

## 1. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Οι κάτωθι υπογεγραμμένοι, συγγραφείς της μελέτης με τίτλο:

**«ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ»** δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η μελέτη αυτή είναι πρωτότυπη, εκπονήθηκε αποκλειστικά στο πλαίσιο της σύμβασης με το Κοινωνικό Πολύκεντρο και ότι σε αυτή δεν έχουν χρησιμοποιηθεί άλλες πηγές πέρα από αυτές στις οποίες γίνεται αναφορά.

Όπου υπάρχει αναπαραγωγή δεδομένων, πινάκων και παραθεμάτων, οι πηγές αυτών δηλώνονται ρητά.

**Αθήνα, Νοέμβριος 2020**

**Ζάγκος Χρήστος, Καμαριανός Γιάννης, Κυρίδης Αργύρης, Φωτόπουλος Νίκος**

2. «Οι απόψεις που διατυπώνονται στο παρόν κείμενο είναι των συγγραφέων και δεν εκφράζουν κατ' ανάγκη τις θέσεις του Κοινωνικού Πολύκεντρο και της ΑΔΕΔΥ».
3. Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο ανατύπωση ή μετάφραση όλου ή μέρους του κειμένου χωρίς την άδεια του εκδότη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση (όλου ή μέρους του κειμένου) με ρητή αναφορά της πηγής. Η παρούσα έκδοση διατίθεται δωρεάν σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.



**Ε.Π. Μεταρρύθμιση Δημόσιου Τομέα**  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**ΥΠΟΕΡΓΟ 1**

*«Ενίσχυση της επιχειρησιακής και διοικητικής ικανότητας των δομών και των μελών της ΑΔΕΔΥ»*

**ΠΡΑΞΗ:**

*«Δράσεις ενίσχυσης της επιχειρησιακής και διοικητικής ικανότητας των δομών και των μελών της ΑΔΕΔΥ»*

**ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:**

*«ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΤΟΜΕΑ 2014-2020»*

*Με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση [Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο] και από εθνικούς πόρους.*

**Υπεύθυνη Έκδοσης:**

Ζωή Γιάγκου – Κοινωνικό Πολύκεντρο

**Εκτύπωση:** Cloudprint



ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ

ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ

ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

---

Ζάγκος Χρήστος  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καμαριανός Γιάννης  
Πανεπιστήμιο Πατρών

Κυρίδης Αργύρης  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Φωτόπουλος Νίκος  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

---

ISBN: 978-618-81506-8-3

**ΑΘΗΝΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2020**



# ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ

Ο **Νίκος Φωτόπουλος** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία των Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών». Έχει διδάξει και έχει δώσει διαλέξεις ως επισκέπτης καθηγητής σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού αντίστοιχα, ενώ επί σειρά ετών συνεργάζεται με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) και το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ) της ΓΣΕΕ για θέματα έρευνας και πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα κινούνται στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, της κοινωνιολογίας του πολιτισμού, της κριτικής πολιτισμικής ανάλυσης και θεωρίας. Έχει συμμετάσχει σε πλήθος επιτροπών ως εμπειρογνώμονας για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, κατάρτισης, δια βίου μάθησης και απασχόλησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ενώ άρθρα του έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογικούς τόμους, ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά διεθνών συνεδρίων.

Ο **Χρήστος Δ. Ζάγκος** είναι Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργασίες του έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά διεθνών συνεδρίων, ενώ έχει συμμετάσχει ως ερευνητικό προσωπικό και ως εμπειρογνώμονας σε σειρά συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και μελετών. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικής πολιτικής, μεθοδολογίας έρευνας, δια βίου μάθησης, κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Ο **Αργύρης Γ. Κυρίδης** είναι καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ο Αργύρης Κυρίδης γεννήθηκε στην Αθήνα, το 1964. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου και αναγορεύτηκε διδάκτορας της Κοινωνιολογίας. Επίσης έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνιολογία και στην Πολιτική Επιστήμη στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (University of London – Birkbeck College). Σήμερα εργάζεται ως καθηγητής της κοινωνιολογίας, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και μεθόδων κοινωνικής έρευνας στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ.

Ο **Ιωάννης Καμαριανός** είναι Αναπληρωτής καθηγητής Κοινωνιολογίας της Σχολικής Τάξης στο Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου της Πάτρας. Διετέλεσε ερευνητικός και επιστημονικός συνεργάτης στα Πανεπιστήμια Κρήτης και Θεσσαλίας, ενώ έχει διδάξει και στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα Κύπρου, Βιέννης, Linz και Σάλτσμπουργκ. Εργασίες του έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και σε πρακτικά διεθνών συνεδρίων. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα κοινωνιολογίας, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και μεθοδολογίας κοινωνικής έρευνας.



# ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης, υπήρξε η επιστημονική αποτύπωση των όρων και των συνθηκών υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επιχείρησε να συμβάλλει στη διερεύνηση πρακτικών και νοηματοδοτήσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων, για τις συνθήκες εργασίας τους. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την καθημερινότητά τους στο σχολείο που υπηρετούν. Ειδικότερα, οι μελετητές θεώρησαν την παράμετρο αυτή σημαντική αφού 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 και τους όρους άσκησης του. Αναμφίβολα λοιπόν, η διερεύνηση των συνθηκών αλλά και των όρων άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης έχει την αφετηρία της στα θεμέλια της ύπαρξης, αλλά και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος που αποτελεί και το κοινό μας εμπειρικό αλλά και ταυτόχρονα βιωματικό πεδίο.

Όμως, παρά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αποδίδει η ίδια η κοινωνία στο έργο των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώνει την σημαντική υστέρηση των υποδομών και υπενδεδυμένων πόρων, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ποσοτικά και ποιοτικά επισημαίνοντας την ασυνέχεια και την έλλειψη.

Συμπερασματικά, η παρούσα εμπειρική έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό συνεκτικό δεσμό σε μια γόνιμη και στέρεα σειρά συγκρίσεων καθώς υλοποιείται στο πλαίσιο της πρόσφατης κρίσης, η οποία επέφερε σημαντικά προβλήματα όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά συνολικά στους φορείς και στις λειτουργίες του κοινωνικού κράτους με συνέπεια την απορρύθμιση και την σταδιακή υποχώρηση κοινωνικών κατακτήσεων και δικαιωμάτων.

Απώτερος σκοπός των ερευνητών είναι η παρούσα μελέτη να συμβάλει ευθέως στην κατάθεση μιας ουσιαστικής πρότασης στον εθνικό και κοινωνικό διάλογο για την παιδεία με στόχο την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>1ο ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>11</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>11</b>
Η Προβληματική της Έρευνας και η σημασία της μελέτης .....	11
Από τη σχολική τάξη στο αμφιθέατρο: κοινωνικοοικονομικές συνιστώσες του έργου των εκπαιδευτικών .....	14
Οι επιπτώσεις της κρίσης στους όρους και στις συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου: η σημασία των επιπτώσεων στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. ....	17
Η κοινωνικοοικονομική κρίση: «ρύθμιση και απορρύθμιση» .....	17
Οι επιπτώσεις της κρίσης στις συνθήκες και στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	19
Δαπάνη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ονομαστικές τιμές, εκ.€) .....	21
Οι επιπτώσεις της κρίσης στις συνθήκες και στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	22
Η συλλογική δράση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υποβάθμιση των συνθηκών και όρων επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου. ....	29
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες και τους όρους επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου. ....	32
Μια συζήτηση για την επίδραση του νομικού πλαισίου στην ακαδημαϊκή ταυτότητα και στο δίπολο «ρύθμιση-απορρύθμιση» του εκπαιδευτικού έργου. ....	57
Αντί συμπεράσματος: Συνθήκες εργασίες υπό πίεση, μεταλλάξεις και μετασχηματισμοί στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	65
<b>2ο ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>67</b>
<b>ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ &amp; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>67</b>
Ερευνητική μεθοδολογία .....	67
Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	67
Πληθυσμός και δείγμα.....	68
Ερευνητική μέθοδος .....	68
Το ερευνητικό εργαλείο .....	68
Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας .....	70
Ερευνητική διαδικασία .....	71
Ανάλυση των δεδομένων.....	71
Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της μελέτης.....	72
Ερευνητικά Ευρήματα.....	73
Πηγές Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών.....	105
Εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	105
Ερμηνευτική Ανάλυση των κλιμάκων .....	137
<b>3ο ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>181</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>181</b>
<b>Συμπεράσματα - Συζήτηση .....</b>	<b>181</b>
Βασικά ευρήματα - συμπεράσματα κλιμάκων Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....	182
Βασικά ευρήματα - συμπεράσματα κλιμάκων Ερωτηματολογίου για τις Πηγές του Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών.....	183
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>193</b>



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

---

### Η Προβληματική της Έρευνας και η σημασία της μελέτης

Η μελέτη των συνθηκών και των όρων άσκησης του εκπαιδευτικού έργου έχει αποτελέσει σημαντικό πεδίο διερεύνησης τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο πλαίσιο των επιστημών της εκπαίδευσης ευρύτερα. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αποδίδει η ίδια η πολιτεία για το έργο των εκπαιδευτικών αφού σε αυτούς βασίζεται κατά κανόνα η ευδοκίμηση αλλά και η αποτελεσματική εφαρμογή της εκάστοτε μεταρρύθμισης. Χωρίς αμφιβολία η διαπίστωση αυτή εδράζεται στη δομική συσχέτιση της εκπαίδευσης με την πολιτική εξουσία αφού οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνδέονται άρρηκτα με τον τρόπο λειτουργίας των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους.<sup>1</sup> Παράλληλα, στο πλαίσιο της Ελληνικής περίπτωσης και σύμφωνα και με ιστορικούς της εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον αυτό αποδίδεται στην ανάγκη που είχε το νεοσύστατο ελληνικό κράτος για τη θεμελίωση της κυριαρχίας και της βιωσιμότητάς του, αφού μέσω του εκπαιδευτικού έργου καθίστατο εφικτή η διάχυση και εσωτερίκευση της εθνικής ιδεολογίας<sup>2</sup>, Επρόκειτο ουσιαστικά για τη

διαμόρφωση ενός πλαισίου ελέγχου και οριοθέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μηχανισμών. Ο συγκεντρωτικός έλεγχος και η γραφειοκρατικοποίηση απέτελεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν τα εργαλεία αλλά και τον κυρίαρχο Λόγος της ρύθμισης και της ευθυγράμμισης με τις κυρίαρχες επιταγές της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας. Στο σημείο αυτό όμως αξίζει να επισημανθεί μια βασική αντίφαση η οποία στη συνέχεια θα αξιοποιηθεί εκτενώς στην ανάπτυξη της προβληματικής μας. Ενώ η ιδεολογική λειτουργία αποτελούσε βασικό μέλημα των κρατικών μηχανισμών, οι υλικές συνθήκες υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως πιστοποιούσαν οι ίδιοι μηχανισμοί, ήταν μη ικανές να συμβάλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Δημαρά (1974) οι υλικές συνθήκες ήταν απογοητευτικές. Οι «δημοδιδάσκαλοι αμαθείς», τα διδακτήρια «άθλια», τα βιβλία «ακατάλληλα». Διαχρονικά λοιπόν και λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε ιστορικές διαστάσεις των συνθηκών υλοποίησης του εκπαι-

---

<sup>1</sup> Βλ. σχετικά Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). *The anthropology of the state: A reader*, 9(1), 86-98.

<sup>2</sup> Βλ. σχ.Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισμών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg Μπουζάκης κ.ά., & Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

δευτικού έργου ο μελετητής επισημαίνει ακόμη τους χαμηλούς μισθούς, τις διπλές βάρδιες,<sup>3</sup> τις ελλειψείς υποδομές και το εν γένει χαμηλό κοινωνικό status των εκπαιδευτικών.

Χωρίς δεύτερη σκέψη οι σύγχρονοι τόποι των προβλημάτων, παρά επιμέρους βελτιώσεις και παραλλαγές παραμένουν ανάλογοι. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό πως και σύγχρονες προσπάθειες παραθέτουν ανάλογους προσανατολισμούς. Στα 1999 η μελέτη του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας για τις συνθήκες υλοποίησης του έργου στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταλήγει στην αδυναμία των δομών να λειτουργήσουν και να παράγουν το επιθυμητό εκπαιδευτικό έργο, όπως αυτό έχει σχεδιαστεί. Στο πλαίσιο αυτών των παρατηρήσεων, καταγράφεται η ανάγκη εκτενών δομικών παρεμβάσεων (2000). Είναι άλλωστε σημαντικό να αναφερθεί πως το ΕΣΥΠ ουσιαστικά καταργείται με τροπολογία στις 27 Φεβρουαρίου του 2000. Είναι ενδιαφέρουσα η επιστολή-καταγγελία του προέδρου του οργάνου σύμφωνα με την οποία το ΕΣΥΠ που είχε ιδρυθεί με το Ν. 2327/1995 επί τέσσερα χρόνια εμποδίστηκε της λειτουργίας του. «Έτσι το ΕΣΥΠ μετεξελίχθηκε σε τρία επιμέρους όργανα - τρία συμβούλια: το συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης, το συμβούλιο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και το συμβούλιο και Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΠΔΕ). Το τελευταίο λειτουργούσε στο πλαίσιο του ΕΣΥΠ (2009) υπό την προεδρία του καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη με προβληματισμούς και προτάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία, ως υποσύστημα του Εθνικού διαλόγου για την παιδεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των προβληματισμών που εκφράστηκαν τότε, υπήρξε η εισήγηση της Ομοσπονδίας των Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας με θέμα τον «στρατηγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος»<sup>5</sup>. Η συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώνει την μη ικανή λειτουργία των υποδομών και υπενδεδυμένων πόρων, σε

όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ποσοτικά και ποιοτικά επισημαίνοντας την ασυνέχεια και την έλλειψη μιας δομημένης και μακρόπνοης στρατηγικής. Παράλληλα διαπιστώνεται ο ανεπαρκής και αδύναμος χαρακτήρας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά υλικά, διδακτική μεθοδολογία, τρόποι τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου) ενώ εκτενής λόγος γίνεται για την αδυναμία ουσιαστικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα ήταν και συνολικά τα αποτελέσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2009) καθώς και το πόρισμα προς την Υπουργό.<sup>6</sup>

Λίγα χρόνια αργότερα (2013) η ΟΙΕΛΕ<sup>7</sup> θα καταθέσει ερευνητική μελέτη με τίτλο Αναβάθμιση του μορφωτικού και κοινωνικού ρόλου της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναφορά γίνεται καθώς η συγγραφική και η ερευνητική ομάδα της συγκεκριμένης μελέτης λαμβάνει υπόψη της την προηγούμενη συζήτηση σε ΕΣΥΠ και σε ΣΠΔΕ (2009-2013), σε μια προσπάθεια να συνεισφέρει στον εθνικό διάλογο για την παιδεία. Είναι χαρακτηριστική η αφητηριακή πρόταση της μελέτης:

*«...Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί πλέον να ανταποκριθεί ούτε στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας, ούτε βέβαια και στις μελλοντικές. Δεν διαθέτει όραμα και κινδυνεύει να εκμηδενίσει κάθε ποιοτικό χαρακτηριστικό που η ιστορία του μας κληροδότησε. Οι υποδομές των εκπαιδευτικών βαθμίδων (επάρκεια, εκσυγχρονισμός, η χωροταξική τους κατανομή), τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά υλικά, διδακτική μεθοδολογία, τρόποι τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγησης ικανοτήτων και πιστοποίησης δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων), η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (αρχική εκπαίδευση, επιμόρφωση, ανα-*

<sup>3</sup> Βλ. σχετικά Δημαράς, Α. (1974), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)*, τ. Α', Β', Αθήνα: Εστία.

<sup>4</sup> Για περισσότερα δεξ: ΣΠΔΕ (Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) (2009). *Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα και ΟΙΕΛΕ (2009) *Στρατηγικός σχεδιασμός εκπαιδευτικού συστήματος. Επιστημάνσεις και μεθοδολογία εργασίας*. ΟΙΕΛΕ: Αθήνα. Ακόμη δεξ: ΣΠΔΕ (2009). *Το πόρισμα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΣΠΔΕ, 2009) προς την Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Νοέμβριος 2009).

<sup>5</sup> Στο ίδιο.

<sup>6</sup> ΟΙΕΛΕ (2013). *Αναβάθμιση του μορφωτικού και κοινωνικού ρόλου της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΟΙΕΛΕ: Αθήνα.

<sup>7</sup> Στο ίδιο σ. 3.

τροφοδότηση, συμμετοχή στο σχεδιασμό, κοινωνική λογοδοσία), αλλά και οι επενδύόμενοι πόροι (δημόσιου και ιδιωτικού τομέα), έχουν πάψει προ πολλού να υπηρετούν την ουσία των άρθρων του συντάγματος για την αξία της εκπαίδευσης των πολιτών και τη διασφάλιση της ποιότητάς και της πρόσβασης της από όλους τους πολίτες (χωρίς καμία διάκριση) από το κράτος<sup>8</sup>...».

Με αφορμή την παραπάνω μελέτη της ΟΙΕΛΕ θα πρέπει να τονίσουμε πως συνολικά, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστίασαν διαχρονικά στη μελέτη των όρων και συνθηκών του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα έπραξε και η ΑΔΕΔΥ όπου σε έρευνα του Κοινωνικού Πολύκεντρου με την αρωγή της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) και την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) έθεσε στο ερευνητικό επίκεντρο τα ζητήματα που αφορούσαν την επιμόρφωση, και μετεκπαιδευτή των εκπαιδευτικών, 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.α.

