγή σε δεύτερη εργασία, όπως παρατηρούμε κατεξοχήν να συμβαίνει στην περίπτωση των ωρομισθίων. Από την ίδια μελέτη τονίζεται, επίσης, ότι όσοι προσφεύγουν για δεύτερη απασχόληση στην «παραοικονομία» εμφανίζονται γενικά πιο ευάλωτοι στην εκμετάλλευση και υπόκεινται σε χειρότερες συνθήκες εργασίας (ό.π., σελ. 148).

Οι παράμετροι αυτές πρέπει να μελετηθούν διεξοδικά, δεδομένου ότι η σχετική ερώτηση που τέθηκε στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας είχε γενικό χαρακτήρα και δεν ήταν σαφές αν συμπεριλάμβανε ως «δεύτερη εργασία» και δραστηριότητες όπως π.χ. οι γεωργικές, που συχνά αξιοποιούνται από εκπαιδευτικούς (ιδίως της περιφέρειας) για τη συμπλήρωση του οικογενειακού τους εισοδήματος. Πρέπει, επίσης, να μελετηθεί ως ποιο βαθμό η δεύτερη εργασία προσδιορίζεται από την πρώτη και ως προς το περιεχόμενό της.

Σε σχέση με το ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. και της Δ.Ε. δηλώνουν στον ίδιο, υψηλό βαθμό έλλειψη ικανοποίησης (78% και 77% αντίστοιχα δηλώνουν «ελάχιστα» και «καθόλου» ικανοποιημένοι).

Τα πράγματα εμφανίζονται διαφορετικά σε σχέση με το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, όπου οι μεν εκπαιδευτικοί της Π.Ε. δηλώνουν «ελάχιστα» και «καθόλου» ικανοποιημένοι σε ποσοστό 55%, ενώ στη Δ.Ε. η σχέση αυτή αντιστρέφεται (το 55% δηλώνουν ικανοποιημένοι). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων αντιμετωπίζουν το ίδιο σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, η διαφορά ίσως πρέπει να αναζητηθεί σε υποκειμενικούς παράγοντες (στη διαφορετική σημασία που αποδίδεται στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, σε συσχετισμό με τον παράγοντα του φύλου όπου το 63% των γυναικών σε σχέση με 37% των αντρών δηλώνουν «καθόλου» ικανοποιημένες από την υγειονομική περίθαλψη), που εμφανίζεται διαφοροποιημένος στις δύο βαθμίδες.

Σε δύο σημεία, τέλος, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δηλώνουν ότι είναι σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι: Στον αριθμό των ημερών εργασίας ετησίως και στο υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο.

Ως προς το πρώτο σημείο (Ερώτηση 37, σημείο δ), παρατηρείται μια σύμπτωση του βαθμού ικανοποίησης ως προς τις ημέρες εργασίας ετησίως στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης με ποσοστό γύρω στο 91%. Φαίνεται ότι οι αυξημένες, σε σύγκριση με άλλους τομείς του ελληνικού Δημοσίου, ημέρες αργίας των σχολείων λόγω διακοπών - φαινόμενο που ισχύει και διεθνώς- μπορούν να εξηγήσουν επαρκώς αυτή την ικανοποίηση. Πρέπει να επισημανθεί όμως εδώ μια διαφοροποίηση: Οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι «αρκετά» και «πολύ» σε ποσοστό 88,5%, οι αναπληρωτές σε ακόμη πιο υψηλό ποσοστό (94%), αλλά οι ωρομίσθιοι σε πολύ χαμηλότερο ποσοστό (60,8%). Θεωρούμε ότι η διαφορά αυτή έχει την εξήγησή της στις δυσκολότερες συνθήκες εργασίας, γενικότερα, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας.

Ως προς το δεύτερο σημείο: Σε ποσοστό 75% οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. και σε αρκετά υψηλότερο (90%) οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. θεωρούν ότι το διδακτικό ωράριο «ενισχύει» ή «μάλλον ενισχύει» το διδακτικό τους έργο. Η σημαντική διαφορά, ωστόσο, που προκύπτει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων θεωρούμε ότι εξηγείται επαρκώς από τη διαφοροποίηση κατά βαθμίδα του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου.

Σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται αρνητικά και σε ό,τι αφορά το ισχύον σύστημα διορισμού. Προφανώς, το θέμα απασχολεί περισσότερο τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς, καθώς από τη διαδικασία αυτή θα εξαρτηθεί καθοριστικά η δυνατότητά τους να ενταχθούν στη δημόσια εκπαίδευση σε μια περίοδο υψηλής ανεργίας και έντονης εργασιακής αβεβαιότητας.

Στη σχετική ερώτηση (Ερώτηση 23) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το ισχύον σύστημα διορισμού δεν τους ικανοποιεί («καθόλου» και «ελάχιστα») σε ποσοστό 66,4% χωρίς να παρατηρείται κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Π.Ε. και Δ.Ε. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετική εργασιακή σχέση: Ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο μέσο όρο, οι αναπληρωτές εμφανίζονται λιγότερο δυσαρεστημένοι (ποσοστό τοποθετήσεων («καθόλου» και «ελάχιστα» 59%) και οι ωρομίσθιοι πολύ περισσότερο από το μέσο όρο (σε ποσοστό

80%). Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ αναπληρωτών και ωρομισθίων ίσως συνδέεται με τις αλλαγές που επήλθαν τη συγκεκριμένη συγκυρία πραγματοποίησης της έρευνας στη διαδικασία διορισμών, που φάνηκε να ευνοούν τους αναπληρωτές με προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση.

Με την Ερώτηση 22 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ως ποιο βαθμό η προετοιμασία τους στο σπίτι για το διδακτικό τους έργο αποβαίνει σε βάρος του εξωσχολικού τους χρόνου. Από τις απαντήσεις συνάγεται ότι αυτό εκτιμούν ότι συμβαίνει «αρκετά» και «πολύ» σε υψηλό ποσοστό κατά μέσο όρο (77%). Παρατηρείται όμως εδώ διαφοροποίηση των απαντήσεων τόσο κατά βαθμίδα εκπαίδευσης (σε μικρό βαθμό), όσο και κατά φύλο (σε μεγαλύτερο βαθμό). Συγκεκριμένα, ενώ οι άνδρες εκτιμούν ότι επιβαρύνεται ο εξωσχολικός τους χρόνος «αρκετά» και «πολύ» σε ποσοστό 70%, το ποσοστό αυτό στις γυναίκες ξεπερνά το 80%. Είναι πιθανόν η επιβάρυνση των γυναικών, κατά κανόνα, με τη φροντίδα των παιδιών και του νοικοκυριού να τις οδηγεί να νιώθουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους τις επιπτώσεις αυτής της επιβάρυνσης.

Με την Ερώτηση 40 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν την επίδραση των ελαστικών σχέσεων απασχόλησης (ωρομισθία) στο εκπαιδευτικό έργο τους. Από τις απαντήσεις συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων, σε υψηλό ποσοστό (89%), θεωρούν τις ελαστικές εργασιακές σχέσεις «πολύ» και «μάλλον» αρνητικές. Διαφοροποίηση παρατηρείται εδώ κατά φύλο και κατά σχέση εργασίας. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εμφανίζονται κάπως περισσότερο αρνητικοί έναντι των γυναικών (92% έναντι 87%), ενώ στη δεύτερη περίπτωση πιο επικριτικοί εμφανίζονται οι ωρομισθιοί (93%), και ακολουθούν οι μόνιμοι (89%) και οι αναπληρωτές (87%). Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση μπορούν να συσχετιστούν με τις αντίστοιχες της Ερώτησης 46 (σημείο ι), που αναφέρονται στη μονιμότητα ως παράγοντα που επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό έργο. «Μάλλον» ή «πολύ» σημαντικό παράγοντα τον θεωρούν το 88% των εκπαιδευτικών, και αυτή η στάση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο συνήθως συγκαταλέγεται η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού. Από τις απαντήσεις στην Ερώτηση 45 προκύπτει ότι θεωρείται «μάλλον» και «πολύ» σημαντικός παράγοντας σε υψηλό ποσοστό (76%). Η εκτίμηση αυτή εμφανίζεται να διαφέρει κατά φύλο (άνδρες

68,4% και γυναίκες 79%), καθώς οι γυναίκες φαίνεται να νιώθουν περισσότερο τις συνέπειες αυτής της έλλειψης για λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί.

Με την ίδια ερώτηση οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αποτιμήσουν τη σημασία δύο ακόμη αρνητικών παραγόντων, του στρες και του φόρτου εργασίας (σημείο θ) και της κακής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου (σημείο κ). Και οι δύο αυτοί παράγοντες θεωρήθηκαν «μάλλον» και «πολύ» σημαντικοί σε υψηλό ποσοστό (80% ο πρώτος και 86% ο δεύτερος).

