

# Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης

Βασιλική Πολυμεροπούλου, Ελένη Σκόδρα, Γεώργιος Σόρκος

## Εισαγωγή

Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006a· Flores & Day, 2006· Vloet & Van Swet, 2010), ως εκ τούτου ευαίσθητη και δεκτική στις όποιες αλλαγές και πολιτικές (Day, 2002· Osborn, 2006). Λόγω της αμφίδρομης και άμεσης σχέσης που έχουν με το συγκείμενο στο οποίο δραστηριοποιούνται, γίνονται ευαίσθητοι δέκτες των όποιων αρνητικών στάσεων, αντιλήψεων και πολιτικών που μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένη παρώθηση και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, όπως επίσης και σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους (Day, 2002· McNess, Broadfoot & Osborn, 2003· Hodgkinson & Hodgkinson, 2005· Day, Stobart, Sammons & Kington, 2006b).

Χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η έντονη και άμεση συναισθηματική εμπλοκή και επένδυση, τα υψηλά ποσοστά άγχους και η συνακόλουθη συναισθηματική εξουθένωση, λόγω όχι μόνο των έντονων και απαιτητικών σχέσεων με τους μαθητές, αλλά και εξαιτίας των καθημερινών αντικειμενικών δυσκολιών στο χώρο εργασίας (Kelchtermans, 1996· Παπά, 2006· Flores & Day, 2006· Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart & Smees, 2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος λειτουργώντας πλέον ως καθοδηγητής, οργανωτής, διαμεσολαβητής της γνώσης, εμψυχωτής, υποστηρικτής και μέντορας. Προκύπτει, επομένως, ότι υπάρχει εντατικοποίηση της δουλειάς του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Day, 2002· Ρές, Βαρσαμίδου & Φιλιόπουλος, 2007), αλλά ωστόσο περιορισμένη αρωγή και διευκόλυνση του έργου του από την πλευρά της πολιτείας [Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π), 2006· Ο.Ο.Σ.Α., 1997].

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αλλαγής και όχι ως δρώντα υποκείμενα αυτής, καθώς αυτοί θεωρούνται μεν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, αλλά όχι και του σχεδιασμού αυτών, γεγονός που τους αφήνει ελάχιστα περιθώρια ελέγχου πάνω στην όλη

προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Holmes, 1998 αναφορά σε Van Veen & Sleegers, 2006· Olson, 2002· Ρές και άλλοι, 2007). Ο Day (2002·2006b) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παρόλο που διαφέρουν από χώρα σε χώρα ως προς τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και το ρυθμό εφαρμογής τους, ωστόσο φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως η εντατικοποίηση της δουλειάς του εκπαιδευτικού, και δεν λαμβάνουν υπόψη τους την εργασία και τις ζωές των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Hargreaves (1994, αναφορά σε Day et al, 2006b) αναφέρει πως οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έχουν λάβει υπόψη τους και δεν έχουν δώσει προσοχή στις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στις ανάγκες τους σε παιδαγωγική γνώση, αλλά και στη γενικότερη ταυτότητά τους. Επιπρόσθετα, δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι ευρύτερες πολιτισμικές, κοινωνικό-οικονομικές και εργασιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτοί δραστηριοποιούνται, καθώς και ο μετασχηματισμός της δομής των σύγχρονων κοινωνιών (μετασχηματισμός της οικογένειας, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, ανάγκη για δια βίου μάθηση και καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων) (Day, 2002).

Όλοι οι παραπάνω κοινωνικοί και ιδεολογικοί μετασχηματισμοί επιδρούν πάνω στις έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας. Παράλληλα και η εκπαιδευτική πολιτική (εκπαιδευτικές δομές, χρηματοδότηση, αναλυτικά προγράμματα, διοίκηση εκπαιδευτικού συστήματος) μπορεί να επηρεάσει τόσο τις συνθήκες εργασίας, όσο και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν σε δυο πυλώνες, και αφορούν αφενός μεν το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό τις παρούσες συνθήκες εργασίας τους την εποχή του μνημονίου, και αφετέρου διερευνάται αν ο βαθμός ικανοποίησης τους έχει μεταβληθεί σε σχέση με αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2009.

### Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση από την εργασία ορίζεται ως η συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου απέναντι στην εργασία ύστερα από την αντιπαραβολή των επιθυμητών με τα πραγματικά αποτελέσματα της δουλειάς του (Cranny, Smith & Stone, 1992). Η αλλιώς, επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα είναι ευχαριστημένα με την εργασία τους (Spector, 1997). Η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζει τη συμπεριφορά των εργαζομένων, η οποία με

τη σειρά της επιδρά στη λειτουργία και την αποδοτικότητα του οργανισμού. Επίσης, ο όρος αναφέρεται στη θετική συναισθηματική κατάσταση του εργαζομένου που προκύπτει από τις εργασιακές του/της εμπειρίες (Locke, 1976).