Είναι ακόμη σημαντικό να επισημανθεί ότι η μελέτη αυτή μπορεί να αποτελέσει μια γόνιμη και στέρεα αφετηρία συγκρίσεων καθώς υλοποιείται στην κορύφωση της πρόσφατης δημοσιονομικής κρίσης (2011) η οποία επέφερε σημαντικά προβλήματα όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά συνολικά στους φορείς και στις λειτουργίες του κοινωνικού κράτους με συνέπεια την απορρύθμιση και την σταδιακή υποχώρηση κοινωνικών κατακτήσεων και δικαιωμάτων.

Σκοπός της παραπάνω ερευνητικής μελέτης, υπήρξε η επιστημονική αποτύπωση των απόψεων και αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας τους. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την καθημερινότητά τους στο σχολείο που υπηρετούν. Ειδικότερα, οι μελετητές θεώρησαν την παράμετρο αυτή σημαντική αφού η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα, - όροι που τα

τελευταία χρόνια απαντώνται όλο και περισσότερο στα κείμενα διεθνών οργανισμών-, συναρτώνται πρωτίτως με την ικανοποίηση που νιώθει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο πρωταγωνιστής της σχολικής ζωής, από το επάγγελμά και τους όρους άσκησης του<sup>9</sup>.

Αναμφίβολα λοιπόν, η διερεύνηση των συνθηκών αλλά και των όρων άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης έχει την αφετηρία της στα θεμέλια της ύπαρξης αλλά και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος που αποτελεί και το κοινό μας εμπειρικό αλλά ταυτόχρονα βιωματικό μας πεδίο. Το γεγονός αυτό άλλωστε, είναι αναγκαίο να επισημανθεί αφού η ερευνητική ομάδα έχει επίγνωση των αναγκαίων αξιολογικών αποστάσεων που οφείλει να τηρήσει από ιδεοληψίες και στερεοτυπικές αναφορές που συσκοτίζουν και παραμορφώνουν την πραγματικότητα με σκοπό την κατάθεση μιας ορθολογικής σύγχρονης προσέγγισης. Παράλληλα η εν λόγω μελέτη μέσω της χρήσης πολυπρισματικών μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών επιχειρεί:

- να αναψηλαφίσει τους όρους και τις σύγχρονες συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και στις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας οικοδομήματος
- να επικαιροποιήσει όψεις και παραμέτρους άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την πρώιμη φάση τη δημοσιονομικής κρίσης
- να αναδείξει σημαντικά στοιχεία και νέες διαστάσεις των προβλημάτων που οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί αντιμετωπίζουν
- να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών λειτουργών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να αναδείξει τα σημαντικότερα
- να συμβάλει ευθέως στην κατάθεση μιας ουσιαστικής πρότασης στον εθνικό και κοινωνικό διάλογο για την παιδεία με στόχο τον εξορθολογισμό και την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

8

<sup>9</sup> Μπουζάκης, Σ., Κατσής, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π. & Φιλιπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο, σελ.9

## Από τη σχολική τάξη στο αμφιθέατρο: κοινωνικοοικονομικές συνιστώσες του έργου των εκπαιδευτικών

### Όψεις και διαστάσεις της υφιστάμενης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας

Η μελέτη των ερευνών που εντάσσονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της ελληνικής και ευρωπαϊκής χρηματοοικονομικής κρίσης καθώς και στις ευρύτερες συνέπειες τους της στην εκπαίδευση, επισημαίνουν πως η ανάλυση, η ερμηνεία και η διαχείριση των όσων δεινών επέβαλλε η κρίσης χρέους, προϋποθέτουν μια πολυπρισματική - διεπιστημονική θεώρηση του φαινομένου. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη περίπτωση μελέτης των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, θεωρούμε σημαντική την ανάδειξη των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών επιπτώσεων της κρίσης, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του τοπίου που διαμόρφωσε αυτό το κύμα των μεταβολών, μετασχηματισμών και απορρυθμίσεων.

Η πρώτη παρατήρηση αφορά στον οικονομικό

ντετερμινισμό των σχετικών αναφορών που μορφοποιούν την αντίστοιχη συζήτηση στη δημόσια σφαίρα. Τόσο όμως η πολιτική όσο και η κοινωνιολογική οπτική είναι αναγκαίες.<sup>10</sup> Αναλυτές και διανοούμενοι υπό το πρίσμα της θεωρίας του Γερμανού διανοητή Jurgen Habermas για το φαινόμενο των κρίσεων<sup>11</sup> επιχειρούν να προσδιορίσουν το ζήτημα της κρίσης χρέους ως πρόβλημα ευρωπαϊκό το οποίο αφορά στην ποιότητα και στη κοινωνική συνοχή των δυτικών κοινωνιών.

Πιο συγκεκριμένα, τα δομικά χαρακτηριστικά της χρηματοοικονομικής κρίσης είχαν ήδη επισημανθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 από τους ερευνητές, αλλά και από τους διεθνείς οργανισμούς. Σύμφωνα με τις επισημάνσεις τους, οι ευρωπαϊκές κοινωνίες του Νότου είχαν δεκαετίες πριν την κρίση να αντιμετωπίσουν σημαντικά οικονομικά ζητήματα τα οποία απειλούσαν ευθέως την κοινωνική και πολιτική συνοχή τους, όπως η φτώχεια, η ανεργία, η ανισότητα αναδιανομής εισοδήματος<sup>12</sup>.

### Το σύγχρονο Κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στην Ελλάδα

	GR	EU
Δείκτης πληθυσμού άνω των 65 ετών (%)	20,9	18,9
Δείκτης σχετικής φτώχειας <sup>13</sup> 3 (%)	15,0	10,8
Δείκτης ανεργίας (%)	24,9	9,4
Κατά κεφαλή ΑΕΠ (EUR ΙΑΔ <sup>14</sup> )	19 700	28 900

Πηγή: Προφίλ Υγείας 2017 OECD

<sup>10</sup> Βλ. σχετικά Αλεξάκης, Μ. (2011). Παγκόσμια Οικονομική Κρίση και Ελλάδα: Ευκαιρία για μια νέα μεταπολίτευση. Στο Κονιόρδος Σ. και Μ. Αντωνοπούλου (επιμ.). *Ελληνική Κοινωνία 1975-2010. Μετασχηματισμοί, Ανακατάξεις, Συγκρούσεις*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας. Αθήνα: 21-30.

<sup>11</sup> Habermas J. (2006). *Time of Transitions*. London: Polity, pp. 73-100. Ακόμη δες: Habermas J. (1973). *Legitimationprobleme im spatcapitalismus*. Frankfurt: Suhrkamp. Habermas J. (2015). *The lure of Technocracy*. London: Polity Press.

<sup>12</sup> Petmesidou, M. (1996). "Social protection in Greece: A Brief Glimpse of a Welfare State", *Social Policy and Administration*, vol. 30, (4), pp.324-347 & Κονιόρδος Σ. (2011). "Living on Borrowed Money: On the Social Context and Response of the Current Greek Crisis", στο *Economic Sociology\_the european electronic newsletter*, volume 12, number 3, July, pp. 48-57.

<sup>13</sup> Ποσοστό ατόμων που ζουν με λιγότερο από το 50% του διάμεσου ισοδύναμου διαθέσιμου εισοδήματος.

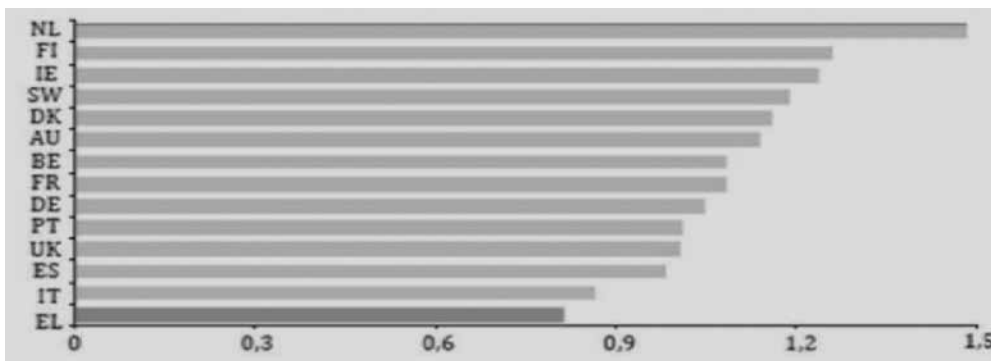
<sup>14</sup> Η ισοτιμία αγοραστικής δύναμης (ΙΑΔ) ορίζεται ως η νομισματική ισοτιμία που εξισώνει την αγοραστική δύναμη διαφορετικών νομισμάτων, μέσω της εξουδετέρωσης των διαφορών στα επίπεδα τιμών μεταξύ χωρών.



Έτσι, καθώς η κάμψη της διεθνούς και της ευρωπαϊκής οικονομίας αναδεικνυε μια σειρά αντινομιών τόσο στο επίπεδο των εθνικών οικονομιών όσο και στο συνολικό οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γινόταν έντονα κατανοητό πως η κρίση χρέους δεν είναι μόνο οικονομική κρίση. Κατά συνέπεια η παρατηρούμενη κυριαρχία του οικονομικού φιλελευθερισμού επί του προνοιακού καπιταλισμού, όπως με τον καλύτερο τρόπο αναδείχθηκε υπό το βάρος της ευρωπαϊκής κρίσης, ανέδειξε την κρίση χρέους, με τον πιο εμφατικό τρόπο καθώς και μια σειρά αντινομίες που δεν επέτρεψαν την επικρά-

τηση του πολιτικού ή την επιθυμητή θωράκιση του κοινωνικού (Βενιέρης, 2011, σσ. 158-159). Υπό αυτό το πρίσμα, η κρίση χρέους απειλεί όλο και περισσότερο την Ευρωπαϊκή συνοχή, καθώς επέφερε την υποβάθμιση των δομών της υγείας και της εκπαίδευσης και τελικά την υποχώρηση του κοινωνικού κράτους. Είναι σαφώς κρίση κοινωνική και κυρίως κρίση πολιτική, κρίση της δημοκρατίας με πολλαπλές συνέπειες και επιπλέον με «ειδικό βάρος» για τους κοινωνικά ευπαθείς, τους αδύναμους και τους ανυπεράσπιστους.

*Δείκτης σχετικής αποτελεσματικότητας των δαπανών για κοινωνική προστασία ως προς τη φτώχεια (Ευρωπαϊκή Ένωση 15 [ΕΕ-15], μέσος όρος 2005–2012).*



Πηγή: ΙΝΕ ΓΣΕΕ Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσια έκθεση 2015.<sup>15</sup>

Για τις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου όπως η Ελλάδα, από τη στιγμή που εντάχθηκαν στο Μηχανισμό Στήριξης, οι εξελίξεις και οι κοινωνικο-οικονομικές διαδρομές ήταν ήδη δεδομένες, αφού οι εφαρμογές των «συνταγών» και των επαχθών πρακτικών του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου είχαν δοκιμαστεί σε χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής όπως η Αργεντινή κ.ά.

Η διεθνής βιβλιογραφία για τις επιπτώσεις των πολιτικών του Δ.Ν.Τ. (IMF), ιδιαίτερα στα πεδία της Υγείας και της Παιδείας είναι αποκαλυπτική (Stuckler & Basu 2009, Armijo & Faucher 2002). Όπως και στις υπόλοιπες περιπτώσεις (π.χ στη Λατινική Αμερική) έτσι και στην Ελληνική περίπτωση κατά το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (Δ.Ν.Τ.), οι αιτίες της κρίσης δεν αναζητήθηκαν σε δομικές αδυναμίες του ευρωπαϊκού οικοδομήματος όπως η διαίρεση Βορρά-Νότου, η διεύρυνση των ανισοτή-

των στην παγκοσμιοποίηση, οι διαδικασίες συσσώρευσης πλούτου προς όφελος μειοψηφικών elites που κοινωνικοποιούν τις ζημιές και ιδιωτικοποιούν τα κέρδη, αλλά σε αίτιες που εδράζονταν μονομερώς στις εσωτερικές δομές της οικονομίας των χωρών που αντιμετώπιζαν το πρόβλημα του χρέους. Πρόκειται ουσιαστικά για την επιβολή μιας νεοφιλελεύθερου τύπου στρατηγικής σύμφωνα με την οποία οι ευθύνες επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στα διαχειριστικά λάθη των πολιτικών που εφαρμόστηκαν τα οποία προφανώς και οδήγησαν τη χώρα στην υπερχρέωση. Σε κάθε περίπτωση όμως η θεώρηση αυτή επέβαλε τη βασική θεραπεία που δεν ήταν άλλη από τη σημαντική μείωση του κόστους λειτουργίας του δημόσιου τομέα, την περιστολή των κοινωνικών δαπανών, την εφαρμογή περικοπών και θέσεων εργασίας από το δημόσιο τομέα, την επιβολή οικονομικής ύφεσης, τη μείωση της

<sup>15</sup> Για περισσότερα δεξ: Νικοκυράκης Γ., Σαράφης Π. (2017) Κοινωνική προστασία και προκλήσεις του ευρωπαϊκού κράτους πρόνοιας. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, σσ 464-471. Ανακτήθηκε την 2/8/2019 από [www.mednet.gr/archives](http://www.mednet.gr/archives).

αγοραστικής δύναμης, τη συρρίκνωση των δημόσιων επενδύσεων.

Πριν την ελληνική περίπτωση οι πολιτικές αυτές είχαν εφαρμοστεί και σε άλλα μέρη του πλανήτη. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη Ikuobalajeh 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), οι οποίοι τονίζουν τις επιπτώσεις της εφαρμογής των πολιτικών αυτών στην υγεία και στην εκπαίδευση<sup>16</sup>.

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 τη μείωση των κρατικών χρηματοδοτήσεων.<sup>17</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε πως το διάστημα 2009 – 2013, η Ελλάδα επέδειξε μια μείωση του ύψους τού 15% ως προς τις δημόσιες δαπάνες της ανά μαθητή/φοιτητή.<sup>18</sup>

Στις περιπτώσεις αυτές, το οικονομικό βάρος πέφτει στις οικογενειακές στρατηγικές (Logan & Mengisteab 1993). Στην περίπτωση της Ελλάδας είναι χαρακτηριστικό πως την περίοδο 2005-2009 ο Δείκτης Τιμών Καταναλωτή για φροντιστήρια γενικών μαθημάτων, αυξήθηκε κατά 16,2%, ενώ την περίοδο 2010 - 2013 μειώθηκε κατά 13,1%. Συνολικά, κατά την περίοδο 2004-2013 καταγράφεται αύξηση των δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης κατά 3,6% (88,8 εκ.€), από 2.460,1 εκ.€ το 2004 σε 2.549,0 εκ.€ το 2013.<sup>19</sup>

Σύμφωνα όμως με σημαντικούς μελετητές οι επιλογές αυτές έχουν ζημιογόνα αποτελέσματα, τόσο

στο κοινωνικό όσο και στο οικονομικό πεδίο. Κατά τους Buchmann & Hannum (2001) η υποβάθμιση ζωτικών κοινωνικών λειτουργιών όπως η εκπαίδευση δεν είναι μόνο κοινωνικά, αλλά και οικονομικά ζημιογόνα. Μελέτες όπως αυτή του James Lebonic (2001) καταδεικνύουν πως οι μειώσεις των δαπανών στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση των εκπαιδευτικών μηχανισμών, συνδέονται ευθέως με τη μετάλλαξη των πολιτικών κατευθύνσεων με άμεση συνέπεια τη μετατόπιση από τη δημοκρατία στον απολυταρχισμό. Ακόμη, κοινός τόπος των μελετών κατάρρευσης των οικονομικών συστημάτων των χωρών της Λατινικής Αμερικής όπως η Αργεντινή υπήρξε η διαπίστωση πως η αφετηρία των σχετικών πολιτικών για τη διαχείριση του προβλήματος και των επιπτώσεών του ήταν οικονομικές, αλλά η ουσία του ζητήματος και οι βαθύτερες συνέπειές του ήταν κοινωνικές και πολιτικές.<sup>20</sup>

Συμπερασματικά, στην περίπτωση Ελλάδας, η υποχώρηση των πυλώνων του κοινωνικού κράτους και ιδιαίτερα η αποδυνάμωση της ισχύος και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ανέδειξαν τις πολιτικές επιλογές και τις ποιότητες προσανατολισμού των σύγχρονων στρατηγικών που ακολουθήθηκαν. Όπως προκύπτει από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η χρηματοοικονομική κρίση αντιμετωπίστηκε και αντιμετωπίζεται με πολιτικές απορρύθμισης που είχαν και έχουν στον ιδεολογικό τους πυρήνα, την εισαγωγή της Αγοράς και του Λόγου της Αγοράς στην κοινωνική λειτουργία. Ευθεία επίπτωση του προσανατολισμού αυτού αποτελεί η μείωση των χρηματοδοτήσεων και την ουσιαστική υποχώρηση του Κράτους από κρίσιμους για τη δημοκρατία θεσμούς όπως η εκπαίδευση.<sup>21</sup>

<sup>16</sup> 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), pp. 45-50.

<sup>17</sup> Βλ. σχετικά Wilson, P. A., & Wise, C. (1986). The regional implications of public investment in Peru, 1968-1983. *Latin American Research Review*, 21(2), 93-116.