Ως προς τον πρώτο από αυτούς, πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι αξιολογείται ως το ίδιο σημαντικός από μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους, ενώ ως προς το φύλο αξιολογείται (ως «μάλλον» και «πολύ» σημαντικός) αρκετά περισσότερο από τις γυναίκες (86,3%) έναντι των ανδρών (67%). Αξίζει να προστεθεί ότι από σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Κασσωτάκης και Βάμβουκας τη δεκαετία του '80 διαπιστώθηκε ότι «... το 84% από τους καθηγητές και το 81% από τους δασκάλους διακατέχονται από αγωνία και άγχος, που οι περισσότεροι το αποδίδουν λίγο ή πολύ στην επαγγελματική τους δραστηριότητα, στα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν». Ως επακόλουθο προκύπτει η αυξημένη αίσθηση της κόπωσης και της απουσίας διάθεσης για εργασία (Κασσωτάκης και Βάμβουκας, 1985, σελ. 14). Επίσης, από μεταγενέστερη έρευνα σε σχολεία αποκλειστικά της Δ.Ε. διαπιστώθηκε συμπερασματικά ότι ως σημαντικότερες πηγές άγχους οι ερωτηθέντες εκτίμησαν κατά σειρά τις χαμηλές αποδοχές, την αδιαφορία των μαθητών, τις προβληματικές σχολικές τάξεις, την πολύωρη διδασκαλία, την ανάληψη μαθημάτων εκτός ειδικότητας, την αξιολόγηση των μαθητών, το μεγάλο θόρυβο στο σχολείο, την κακή συμπεριφορά των μαθητών και την υλικοτεχνική υποδομή. Προέκυψε, επίσης, ότι οι καθηγήτριες σε σημαντικό βαθμό θεωρούν το εκπαιδευτικό επάγγελμα πιο αγχώδες από ό,τι οι άνδρες (Αλεξόπουλος, 1990).

Αξιοσημείωτη, επίσης, είναι η διαφοροποίηση ανάλογα με το είδος σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς στις νηπιαγωγούς το αντίστοιχο ποσοστό προσεγγίζει το 90%, στους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού 85,7%, του Γυμνασίου 74,4%, του Λυκείου 76,2% και της Τεχνικής-Επαγγελματικής εκπαίδευσης 82,1%. Το υψηλό ποσοστό που παρουσιάζεται στις νηπιαγωγούς, πέρα από το άγχος που προκαλεί η ευθύνη των νηπίων, επιβεβαιώνει και την κατά φύλο διαφοροποίηση που επισημάναμε νωρίτερα, καθώς στη βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν

αποκλειστικά γυναίκες. Στο Γυμνάσιο, παρά το γεγονός ότι η παρουσία των γυναικών είναι αυξημένη σε σύγκριση με το Λύκειο, το ποσοστό εμφανίζεται ελάχιστα χαμηλότερο, γεγονός που σημαίνει ότι το άγχος των εκπαιδευτικών γίνεται κάπως πιο έντονο στο Λύκειο και στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, πιθανώς λόγω των εντονότερων προβλημάτων των μαθητών/μαθητριών αυτής της ηλικίας και της πίεσης που ασκούν οι πανελλαδικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Ως προς το δεύτερο παράγοντα, την κακή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, παρατηρείται επίσης κάτι ανάλογο. Αξιολογείται ως «μάλλον» και «πολύ» σημαντικός» περισσότερο στην Π.Ε. (90%) έναντι της Δ.Ε. (73,3%) και από τις γυναίκες (89,3%) έναντι των ανδρών. Αξιοσημείωτη είναι και εδώ η διαφοροποίηση ανάλογα με το είδος σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο Νηπιαγωγείο το ποσοστό είναι σχεδόν απόλυτο (99%), στο Δημοτικό 88,2%, στο Γυμνάσιο 84,1%, στο Λύκειο 81,2% και στα ΤΕΕ 83%. Οι ομοιότητες με την προηγούμενη περίπτωση, του άγχους και του φόρτου εργασίας, είναι εμφανείς.

9.6. Υλικοτεχνική υποδομή - Ελλείψεις προσωπικού - Δαπάνες για την εκπαίδευση

Η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός είναι παράγοντες που επηρεάζουν ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παρουσιάζονται στη συνέχεια τα βασικά πορίσματα της έρευνας και σύντομος σχολιασμός τους.

Με την Ερώτηση 42 ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το βαθμό ικανοποίησής τους από τη συνολική κατάσταση της κτιριακής υποδομής του σχολείου στο οποίο εργάζονται αλλά και από μια σειρά επιμέρους παραμέτρων, όπως εργαστήρια, σχολική βιβλιοθήκη, γραφείο των εκπαιδευτικών, γραφεία διοίκησης, αίθουσες διδασκαλίας, χώροι άθλησης και αύλειος χώρος. Από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψε (βλ. Πίνακα 29) ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης (Π.Ε. και Δ.Ε.) εμφανίζονται ικανοποιημένοι «αρκετά» και «απολύτως» σε ποσοστό άνω του 50% από (α) τη συνολική εικόνα της υποδομής του σχολείου (56% και 55% αντίστοιχα), (β) τα γραφεία διοίκησης (57% και 64%), (γ) τις αίθουσες διδασκαλίας (58% και οριακά στη Δ.Ε. 50%), και τον αύλειο χώρο (οριακά 50% στην Π.Ε. και 61% στη Δ.Ε.). Αρνητικό πρόσημο διαπιστώθηκε και στις δύο βαθμίδες

εκπαίδευσης από (α) τα εργαστήρια, (β) τις βιβλιοθήκες και (γ) τους χώρους άθλησης. Τέλος, ως προς τα γραφεία διοίκησης ο κατάσταση διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο βαθμίδες, καθώς στη μεν Π.Ε. υπερισχύουν ελαφρώς οι θετικές κρίσεις (53%), ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. υπερισχύουν οι αρνητικές (66% δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα» ικανοποιημένοι). Πιο αναλυτικά:

Συνολική κατάσταση της συνολικής κτιριακής υποδομής του σχολείου: Υπερισχύουν βέβαια οι θετικές κρίσεις, αλλά σε ένα μεγάλο ποσοστό, και στις δύο βαθμίδες (44% και 45% αντίστοιχα), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν «ελάχιστα» ή «καθόλου» ικανοποιημένοι από αυτή. Για τη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με το ζήτημα, αξίζει να συνεκτιμηθούν τα στοιχεία που εκθέτει πρόσφατη καταγραφή της υποδομής των σχολείων από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) με τον τίτλο «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων» (ΚΕΕ 2006, σελ. 227) Ως προς την επάρκεια και την καταλληλότητα της διαθέσιμης σχολικής στέγης επισημαίνεται ότι στις αρχές της δεκαετίας του '10 ένα στα δύο σχολεία συστεγαζόταν με άλλη ή άλλες σχολικές μονάδες, αλλά «...η συστέγαση δεν φαίνεται να δημιουργεί σοβαρές επιπτώσεις [...] αφού η συντριπτική πλειονότητά τους (93,5% του συνόλου των σχολείων) ακολουθούσε πρωινό ωράριο λειτουργίας ή ήταν ολόημερα». Επιπλέον, καταγράφεται ένας αρκετά σημαντικός αριθμός σχολείων (συνολικά το 4,4%), για τα οποία η διαθέσιμη σχολική στέγη δεν επαρκούσε και τα οποία λειτουργούσαν με εναλλασσόμενο ωράριο, ενώ αρκετά σχολεία στεγαζόνταν σε κτίρια χαμηλότερων προδιαγραφών ποιότητας. Ενδεικτικά των παραπάνω είναι τα εξής στοιχεία (ΚΕΕ, 2006, σελ. 228): Αρκετά σημαντικό ποσοστό σχολείων διαπιστώθηκε ότι «γειτνίαζε με 'ακατάλληλους' χώρους, όπως δρόμους υψηλής κυκλοφορίας (33,5%), πηγές ηχορύπανσης (8,7%), εργοστάσια ή βιοτεχνίες (4,6%) και ρυπογόνους χώρους (2,6%)· το 40,9 των σχολείων στεγαζόνταν σε κτίρια που κτίστηκαν πριν από 30 χρόνια ή περισσότερο, με τα δημοτικά σχολεία να στεγαζονται σε κτίρια που κτίστηκαν πριν από 40 χρόνια και περισσότερο σε ποσοστό 48,5%».

Γραφεία διοίκησης/γραφεία εκπαιδευτικών: Η μεγαλύτερη δυσарέσκεια των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. και στις δύο αυτές παραμέτρους πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η έλλειψη επαρκών χώρων για την κάλυψη των αναγκών της διεύθυνσης του σχολείου γίνεται περισσότερο αισθητή. Τα δεδομένα της Έκθεσης του ΚΕΕ («Αποτύπωσης»), εξάλλου, δείχνουν ότι μεγαλύτερη έλλειψη σε αυτό τον τομέα αντιμετωπίζουν τα σχολεία

της Π.Ε. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους χώρους διοίκησης (γραφείο διευθυντή, εκπαιδευτικών, γραμματείας κ.λπ.) «τα ποσοστά των νηπιαγωγείων που διέθεταν και δηλώνουν επάρκεια χώρων είναι σχετικά χαμηλά, τα αντίστοιχα ποσοστά στα δημοτικά σχολεία αυξάνονται, ενώ τα ποσοστά των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά υψηλότερα έναντι των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (ΚΕΕ, 2006, σελ. 228]

Αίθουσες διδασκαλίας: Καταρχάς, πρέπει να επισημανθεί το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων που δηλώνουν «ελάχιστα» ή «καθόλου» ικανοποιημένοι από την κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας (42% στην Π.Ε. και 51% στη Δ.Ε.). Καθώς το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής δραστηριότητας διεξάγεται στη σχολική τάξη, η ανεπάρκεια ή η ακαταλληλότητα των σχολικών αιθουσών αναδεικνύεται σε σημαντικό αρνητικό παράγοντα. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων φαίνεται πως συνδέεται με τις διαφορετικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως σχετικά με τα γραφεία διοίκησης και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι πολλές φορές το μάθημα στη Δ.Ε. είναι περισσότερο απαιτητικό και εξειδικευμένο, και γι' αυτό ενδέχεται οι ελλείψεις στη σχολική αίθουσα είναι πιο αισθητές. Για την κάλυψη αυτών των απαιτήσεων έχει προταθεί (και δοκιμάστηκε πειραματικά σε μικρό αριθμό σχολείων, με θετικά αποτελέσματα) το σύστημα των εξειδικευμένων αιθουσών διδασκαλίας (αίθουσα ιστορίας, αίθουσα γεωγραφίας κ.ά.).