### ***Επαγγελματική ταυτότητα***

Έρευνα των Day & Kington (2008), αποδεικνύει ότι ο όρος ταυτότητα είναι στην ουσία μια έννοια σύνθετη, αποτέλεσμα προσωπικών, επαγγελματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, κάθε ταυτότητα αποτελείται από υπό-ταυτότητες ή αντικρουόμενες ταυτότητες (επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική). Η ταυτότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο εξωτερικά καθορισμένων γνωρισμάτων που διαφοροποιούν μια ομάδα από κάποια άλλη. Κατ' επέκταση, ο όρος επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που αποδίδονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είτε από τους εξωτερικούς παρατηρητές είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Sachs, 2001), ένα μέσο για να ερμηνεύσει και να προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και με το περιβάλλον στο οποίο κινείται (Maclure, 1993). Κατά τον Kelchtermans (1993), η επαγγελματική ταυτότητα αποτελείται από πέντε αλληλένδετα στοιχεία: την αυτο-εικόνα, την αυτο-εκτίμηση, την επαγγελματική παρακίνηση, την αντίληψη του έργου και τις επαγγελματικές προοπτικές.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια σειρά παραγόντων επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Βασικό στοιχείο είναι η προσωπικότητα, παράλληλα με τις προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες, την προσωπική ιδεολογία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την εμπειρία, αλλά και τα προβλήματα της προσωπικής ζωής. Δεν παραγνωρίζεται βέβαια η αξία των συναισθημάτων, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές τους, τους άλλους, το έργο τους, αλλά και η γνώμη και οι προσδοκίες των τρίτων (Kelchtermans, 1993· Nias, 1996· Day, 2002· Sumsion, 2002· Van den Berg, 2002· Zembylas, 2003· Bolivar & Domingo, 2006· Day et al., 2006a· Sammons et al., 2007 κ.α.).

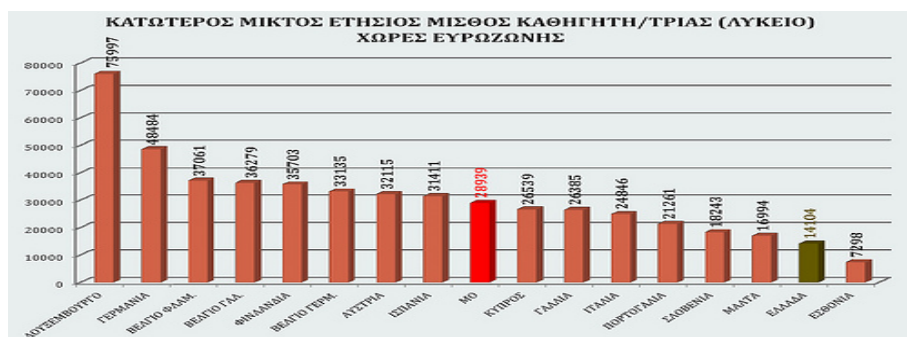
### ***Αλλαγές στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της κρίσης***

Από τη στιγμή της εισόδου της Ελλάδας στη μνημονιακή εποχή (2010), έχουν επέλθει μια σειρά από ριζικές και ανατρεπτικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο μελέτης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013), σχετικά με τον αντίκτυπο της κρίσης στους προϋπολογισμούς εκπαίδευσης από το 2010 και μετά, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση μειώθηκαν σε 8 από τα 25 κράτη μέλη που αξιολογήθηκαν. Περικοπές άνω του 5% περίπου επιβλήθηκαν στην Ελλάδα, την Ουγγαρία,

την Ιταλία, την Λιθουανία και την Πορτογαλία. Από την ίδια μελέτη προκύπτει ότι το 2011 και το 2012, οι μισθοί και τα επιδόματα των εκπαιδευτικών μειώθηκαν ή πάγωσαν σε 11 χώρες (Βουλγαρία, Κροατία, Εσθονία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Πορτογαλία και Ισπανία). Ειδικότερα για την Ελλάδα, σύμφωνα με το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2012), επήλθε σαφέστατη μείωση των μισθών λόγω της οικονομικής κρίσης. Αυτές οι μειώσεις είχαν ως αποτέλεσμα απώλεια στις βασικές αποδοχές των εργαζομένων που κυμαίνεται από 20% σε περίπου 45%, ενώ τα δώρα Χριστουγέννων, Πάσχα και θερινής άδειας καταργήθηκαν (βλ. Πίνακες 1, 2).

Μέσα στα πλαίσια της δημοσιονομικής προσαρμογής και των δεσμεύσεων της ελληνικής κυβέρνησης για μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών, ψηφίστηκε από τη Βουλή αύξηση του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά δυο ώρες την εβδομάδα, γεγονός που προκάλεσε την αναγκαστική μετακίνηση των καθηγητών σε περισσότερα του ενός σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου, αλλά και συμπαρέσυρε προς τα κάτω και τον αριθμό των προσλήψεων. Άλλες σημαντικές παρεμβάσεις που επιχειρούνται στα εκπαιδευτικά πράγματα και επιφέρουν αλλαγές στο χάρτη της εκπαίδευσης, είναι οι συγχωνεύσεις/καταργήσεις σχολικών μονάδων, οι υποχρεωτικές μετατάξεις εκπαιδευτικών από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η κατάργηση τεχνικών ειδικοτήτων από τα Επαγγελματικά Λύκεια, οι αλλαγές στις αναθέσεις μαθημάτων, το νομοσχέδιο για το Νέο Λύκειο. Τέλος, με το νόμο 3838/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», γίνεται εισαγωγή της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου, με παράλληλη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη.