<sup>18</sup> Βλ. σχετικά ΚΑΝΕΠ - Γ.Σ.Ε.Ε. (2016) Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001–2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

<sup>19</sup> Βλ. σχετικά Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001–2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. σσ. 109-112.

<sup>20</sup> Βλ. σχετικά 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), pp. 45-50.

<sup>21</sup> Βλ. σχετικά Kennedy G. (2016). Embedding Neoliberalism in Greece: the Transformation of Collective Bargaining and Labour Market Policy in Greece during the Eurozone Crisis. Conference Paper for the *Annual Conference of the Western Political Science Association*, San Diego, 24-26 March 2016. University of Oregon.



## Οι επιπτώσεις της κρίσης στους όρους και στις συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου: η σημασία των επιπτώσεων στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

### Η κοινωνικοοικονομική κρίση: «ρύθμιση και απορρύθμιση»

Η σύλληψη και η ερμηνεία των επιπτώσεων της ηγεμονίας του Λόγου της Αγοράς, ως της ηγεμονεύουσας ρυθμιστικής λογικής για την άσκηση της πολιτικής στο κοινωνικό και συνεπώς στο εκπαιδευτικό πεδίο, οδηγεί σε μια ανάλογη σειρά συμπερασμάτων, όπου η οικονομία δεν είναι απλά ένας μηχανισμός αλλά μια κοινωνική διαδικασία, η οποία συνεχώς μεταλλάσσει τις ανθρώπινες σχέσεις σε παραγωγικές δυνάμεις επανοηματοδοτώντας τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των πολιτών, τις δράσεις και τις ταυτότητές τους.

Στα 1944, ο Karl Polanyi στο τελευταίο μέρος του έργου του, *The Great Transformation*, ανέδειξε με ιδιαίτερο τρόπο τη ρυθμιστική σημασία της επικράτησης του Λόγου της Αγοράς. Διευρύνοντας το επιχείρημα επεσήμανε πως κάθε αστοχία σε αυτό το πεδίο της ρύθμισης έχει ως συνέπεια την πολιτική παράλυση και την πολιτική αποδιοργάνωση, επιπτώσεις που οδηγούν ευθέως στην απολυταρχία και στον αυταρχισμό. Αναμφίβολα, οι επιπτώσεις της κρίσης χρέους μας οδηγούν σε διερεύνηση αυτού του επιχειρήματος με απώτερο σκοπό όχι μόνο τη διερεύνηση της ποιότητας των αναδυόμενων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση την εποχή της κρίσης<sup>22</sup> αλλά και τη διαδικασία υποχώρησης των δημόσιων πολιτικών ως συστατικών μερών της συνοχής του κοινωνικού οικοδομήματος.

Όπως επισημάνθηκε, η υποχώρηση ή η μετάλλαξη του κοινωνικού κράτους επέτρεψε την ανάδυση νέων οργανωτικών μορφών με κυρίαρχη την Αγορά ως αφήγημα αλλά και ως κυρίαρχη πολιτική πρακτική.<sup>23</sup> Ήδη εδώ και δεκαετίες επιχειρείται σταδιακά σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο

μια εσωτερικού και δομικού τύπου μετάλλαξη στο πεδίο του προνοιακού καπιταλισμού. Πρόκειται ουσιαστικά για το είδος μιας διαφοροποίησης που επιδιώκεται μέσω της μετάβασης από το Κράτος (ως οργανωμένου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού υπερκείμενου της κοινωνίας θεσμού) προς ένα χώρο όπου θα υλοποιούνται σε διαφοροποιημένο κανονιστικό περιβάλλον ημικρατικές, ιδιωτικές και εθελοντικές δράσεις και συμβάσεις. Το πεδίο αυτό και οι σχετικές δράσεις είναι ανάλογες προς τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς οι οποίες εμφανίζονται όχι μόνο να κανοναρχούν το πεδίο αλλά και να διαμορφώνουν τους όρους και τα πλέγματα ευελιξίας εντός των οποίων οι άλλες θεσμικές διαδικασίες οφείλουν να προσαρμοστούν.

Η αναφορά εδώ στο πεδίο της Αγοράς υπό το πρίσμα του επιχειρήματος του Karl Polanyi, μετατοπίζει το επίκεντρο από το οικονομικό πεδίο ανιχνεύοντας την πολιτική κυριαρχία ενός Λόγου παραγόμενου από το πεδίο της Αγοράς τόσο ως πλαισίου ερμηνείας δεδομένων βιοτικής τροχιάς (π.χ. των εκπαιδευτικών) όσο και ως πλαισίου νοηματοδότησης πρακτικών. Η μετατόπιση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για το πεδίο των εκπαιδευτικών λειτουργιών και εντάσσεται στην ανάλυση του Γάλλου διανοητή M. Foucault στην προσπάθεια κατανόησης της πολιτικοποίησης της συμπεριφοράς των κοινωνικών υποκειμένων.<sup>24</sup> Έτσι “η αγορά ως πραγματικότητα” αποτελεί έναν τόπο προνομιακής εμπειρίας και παραγωγής λόγου που νοηματοδοτεί τις σύγχρονες πρακτικές της διακυβέρνησης.<sup>25</sup> Έτσι η Αγορά, αγγίζει και αναφέρεται σε πολύ περισσότερες πτυχές της κοινωνικής ζωής και δεν περιορίζεται στην οικονομία. Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage. Υπό το

<sup>22</sup> Βλ. σχετικά Polanyi K. (1944). *The Great Transformation. The political and economic origins of our time*. 2nd ed. (2001). Boston: Beacon Press. pp. 231-244).

<sup>23</sup> Σακελλαρόπουλος, Θ. (2006) “Οι μεγάλοι αναπροσανατολισμοί του κράτους πρόνοιας”, στο Σακελλαρόπουλος, Θ., Ζητήματα Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα: Διόνικος (τόμος Β).

<sup>24</sup> Βλ σχετικά Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.

<sup>25</sup> Οπ. Foucault, M. 2012: 292.

πρίσμα αυτό της ηγεμονίας του Λόγου της Αγοράς (Foucault 2012) είναι δυνατό να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε το επιχείρημα που προτάσσεται, αφού σύμφωνα με τη συλλογιστική αυτή υπερτονίζεται η διάσταση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, η ανάδειξη της ατομικής προσπάθειας, η αυτορρύθμιση της συλλογικής συμπεριφοράς μέσα από τις ατομικές διευθετήσεις χωρίς όρους, συμβάσεις και προαπαιτούμενα. Τότε μόνο θεωρείται πως το υποκείμενο, δύναται να υπερασπίσει τα δικαιώματά του με τον επωφελέστερο τρόπο.<sup>26</sup>

Κατά συνέπεια στο πεδίο της Εκπαίδευσης το κοινωνικό υποκείμενο μεταμορφώνεται ευθέως σε απρόσωπο χρήστη υπηρεσιών, σε πελάτη/καταναλωτή, ενώ το δυναμικό management αναδεικνύει με επίταση τα ζητήματα της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν προσανατολισμό, που χωρίς αμφιβολία νοηματοδοτείται ουσιαστικά από το Λόγο της Αγοράς.<sup>27</sup> Ενδεικτική για την ελληνική περίπτωση είναι η μελέτη με επίκεντρο τις αναδυόμενες όψεις και τάσεις ιδιωτικοποίησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση που διεξήγαγαν η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τη Education International.<sup>28</sup>

Στην ελληνική περίπτωση και ιδίως από τα πρώτα κυρίως χρόνια της εφαρμογής των μνημονιακών μέτρων, κορυφώθηκε η κριτική απέναντι στο ρόλο και τη σημασία της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα δεν ήταν λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί σε όλες τις βαθμίδες στοχοποιήθηκαν ως οι βασικοί υπεύθυνοι των δεινών του εκπαιδευτικού μας συστήματος με συνέπεια σημαντικό τμήμα των συστημικών ΜΜΕ να υποσκάπτει και να υπονομεύει με λυσσώδες μένος το ρόλο και την αποστολή τους. Ταυτόχρονα, επιλέχθηκαν ακραίες πολιτικές λιτότητας, περικοπών,

συγχωνεύσεων και απολύσεων ως ενδεδειγμένων λύσεων αντιμετώπισης της κρίσης, διαμορφώνοντας ένα ιδιαίτερα αγχογόνο και αβέβαιο επαγγελματικό περιβάλλον με πολλές αρνητικές και ιδιαίτερα καταστροφικές επιπτώσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι πολιτικές αυτές αντλούσαν τη νομιμοποίησή τους από ένα πλαίσιο επιχειρημάτων το οποίο είχε ως επίκεντρο τη λογική της διόρθωσης «λανθασμένων» συνταγών του παρελθόντος οι οποίες οδήγησαν σε ένα διογκωμένο και αναποτελεσματικό κοινωνικό κράτος το οποίο έπρεπε πάση θυσία να «μεταρρυθμιστεί». Πρόκειται για επιχειρηματολογία που όπως ήδη τονίσαμε ήταν ευθυγραμμισμένη- σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία- με τις πολιτικές και την επιχειρηματολογία του Δ.Ν.Τ. παγκοσμίως. Τελικά, η συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους και η απορρύθμιση της Αγοράς νομιμοποιήθηκαν και στην ελληνική περίπτωση με αποτέλεσμα να αποτελέσουν την αφετηρία για μια σειρά δράσεις «εξυγίανση και εξορθολογισμού» που το μόνο που επέφεραν ήταν περισσότερη αβεβαιότητα, εντονότερη ύφεση και μια γενική τάση απορρύθμισης όλων των μέχρι τότε συλλογικών διευθετήσεων μεταξύ κράτους και κοινωνικών και συνδικαλιστικών οργανώσεων.

<sup>26</sup> Για την σημασία του λόγου της αγοράς στην διαμόρφωση της των όρων και των συνθηκών υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου θα μπορούσα με να παραθέσουμε την άποψη του Γερμανού καθηγητή πολιτικής επιστήμης Έλμαρ Αλτφάτερ σύμφωνα με την οποία η διακυβέρνηση' ως δυνατότητα ελέγχου των διαδικασιών δεν πια εφικτή από τα κράτη όπως στην αρχή του ιστορικού κύκλου, καθώς οι βάσεις των κοινωνικών πολιτικών αποδυναμώνονται και ανάλογα αποδυναμώνονται και η βάσεις των δημοκρατικών συστημάτων. Οι συνολικές επενδύσεις για το κοινωνικό κράτος μεταφέρονται για την αποπληρωμή των χρεών, μεταφέροντας ουσιαστικά πόρους από τις αδύναμες κοινωνικές ομάδες στις επενδυτικές εταιρείες και κερδοσκοπικά κεφάλαια με συνέπεια την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο λόγος της αγοράς ως οργανωτική λογική καθίσταται πολιτική επιλογή που διαχέεται και ρυθμίζει τον κοινωνικο-πολιτικό χώρο (Γούγα, Καμαριανός 2015 ; Shildrick, MacDonald, Webster, Garthwaite, 2012).

<sup>27</sup> Όπ Foucault, 2012, & Ball, St (2008). *The education debate*. London: Policy press. Bauman Z. (2004). *Identity: Conversations With Benedetto Vecchi*. London: Polity.

<sup>28</sup> Βλ. σχετικά Καμαριανός Ι. Κυρίδης Α., Φωτόπουλος Ν. & Χαλκιώτης Δ. (2019) *Το Δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*, ΔΟΕ-ΟΛΜΕ: Αθήνα.

## Οι επιπτώσεις της κρίσης στις συνθήκες και στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Χωρίς αμφιβολία και σύμφωνα πάντα τόσο με εμπειρικά όσο και με θεωρητικά δεδομένα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπιζε προβλήματα τα οποία ήταν εξαιρετικά σοβαρά και διαχρονικά ανεξάρτητα από τη συγκυρία της χρηματοοικονομικής κρίσης. Έτσι, ήδη πριν τα χρόνια του μνημονίου το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, υπέφερε από τις παραδοσιακές του παθογένειες ήδη αδύναμο απέναντι στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις των καιρών. Συγκεκριμένα, κρινόταν αναποτελεσματικό λόγω των εγγενών αδυναμιών του να ανταποκριθεί με επάρκεια και αξιοπιστία στις προσδοκίες μιας κοινωνίας που, ενώ καταφανώς εμφανίζεται να εμπιστεύεται τις δομές της δημόσιας εκπαίδευσης, την ίδια στιγμή κατέβαλε και καταβάλλει σημαντικό τμήμα των ιδιωτικών οικογενειακών προϋπολογισμών για την αντιμετώπιση αναγκών που το δημόσιο σύστημα, λόγω κυρίως της σταθερής υποχρηματοδότησης, αδυνατούσε και αδυνατεί να καλύψει.<sup>29</sup> Αποτέλεσμα ήταν στην Ελλάδα να παραμένει ακόμα ως «σκιώδες εκπαιδευτικό σύστημα» ένα «παράλληλο εκπαιδευτικό οικοδόμημα» το οποίο λειτουργεί στη βάση της επιπρόσθετης χρηματοδότησης από τους ιδιωτικούς οικογενειακούς προϋπολογισμούς. Όμως οι παραδοσιακές του παθογένειες του δημόσιου σχολείου, πέρα από την οικονομική συμβολή των ιδιωτικών οικογενειακών προϋπολογισμών, τη μνημονιακή περίοδο, οξύνθηκαν ακόμα περισσότερο καθώς η δημόσια δαπάνη μειώθηκε δραματικά με συνέπεια το ελληνικό σχολείο να υφίσταται ευθέως τις συνέπειες της υποστελέχωσης, της υποβάθμισης των υποδομών του, της γενικότερης εγκατάλειψής του από την πολιτεία. Επιπροσθέτως όλο αυτό το βάρος άρχισε να μεταφέρεται στις πλάτες των εκπαιδευτι-

κών με συνέπεια η κυρίαρχη πολιτική τάξη να πιέζει για «μεταρρυθμίσεις» περικοπών, διαθεσιμότητας, τιμωρητικής αξιολόγησης, πειθαρχίας και συμμόρφωσης στις μνημονιακές επιταγές που τεκμηριώνονταν στη μείωση των κοινωνικών και δημοσίων δαπανών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, μέσα σε αυτό το αρνητικό κλίμα της απορρύθμισης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, γονείς και μαθητές αντιλαμβάνονται τη δεινή θέση ενός αδύναμου δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει τις τρέχουσες προκλήσεις, επιχειρούν να χαράξουν τις δικές τους τροχιές καταλαμβάνοντας από την ανησυχία για την εκπλήρωση των γονεϊκών στρατηγικών και την ολοκλήρωση των μαθητικών τροχιών αντίστοιχα.

Έτσι, μαθητές και γονείς, καταφεύγουν σε ιδιωτικές υπηρεσίες προκειμένου να καλύψουν είτε τα «ελλείμματα ποιότητας», είτε ειδικές απαιτήσεις που η σύγχρονη αγορά εργασίας επιβάλλει στα νοικοκυριά (φύλαξη και δημιουργική απασχόληση παιδιών, ασφαλή μετακίνηση, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, νέες δεξιότητες κ.λπ.)<sup>30</sup> Ταυτόχρονα, εξαιτίας των δομικών αδυναμιών της, η ελληνική εκπαίδευση αν και ακόμα παραδόξως αυτοαποκαλείται «δωρεάν», σε τελική ανάλυση δεν είναι, αφού οι οικογενειακοί προϋπολογισμοί επιβαρύνονται, και μάλιστα δυσβάσταχτα, για την κάλυψη βασικών και επιβεβλημένων, όπως τελικά αποδεικνύεται, εκπαιδευτικών αναγκών.<sup>31</sup>

Την παραπάνω θέση επιβεβαιώνουν και τα δεδομένα των ερευνών για την κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καταρχήν αναλογικά οι δαπάνες του Ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση κατά την περίοδο από το 2000 έως το 2016 ήταν σαφώς υποδεέστερες σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες δαπανών (COFOG)<sup>32</sup> σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.).

Η δαπάνη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατά την εξεταζόμενη περίοδο, αποτελεί την τέταρτη ή πέμπτη κατά σειρά κατηγορία δαπάνης σε σύγκρι-

<sup>29</sup> Βλ. σχετικά Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001–2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

<sup>30</sup> Βλ. σχ. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2014). *Δημόσιες και Ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση σε περιβάλλον κρίσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. & Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001–2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

<sup>31</sup> Ο.π Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019

<sup>32</sup> Classification of Functions of Government-Ταξινόμηση Λειτουργιών της Κυβέρνησης.

ση με τις υπόλοιπες κατηγορίες δαπανών, όπως η δαπάνη για τις Οικονομικές Διευθετήσεις.<sup>33</sup> Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση το μέγιστο μερίδιο της εκπαίδευσης στο σύνολο των δαπανών, 9,2% του συνόλου, επισημαίνεται κατά το οικονομικό 2005 και ενώ το ελάχιστο 7,4%, κατά τα έτη 2008 και 2013.

Το 2016, το μερίδιο δαπάνης για την εκπαίδευση διαμορφώνεται στο 8,6% του συνόλου. Διαχρονικά η δαπάνη για την εκπαίδευση, αποτελεί την τέταρτη ή πέμπτη κατά σειρά κατηγορία δαπάνης ως προς την κατανομή της σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες δαπανών, με τρίτη την Υγεία (9,9%).

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως η αντίστοιχη κατηγορία δαπάνης για την εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι, διαχρονικά, υψηλότερη στο σύνολο των δαπανών της Γενικής Κυβέρνησης και κυμαίνεται στο 10,5% κατά μέσο όρο, φτάνοντας στο 10,2% το 2016. Στην Ελλάδα αναφορικά με συνολική, πραγματική δαπάνη της εκπαίδευσης, καταγράφονται κυρίως αρνητικές τάσεις στις ετήσιες ποσοστιαίες μεταβολές από το 2009 και μετά.