Εργαστήρια: Η κατάστασή τους χαρακτηρίζεται «ελάχιστα» και «καθόλου» ικανοποιητική από το 79,4 των εκπαιδευτικών της Π.Ε και το 52,6% των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. Η διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων σχετίζεται προφανώς με τη μεγαλύτερη παραμέληση αυτού του σημαντικού παράγοντα στην Π.Ε. σε σύγκριση με τη Δ.Ε. Σε αυτή την κατεύθυνση δείχνει και η «Αποτύπωση» του ΚΕΕ, καθώς επισημαίνει ότι στην κατηγορία των ειδικών αιθουσών και εργαστηρίων διαπιστώνεται «... σημαντική υπεροχή των σχολείων της δευτεροβάθμιας έναντι των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαθεσιμότητα και την επάρκεια των εργαστηρίων φυσικής/χημείας και των εργαστηρίων πληροφορικής (ΚΕΕ, 2006, σελ. 228-229). Χρειάζεται, ωστόσο, η ερώτηση αυτή να εξειδικευτεί σε επόμενη σχετική έρευνα, καθώς εργαστήρια μπορούν να αξιοποιηθούν σε πληθώρα σχολικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων, όπως είναι,

ενδεικτικά, οι φυσικές επιστήμες, οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας, τα καλλιτεχνικά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ιστορία κ.ά.

Σχολική βιβλιοθήκη: Η σημασία της σχολικής βιβλιοθήκης καθίσταται πιο αισθητή στο βαθμό που σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα η έμφαση μετατοπίζεται από την παιδεία του «ενός βιβλίου» και την αποστήθιση των γνώσεων προς την κριτική, δημιουργική μάθηση. «Καθόλου» και «ελάχιστα» ικανοποιητική θεωρούν την κατάσταση της σχολικής βιβλιοθήκης του σχολείου τους η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Π.Ε. (58,8%) και της Δ.Ε. (55%). Η διαφορά ανάμεσα στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης φαίνεται πως σχετίζεται με το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια συστάθηκαν και λειτούργησαν αρκετές σχολικές βιβλιοθήκες σε σχολεία της Δ.Ε. (γενικής και τεχνικής), ενώ κάτι ανάλογο δεν συνέβη στα σχολεία της Π.Ε. Γενικότερα, όμως, εκτίμησή μας είναι ότι τα ποσοστά ικανοποίησης από τη σχολική βιβλιοθήκη εμφανίζονται υψηλά πέρα από το αναμενόμενο, αν ληφθεί υπόψη ότι στη μεγάλη πλειονότητα των σχολείων της Π.Ε. και της Δ.Ε. δεν λειτουργεί καθόλου σχολική βιβλιοθήκη ή λειτουργεί υποτυπωδώς. Τα σχετικά στοιχεία της Έκθεσης του ΚΕΕ μόνο ως ένα βαθμό αποτυπώνουν την πραγματική κατάσταση σε αυτό τον τομέα. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, το 73,1% των σχολείων όλων των βαθμίδων «δηλώνει ότι διαθέτει βιβλιοθήκη», το 61,1% ότι η «βιβλιοθήκη αυτή λειτουργεί», ενώ μόνον το 23,8% δηλώνει ότι «η βιβλιοθήκη στεγάζεται σε ειδική αίθουσα». Ενδεικτικό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σχολικές βιβλιοθήκες είναι το γεγονός ότι, σύμφωνα με την Έκθεση, «... στο σύνολο των 5.510 σχολείων στα οποία λειτουργούσε σχολική βιβλιοθήκη, τα 506 σχολεία (9,2%) διέθεταν βιβλιοθήκη με σύνδεση στο διαδίκτυο (24 δημοτικά και 482 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ μόνο 699 σχολεία (κυρίως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) εμφανίζονται να ακολουθούν ηλεκτρονική μορφή καταγραφής των βιβλίων (ΚΕΕ, 2006, σελ. 229).

Γυμναστήριο-χώροι άθλησης: Η απουσία επαρκών και κατάλληλων χώρων άθλησης είναι εμφανής από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη σχετική ερώτηση. Ωστόσο, η δυσαρέσκεια είναι μεγαλύτερη στην Π.Ε. (ποσοστό όσων απάντησαν «ελάχιστα» και «καθόλου» ικανοποιημένοι 77%) και λιγότερο στη Δ.Ε. (αντίστοιχο ποσοστό 66%). Η παραδοσιακή υποτίμηση της φυσικής αγωγής στην Π.Ε. φαίνεται πως εξηγεί σε επαρκή βαθμό τη διαφορά αυτή, που γίνεται περισσότερο αισθητή καθώς στα Δημοτικά Σχολεία αρχίζουν να απασχολούνται και εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στη φυσική

αγωγή. Η «Αποτύπωση» του ΚΕΕ ενισχύει αυτή την άποψη, καθώς διαπιστώνει ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση «... υστερεί σχετικά έναντι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα ποσοστά των σχολείων που δηλώνουν επάρκεια χώρων γυμναστικής/άθλησης» (ΚΕΕ, 2006, σελ. 229).

Αύλειος χώρος: Όπως αναφέρθηκε ήδη, η εικόνα εμφανίζεται διαφορετική κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης βαθμίδας δηλώνουν μοιρασμένοι: 49% καθόλου και ελάχιστα ικανοποιημένοι και 51% «αρκετά» και «απολύτως». Αντίθετα, στη Δ.Ε. η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι (48,5% δηλώνουν «αρκετά» και 12,5% «απολύτως»). Σύμφωνα με τη σχετική Έκθεση του ΚΕΕ, εξάλλου, «το 53,4% των σχολείων διέθετε αυτόνομο αύλειο χώρο, το 44,8% των σχολείων διέθετε κοινό αύλειο χώρο με ή άλλα σχολεία, ενώ το 1,8% των σχολικών μονάδων δεν διέθετε καθόλου αύλειο χώρο, με εντονότερο το φαινόμενο αυτό στα νηπιαγωγεία (3,6%) και τα ΤΕΕ (3,9%)» (ΚΕΕ, 2006, σελ. 227). Η διαφορά που επισημάνθηκε στην έρευνά μας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της Δ.Ε. είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι πολλά σχολεία της Π.Ε. στεγάζονται σε παλαιά κτίρια, χωρίς τις απαραίτητες προδιαγραφές. Την άποψη αυτή ενισχύουν και τα στοιχεία της Έκθεσης Αποτύπωσης του ΚΕΕ, όπως ήδη αναφέρθηκε. Επίσης, είναι πιθανόν να σχετίζεται και με τους όρους ασφάλειας των παιδιών, που είναι περισσότερο αισθητοί στην Π.Ε.

Με την Ερώτηση 45 (σημείο β), ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφέρουν μια γενική κρίση σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό έργο από την έλλειψη μέσων, υποδομής και χώρων. Από τις απαντήσεις τους συνάγεται η σημασία που αποδίδουν σε αυτό τον παράγοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων τον χαρακτηρίζουν ως «μάλλον» και «πολύ» σημαντικό σε ποσοστό άνω του 90%.

Πέρα από τις επιμέρους παραμέτρους της υλικοτεχνικής υποδομής, επιδιώξαμε να διαμορφώσουμε και μια συνολική εικόνα σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλεί ο χώρος του σχολείου στους εκπαιδευτικούς (Ερώτηση 43). Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι, παρά τα πολλά προβλήματα και ελλείψεις, κυριαρχούν τα θετικά συναισθήματα και στις δύο βαθμίδες, καθώς μόνο το 18% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και αντίστοιχο της Δ.Ε. δηλώνουν ότι τα συναισθήματα που τους προκαλεί ο χώρος του σχολείου είναι «πολύ» και «λίγο» δυσάρεστα.