**Πίνακας 1. Μικτοί ετήσιοι μισθοί εκπαιδευτικού στις χώρες της ευρωζώνης**



Πηγή: <http://olmeattik.att.sch.gr/new/wpcontent/uploads/2012/12/misthoikemete171212.pdf>

Πίνακας 2. Σύγκριση ετήσιων αποδοχών εκπαιδευτικών τα έτη 2009,2011,2013

		ΕΤΗΣΙΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ 2009 (ΠΡΙΝ ΤΟ ΜΝΗΜΟΝΙΟ)		ΕΤΗΣΙΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2011 ΜΕ ΝΕΟ ΜΕΣΟΛΟΓΙΟ		ΕΤΗΣΙΕΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΝΗΜΟΝΙΟ 3 (2013)		ΟΑΜΕ ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΟΑΜΕ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2012	
		Συνολικές Αποδοχές	Καθαρές αποδοχές	Συνολικές Αποδοχές	Καθαρές αποδοχές	Συνολικές Αποδοχές	Καθαρές αποδοχές	ΜΕΙΩΣΗ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤ ΟΣ (ΚΑΘΑΡΟΥ) ΑΠΟ 2009 ΕΩΣ 2013	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΕΤΗΣΙΑ ΜΕΙΩΣΗ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΟ Σ ΑΠΟ 2009 ΕΩΣ 2013
ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΣ		20.521	14.783	14.104	8.998	13.104,00	8.197,79	6.584,90	44,54%
2 χρόνια υπηρεσί α	Άγαμος	21.080,92	15.867,73	14.104,00	9.792,50	13.104,00	8.992,50	6.875,23	43,33%
	Εγγαμος με 2 παιδιά	21.932,92	16.891,81	14.944,00	10.821,49	13.944,00	10.021,49	6.870,32	40,67%
18 χρόνια υπηρεσί α	Άγαμος	25.560,92	19.140,73	20.440,00	14.762,47	19.440,00	13.962,47	5.178,26	27,05%
	Εγγαμος με 2 παιδιά	26.412,92	20.239,79	21.280,00	15.806,29	20.280,00	15.006,29	5.233,50	25,86%
33 χρόνια υπηρεσί α	Άγαμος	30.054,92	21.889,34	25.276,00	17.784,03	24.276,00	16.984,03	4.905,31	22,41%
	Εγγαμος με 2 παιδιά	30.906,92	22.985,40	26.596,00	19.045,51	25.596,00	18.245,51	4.739,89	20,62%

Πηγή: <http://olmeattik.att.sch.gr/new/wpcontent/uploads/2012/12/misthoikemete171212.pdf>

## Μεθοδολογία

### Δείγμα και μέθοδος έρευνας

Στην έρευνα του 2009 το δείγμα αναφοράς περιλάμβανε 170 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα του 2013 οι συμμετέχοντες ήταν 48. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και μόνο δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις ζητούσαν απάντηση πάνω σε μια πεντάβαθμη ή τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν έπειτα από εκτενή μελέτη της βιβλιογραφίας, ενώ κάποιες ερωτήσεις στηρίχτηκαν στα ερωτηματολόγια των: Day, Flores & Viana (2004) με τίτλο *Transitions in Professionalism: Teacher Identities in Times of Change*, για το οποίο εξασφαλίστηκε η άδεια χρήσης από τους συγγραφείς, Σαρρή & Παπάνη (2007) και Παπάνη & Γιαβρίμη (2007).

Τα ερωτήματα χωρίστηκαν σε τέσσερις μεγάλες ομάδες: την ομάδα Α, με 26 ερωτήσεις, όπου οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν σε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, την ομάδα Β, με 9 προτάσεις που αφορούσαν στη συνολική ικανοποίηση μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τέλος την ομάδα Γ, όπου μέσα από 17 προτάσεις οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν τη συμφωνία τους ή μη σχετικά με τις πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Βέβαια, προηγήθηκαν ερωτήματα προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του

πληθυσμού (ηλικία, προϋπηρεσία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, σχολική μονάδα υπηρετήσης, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου), καθώς και μια ιεράρχηση των λόγων που ώθησαν τον καθένα στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο είχε δοθεί σε πιλοτικό δείγμα είκοσι έξι ατόμων στην έρευνα του 2009 για να διαπιστωθεί η χρηστικότητα του, η λειτουργικότητα και η αξιοπιστία του. Με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0, έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων Likert που σχεδιάστηκαν. Κρίθηκε αναγκαίο να αντιστραφούν πρώτα οι ακόλουθες μεταβλητές: A18-A26 & Γ4, Γ8, Γ12-Γ15 & Γ17, και να απομακρυνθεί ένα ερώτημα από την ομάδα Α, ώστε τελικά να επιτευχθούν οι ακόλουθοι βαθμοί εσωτερικής συνοχής:  $\alpha=.86$  (για την ομάδα Α),  $\alpha=.82$  (για την ομάδα Β) και  $\alpha=.74$  (για την ομάδα Δ). Μετά από αυτή την πρώτη ανάλυση, φάνηκε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο λειτούργησε σε ικανοποιητικό βαθμό και έτσι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο τελικό δείγμα.

### *Ανάλυση δεδομένων*

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0. Σε πρώτο επίπεδο χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική σε μια προσπάθεια οργάνωσης και καλύτερης ανάγνωσης των δεδομένων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο *t*-test το οποίο αποτελεί ένα ισχυρό κριτήριο αναφορικά με τη σύγκριση των δυο μέσων όρων των στοιχείων και από τις δυο έρευνες (2009/2013). Όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις για τη σύγκριση των μέσων όρων μέσω του *t*-test, χρησιμοποιούνταν το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney.