Συγκεκριμένα, το 2009-2012, 2014 και 2016 οι μεταβολές στην πραγματική (αποπληθωρισμένη) συνολική δαπάνη στην εκπαίδευση είναι αρνητικές και φτάνουν το 2014 έως και ποσοστό - 20%.<sup>34</sup> Από το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών, το ποσοστό της δαπάνης για την εκπαίδευση ως προς το σύνολο της δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης είναι υψηλότερο στην Κύπρο, φθάνοντας το 2016 το 15,6%. Ακολουθεί η Λιθουανία με ποσοστό 15,1%, η Λετονία (14,6%) και η Εσθονία (14,6%). Οι χώρες αυτές συγκεντρώνουν σχετικά ποσοστά τα οποία είναι υψηλότερα του ευρωπαϊκού μέσου όρου (10,2% στην ΕΕ και 9,7% στην Ευρωζώνη). Η Ελλάδα βρίσκεται στην προτελευταία θέση στη σχετική κατάταξη, με ποσοστό 8,6% ενώ στην τελευταία θέση εμφανίζεται η Ιταλία, με ποσοστό 7,9%.<sup>35</sup>

Από οικονομικά δεδομένα προκύπτει και η κατά εκπαιδευτική βαθμίδα δαπάνη συρρίκνωση. Έτσι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι δαπάνες κατά το οικονομικό έτος 2016 φτάνουν σε πραγματικές

τιμές τα €2.739 εκατ., τιμές που βρίσκονται πολύ κοντά στις τιμές του 2004. Συγκεκριμένα οι πτωτικές τάσεις είναι ισχυρές μετά το 2009. Οι αρνητικές μεταβολές σημειώνονται σε όλα τα έτη, με εξαίρεση το 2011 (+7%) και το 2016. Το 2012 σημειώνεται αρνητική μεταβολή της τάξης του -5%.<sup>36</sup>

<sup>33</sup> Βέβαια η συγκεκριμένη δαπάνη παρουσιάζει έντονη μεταβλητότητα, καθώς αφορά δαπάνες που ανακεφαλαιοποίησης των τραπεζών και τοκοχρεολύσια των σχετικών δανείων.

<sup>34</sup> Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. Αθήνα: ΙΟΒΕ, σ. 20-27).

<sup>35</sup> Ο.π βλ. ΙΟΒΕ σ. 41.

<sup>36</sup> Ο.π Ι.Ο.Β.Ε σ. 28-34.

### Δαπάνη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ονομαστικές τιμές, εκ.€)

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Ακαθάριστος σηματισμός Κεφαλαίου	Σύνολο δαπάνης
2001	56,0	1.561,0	0,0	1.617,0
2002	60,0	1.744,0	0,0	1.804,0
2003	66,0	2.032,0	0,0	2.098,0
2004	75,0	2.189,0	0,0	2.264,0
2005	88,0	2.369,0	0,0	2.457,0
2006	92,0	2.360,0	0,0	2.452,0
2007	86,0	2.554,0	0,0	2.640,0
2008	86,0	2.809,0	0,0	2.895,0
2009	88,0	2.939,0	0,0	3.027,0
2010	48,0	2.741,0	0,0	2.789,0
2011	68,0	2.809,0	1,0	2.878,0
2012	55,0	2.619,0	1,0	2.675,0
2013	41,0	2.443,0	1,0	2.485,0
2014	29,0	2.436,0	2,0	2.467,0
2015	28,0	2.327,0	4,0	2.359,0
2016	35,0	2.338,0	3,0	2.376,0

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019, σ.40).

Ανάλογα είναι τα μεγέθη και η συρρίκνωση και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



### Οι επιπτώσεις της κρίσης στις συνθήκες και στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι δαπάνες το 2016 φτάνουν σε ονομαστικές τιμές τα €2.259 εκατ. (κοντά στα επίπεδα του 2002) και σε πραγματικές τιμές τα €2.605 εκατ. Από τις επιμέρους κατηγορίες που αποτελούν τη δαπάνη για την εκπαίδευση η αποζημίωση των εργαζομένων φτάνει το 2016 στα €2.256 εκατ. Η αποζημίωση των εργαζομένων αποτελεί διαχρονικά την κύρια δαπάνη της δευτε-

ροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία συνιστά σχεδόν το σύνολο της δαπάνης. Στη συνολική δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται κυρίως πτωτικές τάσεις στις ετήσιες ποσοστιαίες μεταβολές από το 2009 και εφεξής. Οι αρνητικές μεταβολές την τελευταία δεκαετία σημειώνονται σε όλα τα έτη, με εξαίρεση το 2011 (+1,4%) και το 2016 (+1,2%), όπου καταγράφονται θετικές ετήσιες μεταβολές στο σύνολο της δαπάνης, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2012 σημειώνεται αρνητική μεταβολή της τάξης τού-8,6%, και το 2014 η μείωση αγγίζει το 9%.<sup>37</sup>

Δαπάνες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ονομαστικές τιμές, εκ.€)

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Σύνολο δαπάνης
2001	57,0	1.879,0	1.936,0
2002	61,0	2.117,0	2.178,0
2003	60,0	2.427,0	2.487,0
2004	75,0	2.556,0	2.631,0
2005	90,0	2.852,0	2.942,0
2006	94,0	2.828,0	2.922,0
2007	86,0	3.072,0	3.158,0
2008	85,0	3.403,0	3.488,0
2009	90,0	3.563,0	3.653,0
2010	48,0	3.300,0	3.348,0
2011	50,0	3.230,0	3.280,0
2012	1,0	2.939,0	2.940,0
2013	1,0	2.609,0	2.610,0
2014	0,0	2.366,0	2.366,0
2015	3,0	2.241,0	2.244,0
2016	3,0	2.256,0	2.259,0

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019, σ.42).

<sup>37</sup> Ο.π. IOBE, σ. 34-37.

Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση οι οικονομικές εξελίξεις είναι ανάλογες. Έτσι, στη συνολική δαπάνη για τριτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται πτωτικές τάσεις κυρίως από το 2007 και έπειτα.

Οι αρνητικές μεταβολές την τελευταία δεκαετία σημειώνονται σε όλα τα έτη, με εξαίρεση το 2011 (+2%) και το 2015 (+6%). Το 2009, η πτώση φθάνει το 11%, ενώ το 2016 ξεπερνά το 12%.<sup>38</sup>

*Επιμερισμός δαπανών εκπαίδευσης ανά βαθμίδα (ονομαστικές τιμές σε εκ.€)*

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	2.878	2.675	2.485	2.467	2.359	2.376
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	3.280	2.940	2.610	2.366	2.244	2.259
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	1.912	1.869	1.634	1.602	1.657	1.450
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	9.182	8.657	8.274	7.758	7.617	7.490

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE 2018. (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019, σ.42).

Καθώς η κρατική δαπάνη δεν διασφαλίζει την ποιοτική και ολοκληρωμένη πρόσβαση στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης τα υποκείμενα και οι οικογένειες αναζητούν τις δικές τους «μοναχικές και αποκομμένες» από το συλλογικό όραμα διαδρομές. Βέβαια το πρόβλημα της καταβολής σημαντικών δαπανών από πλευράς ιδιωτικών οικογενειακών προϋπολογισμών για αγαθά και υπηρεσίες από την ελεύθερη αγορά δεν αποτελεί αποκλειστικό γνώρισμα της μνημονιακής περιόδου. Όπως προαναφέρθηκε, εξαιτίας της διαχρονικής παθογένειας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια παγιωμένη κατάσταση ως προς το φαινόμενο αυτό, γεγονός που δημιουργεί εύλογους προβληματισμούς για τη διαιώνιση και αναπαραγωγή των οικονομικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται ουσιαστικά για αυτό που η θεωρητική και ερευνητική παράδοση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες επισημαίνει αναδεικνύοντας το δομικό ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών αλλά και αντίστροφα. Σύμφωνα με πρόσφατα, αδημοσίευτα και επικαιροποιημένα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ με βάση την Ετήσια Έκθεση για την Παιδεία (2019), ειδικότερα για την περίοδο 2004-2017, το σύνολο των δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπη-

ρεσιών το 2009 αγγίζει τα 5,3 δις ευρώ. Στη συνέχεια, και για προφανείς λόγους που σχετίζονται με την οικονομική κρίση, εμφανίζεται πτωτική τάση η οποία καταλήγει στα 3,2 δις το 2016.<sup>39</sup>

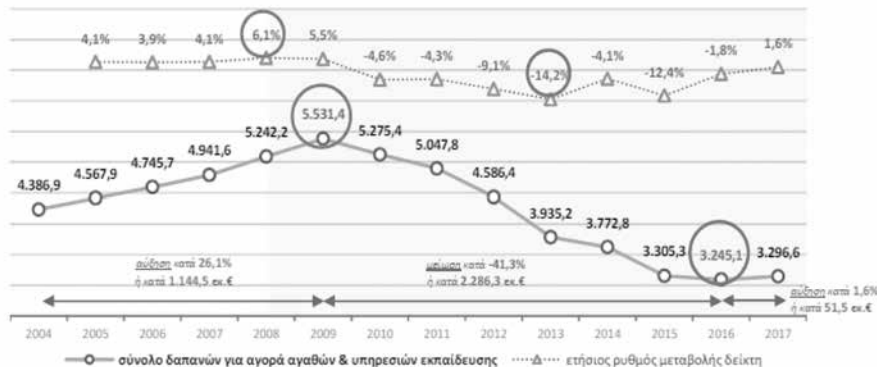
Κατά συνέπεια τα άτομα και οικογένειες είναι έτοιμα να “πληρώσουν” για να αποκτήσουν ό,τι θεωρητικά επιθυμούν, να δρουν ως ξεχωριστά υποκείμενα ελεύθερα και έχουν πρόσβαση παντού. Η δράση τους στα εννοιολογικά πλαίσια της οργανωτικής δομής της ελεύθερης αγοράς, επικαθορίζεται ουσιαστικά από το ιδεολόγημα προάσπισης του ατομικού συμφέροντος. Στην περίπτωση του δημόσιου αγαθού - της εκπαίδευσης και της υγείας- είναι σημαντικό να παρατηρηθεί πως η έννοια και η εμβέλεια του συμφέροντος δεν μπορεί να περιορίζεται μονομερώς στον περιορισμένο χώρο της εμπορικής ανταλλαγής. Απεναντίας απαιτείται να επεκτείνεται στο σύνολο της ζωής -ιδιωτικής και δημόσιας - και να καταλαμβάνει ολόπλευρα όλα τα πεδία κοινωνικών σχέσεων.

<sup>38</sup> Ο.π IOBE σ. 39.

<sup>39</sup> Βλ. όπ. Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019.

**Δαπάνες νοικοκυριών για αγορά αγαθών & υπηρεσιών εκπαίδευσης  
(με βάση την Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών ΕΛΣΤΑΤ)**

**Γράφημα:** Σύνολο δαπανών (σε εκ. €) των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης και ετήσιος ρυθμός μεταβολής του δείκτη την περίοδο 2004-2017 (\*)



(\*) Σημειώνεται ότι τα στοιχεία βασίζονται στις αντίστοιχες Έρευνες Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛΣΤΑΤ των ετών 2004, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 και 2017, ενώ για τα έτη του μεσοδιαστήματος 2005, 2006 και 2007 έχει γίνει αναγωγή των δαπανών με βάση την ετήσια συνολική μεταβολή του Υποδείκτη Τιμών Καταναλωτή για εκπαίδευση.

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή - Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2017  
Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2019)

Οι ρόλοι στα πλαίσια της οικονομίας της αγοράς δεν είναι παγιωμένοι, αλλά τα άτομα εναλλάσσονται στο πλαίσιο των ρόλων τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις λειτουργίες. Ειδικότερα, το πέρασμα από το εθνικό στο υπερεθνικό με τη σύσταση νέων υπερεθνικών δομών επηρέασαν και καθόρισαν συστημικά συνολικά τις διαδικασίες με προοπτική την ικανοποίηση των διεθνοποιημένων αναγκών, τη λειτουργία και την αξιολόγηση της απόδοσης στην ανάπτυξη σε επίπεδο διεθνών δομών της οικονομίας. Η χρηματοοικονομική κρίση αναδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο τη θέση του Foucault σύμφωνα με τον οποίο:

«ο αμερικανικός νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει μάλλον να απλώσει την ορθολογικότητα της αγοράς τα προτεινόμενα σχήματα ανάλυσης και τα υποδεικνυόμενα κριτήρια αποφάσεων σε χώρους όχι αποκλειστικά και όχι πρωτίστως οικονομικούς. Σε αυτά τα πεδία που απλώνεται η επίδραση του λόγου της Αγοράς ο Γάλλος διανοητής προσθέτει το πεδίο της οικογένειας, της ποινικής και συνεπώς και της κοινωνικής πολιτικής»<sup>40</sup>

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 και υγειονομική υποδομή αύξησαν ιδιαίτερα την δυσκολία επιτέλεσης του κοινωνικού έργου. Συνεπώς, υπό το βάρος της οικονομικής αδυναμίας, οι συνθήκες και οι όροι παροχής της κοινωνικής πρόνοιας διαφοροποιούνται ποσοτικά και ποιοτικά τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο υποκειμένων με οικονομικά κριτήρια. Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες εκτιμήσεις του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ η ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης το 2017 εμφανίζει, κατά κατηγορία, τα εξής μεγέθη:

- δίδακτρα για ιδιωτική εκπαίδευση 777, 4 εκ.€,
- δίδακτρα για ξένες γλώσσες 609,5 εκ.€,
- οικονομικές μεταβιβάσεις για σπουδές στο εσωτερικό 598,2 εκ.€,
- δίδακτρα για φροντιστήρια των μαθημάτων της εκπαίδευσης 434,7 εκ.€,
- δίδακτρα για ιδιαίτερα μαθήματα 220,3 εκ.€,
- δίδακτρα για μαθήματα τέχνης και ηλεκτρονικούς υπολογιστές 206,6 εκ.€,
- δαπάνες για αγορά βιβλίων, βοηθημάτων, γραφικής ύλης κ.λπ. 193,4 εκ.€,
- οικονομικές μεταβιβάσεις για σπουδές στο εξωτερικό 191,9 εκ.€,
- δαπάνες για υπηρεσίες παιδαγωγών, μπίμπι-σίτερς και παιδοκόμων 36,7 εκ.€, δαπάνες για εκπαιδευτικές εκδρομές 27,9 εκ.€.

<sup>40</sup> Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage. p.p. 295 -296.



Η παραπάνω αποτύπωση δαπανών αναδεικνύει δύο βασικά δεδομένα σύμφωνα με τις οικογενειακές στρατηγικές που αναπτύσσονται. Καταρχήν οι γονεϊκές στρατηγικές αντιλαμβάνονται την αδυναμία του κράτους να επενδύσει στην ικανοποίηση της στοχοθεσίας που η ελληνική κοινωνία θέτει για την αξιολόγηση της αποδοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας του μηχανισμού της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, ο δεύτερος άξονας που αναδεικνύεται είναι αυτός της ρύθμισης από το Λόγο της Αγοράς. Στην «ελεύθερη» αγορά της εκπαίδευσης διαφαίνεται η ροπή των γονεϊκών στρατηγικών προς την ιδιωτικοποίηση εξ αιτίας της αποψίλωσης του «δωρεάν» χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης. Η τάση αυτή ενισχύεται ωστόσο και από τη συστηματική επίθεση και απαξίωση που δέχεται η εκπαίδευση ως δημόσια πολιτική αφού οι περικοπές και οι μειώσεις των δαπανών, ενισχύουν τη μείωση της κοινωνικής εμπιστοσύνης προς τις δομές και το ανθρώπινο δυναμικό της δημόσιας εκπαίδευσης.

Έτσι, καθώς κατά την οικονομική κρίση, η δημόσια δαπάνη συρρικνωνόταν περαιτέρω και φαινομενικά με τη μείωση μισθών και συντάξεων, η ιδιωτική δαπάνη για αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών αρχικά ακολουθεί «πτωτική τάση». Παρόλα αυτά, οι ιδιωτικές δαπάνες των νοικοκυριών εμφανίζονται ως μόνιμο χαρακτηριστικό και βασική έγνοια των οικογενειών, ακόμα και σε δύσκολες περιόδους, ενώ, σταδιακά από το 2015, το 2016 και το 2017, επανεμφανίζεται μια ανοδική πορεία που καταδεικνύει τη σταθερή έγνοια των οικογενειών για επένδυση στα εκπαιδευτικά αγαθά.