Η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού (Ερώτηση 45, σημείο α) χαρακτηρίζεται ως σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο σε υψηλά ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων (85,3% στην Π.Ε. έναντι 68,8% της Δ.Ε.). Είναι γεγονός ότι η έλλειψη ενός εκπαιδευτικού στην Π.Ε. είναι περισσότερο αισθητή και δημιουργεί σοβαρά προβλήματα λειτουργία του σχολείου, καθώς κατά κανόνα σημαίνει ότι ένα ολόκληρο σχολικό τμήμα θα μείνει χωρίς δάσκαλο σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ στη Δ.Ε. κάτι ανάλογο συνήθως μπορεί να αντιμετωπιστεί πιο ανώδυνα, με μικρής κλίμακας αλλαγές στο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Με την Ερώτηση 39, τέλος, ζητήσαμε από τους ερωτηθέντες να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησής τους από το επίπεδο των κρατικών δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση. Αν και διαβλέπαμε εκ των προτέρων την έντονη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σε αυτό το θέμα, θελήσαμε ωστόσο να διαμορφώσουμε μέσω της έρευνας μια πιο επακριβή και αντικειμενική εικόνα. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι το 92% των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και το 94,5% της Δ.Ε. δηλώνουν «καθόλου» ή «ελάχιστα» ικανοποιητικό το επίπεδο των δαπανών. Επιπλέον, σε αρκετά υψηλό ποσοστό συμφωνούν (85% στην Π.Ε. και 80% στη Δ.Ε.) σε άλλη ερώτηση ότι το επίπεδο των δαπανών επηρεάζει «αρκετά» και «πολύ» το εκπαιδευτικό έργο τους.

9.7. Ψυχολογικές και κοινωνικές παράμετροι (ικανοποίηση από το επάγγελμα, κύρος του επαγγέλματος κ.λπ.)

Επιχειρώντας τη σύνοψη των συμπερασμάτων σε αυτό τον άξονα είναι σκόπιμο καταρχάς να επαναφέρουμε κάποια σημεία που έχουν ήδη σχολιαστεί.

Διαπιστώθηκε, καταρχάς, ότι ο χώρος του σχολείου προκαλεί κατά βάση θετικά συναισθήματα στη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, τόσο της Π.Ε. όσο και της Δ.Ε. (ερώτηση 43). Παράλληλα, όπως ήταν αναμενόμενο, η αγάπη των εκπαιδευτικών για τα παιδιά και το καλό κλίμα στο σχολείο κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό έργο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Ερώτηση 46, σημεία α και στ).

Έχει υποστηριχθεί ευρύτερα ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται αρνητικά σε σημαντικό βαθμό από μια νοοτροπία που αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως απλούς υμάντες μεταφοράς των εντολών και των προτεραιοτήτων της διοικητικής ιεραρχίας. Σε

μια τέτοια περίπτωση, αναφέρει ο Fend, «μοιάζει να μεταφέρουν οι δάσκαλοι τη μεταχείριση που υφίστανται οι ίδιοι προς τα 'κάτω', προς τους μαθητές.» Γι' αυτό το λόγο, το μάθημα είναι τόσο λιγότερο μαθητοκεντρικό, όσο εντονότερη είναι η «εκ των άνω» ρύθμιση για τους δασκάλους, κάτι που παρέχει περιορισμένες δυνατότητες ευελιξίας στους ίδιους τους διδάσκοντες (Mühlbauer, 1985, σημ. 52, που παραπέμπει σε Fend).

Σε ό,τι αφορά το κύρος ενός επαγγέλματος, είναι γενικά αποδεκτό ότι πρόκειται για ένα σημαντικό παράγοντα, που συνδέεται άμεσα και καθοριστικά με μια σειρά σημαντικών επιπτώσεων. Υψηλό κοινωνικό κύρος συνήθως σημαίνει προσέλευση και ενδεχομένως ένταξη περισσότερων ικανών επαγγελματιών. Από την άλλη πλευρά, το υψηλό κοινωνικό κύρος έχει πίσω του, κατά κανόνα, σημαντικά πλεονεκτήματα.

Στην περίπτωση της έρευνάς μας, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να δηλώσουν πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους σε σχέση με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους προσφορά (Ερώτηση 24). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις (βλ. και Πίνακα 24), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το επάγγελμά τους είναι «εντελώς και «αρκετά» υποβαθμισμένο σε υψηλό ποσοστό (71%). Παρατηρείται όμως μια διαφοροποίηση κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. εμφανίζονται σε μικρότερο ποσοστό δυσαρεστημένοι (67,40% έναντι 74,40%). Αυτή η διαφοροποίηση ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. ενδέχεται να θεωρούν το έργο τους πιο σημαντικό.

Σχετική είναι και η εικόνα που προκύπτει από τις απαντήσεις στην Ερώτηση 45 (σημείο ε), όπου ζητείται να αξιολογηθεί ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο «η απαξίωση του εκπαιδευτικού – η απαξίωση της παιδείας». Ο παράγοντας αυτός αποτιμάται συνολικά από τη συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (93,7%) ως σημαντικός, χωρίς να παρατηρείται καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς της και της Δ.Ε.

Η ισχυρή αίσθηση της απαξίωσης φαίνεται να συνδέεται με τη γενικευμένη δυσαρέσκεια που εκφράζουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε μια σειρά παραμέτρων που αναλύθηκαν προηγουμένως.

9.8. Προτάσεις βελτίωσης

Στο ερωτηματολόγιο περιλήφθηκαν και ερωτήσεις που ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με το «δέον γενέσθαι» σε βασικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις ήταν κλειστές και κάποιες άλλες ανοικτές, όπως σε κάθε περίπτωση κρίθηκε καταλληλότερο.

Εδώ θα περιοριστούμε στο σχολιασμό των κλειστών ερωτήσεων, που συμπεριλήφθηκαν στη διαδικασία επεξεργασίας των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Οι ανοικτές ερωτήσεις θα τύχουν ειδικής επεξεργασίας με την ευθύνη του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. και του ΙΠΕΜ, και τα πορίσματά τους θα δημοσιοποιηθούν μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας τους.

Με την Ερώτηση 28 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μέχρι τρεις από τις προτεινόμενες επιλογές με στόχο τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούν στην τάξη. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι πιο δημοφιλείς επιλογές ήταν (α) «Οι συγγραφείς να είναι εκπαιδευτικοί της πράξης», (β) «Μείωση της ύλης», και (γ) «Ελκυστικότερα, πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών». Όπως συνάγεται από τις απαντήσεις, είναι κοινός τόπος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η αντίληψη ότι τα σχολικά βιβλία δεν βρίσκονται σε συνάφεια με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και τις δυνατότητες των παιδιών, γι' αυτό και εκδηλώνεται προτίμηση προς τρεις επιλογές που προβάλλουν αυτή την ανάγκη.

Με την Ερώτηση 38 ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να εκτιμήσουν τι πρέπει να αλλάξει σε ό,τι αφορά τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση, επιλέγοντας επίσης τρεις ανάμεσα σε διάφορες προτάσεις.

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το ενδιαφέρον κυρίως επικεντρώθηκε:

(α) στην επισήμανση «να υπάρχει αίθουσα για τον/την εκπαιδευτικό/να έχει δικό του/της χώρο»·

(β) στην ανάγκη «να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός των μαθητών/-τριών σε κάθε τμήμα»· και

(γ) στην απαίτηση να εξασφαλιστεί η «κατάλληλη κτιριακή υποδομή, που συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό κυρίως στους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. (41,7%).

Καταληκτικές παρατηρήσεις:

Οι σύγχρονες κοινωνίες δίνουν μεγάλη σημασία στην επιστήμη και την τεχνολογία, ως παράγοντες ανάπτυξης και ευημερίας. Η εκπαίδευση, συνεπώς, ως βασική προϋπόθεση για τη μετάδοση και τη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα διασφάλισης αυτής της προοπτικής. Η «καθολικά εκπαιδευμένη κοινωνία» (totally pedagogised society) κατά τον Bernstein (1996) είναι μια κοινωνία σε όλους τις βασικούς τομείς της οποίας κυριαρχεί η εκπαιδευτική διάσταση. Ωστόσο, στη βάση της βρίσκονται η διαρκής ρευστότητα και οι συνεχείς αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη γνωστική υποδομή – και όχι μόνο – των σύγχρονων κοινωνιών. Σε αυτές τις συνθήκες αναδεικνύεται η κεντρική σημασία της «καταρτισιμότητας» (trainability), όπως τονίζει ο Bernstein, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να κινείται αποτελεσματικά σε αυτή την παιδαγωγική ρευστότητα και να αναπτύσσει προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις.

Αυτές τις εξελίξεις έχουν προφανώς ένα οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο του ανταγωνισμού που έχει επιβάλει η σύγχρονη καπιταλιστική ανάπτυξη, η ταχεία παραγωγή, διάδοση και αξιοποίηση της γνώσης είναι θεμελιώδης παράγοντας για τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του κεφαλαίου. Η γνώση ενδέχεται να απαξιώνεται και να αχρηστεύεται γρήγορα. Δεν παύει, όμως, να είναι καθοριστικός παράγοντας για την ανταγωνιστικότητα και την επικράτηση στο διεθνές περιβάλλον..

Θα ήταν εύλογο να υποθέσει κανείς ότι η αυξημένη σημασία της εκπαίδευσης σήμερα συμπαρασύρει ανοδικά τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών. Αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ωστόσο, είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Η τάση αυτή είναι έκδηλη τόσο σε ό,τι αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση όσο και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση.