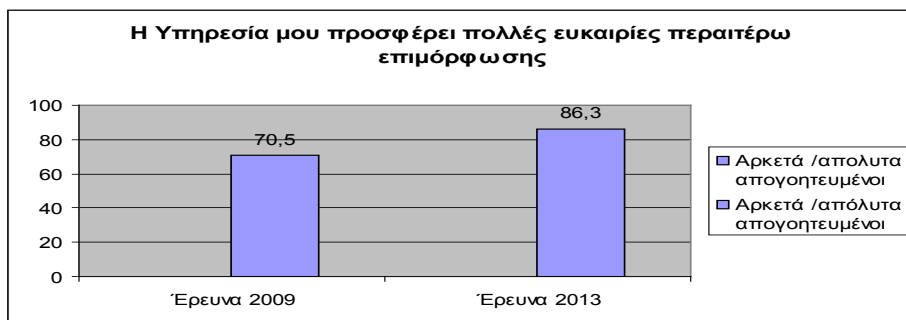
### *Αποτελέσματα*

Η έρευνα, όπως ίσως θα περίμενε κανείς, καταδεικνύει ένα υψηλό ποσοστό απογοήτευσης (μη ικανοποίησης) των εκπαιδευτικών σε σχέση με διάφορες παραμέτρους της εργασίας τους και μάλιστα το ποσοστό αυτό τείνει να είναι υψηλότερο συγκριτικά με το 2013.

Σύμφωνα με το ακόλουθο Σχήμα 1, το 86,3% των ερωτηθέντων το 2013 εκφράζει δυσανεμία με τις ευκαιρίες που τους παρέχει η υπηρεσία για περαιτέρω επιμόρφωση. Στην έρευνα του 2009 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 70,5%, ενώ από τη σύγκριση των Μ.Ο. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(212)=2,08, p=0,039$ ]



Σχήμα 1: Παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών



$$t(212)=2,08, p=0,039$$

Επίσης, ενώ το 2009 σε ερώτηση που σχετιζόταν με την ικανότητα χειρισμού μαθητών με ιδιαιτερότητες διαπιστώνονταν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης, εντούτοις στην έρευνα του 2013 ήταν ιδιαίτερα υψηλά τα ποσοστά απογοήτευσης. Από τη σύγκριση των δυο μέσων όρων η διαφορά που προέκυψε είναι στατιστικώς σημαντική και δεν οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες [ $t(213)=3,63, p<0,001$ ].

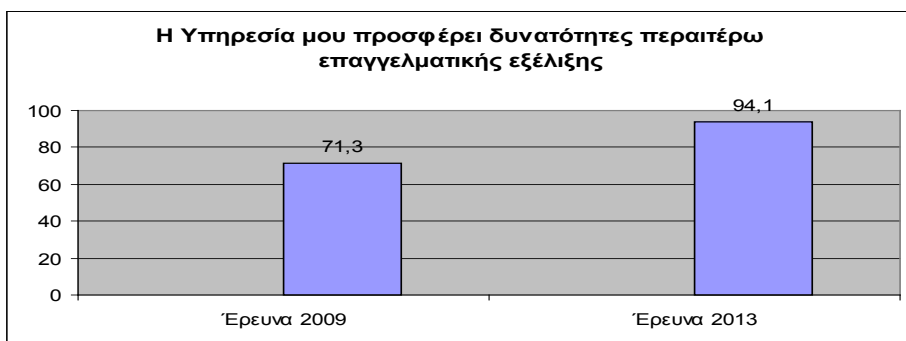
Σχήμα 2: Ικανότητα χειρισμού μαθητών με ιδιαιτερότητες



$$t(213)=3,63, p<0,001$$

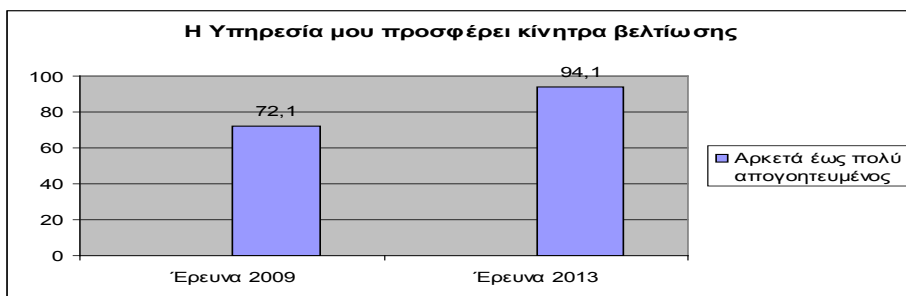
Στα επόμενα δυο σχήματα (3 και 4) εκδηλώνεται μια αυξανόμενη δυσарέσκεια ως προς τους παράγοντες: δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και παροχή κινήτρων βελτίωσης. Πιο συγκεκριμένα, το 94,1% των εκπαιδευτικών απαντούν αρνητικά στην έρευνα του 2013 ως προς τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και παροχής κινήτρων για βελτίωση, ενώ το ποσοστό το 2009 ήταν 71,3 % και 72,1% αντίστοιχα. Η διαφορά των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική και για τους δυο παράγοντες [ $t(213)=3,73, p<0,001$ ],