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, το κράτος εμφανίζεται να εξαντλεί τον «δωρεάν» χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στην απλή συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις διαδικασίες του, μεταβιβάζοντας ουσιαστικά τις δυνατότητες σχολικής επιτυχίας, διάκρισης και απόκτησης σημαντικών εκπαιδευτικών προσόντων στην ιδιωτική σφαίρα, όπου το αντίτιμο κάθε φορά προσδιορίζεται από το νόμο της ελεύθερης αγοράς.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι δαπάνες της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης συγκρατούνται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ το πιθανό επιπλέον κόστος μεταφέρεται στα κοινωνικά υποκείμενα, με συνέπεια την εξατομικευμένη αντιμετώπιση από τους ενδιαφερόμενους αφού οι οικονομικές ανισότητες επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας (ατομικά) δύναται να αντιμετωπίσει το δικό του αίτημα. Στην ουσία έχουμε μια μορφή αποεπένδυσης από το πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης και μεταφορά του συγκεκριμένου κόστους σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Είναι χαρακτηριστικό πως ποσοστό 85% περίπου των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχεται φροντιστηριακή υποστήριξη σε σχολικά μαθήματα (γενικά μαθήματα και ξένες γλώσσες)<sup>41</sup>

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία είναι αποκαλυπτικά της πραγματικότητας, η κρίση επηρέασε ευθέως τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά τον τρόπο με τον οποίο οι δαπάνες αυξομειώθηκαν, αφού, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο της διαχρονικής παθογένειας, αποτυπώνεται εύγλωττα ο τρόπος με τον οποίο η κρίση διαμόρφωσε τα μεγέθη αυτά. Είναι σαφές πως από τα προαναφερθέντα αντιλαμβάνομαστε το μέγεθος μιας παράλληλης ιδιωτικής —σε εθνικό επίπεδο - δαπάνης για εκπαίδευση και απόκτηση μορφωτικού κεφαλαίου.<sup>42</sup>

Είναι ακόμη σημαντικό να επισημάνουμε πως κατά τα χρόνια της κρίσης διαφοροποιήθηκαν οι συνθήκες εργασίας και οι όροι υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου στην ιδιωτική εκπαίδευση. Καταρχήν επιχειρήθηκε η διοικητική και οργανωτική απορρύθμιση του πεδίου κυρίως με τον ν. 4046/2012, αλλά και με ρυθμίσεις όπως η ΠΥΣ 6/28.2.2012 ή η Φ. 18/93893/Δ5/12-07-2013 κ.ά.<sup>43</sup>

Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό πως με συγκεκριμένες ρυθμίσεις και μεθοδεύσεις η εποπτεία των ιδιωτικών σχολείων πέρασε στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας. Η συγκεκριμένη ρύθμιση δεν είχε μόνο διοικητικό, κανονιστικό ή οικονομικό χαρακτήρα. Ουσιαστικά νοηματοδότησε την

<sup>41</sup> Κυρίδης, Α. (2016β). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα*(Αδημοσίευτη Έρευνα). Θεσσαλονίκη.

<sup>42</sup> Ο.π Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019 σ. 79

<sup>43</sup> Βλ. σχετικά εγκύκλιο Φ.18/93893/Δ5/12-7-2013 της Δ/σης Ιδιωτικής Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ. που, κατ' εφαρμογή τής ΠΥΣ 6/28-2-2012, μεταφέρει ουσιαστικά την εποπτεία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας στο Υπουργείο Εργασίας και καταργεί, κατ' ουσία, την κρατική εποπτεία στην ιδιωτική εκπαίδευση. Βλ. επίσης την παράγραφο Ζ (άρθρο 1, κεφάλαιο Α') του ν. 4254/2014, που επικυρώνει το καθεστώς των ελεύθερων απολύσεων των ιδιωτικών εκπαιδευτικών χωρίς κανέναν έλεγχο της πολιτείας, καθώς και την παράγραφο 16 του άρθρου 47 του ν. 3848/2010, που εισήγαγε στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης την έννοια της ανατιολόγητης καταγγελίας σύμβασης.

εκπαιδευτική σχέση, ως υπαλληλικής σχέσης εξαρτημένης μισθωτής εργασίας σηματοδοτώντας με τον τρόπο αυτό τη μετεξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σε κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτό που η νεωτερική παράδοση προσέδωσε στο ρόλο των εκπαιδευτικών λειτουργών και εν γένει των δασκάλων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πιο συγκεκριμένα, οι απολύσεις των εκπαιδευτικών έγιναν καταφανώς ευκολότερες<sup>44</sup>, ενώ οι αποζημιώσεις συρρικνώθηκαν κατ' εφαρμογή της ΠΥΣ 6/28-02-2012.<sup>45</sup>

Σημαντικά είναι τα δεδομένα και τα συμπεράσματα έρευνας που διεξήγαγε το Κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ σε δείγμα 478 ιδιωτικών εκπαιδευτικών σε Αθήνα-Πειραιά τον Απρίλιο του 2013. Σύμφωνα με την εν λόγω μελέτη η μισθολογική μείωση αποδείχθηκε ενδεικτική της υποεκτίμησης του προσφερόμενου έργου και της υπερεκμετάλλευσης που υφίστανται οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί καθώς «πληρώνονται για λιγότερο από το 5% των πρόσθετων δραστηριοτήτων και συνολικά μόλις για το 60% περίπου όσων υπηρεσιών προσφέρουν στα ιδιωτικά σχολεία»<sup>46</sup>.

Η παρατηρούμενη απορρύθμιση ή επαναρρύθμιση της λειτουργίας της εκπαίδευσης με άξονα το Λόγο της Αγοράς όπως αυτό καταγράφεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, εμφανίζει σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα δράσης και σύλληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των υποκειμένων. Χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της εκ νέου ρύθμισης αποτελεί η μεταβλητότητα της αγοράς ενώ η απορρύθμιση και η ιδιωτικοποίηση συνιστούν τις νέες διαδικασίες αποδόμησης της δεδομένης πραγματικότητας<sup>47</sup>.

Η παραπάνω νομικο-οικονομική απορρύθμιση του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης αποτελεί ενδεικτική πρακτική της ευρύτερης οικονομικής,

κοινωνικής και πολιτικής διαφοροποίησης που σταδιακά επιχειρείται στο πλαίσιο των αναδυόμενων τάσεων ιδιωτικοποίησης. Επιδιώκεται ουσιαστικά η μετάβαση από το Κράτος (ως δομημένο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο) προς ένα ρευστό πεδίο αναδύονται ημικρατικές, ιδιωτικές, εξατομικευμένες δράσεις και συμβάσεις που δεν θυμίζουν σε τίποτα τις συλλογικές διευθετήσεις του μεταπολεμικού παρελθόντος. Υπό την έννοια αυτή διαμορφώνεται ένας ακόμα πιο ασαφής και ρευστός χώρος αβεβαιότητας όπου η κρίση χρέους ως επιβολή των προτεραιοτήτων της Αγοράς έναντι των κοινωνικών αναγκών των υποκειμένων και του δημοκρατικού πολιτικού πεδίου, βάζει ουσιαστικά τέλος στις συνεκτικές, γραμμικές και μεγάλες αφηγήσεις του νεωτερικού παρελθόντος<sup>48</sup>.

Ενδεικτικός της «καταναλωτικής εξατομίκευσης» του εκπαιδευτικού αγαθού αποτελεί ο θεσμός των «vouchers» στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικά κουπόνια) όπου τα τελευταία χρόνια προβάλλεται ολοένα και περισσότερο ως η ενδεδειγμένη λύση απέναντι στο ζήτημα της «αγοράς υπηρεσιών» εκπαίδευσης/κατάρτισης, με τρόπο που να διασφαλίζεται η ελευθερία επιλογής και η «ανοικτή εγγραφή» σε εκπαιδευτικές δομές χωρίς την υποχρεωτικότητα και τους περιορισμούς που οι κρατικές πολιτικές επιβάλλουν.<sup>49</sup>

Η νομιμοποίηση της υπέρβασης των όποιων πρακτικών πρόσβασης στο δημόσιο αγαθό θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της το δικαίωμα της ελευθερίας των γονέων να επιλέγουν την εκπαίδευση των παιδιών τους ελεύθερα και ανεμπόδιστα. Τελικά όμως, όπως καταγράφουν οι Φωτόπουλος και Θεριανός (2011) πρόκειται για μέτρο που έχει εφαρμοστεί ήδη από τις αρχές της δεκαετίας τού '80 σε Αγγλία και σε Αμερική, αλλά πρόσφατα και σε σκανδιναβικές χώρες, με αμφιλεγόμενα ως αμ-

<sup>44</sup> Βλ. παράγραφος Ζ του άρθρου 1 του κεφαλαίου Α' του ν.4254/2014.

<sup>45</sup> Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου – Πράξη 6 της 28.2.2012 (ΦΕΚ Α' 38/28.2.2012) Ρύθμιση θεμάτων για την εφαρμογή τής παρ. 6 του άρθρου 1 του ν. 4046/2012. (ό.π Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος Χαλκιώτης 2019)

<sup>46</sup> ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ, 2013β, σ.12, & Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος Χαλκιώτης 2019 σ.83.

<sup>47</sup> Clark, J. (1996). "After social work;" in N. Parton (ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge. p. 39

<sup>48</sup> Βλ. σχετικά Γούγα Γ. & Καμαριανός Ι. (2011). "Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια". 4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα". Αθήνα: Ε.Ε.Κ.Π., σελ. 1- 14. Ανακτήθηκε από: [http://www.eekp.gr/media/files/conf\\_4\\_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf](http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf). στις 30-12-2019

<sup>49</sup> Therianos, K. & Fotopoulos, N. (2011). School choice and social class strategies. In M. Antonopoulos & S. Konioros (Eds.): *Greek Society 1975 -2010: Transformations, Rearrangements, Challenges* [Proceedings of the 3rd Regular Conference of the Hellenic Sociological Society, Athens November 3 - 5, 2011. Available at: [http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke\\_praktika\\_2011.pdf](http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika_2011.pdf)]. (In Greek)

φίσημα αποτελέσματα, καθώς πέρα από τον ανα- παραγωγικό χαρακτήρα του μέτρου παρατηρείται μια αντιστροφή στη σχέση επιλογής. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις και ειδικότερα στο πεδίο της βασικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποδείχθηκε πως δεν είναι οι γονείς τελικά που διαλέγουν σχολεία, αλλά τα σχολεία είναι εκείνα που διαλέγουν μαθητές και γονείς. Αυτό διαμορφώνει ευθέως μια «πελατειακή» κουλτούρα στην αναζήτηση καλύτερου σχολείου, όπου με το πρόσχημα της καλύτερης εκπαίδευσης, το κουπόνι αποδεικνύεται ως το βασικό εργαλείο χρηματοδότησης και οικονομικής επιβίωσης μιας εκπαιδευτικής δομής<sup>50</sup>.

Έτσι, και στην περίπτωση των κουπονιών, επα- ληθεύεται η άποψη του Ball (2008) σύμφωνα με την οποία και στην εκπαίδευση, το κοινωνικό υπο- κείμενο καθίσταται πελάτης/καταναλωτής, ενώ το δυναμικό management αναδεικνύει με επίταση τα ζητήματα της αποτελεσματικότητας και αποδοτι- κότητας ικανοποιώντας ευθέως τα κριτήρια και τη λογική της Αγοράς<sup>51</sup>.

Είναι συνεπώς σαφές πως, με το πρόσχημα του ανταγωνισμού, της ποιότητας και της παροχής ακό- μα καλύτερης εκπαίδευσης, η αύξηση των διδά- κτρων (κυρίως στα ιδιωτικά) αλλά και το *κυνήγι των vouchers* θα ενταθούν, με συνέπεια την επέκταση της κερδοσκοπίας, του νοσηρού ανταγωνισμού και την εδραίωση μιας αγοραίας κουλτούρας η οποία συμπιέζει συνειδήσεις αντιμετωπίζοντας μαθητές και γονείς ως «πελάτες».

Είναι φανερό πως στο πλαίσιο μιας τέτοιας κατά- στασης είναι αμφίβολο αν είναι δυνατό να διατη- ρηθούν οι παιδαγωγικές αρχές ενός ελεύθερου και χωρίς κερδοσκοπικές δεσμεύσεις εκπαιδευτικού χώρου. Στην Ελλάδα, με τους νόμους 3848/2010 και 4254/2014, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα δέχθηκε ισχυρές πιέσεις μέσα από την υποχρημα- τοδότησή του, τις συγχωνεύσεις, την κινητικότητα, το κλείσιμο σχολείων, τη διαθεσιμότητα και κυρί- ως μέσα από τις σοβαρές εξελίξεις στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η βίαιη θεσμική πα- ρέμβαση που πραγματοποιήθηκε το 2013 στο πε- δίο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με τον ν. 4172/13 και τον ν. 4186/13 δεν θεωρούμε πως αφορούσε μόνο και αφορά τους συναδέλφους

του πεδίου της επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά συνολικά τους εκπαιδευτικούς που είδαν την ανα- τροπή όσων γνωρίζαμε για τις συνθήκες και του όρους εργασίας στους χώρους των εκπαιδευτικών δομών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους νόμους αυ- τούς καταργήθηκαν περίπου 50 ειδικότητες εκπαι- δευτικών, βασικοί τομείς σπουδών σε ΕΠΑΛ (Υγείας – Πρόνοιας και Εφαρμοσμένων Τεχνών), καθώς και 14 ειδικότητες στις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (κομμωτικής, αισθητικής, βοηθών οδοντοτεχνιτών, βοηθών φυσικοθεραπευτών, βοηθών ακτινολογι- κών εργαστηρίων, βοηθών φαρμακείου, αργυρο- χρυσοχοΐας κ.ά.), αρκετά δημοφιλείς στις προτιμή- σεις των μαθητών αλλά και στην τρέχουσα αγορά εργασίας. Επιπροσθέτως, καταργήθηκαν 103 επαγ- γελματικές σχολές χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει ρεαλιστική πρόβλεψη για αντικατάσταση ή ανα- πλήρωση από τη δημόσια σφαίρα. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε διαθεσιμότητα, ανασφάλεια και, επί της ουσίας, σε απόλυση περισσότερους από 2.500 εκπαιδευτικούς. Εν κατακλείδι, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως μετά την εφαρμογή των συγκεκρι- μένων μέτρων, μέσω του «εκπαιδευτικού κενού» που αναπτύχθηκε, διαμορφώθηκαν ιδιαίτερα ευ- νοϊκοί όροι για υψηλή κερδοφορία συγκεκριμένων επιχειρηματικών ομίλων που δραστηριοποιούνται στις αντίστοιχες ειδικότητες και στους τομείς τεχνι- κής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι σαφές πως μέσω μιας τέτοιας μεθόδευσης καταργείται στην πράξη το επιχείρημα ακόμα και της «καλώς εννοούμενης ανταγωνιστικής σχέσης» μεταξύ «δη- μόσιου και ιδιωτικού» στο πεδίο της εκπαίδευσης, αφού η υποβάθμιση και απόσυρση του δημόσιου χώρου εκχωρεί άνευ όρων το κρίσιμο αυτό πεδίο στα μειοψηφικά ιδιωτικά συμφέροντα.

Αναμφίβολα, η συγκεκριμένη εξέλιξη, συνιστά μια δράση αποκομμένη από κάθε ιστορική γραμ- μικήτητα, μια απροκάλυπτη ρήξη στο δημόσιο πε- δίο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, θεμελιώνοντας πλαίσια διακινδύνευσης και φόβου σε ένα γενικευμένο κλίμα ανασφάλειας, ασάφειας και αβεβαιότητας σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Παράλληλα ο θόρυβος και τα αρνητικά επα- κολουθα που προκλήθηκαν από την απορρύθμιση,

<sup>50</sup> Ο.π Therianos, K. & Fotopoulos, N. (2011).

<sup>51</sup> Βλ. σχετικά Ball, St.. (2008). The education debate. London: Policy press. Bauman Z. (2004). *Identity: Conversations With Benedetto Vecchi*. London: Polity.

την αβεβαιότητα αλλά και το φόβο συνδυάστηκαν με επιχειρήματα για την αλλαγή του τρόπου χρηματοδότησης του σχολείου όπως και με αρνητικές δημόσιες αφηγήσεις για το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Ιδίως τα πρώτα κυρίως χρόνια της εφαρμογής των μνημονιακών μέτρων επιχειρήθηκε μια άνευ προηγουμένου συκοφάντηση και ηθική απαξίωση του ρόλου του δημόσιου σχολείου, μέσω της μονομερούς επιβολής των πολιτικών λιτότητας, των περικοπών, των συγχωνεύσεων και των απολύσεων ως ενδεδειγμένων λύσεων για την εξυγίανση και τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής παθογένειας. Στην εξέλιξη αυτής της περιόδου, το voucher, το οποίο προβάλλεται κατά κανόνα ως μέτρο θεραπείας απέναντι στο αδιέξοδο της υποχρηματοδότησης και της αδυναμίας «οριζόντιων» πολιτικών στήριξης των δημόσιων πολιτικών, εισάγεται και εφαρμόζεται στους παιδικούς σταθμούς αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση Αναμφίβολα, η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μέτρου στις εν λόγω περιπτώσεις σαφώς και ξεπερνά τη σκοποθεσία της παρούσας αναφοράς. Ωστόσο, η γενίκευση του συγκεκριμένου μέτρου στην υποχρεωτική εκπαίδευση εγκυμονεί σημαντικούς κινδύνους και εγείρει σοβαρές επιφυλάξεις, στοιχεία που θα πρέπει να εκτιμηθούν και, το κυριότερο, να αναδειχθούν με στόχο όχι την πρόκληση εντυπώσεων, αλλά τη δημιουργία ενός ισχυρού και παιδαγωγικά ορθολογικού σχεδίου ανάπτυξης και υπεράσπισης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.<sup>52</sup>

Τελικά, οι βραχυχρόνιες επιμέρους συμβάσεις επιλογής και η χάραξη υποκειμενικών διαδρομών, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση μέσα από τρίχρονα ή και συντομότερα προγράμματα σπουδών, καθιστούν τις σύντομες και αποκομμένες εργαλειακές υποκειμενικές στρατηγικές ως τις κυρίαρχες αφηγήσεις του κοινωνικού. Σύμφωνα με τις παραπάνω απορρυθμιστικές προσπάθειες, ο σπουδαστής/μαθητής καλείται να χαράξει μόνος του στο χώρο αυτό τις διαδρομές του και να αναπτύξει τις στρατηγικές του, σύμφωνα προφανώς με την ικανότητά του ή το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό του κεφάλαιο.