Για την ερμηνεία διάφορων επιμέρους πτυχών αυτού του φαινομένου έχουν προταθεί ποικίλες προσεγγίσεις. Έχει υποστηριχθεί, για παράδειγμα (Robertson, 2002), ότι τα σύγχρονα κράτη ακολουθούν πολιτικές που επιδιώκουν μια βίαιη προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστήματος στις προβαλλόμενες απαιτήσεις. Αυτό τελικά μεταφράζεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σε πρακτικές πιέσεων και αξιολογήσεων για την

επίτευξη της επίσημης νόρμας. Μια εύκολη και συνήθης διέξοδος, σε αυτές τις συνθήκες για την εξουσία είναι να προβάλλει τους εκπαιδευτικούς ως τους υπεύθυνους για τις καθυστερήσεις και τους αναχρονισμούς που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μείωση του κύρους των εκπαιδευτικών που επιδιώκεται με αυτό τον τρόπο αξιοποιείται στη συνέχεια από την κρατική πολιτική για να αιτιολογηθούν αφενός η μείωση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και αφετέρου η άρνηση της πολιτείας να λάβει μέτρα για την οικονομική και την κοινωνική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο διάστημα προωθείται διεθνώς ένα νέο πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης του δημόσιου τομέα, όπως και της εκπαίδευσης ειδικότερα, γνωστό ως New Public Management (Robertson, 2007). Βασικά στοιχεία αυτού του προτύπου είναι η συνάρτηση της δημόσιας χρηματοδότησης με τα επιτεύγματα των υπηρεσιών, οι παράλληλες διαδικασίες συγκέντρωσης και αποκέντρωσης σε διάφορους τομείς κατά περίπτωση, και η ενίσχυση του ανταγωνισμού ανάμεσα σε υπηρεσίες και ιδρύματα κατ' ακολουθία της αγοράς. Το πρότυπο αυτό ασκεί σημαντική επίδραση σε όλους τους επιμέρους τομείς και λειτουργίες του δημόσιου τομέα.

Ταυτόχρονα, εμφανίζονται ισχυρές τάσεις εμφανούς και αφανούς ιδιωτικοποίησης σε τομείς όπως η επιθεώρηση των σχολείων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι βοηθητικές υπηρεσίες στα σχολεία (καθαριότητα, φύλαξη, εστίαση κ.λπ.), ενώ νέες εκπαιδευτικές δομές προκύπτουν στα όρια του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, όπως είναι τα Charter Schools στις ΗΠΑ και τον Καναδά, οι City Academies, τα City Technology Colleges στη Βρετανία και τα Language Schools στην Αυστραλία. Όπως επισημαίνει η Robertson (2007), τελευταία εισβάλλει με ταχύτερο ρυθμό στη δημόσια εκπαίδευση ο ιδιωτικός κερδοσκοπικός τομέας (private-for-profit sector) μέσω του θεσμού των Charter Schools στις ΗΠΑ, καθώς πολλά από αυτά τα σχολεία αναλαμβάνονται από κερδοσκοπικές επιχειρήσεις. Οι πολυεθνικές επιχειρήσεις, ειδικά όσες εμπλέκονται στη βιομηχανική τεχνολογία (όπως Microsoft, Cisco Systems, Sylvan Learning Systems), διευρύνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο με αιχμή την παροχή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (Robertson, 2007· ΙΠΕΜ-ΔΟΕ & Εκπαιδευτική Διεθνής - επιμ. Γιώργος Γρόλλιος, 2011).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εξελίξεων, οι όροι και οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μεταβάλλονται ριζικά, με επίμαχο σημείο αντιπαράθεσης τη

διεύρυνση των ελαστικών εργασιακών σχέσεων, την αμφισβήτηση των συλλογικών διαπραγματεύσεων και τελικά τη μείωση των οικονομικών και άλλων παροχών των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό το συμπέρασμα σχετικής μελέτης που εξέτασε δεδομένα σχετικά με τις συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικών σε Charter Schools στοιχειώδους εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Τα σχολεία αυτά διακρίνονταν για την ενισχυμένη οργανωτική και διοικητική αυτονομία σε ό,τι αφορά το προσωπικό και τους πόρους, και την αυξημένη ευελιξία σε θέματα μισθών και συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα έδειξαν ότι, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων εργάζονται περισσότερες ώρες, έχουν πιο περιορισμένη εργασιακή ασφάλεια και κατά κανόνα οι αποδοχές τους είναι σημαντικά υποδεέστερες σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των παραδοσιακών δημόσιων σχολείων (Malloy & Wohlstetter, 2003).

Όπως έχουμε ήδη τονίσει, το συνολικό εισόδημα αποτελεί το κύριο κριτήριο για την τοποθέτηση μιας επαγγελματικής ομάδας σε ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Παράλληλα, το εισόδημα, σε συνδυασμό και με τις κάθε είδους άλλες απολαβές, καθιστά ένα επάγγελμα περισσότερο ή λιγότερο ελκυστικό για τα μέλη μιας κοινωνίας.

Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έρευνας που πραγματοποίησε παλαιότερα η ΟΛΜΕ (1995) με επιστημονική ευθύνη του Ανδρέα Καζαμιά (ΟΛΜΕ, 1999, σ. 74 κ.ε.), οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών συνιστούν ένα από τα πιο αρνητικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν τόσο σε σύγκριση με τις απολαβές των άλλων δημόσιων υπαλλήλων στην Ελλάδα όσο και των εκπαιδευτικών στις άλλες χώρες της Ευρώπης. Η παρούσα έρευνα, εξάλλου, τεκμηριώνει τη γενικευμένη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους, με ιδιαίτερη έμφαση στις αποδοχές τους.

Επιπλέον, η μείωση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση από το κράτος αντανακλά σε όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής λειτουργίας (υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμό των σχολείων, αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.), επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνά μας εντόπισε μια σειρά παράγοντες που υπονομεύουν τη σωματική, διανοητική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε αυτούς, πιο εύκολα μπορούν να προσδιοριστούν όσοι αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των

σχολείων. Συνθήκες στέγασης, υγιεινής και ασφάλειας, αίθουσες διδασκαλίας, γειτνίαση με θορυβώδεις δρόμους, με εστίες ρυπογόνες κ.λπ. έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου και των μαθητών.

Μια δεύτερη σειρά παραγόντων αφορά την διεύρυνση και στην Ελλάδα των λεγόμενων «ελαστικών» σχέσεων εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση, κυρίως –αλλά όχι αποκλειστικά- με τη μορφή της ωρομισθίας. Σε μια σειρά από ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι τα μέλη αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών εκφράζουν δυσaréσκεια σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς βιώνουν με ιδιαίτερη ένταση την εργασιακή ανασφάλεια και αβεβαιότητα, τις αρνητικές οικονομικές συνθήκες και τον εργασιακό φόρτο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Μια τρίτη κατηγορία σχετίζεται με τον τρόπο και τους όρους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Ο αριθμός των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες αυτής της κατηγορίας. Πληθωρικές σχολικές τάξεις, συχνά σε συνδυασμό με μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, διαμορφώνουν ένα ασφυκτικό περιβάλλον για το διδακτικό έργο. Σε τέτοιες συνθήκες καταρχάς δυσχεραίνεται σε σημαντικό βαθμό κάθε προσπάθεια για αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παράλληλα, οι σχέσεις στο χώρο του σχολείου καθίστανται προβληματικές, αυξάνεται η αποξένωση και πληθαίνουν οι συγκρούσεις.

Η κατηγορία αυτή των προβλημάτων συνδέεται αναπόσπαστα με το φορτίο της εξωδιδακτικής απασχόλησης των εκπαιδευτικών, που συνιστά ασφαλώς μια από τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε σχέση με άλλους τομείς του δημόσιου τομέα. Η «μη διδακτική εβδομάδα», όπως συνήθως αποκαλείται, περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες, όπως προετοιμασία του μαθήματος, αξιολόγηση γραπτών, συνεργασία με συναδέλφους και άλλα πρόσωπα, επικοινωνία με γονείς, συμβουλευτική, επιμορφωτικές δραστηριότητες, ποικίλες συλλογικές δράσεις της σχολικής κοινότητας κ.λπ. Και στον τομέα αυτόν, όπως και σε άλλους, για συγκεκριμένους ιστορικά διαμορφωμένους λόγους, οι γυναίκες εμφανίζονται να βιώνουν πιο επώδυνα τις αρνητικές καταστάσεις.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου συνδέεται άμεσα με την επαρκή αρχική και την ενδοϋπηρεσιακή

εκπαίδευση/επιμόρφωσή τους. Έχουν εκτεθεί, όμως, διεξοδικά στην παρουσίαση των πορισμάτων αυτής της έρευνας οι ελλείψεις και τα κενά στον τομέα αυτόν, κάτι που προκύπτει και από την ανάλυση των απαντήσεων στα σχετικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Η έλλειψη κατά κανόνα της αρχικής ψυχο-παιδαγωγικής εκπαίδευσης από τις προπτυχιακές σπουδών πολλών εκπαιδευτικών της Δ.Ε. και η υποβάθμιση τα τελευταία χρόνια των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι σοβαρά προβλήματα, που τονίζουν με έμφαση και οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, και τα προγράμματα επιμόρφωσης που κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί συνήθως δεν κρίνονται ικανοποιητικά από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας. Ωστόσο, τα περισσότερα από αυτά συνοδεύονται από εκθέσεις αξιολόγησης μετά τη λήξη τους που επιβεβαιώνουν την ικανοποίηση εκείνων που τα παρακολούθησαν. Φαίνεται πως ισχύει και στην Ελλάδα αυτό που έχει παρατηρηθεί και σε άλλες χώρες, οι δηλώσεις ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα να λαμβάνονται και ως επαρκείς αποδείξεις της αποτελεσματικότητάς του (Wade, 1985).