**Σχήμα 3: Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών**



$t(213)=3,73, p<0,001$

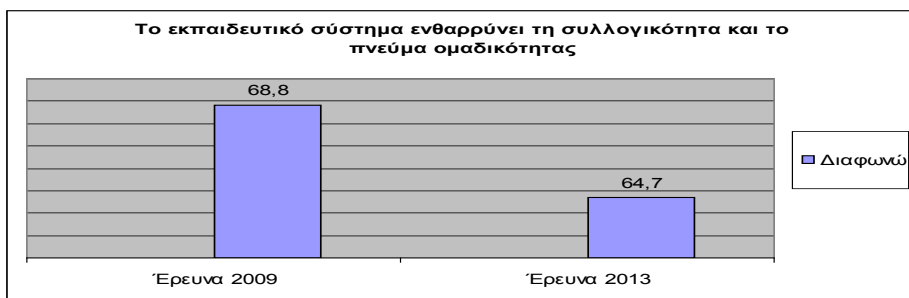
**Σχήμα 4: Δυνατότητα παροχής κινήτρων βελτίωσης των εκπαιδευτικών**



$t(211)=2,80, p=0,006$

ενώ έχει μειωθεί το ποσοστό (βλ. Σχήμα 5) που διαφωνεί με την παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα προωθεί τη συλλογικότητα και την ομαδικότητα, ιδιαίτερα σε τέτοιες δύσκολες συγκυρίες, χωρίς ωστόσο η διαφορά να είναι σημαντική [ $t(216)=0,657, p=,512$ ].

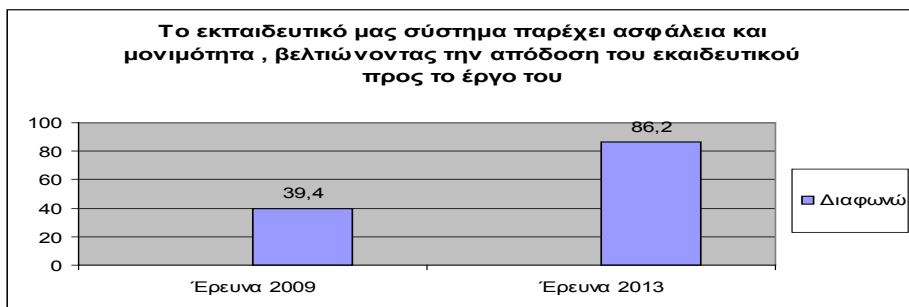


**Σχήμα 5: Βαθμός ενδυνάμωσης συλλογικότητας και πνεύματος ομαδικότητας**

$$t(216)=0,657, p=,512$$

Με το μη παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, που χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικές σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δυο διαφορετικές ομάδες μιας ανεξάρτητης μεταβλητής, ελέγξαμε την κανονικότητα των δεδομένων. Εφόσον τα δεδομένα δεν σχηματίζουν κανονική κατανομή, επιλέχτηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney, προκειμένου να συγκριθούν οι διαφορές μεταξύ δυο ομάδων ανεξάρτητων δειγμάτων.

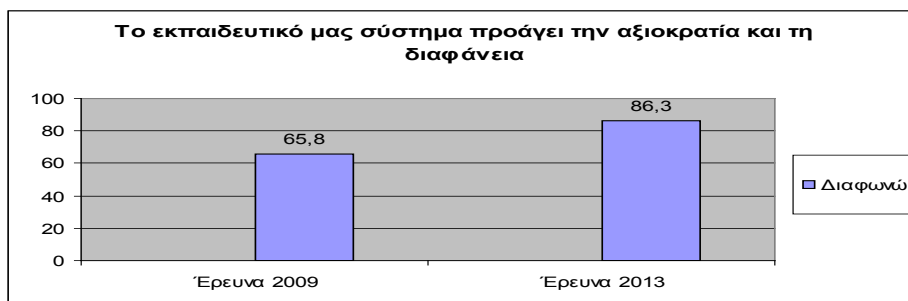
Σύμφωνα λοιπόν με το Σχήμα 6 προκύπτει ότι στην έρευνα του 2013 είναι υπερδιπλάσιο το ποσοστό (86,2% έναντι 39,4%) των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, έτσι όπως τείνει να διαμορφωθεί, αφαιρεί από τους εκπαιδευτικούς δυο δομικά μέχρι πρότινος συστατικά στοιχεία: την ασφάλεια και τη μονιμότητα, με επισφαλή ενδεχομένως αποτελέσματα στην απόδοσή τους. Η διαφορά των M.O. είναι στατιστικά σημαντική [ $U(170, 48) = 1498, 00, p < 0,001$ ].

**Σχήμα 6: Η μονιμότητα και η ασφάλεια ως δομικά στοιχεία της απόδοσης των εκπαιδευτικών**

$$U(170, 48) = 1498, 00, p < 0,001$$

Επιπλέον, συνεχίζουν να είναι υψηλά τα ποσοστά εκείνων που υποστηρίζουν ότι **το εκπαιδευτικό μας σύστημα στερείται αξιοκρατίας και διαφάνειας** (Σχήμα 7), με ποσοστό 86,3% για την έρευνα που διεξήχθη το 2013 ενώ στην έρευνα του 2009 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 65,8% και η διαφορά των Μ.Ο. ήταν στατιστικά σημαντική [ $U(167, 48) = 2644, 00, p < 0,001$ ],

**Σχήμα 7: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το βαθμό αξιοκρατίας και διαφάνειας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**



$U(167, 48) = 2644, 00, p < 0,001$

ενώ συντριπτική είναι και η **απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού από την κοινωνία**, τουλάχιστον σύμφωνα με την γνώμη των ερωτηθέντων, με υψηλό ποσοστό στην έρευνα του 2013 (90,2%) ενώ στην έρευνα του 2009 το αντίστοιχο ποσοστό κυμαινόταν στο 69,7% και η διαφορά των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική [ $U(168, 48) = 3050, 50, p = 0,006$ ].