Είναι φανερό πως, στο πλαίσιο όλων αυτών των εξελίξεων, το κοινωνικό υποκείμενο καλείται να

προσδιορίσει μια δική του μικρο-αφήγηση για την εκπαιδευτική του πορεία και να κινηθεί κυρίως με γνώμονα τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές του δυνατότητες και αναφορές. Επί της ουσίας οι οικονομικές του δυνατότητές του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές καθώς και τον τρόπο που θα πλοηγηθεί στον ωκεανό των επιλογών ενός περιβάλλοντος που ενώ υπόσχεται πολλά στο τέλος δίνει ολοένα και λιγότερα στους μη έχοντες και οικονομικά ανίσχυρους. Έτσι η οικονομία, στο πλαίσιο μιας μάλλον Βεμπεριανής σύλληψης, αποτελεί το κυρίαρχο πεδίο κανονικοποίησης των εξατομικευμένων, ευμετάβλητων και μη γραμμικών αφηγήσεων κανοναρχώντας τις ατομικές επιλογές και επικαθορίζοντας τις αποφασιστικά.

Οι εκπαιδευτικοί συναισθανόμενοι αυτό το πλαίσιο αβεβαιότητας επιχειρήσαν να στραφούν ως συλλογικοί στην αναζήτηση ευρύτερων κοινωνικών συμμαχιών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Έτσι κατά τις δεκαετίες που προηγήθηκαν της κρίσης του 2012 στην Ελλάδα ευρύτερος στόχος των συνδικάτων, αποτέλεσε η συμμετοχή στη συγκρότηση ενός ομόλογου ευρωπαϊκού κινήματος μιας κοινωνικής Ευρώπης με στόχο την διαμόρφωση και την ανάπτυξη μιας κοινής Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί πως η στρατηγική αυτή ακόμα και σήμερα αποτελεί ζητούμενο την ίδια στιγμή που τα προβλήματα πληθαίνουν και η διαμόρφωση ενός κοινωνικού και συλλογικού υποκειμένου στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αναγκαίο, επιτακτικό και επίκαιρο περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο.

<sup>52</sup> Ο.π Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019.



## Η συλλογική δράση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υποβάθμιση των συνθηκών και όρων επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

Η αναίρεση των επιπτώσεων που η χρηματοοικονομική κρίση επέφερε, αποτέλεσαν τον πυρήνα των συλλογικών δράσεων των εκπαιδευτικών μέσω των συλλογικών τους οργανώσεων και συγκεκριμένα μέσω της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ.

Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος τής ΔΟΕ υπό το βάρος της κρίσης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική μεταλλαγή των θεμάτων και των αναλύσεων στη δημόσια σφαίρα, διατηρώντας, ωστόσο, ακόμη τα χαρακτηριστικά του κορπορατισμού.<sup>53</sup>

Υπό το πρίσμα της κρίσης, η ανάλυση του λόγου τής ΔΟΕ αποτελεί συνεισφορά στη συζήτηση για το ρόλο και τη σημασία της υποχώρησης του κοινωνικού κράτους σε κρίσιμους τομείς όπως η Εκπαίδευση και η Υγεία. Αναμφίβολα, η υποχώρηση αυτή αποτελεί ζήτημα ζωτικής σημασίας για την πολιτική και κοινωνική συνοχή, και ιδιαίτερα για τη μελλοντική σηματοποίηση των μορφών της δυτικής πολιτεότητας. Ειδικότερα, στον ιδεολογικό της λόγο, η ΔΟΕ, καταγράφει τη σύλληψή της για την κυριαρχία του λόγου της αγοράς. Η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, η μεταλλαγή του προνοιακού καπιταλισμού σε μια φιλελεύθερη καπιταλιστική σύλληψη της αγοράς, η αναίρεση της ασφάλειας, και, το σημαντικότερο, η συνείδηση της διακινδύνευσης του μέλλοντος των κοινωνιών αποτελούν, κατά τη ΔΟΕ, το στίγμα πολιτικών στις οποίες αντιτάσσεται έχοντας βασικό μέλημα την προστασία των δικαιωμάτων και των κεκτημένων των μελών της. Συγκεκριμένα, ως θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των «κοινωνιών της διακινδύνευσης» το μέλλον των οποίων διαγράφεται ζοφερό, η ΔΟΕ αντιτάσσει το πλαίσιο ασφαλείας που δημιουργείται από τη συνύπαρξη, σε μια κοινωνία, τριών (3) παραγόντων: α) της πληρότητας των υποδομών, β) της αποτελεσματικότητας των δημόσιων θεσμών γ) της εργασιακής ασφάλειας.

Όπως και στην περίπτωση της ΔΟΕ, ο λόγος τής ΟΛΜΕ αποτελεί έκφραση των θέσεων των εκπαιδευτικών διά των εκλεγμένων αντιπροσώπων τους, προσπαθώντας να αναδείξει, να προβάλει και να προωθή-

σει τις θέσεις τής ΟΛΜΕ σε θέματα εκπαίδευσης. Με τον παραπάνω προσανατολισμό την Πέμπτη 28 Νοεμβρίου 2019 σε επίσημη εκδήλωση στην Αθήνα, ΔΟΕ και ΟΛΜΕ παρουσίασαν τα πορίσματα ανεξάρτητης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, έπειτα από απόφαση των Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. και της Ο.Λ.Μ.Ε.

Η πραγματοποίηση της έρευνας ήταν ενταγμένη στο πλαίσιο της δράσης της Εκπαιδευτικής Διεθνούς (Education International) «Παγκόσμια ανταπόκριση-αντίδραση στην εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης». Με τη δράση αυτή και σε συνεργασία με τους διεθνείς εταίρους τους ΔΟΕ και ΟΛΜΕ αναδείχθηκε η σημασία των επιπτώσεων της χρηματοοικονομικής κρίσης στην Ελλάδα με βασική επίπτωση την παρατηρούμενη υποχώρηση του δημόσιου χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και την παρατηρούμενη ιδιωτικοποίησή της καθώς και την επιτακτική ανάγκη για άμεση λήψη μέτρων, πρωτοβουλιών και δράσεων, από την πολιτεία, που θα αποσκοπούν στην ουσιαστική και έμπρακτη στήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ανάλογες δράσεις είχαν προηγηθεί και τα προηγούμενα χρόνια καθώς κρίθηκαν απολύτως αναγκαίες στο πλαίσιο του αγώνα των εκπαιδευτικών συνδικάτων για την προάσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Έτσι, τον Νοέμβριο του 2018 η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ οργάνωσαν και φιλοξένησαν από κοινού στην Αθήνα το Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Εκπαιδευτικών Συνδικάτων τής ETUCE με θέμα «*Διαμορφώνοντας το Μέλλον της Ευρώπης: Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Συνδικάτων*», στο οποίο συμμετείχαν περίπου 300 σύνεδροι, μέλη και αντιπρόσωποι των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συνδικάτων.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες:

*«...η απόφαση της ETUCE να πραγματοποιήσει το συνέδριο αυτό στην Ελλάδα ήταν μια κίνηση συμπαράστασης προς τα ελληνικά εκπαιδευτικά συνδικάτα. Την θεωρούμε επίσης και μια πράξη αλληλεγγύης προς τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που έχουν πληγεί τόσο σκληρά από τα δημοσιονομικά προγράμματα εξυγίανσης, όπως και οι περισσότεροι Έλληνες τα τελευταία 8 χρόνια. Είναι γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σήμερα βιώνουν τις δραματικές συνέπειες των προϋπολογισμών λιτότητας*

<sup>53</sup> Βλ. σχετικά Ζαμπέτα, Ε. (2004). *Ελληνική εκπαίδευση 1980–2000: Από το αίτημα του εκδημοκρατισμού στην προώθηση της επιχειρηματικότητας. Στο Κοινωνική αλλαγή στη σύγχρονη Ελλάδα 1980–2001*: 9ο Επιστημονικό Συνέδριο: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 9–12 Απριλίου 2003. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα. Ζαμπέτα, Ε. (1995). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκ-*

μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας»<sup>54</sup>

Πραγματικά, οι συνέπειες της ευρωπαϊκής και της ελληνικής χρηματοοικονομικής κρίσης έγιναν ιδιαίτερα αισθητές στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Η κρίση σήμαινε για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς απώλεια έως 45% στις βασικές αποδοχές (ΚΕΜΕΤΕ τής ΟΛΜΕ 2012). Σήμαινε ακόμη συγχωνεύσεις/καταργήσεις σχολικών μονάδων, υποχρεωτικές μετατάξεις, αύξηση ωραρίου, σύνδε-

ση αξιολόγησης και μισθολογικής εξέλιξης.<sup>55</sup>

Τα παραπάνω όμως δεν αποτελούν μόνο ανησυχίες και δεδομένα των ελληνικών συνδικάτων για την εκπαίδευση. Σε έρευνα της ETUCE όπου απάντησαν 55 συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και της τριτοβάθμιας, από 26 χώρες τής Ε.Ε. και 14 χώρες εκτός Ε.Ε τα αποτελέσματα ήταν ανάλογα.

Ο Παρακάτω πίνακας συνοψίζει τα κοινά προβλήματα όπως αυτά διαπιστώθηκαν από τις εθνικές συνδικαλιστικές ενώσεις (ΚΕΜΕΤΕ 2012):

ΧΩΡΕΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΟΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ ΧΩΡΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ ΧΩΡΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΣΕ ΑΛΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
ΑΛΒΑΝΙΑ		X		
ΒΕΛΓΙΟ	X	X		X
ΚΥΠΡΟΣ		X		
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΤΣΕΧΙΑΣ		X		
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	X			X
ΓΑΛΛΙΑ	X	X		X
ΓΕΡΜΑΝΙΑ				
ΕΛΛΑΔΑ	X	X	X	X
ΟΥΓΓΑΡΙΑ	X	X		X
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	X	X	X	

Πηγή: ΚΕΜΕΤΕ 2012.

παίδευση 1974–1989. Αθήνα: Θεμέλιο. Μπάκας, Θ. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974. Η συμβολή της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974–2000* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821–1998)*. Αθήνα: Gutenberg. Παπαδούρης, Π. (2004). *Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946–1967* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Αποστολόπουλος, Α. (2010). *Η συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η σχέση της με τις τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις των δημοσίων υπαλλήλων* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

<sup>54</sup> Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2012α, Ιούνιος 5). Έρευνα της ETUCE με θέμα: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα. Διαθέσιμο στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=3024> [Πρόσβαση 9 Απριλίου, 2019].

<sup>55</sup> Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, σ. 161, & ό.π. Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος Χαλκιώτης (2019).

Χαρακτηριστική του κλίματος και της γενικότερης αίσθησης ήταν οι θέσεις τού Δ.Σ. της ΟΛΜΕ όπως προκύπτουν από την εισήγησή του στο 12ο Συνέδριο το 2005:

Συγκεκριμένα αναφέρεται:

*«Η φιλελευθεροποίηση που προωθείται στην οικονομική βάση των σύγχρονων κοινωνιών και η διαρκώς εντεινόμενη ιδιωτικοποίηση, που αγγίζουν ακόμη και το θεμελιακό πυρήνα του κοινωνικού κράτους, απειλούν ολοένα και περισσότερο τη δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό και υποχρέωση της πολιτείας, και δημιουργούν ακόμη περισσότερα εμπόδια στην επίτευξη του βασικού στόχου για επαρκή μόρφωση σε όλους τους νέους χωρίς φραγμούς και διακρίσεις»<sup>56</sup>*

Ο βαθμός στον οποίο η απορρύθμιση επηρεάζει τις συνθήκες επιτέλεσης του εργασιακού ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί επίκεντρο των ανησυχιών και των δράσεων της ομοσπονδίας. Έτσι, σύμφωνα με τη διακήρυξη της ΟΛΜΕ για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού (5 Οκτωβρίου) με ημερομηνία 4/10/2018, ο εκπαιδευτικός υπηρετεί καθημερινά την υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης:

*«Την ίδια στιγμή, ο λοιδορούμενος αυτός εκπαιδευτικός στήριξε και στηρίζει με αυταπάρνηση όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γλώσσας, θρησκείας και καταγωγής, γίνεται ανάχωμα στο ρατσισμό και τον εκφοβισμό και στέκεται στο ύψος του, παιδαγωγός, εμπυχωτής και στήριγμα του δημόσιου σχολείου, σε μια περίοδο σκληρής οικονομικής κρίσης, με ισχυρές τις ασκούμενες πιέσεις για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, ποσοτικοποίηση της μάθησης, εντατικοποίηση της εργασίας του και συρρίκνωση των εργασιακών του δικαιωμάτων».*

Έτσι, ο εκπαιδευτικός και η δράση του αποτελούν το επίκεντρο των δράσεων της ΟΛΜΕ που νοημα-

τοδοτούνται από την άρνηση του λόγου της αγοράς και την σθεναρή υπεράσπιση του δικαιώματος στη δημόσια εκπαίδευση:

*«Ο εκπαιδευτικός ως πολιτικό υποκείμενο, με πλούσια την παρακαταθήκη αγώνων και με ενεργό ρόλο στο σωματείο του, θα συνεχίσει να αγωνίζεται για την αποτροπή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, υπερασπιζόμενος το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης ως δικαίωμα των όλων και των ίσων, διεκδικώντας ένα πραγματικά 12χρονο δημοκρατικό, δημιουργικό δημόσιο και δωρεάν σχολείο, όπου κανένας εκπαιδευτικός, κανένας μαθητής/τρια δεν περισσεύει»<sup>57</sup>*

Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε τη συνεργασία που οι ομοσπονδίες αναζητούν στη σχέση με τους γονείς για την διαχείριση των δυσκολιών της κρίσης: είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα από την Ανοιχτή επιστολή του Σεπτεμβρίου του 2012 (ΟΛΜΕ 2012):

*«... Όταν οι μαθητές μας διπλώνονται από την πείνα στην τάξη ή στην αυλή, όταν η άνεργη μάνα μιλάει «για το άδειο ψυγείο», καμία γραμματική δε μπορεί να αποδώσει τον ανθρωπινό πόνο...»<sup>58</sup>*

Η Διακήρυξη της ΟΛΜΕ για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού στις Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού (5 Οκτωβρίου)<sup>59</sup> τοποθετεί στο επίκεντρο της συνδικαλιστικής δράσης την ανάγκη αναιρέσης της απαξίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της αμφισβήτησής του. Ενδεικτικά καταγράφουμε:

*«...η απαξίωση, ο ευτελισμός του εκπαιδευτικού έργου, ακόμα και η αμφισβήτηση της ίδιας της φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, μετατρέπονται από τους υπέρμαχους της ιδιωτικοποίησης και των επιταγών του ΟΟΣΑ σε ιδεολογήματα και γίνονται πράξη, πλήττοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, υποβαθμίζοντας τα μορφωτικά δικαι-*

<sup>56</sup> Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2005, Οκτώβριος). Πολιτική Συνδικαλιστική απόφαση – Πορίσματα 12ου Συνεδρίου τής ΟΛΜΕ. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2019, από [olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/12oapofasi\[1\].pdf](http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/12oapofasi[1].pdf)

<sup>57</sup> Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2018, Οκτώβριος 4). Διακήρυξη για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=11542>

<sup>58</sup> Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2012, Σεπτέμβριος 9). Ανοιχτό γράμμα σε μαθητές-γονείς εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=3379>

<sup>59</sup> Ο.π. Πρόκειται για την Διακήρυξη της ΟΛΜΕ στις 4/10/2018.

ώματα των μαθητών και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης...».<sup>60</sup>

Συμπερασματικά, στο λόγο των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, καταγράφεται η σύλληψη για την κυριαρχία του Λόγου της αγοράς, ενώ επιδιώκεται η αναίρεση, μέσω της συλλογικότητας, των επιπτώσεων του συγκείμενου της διακινδύνευσης. Έτσι, μέσω της δράσης τους και με άξονα το κοινωνικό συμφέρον, την κοινωνική συνοχή και την επιδίωξη της αναίρεσης των ανισοτήτων, τα συνδικάτα παρεμβαίνουν στη δημόσια σφαίρα εισάγοντας το πρόταγμα της υπεράσπισης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσω της ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου και των συνθηκών υλοποίησής του.