Ακόμη, πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο αντιφατικός χαρακτήρας του έργου που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί. Μελέτες έχουν δείξει τις διαφορετικές προσδοκίες που τρέφουν οι ποικίλες ομάδες αναφοράς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, όπως και το πλήθος και την πολυπλοκότητα των συγκρούσεων που συνυφαίνονται με το διδακτικό επάγγελμα, σε μια περίοδο μάλιστα που οι όροι άσκησης του χαρακτηρίζονται από εντονότερη ασάφεια και ρευστότητα. Υπό αυτούς τους όρους δεν είναι καθόλου δυσεξήγητες οι συχνές αναφορές των ειδικών ερευνητών σε καταστάσεις στρες, άγχους και επαγγελματικής εξάντλησης (Huberman, 1993). Για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων απαιτούνται συγκεκριμένες πολιτικές από την πλευρά της πολιτείας, οι οποίες όμως ειδικά στην περίπτωση της χώρας μας είναι εξαιρετικά σπάνιες.

Συνοψίζοντας, τονίζουμε την επείγουσα ανάγκη της ακόμη πιο συστηματικής μελέτης και ανάλυσης των προβλημάτων που συνδέονται με τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να τεκμηριωθούν οι συνέπειές τους με ακρίβεια και διορατικότητα και να εξασφαλιστούν τα εχέγγυα για αποτελεσματικές πολιτικές. Στο βαθμό που γίνεται αντιληπτή από τα κέντρα λήψης αποφάσεων η καθοριστική σημασία της εκπαίδευσης για τις σύγχρονες κοινωνίες, προκύπτει αυτονόητα και η ανάγκη -και

ταυτόχρονα υποχρέωση- της υιοθέτησης πολιτικών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του σχολείου ως χώρου εργασίας, δεδομένου ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών μεταφράζονται σε συνθήκες μάθησης των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M.W. (1994). *Εκπαίδευση και εξουσία* (Φ. Κοκαβέσης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ball, S. - Youdell, D. (2011). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση* (επιμ. ελληνικής έκδοσης: Γ. Γρόλλιος), ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Αθήνα.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Bonal, X. – Rambla, X. (2002): «Στα δίκτυα της καθολικά παιδαγωγημένης κοινωνίας. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία στην οικονομία της γνώσης», στο: Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (επ.): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα, σ. 119-150.
- Charlot, Bernard (1992): *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, Προτάσεις, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (1990). Η Κοινή γνώμη δεν υπάρχει. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 77. σελ. 3-14.
- Charlot, Bernard (1992): *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, Προτάσεις, Αθήνα.
- Chiappano, N. – Vandavelde, L. (1988): Μελέτη για τη λειτουργία των ΠΕΚ, Αθήνα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διά βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ETUCE (1993). *Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη* (μτφρ. ΟΛΜΕ). Βρυξέλλες.
- EURICON Ε.Π.Ε. (επιμ. Χρ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη) (2007): *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ., Ν. Κυριαζή, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mühlbauer, K.R. (1985): *Κοινωνικοποίηση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Neave, Guy (1998): *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση (στο πρωτ.: *The teaching nation. Prospects for the teachers in the European Community*. Oxford: Pergamon Press 1992).
- Queiroz, J.M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Φ. Καλυβά, Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μτφρ., Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Robertson, S. (2002): «Συγκρούσεις επανεδαφισμού: Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα», στο: Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (επ.): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα, σ. 45-85.
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα* (μτφρ. Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, πρόλογος: Μιχ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO-ΥΠΕΠΘ (χ.χ.): *Σύσταση σχετικά με το Καθεστώς του Διδακτικού Προσωπικού (Recommendation on the Status of Teachers)*. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής της UNESCO .
- Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (επ.) (2002): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα.

- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1990): «Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν», *Νέα Παιδεία*, τεύχη: 53 (σελ. 67-93), 54 (σελ. 84-101) και 56 (σελ. 58-85).
- Αλτουσέρ, Λ. (1990). *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνης.
- Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής Β., Μπουζάκης Σ. & Τσολάκης Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 106, 101-104.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βεργίδης, Δ. (1984). Το τεχνο-γραφειοκρατικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 16, 41-51.
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και επιμόρφωση εκπαιδευτικών,. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γκότοβος, Θ. (1985). Παιδαγωγικές τελετουργίες: η διαστροφή του παιδαγωγικού διαλόγου στα πλαίσια του γραφειοκρατικού σχολείου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 21, 36-49.
- Γούγα, Γ. Καμαριανός, Ι. (2006). Διαχείριση και εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές και γραφειοκρατική λογική. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 11, 159-184.
- Δερτιλής, Γ. (2005). *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Νέα ελληνική βιβλιοθήκη.
- Δημητριάδου Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μπ. & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα . Αναπαραστάσεις και στάσεις εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΔΟΕ (1983). *1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*. Αθήνα.
- ΔΟΕ (2000α). *Πολυπολιτισμική κοινωνία – Πρόκληση για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος της ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2003). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΟΕ – ΙΠΕΜ/ΔΟΕ.
- ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (1995). *Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου.
- ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (1995). *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα, 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων Νηπιαγωγών. Πρακτικά, Λάρνακα*.
- ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (2000): *Μόρφωση – επιμόρφωση – μετεκπαίδευση – μεταπτυχιακές σπουδές, 14ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ*. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος,
- ΔΟΕ (επιμ. Αν. Εμβλωτής) (2009): *Νέα σχολικά βιβλία. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών, Πανελλαδική έρευνα, Συνοπτικό τεύχος με τα ευρήματα της έρευνας του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα σχολικά βιβλία*