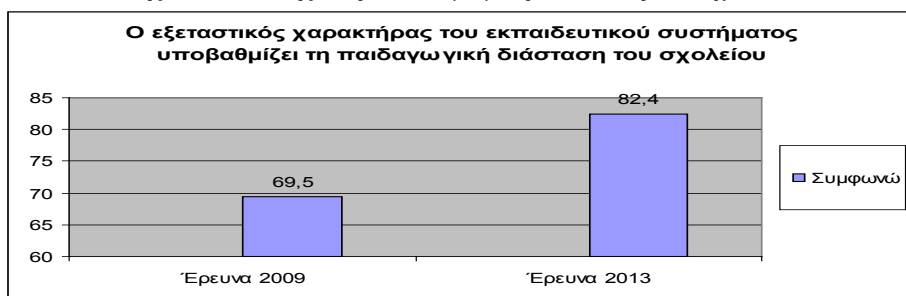
**Σχήμα 8: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κύρος και την αναγνώριση που προσδίδει η κοινωνία ως προς το επάγγελμά τους**



$U(168, 48) = 3050, 50, p = 0,006$

Ο εξεταστικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος υποβαθμίζει την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου, σύμφωνα με το 82,4% των ερωτηθέντων, με τη διαφορά των Μ.Ο. να μην είναι στατιστικώς σημαντική [ $U(170, 48) = 3459, 50, p=0,090$ ].

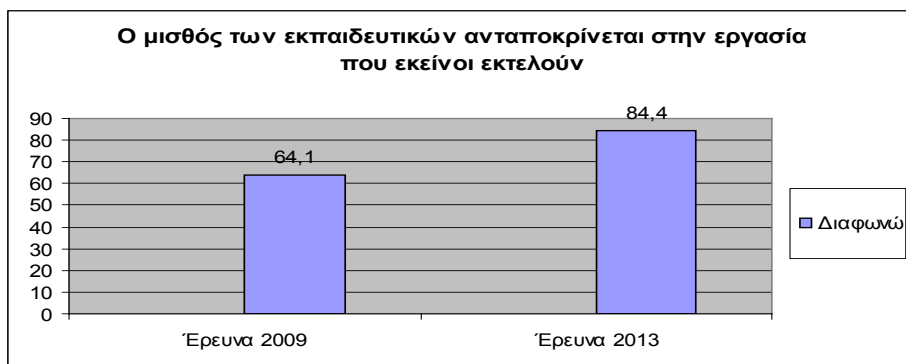
**Σχήμα 9: Βαθμός επίδρασης του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην παιδαγωγική διάσταση του σχολείου**



$U(170, 48) = 3459, 50, p=0,090$

Τέλος, η αμοιβή των εκπαιδευτικών ποτέ κατ' ουσία δεν ανταποκρινόταν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στη φύση της εργασίας που εκείνοι εκτελούν, αλλά η εικόνα έχει σαφώς χειροτερέψει μετά την ένταξη των εκπαιδευτικών στο ενιαίο μισθολόγιο και τη δραματική περικοπή των αποδοχών τους (Σχήμα 10). Γι' αυτό, το 84,4% των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται δυσαρεστημένοι με το μισθολογικό τους καθεστώς στην έρευνα του 2013, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην έρευνα του 2009 ήταν 64,1% με τη διαφορά των Μ.Ο. να είναι στατιστικώς σημαντική [ $U(170, 48) = 2828, 0, p=0,001$ ].

**Σχήμα 10: Βαθμός ανταπόκρισης του μισθού σε σχέση με την εργασία που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί**



$U(170, 48) = 2828, 0, p=0,001$

## Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του για επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη μέσω παροχής κινήτρων βελτίωσης, ασφάλεια και μονιμότητα, αξιοκρατία και κοινωνική αναγνώριση, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική και η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος να επιδρά στο εκπαιδευτικό έργο, στα συναισθήματα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Είναι έκδηλη μια δυσaréσκεια των υποκειμένων που έχει να κάνει με θέματα αμοιβής, κοινωνικής πολιτικής και πρακτικών ζητημάτων της σχολικής πραγματικότητας (όπως για παράδειγμα οι πολυπληθείς σχολικές τάξεις). Επίσης, τίθεται το ζήτημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου και του ρόλου, του έργου και του κύρους του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, την πολιτεία, τους γονείς. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με έρευνες των Esteve, (2000)· Kelchtermans, (2005)· Παπά, (2006)· Popa & Acedo, (2006)· Ρες και άλλοι, (2007). Όλοι αυτοί διατείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδύναμοι, νιώθουν ότι αμφισβητούνται, βιώνουν την έλλειψη εμπιστοσύνης από γονείς, Μ.Μ.Ε. και άλλους κοινωνικούς φορείς, αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν και τον τρόπο να προασπίσουν τους εαυτούς τους και την επαγγελματική τους υπόσταση απέναντι στη μειωμένη κοινωνική υποστήριξη.

Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο στις εξετάσεις με αποτέλεσμα «η διδασκαλία στο λύκειο να έχει στόχο μόνο τη μάθηση για την εισαγωγή στα ΑΕΙ & ΤΕΙ και όχι τη μελέτη για τη γνώση» (Ο.Ο.Σ.Α., 1997), να κυριαρχεί η βαθμοθηρία, να στερείται η ευκαιρία από μαθητές και εκπαιδευτικούς να δουλέψουν πιο αυθόρμητα και πιο δημιουργικά και να ανθίζει το φαινόμενο της παραπαιδείας (Ο.Ο.Σ.Α., 1997· Ε.Σ.Υ.Π., 2006), που με τη σειρά του απαξιώνει περαιτέρω το εκπαιδευτικό έργο στο δημόσιο σχολείο, και οδηγεί τους μαθητές από πολύ νωρίς στα φροντιστήρια, όπου η κούραση οδηγεί στην αδιαφορία και κατά συνέπεια στην απαξίωση των μαθημάτων του σχολείου. Στην προσπάθεια να υπηρετηθεί ένα τέτοιο σύστημα υπάρχει κεντρικά καθορισμένη ύλη και «ξεπερασμένα αναλυτικά προγράμματα» (Ο.Ο.Σ.Α., 1997) τα οποία όμως οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετωπίζουν ως δέσμευση που, όπως οι ίδιοι ανέφεραν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, κάνει «δύσκολη έως αδύνατη την ποιοτική δουλειά» και «δεν επιτρέπει ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση αλλά και σε άλλες δραστηριότητες (όπως πολιτιστικές και περιβαλλοντικές δράσεις) στους μαθητές». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε έναν φαύλο κύκλο όπου «αναγκάζομαι να εστιάσω στη γνώση και όχι στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης» και αισθάνονται ότι «η αποτελεσματικότητα της δουλειάς μου φθίνει από αλλοπρόσβαλα εξεταστικά συστήματα». Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι

οι εκπαιδευτικοί να **κυριεύονται συχνά από αισθήματα ματαιότητας** (Kelchtermans, 1993· Kelchtermans, 1996· Κοντέλλη, 2008), καθώς σύμφωνα με τους ίδιους, συχνά **«το αποτέλεσμα είναι πενιχρό»**.

Επομένως, δεν εκπλήσσουν τα ευρήματα έρευνας των Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2003), βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την αναγνώριση από γονείς, μαθητές, συναδέλφους και ανωτέρους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας. Όλα αυτά σε άλλες χώρες, όπως οι Η.Π.Α., **μπορούν να οδηγήσουν σε αποχώρηση από το επάγγελμα**. Σε έρευνα των Liu & Ramsey (2008) που έγινε στις Η.Π.Α. κατά το 2000-2001, αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι με τις εργασιακές τους συνθήκες και το μισθό τους. Παρόλα αυτά, η αμοιβή δεν έχει υψηλή συσχέτιση με τις εργασιακές συνθήκες, καθώς τα οικονομικά κίνητρα από μόνα τους δεν είναι ικανά να αυξήσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και να τους «κρατήσουν» στο επάγγελμα. Γι' αυτό, και τα ποσοστά αποχώρησης από την εκπαίδευση είναι υψηλότερα απ' ό,τι σε άλλους επαγγελματικούς τομείς στις Η.Π.Α. και εντοπίζεται η αδυναμία των σχολείων να στελεχωθούν με προσοντούχους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα αναφέρεται συχνά και η ενόχληση για το γεγονός ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάξουν μαθήματα μη συναφή με την ειδικότητά τους. Ζητούν περισσότερες ώρες διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων και υποστηρικτικές δομές, ώστε το έργο τους να είναι πιο αποτελεσματικό. **Συναισθάνονται μια ασυνέχεια στο διδακτικό τους έργο λόγω των συχνών αλλαγών** (Van Veen & Sleegers, 2006) και μετακινήσεων σε διαφορετικά σχολεία. Για κάποιους ασυνέχεια στο έργο τους μπορούν όμως να προκαλέσουν και οι πολυπληθείς τάξεις (Παπά, 2006· Κοντέλλη, 2008), καθώς **«η εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας παραμένει ανέφικτη»** (Παπά, 2006), και δε δίνονται τα χρονικά περιθώρια για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, γεγονός που δημιουργεί μια αίσθηση ανικανότητας.

Οι δυσκολίες που συναντά κανείς στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να φαίνονται ακόμα πιο ανυπέρβλητες καθώς εκλείπει η αλληλεγγύη μεταξύ συναδέλφων, υπάρχει δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων (Παπά, 2006) και η συνεργασία και η οριζόντια επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων συναντώνται μόνο περιστασιακά (Ε.ΣΥ.Π., 2006), ενώ απουσιάζει ένα κοινό όραμα για την παιδεία.

Συμπερασματικά μέσω της σύγκρισης των δυο ερευνών πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στο ελληνικό συγκείμενο, προκύπτει ότι η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική πραγματικότητα τείνει

να ενισχύεται σημαντικά, τονίζοντας οι ίδιοι πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται με την αναξιοκρατία, την απουσία κινήτρων, την αίσθηση του απομονωτισμού και της ματαιότητας, και την πεποίθηση ότι οι απαιτήσεις αλλά και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνονται, χωρίς όμως να τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα.

## Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου το οποίο περιλάμβανε κλίμακες αυτο-αναφοράς. Αυτού του είδους η μέθοδος μπορεί να είναι πιο εύχρηστη, να προκαλεί λιγότερη κούραση στον ερωτώμενο και λιγότερες αντικρουόμενες απαντήσεις, αλλά παρόλα αυτά οι απαντήσεις με βάση μια προκαθορισμένη κλίμακα μπορεί να οδηγήσουν σε απλοποιημένες απαντήσεις ή ακόμα και σε παραποίηση των πληροφοριών (Birelson, Hudson, Buchanan & Wolff, 1987). Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το ότι ο τρόπος δόμησης των ερωτήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να επηρεάσει το είδος των απαντήσεων (Schwarz, 1999). Επίσης, άλλη μια τεχνική αδυναμία της παρούσας έρευνας είναι ότι το δείγμα της δεύτερης έρευνας και μικρότερο ποσοτικά είναι, αλλά και δεν είναι το ίδιο ακριβώς με εκείνο του 2009. Η σύγκριση επιλέχθηκε όχι τόσο για την επιστημονική της αρτιότητα, όσο για να διερευνηθούν οι τάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσα στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται.

## Βιβλιογραφία

- Μακρή-Μπότσαρη Ε. & Μатσαγγούρας Η., (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002 (επιμ. Ζούκης, Ν., Μητάκος, Θ.).
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, II*, 135-142.
- Ρέξ Ι., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλίππουλος, Γ. (2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στα πλαίσια των εργασιών συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου, 1511-1517 (επιμ. Καψάλης, Α.).

- Birelson, P., Hudson, I., Buchanan, D.G., & Wolff, S. (1987). Clinical evaluation of self-rating scale for depressive disorder in childhood. (Depression self-rating scale). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 43-60.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4, 339- 355.
- Cranny, C.J., Smith, C.P. & Stone, E.F. (1992). *Job Satisfaction: How People Feel about their Jobs and How It Affects their Performance*. New Lexington, San Francisco, CA.
- Day, C., (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Kington, W. A., Stobart, G., & Sammons P. (2006a). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, W. A. (2006b). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169 — 192.
- Day, C., & Kington, W. A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(20), 109-131.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-324.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Liu, X.S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dun-



- nette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297–1394. Chicago: Rand McNally.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322.
- McNess, E., Broadfoot, P., & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29(2), 243–57.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Olson, J. (2002). Systematic change/teacher tradition: legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 129–137.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242–253.
- Popa, S. & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 98–110.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149 — 161.
- Sammons, P., Day, C, Kington, W. A, Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681 — 701.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54, 93–105.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: a phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, 869–885.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625.
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85 — 111.
- Vloet, K. & Van Swet, J. (2010). "I can only learn in dialogue". Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1&2), 149–168.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.

## Δικτυογραφία

- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006). *Έκθεση επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2010 από <http://omosp-goneon-athinas.org/omosp-athinas/nfblog/?p=141>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (21 Μαρτίου 2013). *Οι Προϋπολογισμοί για την εκπαίδευση υπό πίεση στα κράτη μέλη*, ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2013 από [europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-261\\_el.doc](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-261_el.doc)
- Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε (Δεκέμβριος 2012). *Οι μισθοί των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρώπης για το 2010-2011*, ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://olmeattik.att.sch.gr/new/wpcontent/uploads/2012/12/mis-thoikemete171212.pdf>.
- Κοντέλλη, Α. (2008). *Κίνητρα του δασκάλου*, ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2010 από [http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post\\_18.html](http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post_18.html)
- Νόμος 3838/2010, ΦΕΚ (71/Α/19-5-2010). «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α.*, ανακτήθηκε στις 17 Δεκεμβρίου 2009 από <http://www.hri.org/docs/OECD.html>.
- Παπάνη & Γιαβρίμη (2007). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών-εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση*, ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2010 από [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_20.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html).
- Σαρρή, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Work Motivation and Job satisfaction between private employees and civil servants*, ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2010 από <http://epapanis.blogspot.com/search/label/work%20motivation%20and%20job%20satisfaction>.

## Abstract

This paper at a first level studies the issue of job satisfaction of Greek secondary school teachers, and more specifically is explored the degree of satisfaction from their profession during the period of economic crisis and subversive changes in education. On the second level attempted comparison with the previous survey conducted before the economic crisis (2009) and was related to job satisfaction of teachers. The survey was conducted in 2013 through a questionnaire and for the results used the statistical package SPSS, using both inductive and descriptive data analysis. The results in both surveys show that the majority of Greek teachers are not satisfied with the performance of their educational work within the existing Greek educational system. Their frustration rose during the economic crisis which emerged problematic aspects of the Greek educational system, depending on the choices of the official educational policy.

*Keywords: job satisfaction, professional identity of teachers, financial crisis.*

**Βασιλική Πολυμεροπούλου**

Φιλόλογος, M.A, MEd

25ης Μαρτίου 34, 351 00 Λαμία

Τηλ: 6975864267

e-mail: [polymero@uth.gr](mailto:polymero@uth.gr)

**Ελένη Σκόδρα**

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, M.A.

Αγ. Φίλωνος 1, Άνω Τούμπα, 543 51 Θεσσαλονίκη

Τηλ: 6937081201

e-mail: [eleniskodra@yahoo.gr](mailto:eleniskodra@yahoo.gr)

**Γεώργιος Σόρκος**

Οικονομολόγος-Εκπαιδευτικός, MEd

25ης Μαρτίου 34, 351 00 Λαμία

Τηλ: 6977313641

e-mail: [info@gsorkos.gr](mailto:info@gsorkos.gr)