Συμπερασματικά, ως θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των «κοινωνιών της διακινδύνευσης», οι εκπαιδευτικοί μέσω των συλλογικών τους οργάνων αντιτάσσουν τη διεκδίκηση μιας σχολικής καθημερινότητας που θα χαρακτηρίζεται από την πληρότητα των υποδομών, την αποτελεσματικότητα και επάρκεια των δημόσιων θεσμών, την εργασιακή ασφάλεια, και, κυρίως, την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, η διασφάλιση των οποίων μπορεί να διασφαλιστεί μόνο με την κοινωνική συνέργεια και τη σύνθεση δυνάμεων.<sup>61</sup>

## Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες και τους όρους επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

Ανάλογα είναι τα δεδομένα από πρόσφατες έρευνες οι οποίες αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες και τους όρους του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της ΔΟΕ και ΟΛΜΕ (2019) οι ερευνητές διερευνούν μεταξύ άλλων τέσσερις άξονες της σύλληψης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην καθημερινότητά τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι τέσσερις άξονες αφορούν:

- α. τις ικανές αποδοχές,
- β. την επάρκεια της συνταξιοδοτικής κάλυψης,
- γ. την παροχή ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και
- δ. τη διάρκεια της εργασίας στο σχολείο. Επιχειρήθηκε ουσιαστικά μέσα από διερεύνηση αυτών των αξόνων να σκιαγραφηθεί και να αναλυθεί ένα ατομικό αλλά και δομικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύλληψη του συνόλου της δημόσιας εκπαίδευσής και, κατ' επέκταση, της λειτουργίας του κοινωνικού κράτους<sup>62</sup>

Η συγκεκριμένη διερεύνηση μας επιτρέπει την ανίχνευση σημαντικών χαρακτηριστικών που επιδρούν στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα όσον αφορά στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από το ύψος των αποδοχών τους, το 22,1% δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένοι, το 37,7% ελάχιστα ικανοποιημένοι, το 32,6% μέτρια ικανοποιημένοι και το 5,7% αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ μόνο ένα ποσοστό 2% των εκπαιδευτικών δηλώνουν απολύτως ικανοποιημένοι από τις τακτικές αποδοχές τους (Μ.Τ.= 2,28 και Τ.Α.= 0,937).

Ανάλογα είναι και τα δεδομένα της έρευνας του Κοινωνικού Πολύκεντρου. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης αφορούσαν τις δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν ήδη πριν το 2011<sup>63</sup>.

<sup>60</sup> ό.π ΟΛΜΕ 2018.

<sup>61</sup> Όπ Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης 2019.

<sup>62</sup> Ό.π Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης 2019.

<sup>63</sup> Για περισσότερα δεξ: Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π. & Φιλιπούλου, Μ. (2011). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύ-



Στη συγκεκριμένη μελέτη καταγράφεται μεγάλη δυσαρέσκεια 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 δυσαρέσκειας 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 Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (11%-12%) δηλώνει ότι έχει δεύτερη απασχόληση.<sup>64</sup>

	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

(Πηγή: Μπουζάκης κ. ά., 2011)

Ακόμη στην έρευνα του 2019 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, σε ό,τι αφορά το συνταξιοδοτικό καθεστώς, καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 47,3%, ελάχιστα ικανοποιημένοι 37,0%, μέτρια ικανοποιημένοι 13,7%, ενώ μόλις το 1,7% δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, ή επίσης ένα ποσοστό 0,3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν απολύτως ικανοποιημένοι από το ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς (M.T.= 1,71 και T.A.= 0,787). Τα δεδομένα αυτά είναι ανάλογα των δεδομένων της μελέτης του 2011 όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν επίσης καταγράψει την μη ικανοποίησή τους από το συνταξιοδοτικό σε μεγάλο ποσοστό. Εκεί που συγκριτικά φαίνεται να έχει αυξηθεί ιδιαίτερα η δυσφορία των εκπαιδευτικών το 2019 είναι ο τομέας της περίθαλψης. Έτσι μόλις το

6,6% δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ μόλις ένα ποσοστό 1,1% είναι απολύτως ικανοποιημένοι από το καθεστώς της ισχύουσας ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης (M.T.= 2,02 και T.A.= 0,968).

Ακόμη σύμφωνα με την έρευνα του 2011, ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η σημασία της σχέσης εργασίας με το θεσμό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το ωράριο εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την παροχή αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Έτσι οι ελαστικές μορφές εργασίας και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο σπίτι αποβαίνουν σε βάρος του εξωσχολικού του χρόνου και τελικά της εκπαιδευτικής σχέσης.

κεντρο. Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 1632 εκπαιδευτικοί (682 από την Πρωτοβάθμια και 950 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) από 40 περίπου Νομούς. Το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από 42 Νηπιαγωγεία, 58 Δημοτικά Σχολεία, 38 Γυμνάσια και 28 Λύκεια (εκ των οποίων 4 ήταν ΕΠΑΛ). Οι γυναίκες αποτελούσαν την πλειοψηφία του δείγματος (75% στην Α/θμια και 60% στη Β/θμια).

<sup>64</sup> Στο ίδιο.

*Η σημασία των ελαστικών μορφών εργασίας*

	<b>Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>	<b>Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>
Οι ελαστικές μορφές απασχόλησης επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο (%)	87	90

Πηγή: Μπουζάκης 2011 κ.ά.

Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικά τα δεδομένα που αφορούν στη σύλληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το κοινωνικό τους κύρος. Σύμφωνα με τη μελέτη οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι

από τον τρόπο διορισμού τους, ενώ θεωρούν πως το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους είναι σαφέστατα υποβαθμισμένο.

*Σχέση κοινωνικού κύρους και εκπαιδευτικής/κοινωνικής προσφοράς*

	<b>Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>	<b>Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>	<b>Σύνολο</b>
Εντελώς υποβαθμισμένο	148	238	386
Αρκετά υποβαθμισμένο	305	458	763
Σε μικρό βαθμό ανάλογο	192	213	405
Σε μεγάλο βαθμό ανάλογο	27	29	56
<b>Σύνολο</b>	<b>672</b>	<b>938</b>	<b>1610</b>

Πηγή: Μπουζάκης κ.ά. 2011

Τέλος, σύμφωνα με τη μελέτη ήταν μάλλον ικανοποιημένοι από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ειδικά στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά μάλλον δυσαρεστημένοι από την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων ειδικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 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. Οι Φιλολόγοι καταγράφουν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από τα σχολικά βιβλία (66%), ακολουθούν οι Φυσικοί-Χημικοί (57%) και οι Μαθηματικοί (44%).<sup>65</sup>

Συνεπώς από τη σύγκριση των δύο μελετών προκύπτουν με ενδιαφέροντα τρόπο ανάλογα δεδομένα για το πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά το ρόλο τους εισπράττοντας την αποδοχή

της κοινωνίας. Παρά τον αρνητικό χαρακτήρα των συλλήψεων θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτές οι παρατηρήσεις γίνονται μέσα στο διάστημα της χρηματοοικονομικής κρίσης όπου συνολικά το κοινωνικό κράτος υποχωρεί και οι συνθήκες εκπαιδευτικού έργου επιδεινώνονται.

Συμπερασματικά, συγκρίνοντας τις δύο μελέτες μπορούμε να διαπιστώσουμε πως τα δεδομένα και οι τελικές παρατηρήσεις είναι ανάλογες και συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα της μελέτης του 2019 που αφορά στην συνολική ικανοποίηση όπως αυτή προκύπτει από τους τέσσερις άξονες που προαναφέραμε.

<sup>65</sup> Ο.π. Μπουζάκης κ.ά. 2011.

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους από τους τέσσερις (4) άξονες σύλληψης της δημόσιας εκπαίδευσης

	1	2	3	4	5	ΜΤ.	Τ.Α.
Τακτικές αποδοχές (μισθός και επιδόματα)	22,1	37,7	32,6	5,7	2,0	2,28	0,937
Ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς	47,3	37,0	13,7	1,7	0,3	1,71	0,787
Σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης	35,6	35,3	21,4	6,6	1,1	2,02	0,968
Ημέρες εργασίας ετησίως	2,0	3,2	1,81	46,4	30,4	4,00	0,891

1. Καθόλου ικανοποιητική, 2. Ελάχιστα ικανοποιητική, 3. Μέτρια ικανοποιητική, 4. Αρκετά ικανοποιητική, 5. Απολύτως ικανοποιητική (Πηγή: Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιάτης 2019).

### Όροι και Συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναμφίβολα, η βιβλιογραφία σχετικά με τις συνθήκες και τους όρους επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εμφανίζεται περιεκτική και ιδιαίτερα αναπτυγμένη. Αντίθετα για την ελληνική τριτοβάθμια, ενώ ανιχνεύονται επιμέρους μελέτες εντούτοις δεν έχουμε δεδομένα αναφοράς ανάλογα των δύο μεγάλων ερευνών που προαναφέραμε για τις άλλες βαθμίδες.

Οστόσο υπάρχουν δεδομένα από του εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Ε.Υ.Α., Ε.Κ.Τ., Α.Δ.Ι.Π. EUROSTAT, Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) Δίκτυο Eurydice αλλά και από το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ το οποίο έχει στο ενεργητικό του μια ετήσια έκθεση στοιχείων με έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης της χώρας μας.

Σε μια πρώτη θεώρηση των δεδομένων όπως αυτά καταγράφονται από τους παραπάνω οργανισμούς, προκύπτει πως τα οικονομικά δεδομένα και η υλική συνθήκη επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, είναι ανάλογη της υστέρησης των συνθηκών στις άλλες δύο βαθμίδες, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη συνολική δαπάνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται πτωτικές τάσεις κυρίως από το 2007 και έπειτα. Οι αρνητικές μεταβολές την τελευταία δεκαετία σημειώνονται σε όλα τα έτη, με εξαίρεση το 2011 (+2%) και το 2015 (+6%). Το 2009, η πτώση φθάνει το 11%, ενώ το 2016 ξεπερνά το 12%.<sup>66</sup>

Σύμφωνα με στοιχεία της EUA (2019), η δυσμενέστερη χρονιά για τα ΑΕΙ από πλευράς περικοπών καταγράφεται το 2012. Συνολικά δέκα οκτώ (18) ευρωπαϊκά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης εμφανίζουν περικοπές, ενώ μόλις εννέα (9) αύξηση χρηματοδότησης. Από εκείνο το χρονικό σημείο και ύστερα, παρά το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες παρατηρείται ανάκαμψη (Λιθουανία, Ισλανδία, Ουγγαρία), η χρηματοδότηση των ευρωπαϊκών ΑΕΙ παραμένει σε χαμηλά επίπεδα, ενώ πολλά συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν προβλήματα, καθώς καλούνται να λειτουργήσουν με χρηματοδότηση χαμηλότερη από εκείνη του 2008. Η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι όσο εύκολη είναι η επιβολή περικοπών, τόσο δύσκολη είναι η επαναφορά στην προηγούμενη κατάσταση, διότι πρόκειται για διαδικασία, η οποία απαιτεί συνεχή προσπάθεια σε βάθος χρόνου.<sup>67</sup>

Την τελευταία πενταετία, οι δαπάνες της ελληνικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση, ως ποσοστό

<sup>66</sup> Ο.π ΙΟΒΕ σ. 39

<sup>67</sup> Για περισσότερα δεξ: European Universities Association (2019). *Public Funding*. Ανακτήθηκε από: <http://eua.be/activities-services/projects/eua-online-tools/public-funding-observatory-tool.aspx>.

του ΑΕΠ, εμφανίζουν συνολικά φθίνουσα τάση. Δεδομένης της πτώσης του ελληνικού ΑΕΠ τα χρόνια της οικονομικής κρίσης, οι δαπάνες της Ελλάδας για την εκπαίδευση, ως ποσοστό του ΑΕΠ, εμφανίζουν πλασματικά μικρή μείωση (μόλις 0,1% του ΑΕΠ) σε σχέση με το υπέρμετρο μέγεθος των περικοπών σε πραγματικούς αριθμούς.

Η ετήσια Έκθεση Ποιότητας της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) παρουσιάζει τις εξελίξεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν κατά το έτος 2017 τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο και επικεντρώνεται στα θέματα που συνδέονται με την ποιότητα και τη διασφάλισή της στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (ΑΔΙΠ 2019).

Στην συγκεκριμένη έκθεση, το 2017 χαρακτηρίζεται ως ένα έτος μετάβασης των Ιδρυμάτων από μια εποχή απογραφικής αξιολόγησης σε μια εποχή που βασίζεται στην πιστοποίηση συγκεκριμένων απαιτήσεων ποιότητας σχετικών με τις σπουδές, την έρευνα και τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των ΑΕΙ. Οι απαιτήσεις αυτές αποτυπώνονται στα πρότυπα ποιότητας της ΑΔΙΠ, τα οποία εναρμονίζονται με τα ισχύοντα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η Ελλάδα εξακολουθεί να σημειώνει αύξηση στο ποσοστό του πληθυσμού με ανώτατη εκπαίδευση στις ηλικίες από 25 έως 34. Το 2016, με ποσοστό 41%, η χώρα μας μαζί με την Ισπανία, τη Φινλανδία και την Εσθονία, βρίσκεται λίγο πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (40%) και κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (43%). Ωστόσο, στην Ελλάδα, όσο αυξάνεται η ηλικιακή ομάδα (25-64), τόσο μειώνεται το αντίστοιχο ποσοστό του πληθυσμού με ανώτατη εκπαίδευση (31%). Ενδεικτικά, το αντίστοιχο ποσοστό στον Καναδά ανέρχεται σε 57%, στην Ιαπωνία 50% και στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο σε 46%. Στο σύνολο των 28 χωρών της ΕΕ, η Ελλάδα, με ποσοστό 6,58%, κατέχει την υψηλότερη θέση ως προς την αναλογία φοιτητών στο σύνολο του πληθυσμού, πολύ πιο πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Αντίστοιχες είναι και οι αναφορές στην ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ για το έτος 2018. (Σεπτέμβριος 2019). Πιο συγκεκριμένα, το 2018, το ποσοστό του πληθυσμού (ηλικίας 30-34), που είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ανήλθε σε 37,5% για τους άνδρες και σε 51,03% για τις γυναίκες (με συνολικό μέσο όρο 44,3%), ξεπερνώντας κατά πολύ τον εθνικό στόχο για το 2020, ο οποίος τέθηκε στο 32%.

*Ποσοστό αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης ηλικίας 30-34, σε σχέση με τον ευρωπαϊκό στόχο που έχει θέσει κάθε χώρα μέχρι το 2020.*

Χώρες	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες	Ευρωπαϊκός Στόχος 2020
Αυστρία	40,7%	37,2%	44,2%	38%
Βέλγιο	47,6%	40,6%	54,5%	47%
Βουλγαρία	33,7%	27%	40,8%	36%
Γαλλία	46,2%	41%	51,2%	50%
Γερμανία	34,9%	34,5%	35,4%	42%
Δανία	49,1%	41,8%	56,6%	40%
ΕΕ 28	40,7%	35,7%	45,8%	40%
Ελλάδα	44,3%	37,5%	51,3%	32%
Εσθονία	47,2%	37,7%	57,5%	40%
Ην. Βασίλειο	48,8%	45,5%	52%	Δεν υπάρχει εθνικός στόχος

Χώρες	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες	Ευρωπαϊκός Στόχος 2020
Ιρλανδία	56,3%	51,7%	60,4%	60%
Ισπανία	42,4%	36,1%	48,6%	44%
Ιταλία	27,8%	21,7%	34%	26%
Κροατία	34,1%	26,5%	41,9%	35%
Κύπρος	57,1%	49,2%	64,4%	46%
Λετονία	42,7%	30,6%	55,2%	34%
Λιθουανία	57,6%	47,5%	68,2%	48,7%
Λουξεμβούργο	56,2%	52,5%	59,8%	66%
Μάλτα	34,2%	31,7%	37%	33%
Ολλανδία	49,4%	46,2%	52,6%	40%
Ουγγαρία	33,7%	27,3%	40,5%	34%
Πολωνία	45,7%	36,3%	55,5%	45%
Πορτογαλία	33,5%	24,1%	42,5%	40%
Ρουμανία	24,6%	21,4%	28,1%	26,7%
Σλοβακία	37,7%	31,1%	44,6%	40%
Σλοβενία	42,7%	31,6%	56,3%	40%
Σουηδία	52%	45,3%	59,1%	45%
Τσεχία	33,7%	27,3%	40,6%	32%
Φινλανδία	44,2%	36,2%	52,5%	42%

ΑΔΙΠ (2019). Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: ΑΔΙΠ σ. 26.

Στην Ελλάδα, οι περισσότεροι φοιτητές επιλέγουν τις επιστήμες της μηχανικής, των κατασκευών και της δόμησης (21,84%) ενώ στη δεύτερη θέση, σε αντίθεση με τον μέσο όρο των χωρών της ΕΕ, έρχονται οι επιστήμες της διοίκησης επιχειρήσεων και των νομικών σπουδών (20,44%). Οι τέχνες και οι ανθρωπιστικές επιστήμες (13,08%) αποτελούν την τρίτη επιλογή των Ελλήνων φοιτητών (τέταρτη επιλογή στην Ευρώπη) και ακολουθούν: οι κοινωνικές επιστήμες, η δημοσιογραφία και η πληροφόρηση (12,67%), οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και η στατιστική (9,69%), οι επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας (7,84%), η εκπαίδευση (4,54%),

οι γεωπονικές επιστήμες, η ιχθυοκαλλιέργεια και η κτηνιατρική (3,83%), οι επιστήμες πληροφορικής και επικοινωνιακών συστημάτων (3,29%) και οι υπηρεσίες (2,78%). Η μεγαλύτερη απόκλιση από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο στις προτιμήσεις των Ελλήνων αποφοίτων εντοπίζεται στις επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας, οι οποίες βρίσκονται στην 6η θέση στη σειρά προτίμησης των Ελλήνων σε αντίθεση με την 3η θέση στον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Από τα στοιχεία της Eurostat προκύπτει ότι αναλογικά με τον συνολικό πληθυσμό της χώρας, η Ελλάδα φέρεται να έχει το υψηλότερο συγκριτικά πλήθος εγγεγραμμένων φοιτητών (6,83%). Το πο-

σοστό της Ελλάδας βρίσκεται πολύ πάνω από τον μέσο όρο των χωρών της ΕΕ των 28, ο οποίος υπολογίζεται στο 3,87%<sup>68</sup>.