- Δρόσος Β., Κυρίδης Α. & Τσακίριδου, Ε. (2003). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή της πληροφοριακής επικοινωνιακής τεχνολογίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Έρευνα πεδίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εισηγητική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου για την Αναδιάρθρωση του Μισθολογίου του Προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης* (1984). Αθήνα.
- Επιτροπή για την Εξέταση της Επαγγελματικής Εξέλιξης και της Οικονομικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2000). *Έκθεση*. Αθήνα.
- ΕΣΥΠ (1999). *Μελέτες – Έρευνες* (Ι. Πανάρετος, Επιμ.), (τεύχος 1). Αθήνα.
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1984). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, τ. Α', Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΙΠΕΜ-ΔΟΕ & Εκπαιδευτική Διεθνής (επιμ. Γιώργος Γρόλλιος) (2011): *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση, Έκθεση του Stephen Ball και της Deoborah Youdell*, Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (μτφρ. Βάσω Παππή), Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καΐλα, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου Γ. & Φιλίππου Γ. (1994). Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού. Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας. Στο Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Η σχολική αποτυχία* (σελ. 271-300). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Κασιμάτη, Κ. – Άλλισον, Ελ. (1989): Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. ΙΙ. Μορφολογία της δεύτερης απασχόλησης. Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. – Βάμβουκας, Μ. (1985): *Οι κύριες διαπιστώσεις της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κείμενο εργασίας για το Διεθνές Συνέδριο 'Νέες κατευθύνσεις στις παιδαγωγικές σπουδές'*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος .
- Κατσιλλής, Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Καστοριάδης, Κ. (1979). *Γραφειοκρατική Κοινωνία*. Αθήνα: Αμφορέας.
- Καστοριάδης, Κ. (1984). *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ.Κ. (2004). *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, Μαθητές και Σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέδρος Α.Ε. & ΕΚΚΕ (2008): *Παραδοτέο Π1.2. «Εκπόνηση μελέτης». Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, επιμ. Βασ. Κουλαϊδής) (2006): *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Β' έκδοση, Αθήνα.
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (1998). Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου. Γενικό μέρος της μελέτης. Στο ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.: *Μελέτες-Έρευνες 1* (σελ. 113-147). Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μεταμοντέρνο Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια- Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα – Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυρίδης Α. (1997). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Μακεδόν*, 4, 56-59.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Λάμνιαν, Κ. (1996). *Επικοινωνιακή Λογικότητα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Λάμνιαν, Κ. (1999). Νεότερικότητα. μορφές λογικής και επιρροές στις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29/99, 7-33.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1998). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 103, 73-80.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 70-77.
- Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της* (6^η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995). *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλεμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30/2000, 139 -161.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: χ.έ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση; *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 15, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών : τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 73, 13-22.
- Μηλιός, Γ. (1993α). Ο εκπαιδευτικός στις συμπληγάδες της κυρίαρχης ιδεολογίας και της κρατικής εκπαιδευτικής λειτουργίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 31-38.
- Μηλιός, Γ. (1993β). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μιλμπάντ, Ρ. (1985). Το Κεφαλαιοκρατικό Κράτος. Στο Ν. Πουλιαντζάς, Ρ. Μίλιμπαντ & Ζ.Π. Φάου (Επιμ.), *Προβλήματα του Σύγχρονου Κράτους και του Φασιστικού Φαινομένου* (σελ. 32-42). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-154.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μλεκάνης, Γ. (2006). Εισαγωγή καινοτομιών στην ελληνική εκπαίδευση: οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος και η συμβολή των υποστηρικτικών μηχανισμών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. *Μακεδόν*, 15, 198-208.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (1993). Η επιστημονική και επαγγελματική 'ταυτότητα' των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική -συγκριτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, 7-39.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισμών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1993). Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού (1840-1990). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68, 29-37.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1997). Η πολυπρισματική εικόνα του δασκάλου και οι συνδικαλιστικοί αγώνες. Στο Β' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παν. Θεσσαλονίκης. <http://www.virtualschool.gr>. ανακτήθηκε 20/6/2010.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο - Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ΟΛΜΕ (1982). *Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης* (Πρακτικά), Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1986). *Σχέσεις καθηγητών μαθητών γονέων* (Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, Χανιά, 16-18 Μάρτη 1984). Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1988): *Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή. Οι γενικές εξετάσεις και ο ρόλος του λυκείου* (Αθήνα, 5 και 29 Φλεβάρη 1988), Συζητήσεις για την Εκπαίδευση, Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1991): *Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών* (Θεσσαλονίκη, 19-20 Δεκέμβρη 1990, Συζητήσεις για την Εκπαίδευση 4). Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1992): *Εκπαιδευτικό έργο: προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση* (Συζητήσεις για την Εκπαίδευση 5). Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1993): *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει* (Συζητήσεις για την Εκπαίδευση 9). Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1994): *Το δικαίωμα των ελεύθερων συλλογικών διαπραγματεύσεων στη Δημόσια Διοίκηση* (Πρακτικά Ημερίδας). Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (επιστ. επιμ. Ανδρέας Καζαμίας, με Ομάδα Εργασίας) (1995): *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως επαγγελματίας παιδαγωγός* (δακτυλογρ.). Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1998): *Βασική κατάρτιση - επιμόρφωση - μετεκπαίδευση των καθηγητών* (Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, Θεσσαλονίκη, 2-5 Απρίλη 1987). Αθήνα.
- Ουζούνης, Κ. & Καραφύλλης, Α. (Επιμ.) (2001). *Ο δάσκαλος του 21 αι*. Ξάνθη: Σπανίδα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τι, πότε, πως και γιατί. Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου, σελ. 152-157). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουλαντζάς, Ν. (1982). *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1991). *Έλληνες δάσκαλοι, εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Πεντέρη, Ευθ. (2010). Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 12, 15-36.
- Σιάνου-Κυργίου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση, (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) (1994). *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (2000). *Εσωτερική αξιολόγηση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Σολομών, Ι. & Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Πρότυπα και χρήσεις του πολιτισμού στην εκπαίδευση: προς μια παιδαγωγική της διαφοράς; Στο *Κοινωνία των 2/3* (Διεθνές Συνέδριο). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- ΣΠΔΕ (Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) (2009). *Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Ταρατόρη-Τσακατλίδου, Ε. (1995). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τερλεξής, Π. (1987). *Ο Γραφειοκρατικός Νόμος: η Πολιτική Κοινωνιολογία του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερλεξής, Π. (1992). Ο λειτουργισμός πέθανε. Ζήτη ο λειτουργισμός. *Το Βήμα των Κοινωνικών*, 9, 37-67.
- Τερλεξής, Π. (1996). *Γραφειοκρατικές ολιγαρχίες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερλεξής, Π. (1999). *Max Weber*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζεκάκη, Μ. (1993). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 39-44.
- Τουλούπης, Φ. (2001). *Οι αγώνες των δασκάλων κατά τον 20αι. και η προσφορά τους*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Τσουκαλάς, Κ. (1991). *Είδωλα Πολιτισμού : Ελευθερία, Ισότητα και Αδελφότητα, στην Σύγχρονη Πολιτεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ (1995): *OECD Educational Policy Review of Greece: Κριτική Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον ΟΟΣΑ, Προκαταρκτικά συμπεράσματα των εμπειρογνομόνων*. Αθήνα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χρόνης, Στ. (1993). *Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων καθηγητών.

- Χρονοπούλου, Α. & Γιαννόπουλου, Κ. (2001). Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 20-29.
- Abrahamsson, B. (1993). *Why organizations? How and Why people organize*. London: Sage.
- Andersen, H. (2000a). Functionalism. In H. Andersen & L.B. Kaspersen (Eds.), *Classical and Modern social theory* (σελ. 213-234). London: Blackwell.
- Andersen, H. (2000b). Jurgen Habermas. In H. Andersen & L.B. Kaspersen (Eds.), *Classical and Modern social theory* (σελ. 326-343). London: Blackwell.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. & Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation State. *AJS*, 103, (1), 144-181.
- Armijo, L. E. & Faucher, P. (2002). We have a consensus: Explaining Political Support for market reforms in Latin America, *Latin American Politics and Society*, 44, (2), 1-40.
- Ball, S. (2005). Education Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37, (1), 4-16.
- Ballet K., Kelchtermans G. & Loughran J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12 (2), 209-229.
- Beck, J. (2002). The Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23, (4), 617-626.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Reprofessionalising teachers in England?. *British Journal of Educational Studies*, 56, (2), 119-143.
- Beck, J. & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26, (2), 183-197.
- Beck, U. (1992a). From Industrial Society to the Risk Society. *Theory, Culture and Society*, 9, 97-123.
- Beck, U. (1992b). *Risk Society*. London: Sage.
- Beck, U. Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization, Cambridge*. London: Polity Press.
- Beetham, D. (1987). *Bureaucracy*. London: Open University Press.
- Bernstein, B. (1971a). On the classification and framing of educational Knowledge. In M.F.D. Young (Ed.) *Knowledge and control*. London: Collier – Macmillan.
- Bernstein, B. (1971b). *Class Codes and Control, Vol 1, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1973). *Class Codes and Control, Vol II*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and process of cultural reproduction: a model. *Language and Society*, 10, 327-363.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Code and control: the structuring of pedagogic discourse* (vol.4). London: Routledge.
- Bernstein B. (1995). Codes Oppositional Reproductive and Beneficit: A Case of Red Herrings. *The British Journal of Sociology*, 46 (1), 133-142.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bidwell, C.E., Frank, K.A. & Quiroz, P.A. (1997). Teacher Types, Workplace Controls, and the Organization of Schools. *Sociology of Education*, 70 (4), 285-307.

- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. & Wisner, B. (1994). *At Risk. Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters*. London: Routledge.
- Blau, P. & Scott, R. (1962). *Formal Organizations*. San Francisco: Chandler.
- Bourdieu, P. (1981). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Trans. Richard Nice, Stanford: Stanford University Press (πρώτη έκδοση 1979).
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Trans. Peter Collier, Stanford: Stanford University Press. (πρώτη έκδοση 1981).
- Bourdieu, P. & Grass, G. (2002). The "progressive" restoration: a Franco-German dialogue. *New Left Review*, 11, 63–77.
- Bourdieu, P. & Haacke, H. (1995). *Free Exchange*. Trans. Randal Johnson & Hans Haacke, Cambridge: Polity Press (πρώτη έκδοση 1991).
- Bourdieu, P. (1998). Rethinking the State: genesis and structure of the bureaucratic field. Trans. L. Wacquant and S. Farage. In *Practical Reason: On the Theory of Action* (σελ. 35–63). Stanford: Stanford University Press (πρώτη έκδοση 1991).
- Bourdieu, P. (1996a). "Masculine domination revisited". *Berkeley Journal of Sociology*, 1.1. σελ.189–203.
- Bourdieu, P. (1996b) *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*, Trans. Susan Emanuel. Stanford, Stanford University Press. (πρώτη έκδοση 1991).
- Bourdieu, P. (1996c) *The State Nobility*. Trans. Lauretta C. Clough. Stanford: Stanford University Press. (πρώτη έκδοση 1989).
- Bourdieu, P. (1997) "Passport to Duke", Trans. Loic Wacquant *Metaphilosophy*, v. 28, 1, σελ. 9–55.
- Bourdieu, P. (1998a) *On Television*. Trans. Priscilla Parkhurst Ferguson, New York: New Press. (πρώτη έκδοση 1996).
- Bourdieu, P. (1998b) 'Rethinking the State: genesis and structure of the bureaucratic field'. Trans. L. Wacquant and S. Farage. Στο (1998) *Practical Reason: On the Theory of Action* Stanford: Stanford University Press, σελ. 35–63. (πρώτη έκδοση 1991).
- Bourdieu, P. (2001) *Science de la science et re'flexivite': cours du collège de France, 2000–2001*. Paris: Editions raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2002) *Le Bal des célibataires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bräutigam, D. (1997). Institutions, Economic Reform, and Democratic Consolidation in Mauritius. *Comparative Politics*, 30, (1), 45-62.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury.
- Buchmann, C. & Hannum, E. (2001). Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102.
- Campbell, H. & Stein, H. (Eds). (1992). *Tanzania and the IMF: the dynamics of liberalization*. Oxford: Westview Press.
- Clegg, S. (1990). *Modern organization: Organization studies in the postmodern world*. London: Sage.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corcoran, S., Evans, W. & Schwab, R. M. (2004). Changing labor-market opportunities for women and the quality of teachers, 1957–2000. *American Economic Review*, 94, 230–235.
- Craft, M. (Ed.) (1996). *Teacher education in plural societies*. London: Palmer Press.

- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Crick, R.D & Joldorsma, C.W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 77-95.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, New Delhi: Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), 769 - 782.
- Dodd, N. (1999). *Social Theory and modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Dunham, J. & Varma, V. (2002). *Stress in Teachers, Past present and future*. London: Whurr Publishers.
- Easthope, C. & Easthope G. (2000). Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload'. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 43 - 58.
- Edgar, A. (2006). *Habermas. The key concepts*. London: Routledge.
- ETUCE (2005): *Report of the ETUCE-TRACE Seminar Teachers' Working Conditions*.
- EURYDICE (1999): *Supplement to the study on the structures of the education and initial training systems in the European Union, The situation in Estonia, Latvia, Lithuania, Slovenia and Cyprus*. Brussels.
- EURYDICE (2002α): *Key topics in Education in Europe. Volume 3: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General Lower Secondary Education*, Brussels.
- EURYDICE (2002β): *Key topics in Education in Europe. Volume 3: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report II: Supply and demand. General Lower Secondary Education*. Brussels.
- EURYDICE (2003): *Key topics in Education in Europe. Volume 3: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report III: Working Conditions and Pay. General Lower Secondary Education*. Brussels.
- EURYDICE (2004): *Key topics in Education in Europe. Volume 3: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General Lower Secondary Education*. Brussels.
- EURYDICE-CEDEFOP (1995): *Structures of the education and initial training systems in the European Union*. Luxembourg.
- Fauske, H. (2000). Neofunctionalism. In H. Andersen & L.B. Kaspersen (Eds.) *Classical and Modern social theory* (σελ. 235-250). London: Blackwell.
- Fischer, S., Meltzer, A. H., Sachs, J. D. & Stern, N. (2003). The Future of the IMF and World Bank: Panel Discussion, Papers and Proceedings of the One Hundred Fifteenth Annual Meeting of the American Economic Association, Washington, DC, January 3-5, 2003. *The American Economic Review*, 93, (2), 45-50.
- Fuller, B., Gesicki, K., Kang, E., & Wright, J. (2006). Is the No Child Left Behind Act working? The reliability of how states track achievement. *Policy Analysis for California Education (PACE)*. Berkeley: University of California. Ανακτήθηκε 19, Μαρτίου 2010, από http://pace.berkeley.edu/pace_publications.html.
- Gerth, H.H. & Mills, R. C. (Eds.) (1948). *From Max Weber: Essays in Sociology*. London: Kegan Paul.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Xextall, I. & Cribb, A. (2009). (Eds). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.

- Glassman, J. (2001). Economic crisis in Asia: The case of Thailand. *Economic Geography*, 77, (2), 122-147.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Gouthro, P. (2006). Reason, Communicative learning and Civil Society: the use of Habermasian Theory in Adult Education. *Journal of Educational Thought*, 40 (1), 5-22.
- Grove, C. M., Dixon, P.J. & Pop, M. M. (2009). Research experiences for teachers: influences related to expectancy and value of changes to practice in the American classroom. *Professional Development in Education*, 35 (2), 247-260.
- Habermas, J. (1971). *Towards a Rational Society*. Boston: Beakon Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Beakon Press.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, Theory doesn't: how teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, (4), 423-438.
- Hassard, J. (1994). *Sociology of organization theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman, M. (1993): "Burnout in teaching careers", *European Education*, 25, 3, σελ. 47-69.
- ILO-UNESCO (2008). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) with a User's Guide*.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17 (5), 531- 546.
- Johnson, D. & Maclean, R. (Eds.) (2008). *Teaching: Professionalisation, Development and Leadership*. London: Springer.
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Käsler, D. (1988). *Weber Max: An Introduction to his Life and Work*. Cambridge: Polity Press.
- Klak, T. (1995). A Framework for Studying Caribbean Industrial Policy. *Economic Geography*, 71, (3), 297-317.
- Krygier, M. (1989). *Bureaucracy: The career of a concept*. London: Arnold.
- Lebovic, J. (2001). Spending Priorities and Democratic Rule in Latin America. *The Journal of Conflict Resolution*, 45, (4), 427-452 .
- Lee, V.E., Dedrick, R.F. & Smith, J. B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190-208 .
- Logan, I. B. & Mengisteab, K. (1993). IMF-World Bank Adjustment and Structural Transformation in Sub-Saharan Africa. *Economic Geography*, 69 (1), 1-24.
- Macmillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47.
- Malloy, C. - Wohlstetter, P. (2003): «Working conditions in Charter Schools. What's the appeal for teachers?», *Education and Urban Society*, 35, 2, σελ. 219-241.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLoughlin, I. P. & Harris, M. (1997). *Innovation, Organizational change and technology*. London: ITB Press.

- McSherry, P.J. (1992). Neoliberalism: The Solution for Latin America? *Latin American Perspectives*, 19, (4), 87-92.
- Menter, I. (2009). Teachers for the future: What have we got and what do we need?. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Xextall & A. Cribb (Eds.). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (σελ. 217-227). London: Routledge.
- Mishler, E. (2000). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. In B. Brizuela, Stewart, J., Carrillo, R., & Berger, J. (Ed.), *Acts of inquiry in qualitative research* (σελ. 119-146). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Mouzelis, N. (1967). *Organization and Bureaucracy: An analysis of modern theories*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293 - 306.
- OECD-CERI (1994). *Quality in teaching*. Paris.
- OECD - Directorate for Education & Santiago, P. (2000a): *Teacher Demand and Supply: Improving teacher quality and addressing teacher shortage*. Paris.
- OECD - Directorate for Education (2002β): The teaching workforce: Concerns and policy challenges. *Education Policy Analysis* (Chapter 3, σελ. 65-87). Paris.
- OECD (1979). *Teacher policies in a new context*. Paris.
- Orivel, F. (1987). *Working conditions and rewards of teachers: Methods and hypotheses*. OECD working document.
- Pace, J. L. (2003). Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class. *Sociology of Education*, 76 (1), 37-52.
- Pajak, E. & Blasé, J. (1984). *Teachers in bars: from professional to personal self*. *Sociology of education*, 57, 164-173.
- Parsons, T. (1977). *The Evolution of Societies*. N.Y.: Prentice Hall.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). California: Sage Publications.
- Plooij-van Gorsel, (2000). After the ERA, a European Education Area?. *CORDIS*, 166, 1-2.
- Poppleton, P. & Williamson, J. (Eds.) (2004). *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives*. London: Symposium Books.
- Robertson, S. (2000). *A Class Act: Changing Teachers Work, the State, and Globalisation*. London: Routledge.
- Robertson, S. (2007): «'Remaking the World': Neo-liberalism and the transorfation of education and teachers' labour», In Weis, L. - Compton, M (eds): *The global assault on teachers, teaching and their Unions*. New York: Palgrave.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education*, 63 (4), 241-257.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου : Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ross, K. N. (1978). Sample design for educational survey research. *Evaluation in Education*, 2, 105-195.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000) prospects. *The quarterly Review of comparative education*, XXXI (4), 687-703.
- Scaff, L.A. (1991). *Fleeing the iron cage: Culture, Politics and Modernity in the Thought of Max Weber*. Berkeley: University of California Press.

- Schafer, M. J. (1999). International Nongovernmental Organizations and Third World Education in 1990: A Cross-National Study. *Sociology of Education*, 72, (2), 69-88 .
- Seale, C. (2002). Quality Issues in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, 1, 97-110.
- Sharp, G. B. (1959). Ignorance and the Teacher's Situation. *Journal of Educational Sociology*, 33 (2), 61-66.
- Simkins, T., Bronwen, M. & Aspinwall, K. (2009). Developing the whole-school workforce in England: building cultures of engagement. *Professional Development in Education*, 35 (3), 433-450.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Switzerland Joint Meeting on Conditions of Work of Teachers (1991). *Teacher's Challenges of the 1990's*. Geneva.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 331 – 353.
- Tuman, J.P. & Emmert, C. (2004). The Political Economy of U.S. Foreign Direct Investment in Latin America: A Reappraisal. *Latin American Research Review*, 39, (3), 9-28 .
- UNESCO (1998). *World Education Report 1998. Teachers and teaching in a changing world*. Paris.
- UNESCO/ILO – Siniscalco, M.T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession*. Paris & Geneva.
- Wade, R. (1985): «What makes a difference in Inservice Teacher Education? A meta-analysis of research», *Educational Leadership*, 42,4, σελ. 48-54.
- Wagner, A. (1987). *Social and economic aspects of teaching: The attractiveness of the profession*. OECD working document.
- Weber, M. (1947). *The theory of Social and Economic Organization* (Trans. T. Parsons & A.M. Hederson). New York: The Free Press.
- Weber, M. (1948). Bureaucracy. In H.H., Gerth & C. Mills Right (Eds.), *From Max Weber: Essays in Sociology*. London: Kegan Paul.
- Weber, M. *The Theory of Social and Economic Organization*. N.Y.: Oxford University Press.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society* (G. Roth & C. Wittich, eds.). Berkeley: University of California Press.
- Wilson, P.A. & Wise, C. (1986). The Regional Implications of Public Investment in Peru, 1968-1983. *Latin American Research Review*, 21, (2), 93-116.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan LTD.

Ηλεκτρονικές πηγές:

<http://www.doe.gr/1nea/books19102009.pdf>