Ωστόσο, η χώρα μας εμφανίζει πολύ δυσμενή αναλογία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, η οποία ανέρχεται σε 44,1 (δηλαδή ένας διδάσκων για 44,1 φοιτητές) παρουσιάζοντας απόκλιση από το σύνολο σχεδόν των ευρωπαϊκών χωρών, οι οποίες εμφανίζουν αναλογίες που κυμαίνονται από 9,7

- 24. Η Ελλάδα έρχεται δεύτερη μετά την Κροατία, η οποία εμφανίζει τη δυσμενέστερη αναλογία στην Ευρώπη με 76,9.

Στην Ελλάδα η Ανώτατη Εκπαίδευση φαίνεται ότι βρίσκεται σε υψηλότερο κίνδυνο, καθώς αντιμετωπίζει, ταυτόχρονα, μείωση της χρηματοδότησης, αύξηση του αριθμού των φοιτητών και μείωση του διδακτικού προσωπικού.<sup>69</sup>

*Σύνολο διδακτικού προσωπικού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (επίπεδα 5-8), το 2017 και ποσοστό αυτού επί του οικονομικά ενεργού και συνολικού πληθυσμού στην Ευρώπη*

Χώρες	Σύνολο	Ποσοστό επί του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (15-64)	Ποσοστό επί του συνολικού πληθυσμού
ΕΕ (28)	1.482.931	0,62%	0,29%
Γερμανία	407.132	0,97%	0,49%
Ισπανία	167.063	0,74%	0,36%
Ην. Βασίλειο	156.295	0,49%	0,24%
Τουρκία	151.763	0,49%	0,19%
Γαλλία	120.152	0,41%	0,18%
Πολωνία	95.739	0,57%	0,25%
Ιταλία	91.291	0,36%	0,15%
Ολλανδία	68.710	0,78%	0,40%
Αυστρία	59.911	1,35%	0,68%
Σουηδία	34.710	0,67%	0,35%
Ελβετία	34.446	0,73%	0,41%
Νορβηγία	33.176	1,25%	0,63%
Πορτογαλία	33.160	0,67%	0,32%
Βέλγιο	31.069	0,63%	0,27%
Ρουμανία	26.618	0,30%	0,14%

<sup>68</sup> ΑΔΙΠ 2019 σ. 47-50.

<sup>69</sup> Για περισσότερα δεξ: Eurostat (2019). Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups [15/05/2019] Ανακτήθηκε από: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uoe\\_perp01&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_perp01&lang=en) την 1/5/2020.



Χώρες	Σύνολο	Ποσοστό επί του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (15-64)	Ποσοστό επί του συνολικού πληθυσμού
Ουγγαρία	24.119	0,53%	0,25%
Βουλγαρία	22.223	0,68%	0,31%
Ελλάδα	18.968	0,40%	0,18%
Τσεχία	18.685	0,36%	0,18%
Δανία	17.215	0,59%	0,30%
Κροατία	16.625	0,92%	0,40%
Φινλανδία	14.893	0,57%	0,27%
Σλοβακία	12.204	0,45%	0,22%
Λιθουανία	12.148	0,86%	0,43%
Σερβία	11.503	0,37%	0,16%
Ιρλανδία	9.651	0,42%	0,20%
Σλοβενία	7.178	0,71%	0,35%
Λετονία	7.022	0,74%	0,36%
Εσθονία	4.209	0,63%	0,32%
Βόρεια Μακεδονία	4.114	0,43%	0,20%
Κύπρος	3.253	0,78%	0,38%
Μάλτα	1.735	0,77%	0,38%
Λουξεμβούργο	954	0,33%	0,16%

ΑΔΙΠ (2019). Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: ΑΔΙΠ σ. 54.

Κατά την περίοδο 2008 - 2016, η δημόσια χρηματοδότηση των ΑΕΙ παρουσίασε μείωση ύψους 65,04%, με ταυτόχρονη αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού κατά 15% και μείωση του διδακτικού προσωπικού κατά 4,17%, με συνακόλουθο αποτέλεσμα τη δυσμενή αναλογία διδασκόντων/φοιτητών (1/44).

Το 2017 η αναλογία διδασκόντων/φοιτητών στο Ελληνικό χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει διαμορφωθεί σε 38.7 φοιτητές ανά διδάσκοντα. Τις υψηλότερες αναλογίες μετά την Ελλάδα, εμφανίζουν η Τουρκία (25,6/1), η Σερβία (24,2/1), το Βέλγιο (21,2/1), η Κύπρος (20,9/1) και η Ιταλία (20/1).

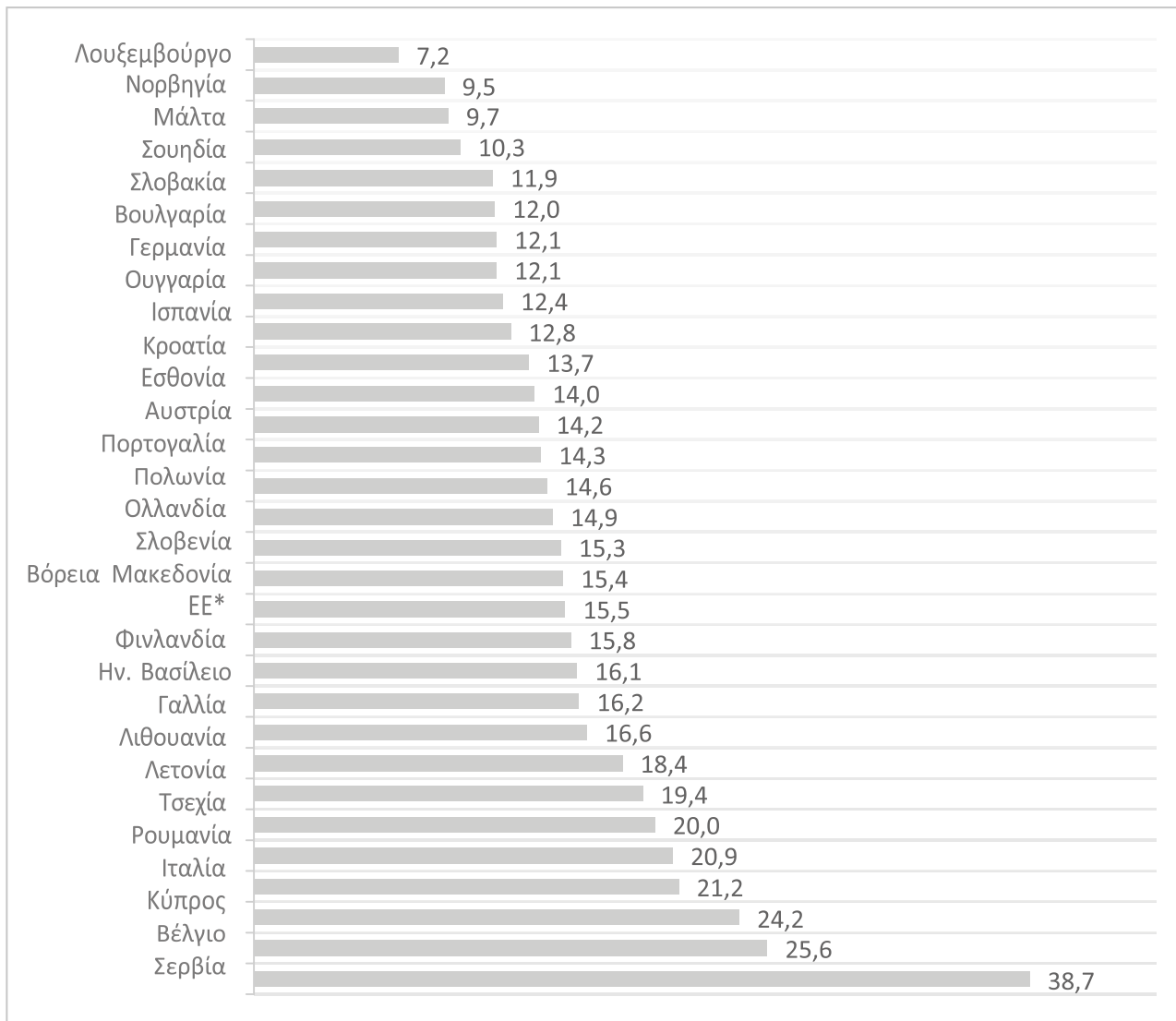
Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, το 2017 στην Ελλάδα, στο σύνολο των 18.968 διδασκόντων, 13.923, το 70,40% του συνόλου, απασχολούνταν στα Πανεπιστήμια, ενώ 5.045 διδάσκοντες (26,60% του συνόλου) απασχολούνταν στα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Αναφορικά με το είδος απασχόλησης, το 80,80% των διδασκόντων ήταν πλήρους απασχόλησης και το 19,2% μερικής. Οι άνδρες διδάσκοντες υπερτερούσαν αριθμητικά των γυναικών τόσο στο σύνολο, όσο και ανά τομέα εκπαίδευσης (πανεπιστημιακός / τεχνολογικός τομέας) ή είδος απασχόλησης (πλήρους / μερικής απασχόλησης).

Ακόμη ο ελληνικός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης εμφανίζει τα υψηλότερα ποσοστά ανδρών μελών του διδακτικού προσωπικού (65,71%). Ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι αρκετά πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο 957,22%). Τέλος, η Ελλά-

δα συγκαταλέγεται μαζί με τις χώρες της Ιταλίας (4,64) τη Σλοβενία (3,91%), και την Ελβετία (8,76%) στις χώρες με τα χαμηλότερα ποσοστά στους διδάσκοντες ηλικίας κάτω των 35 ετών (ΑΔΙΠ 2019).<sup>70</sup>

Πίνακας. Αναλογία φοιτητών/ διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 2017.



ΑΔΙΠ (2019). Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: ΑΔΙΠ σ. 59.

Καθώς η χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση έπληξε ποικιλοτρόπως την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη ορισμένα κράτη μέλη της ΕΕ, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, προέβησαν σε δραστηκές περικοπές των σχετικών δαπανών τους, ενώ

άλλα επένδυσαν μεγαλύτερα ποσά.

Με δεδομένη τη διακύμανση του φοιτητικού πληθυσμού, η εξέλιξη της χρηματοδότησης σε διαχρονική βάση παρέχει χρήσιμα συμπεράσματα για τον στρατηγικό σχεδιασμό των ΑΕΙ. Στο πλαίσιο αυτό,

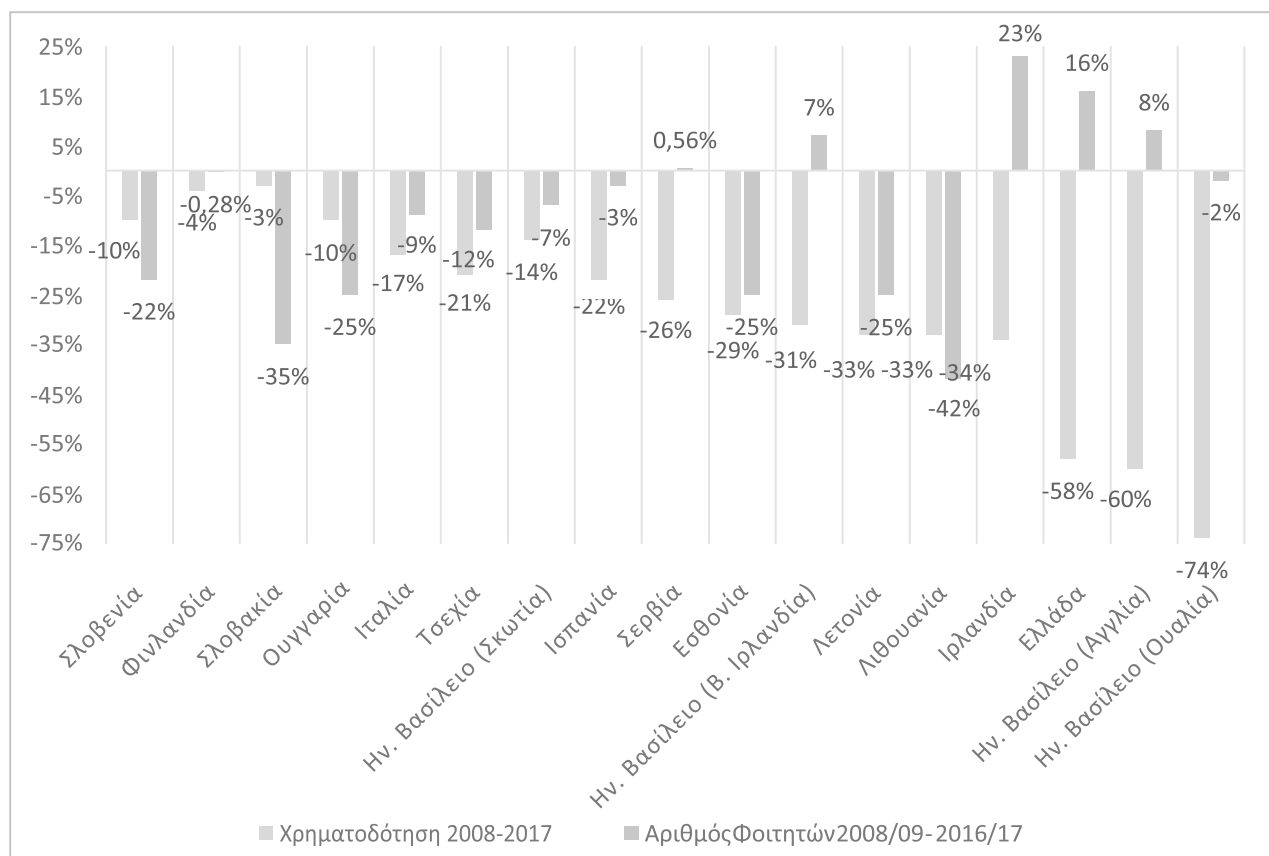
<sup>70</sup> Για περισσότερα δεξ: Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (2019). Διδακτικό Προσωπικό στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Πανεπιστημιακός και Τεχνολογικός τομέας) Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2016> στις 1-5/2020. (Δελτίο τύπου της 18/2/2019).



μια αύξηση της χρηματοδότησης των ΑΕΙ μπορεί να αποδεικνύεται ανεπαρκής για την κάλυψη των αναγκών του αυξανόμενου φοιτητικού πληθυσμού. Αντίθετα, μια μείωση της χρηματοδότησης μπορεί να τεκμηριώνεται επαρκώς από τη μείωση του

αριθμού των φοιτητών. Σε κάθε περίπτωση, δεδομένων των συνθηκών, η εξέταση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων σε συνάρτηση με την εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών είναι ενδεικτική της πίεσης που αντιμετωπίζουν τα ΑΕΙ.

Πίνακας: Συστήματα με μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης (2008-2017), σε σχέση με τη μεταβολή του αριθμού των φοιτητών.<sup>71</sup>



ΑΔΙΠ (2019). Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: ΑΔΙΠ σ. 66.

Η Ελλάδα, στο σύνολο των χωρών της ΕΕ, εμφανίζει τη μεγαλύτερη μείωση στη δημόσια χρηματοδότηση των πανεπιστημίων. Από το 2008 έως το 2016, ο προϋπολογισμός για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχει συρρικνωθεί κατά περίπου 65%. Με δεδομένη την αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού κατά την ίδια περίοδο, πολλά ΑΕΙ, ακόμα και σήμερα, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κάλυψη των βασικών λειτουργικών τους αναγκών. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, το 2017 στην ΕΕ των 28, ο μέσος όρος δαπανών των Γενικών

Κυβερνήσεων για την εκπαίδευση, ως ποσοστό του ΑΕΠ, ανέρχεται σε 4,6%. Η Ελλάδα, με ποσοστό δαπανών 3,9%, βρίσκεται στην 23η θέση μεταξύ των 28 χωρών της ΕΕ (ΑΔΙΠ 2019).

Η Αυστρία, η Γερμανία, η Δανία, το Λουξεμβούργο, η Νορβηγία, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Τουρκία είναι οι χώρες που επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση, με δεδομένο ότι η αύξηση της χρηματοδότησης ξεπερνά την αύξηση του ΑΕΠ. Η Γαλλία, η Ολλανδία και η Σουηδία να μην επενδύουν, αλλά σε ποσοστό μικρότερο από την αύξηση

<sup>71</sup> EUA (2019). Public Funding Observatory Report 2018, E. Bennetot-Pruvot, T. Estermann, V. Lisi. Ανακτήθηκε από: [https://eua.eu/downloads/publications/eua%20pfo%202018%20report14%20march%202019\\_final.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/eua%20pfo%202018%20report14%20march%202019_final.pdf) την 1/5/2020.

του ΑΕΠ. Μείωση της χρηματοδότησης παρά την αύξηση του ΑΕΠ εμφανίζουν δώδεκα (12) ευρωπαϊκές χώρες (Τσεχία, Φινλανδία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ισλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Λετονία, Σερβία, Σλοβενία, Σλοβακία, Ηνωμένο Βασίλειο).

Η Ελλάδα, η Ισπανία και η Κύπρος, δηλαδή χώρες που επλήγησαν ιδιαίτερα από την οικονομική κρίση, είναι οι μόνες στο σύνολο των 28 χωρών της ΕΕ, οι οποίες εμφανίζουν ταυτόχρονα τόσο μείωση της χρηματοδότησης όσο και μείωση του ΑΕΠ<sup>72</sup>.

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, ο μέσος όρος δαπανών για την εκπαίδευση στην Ε.Ε., ως ποσοστό του ΑΕΠ, ανέρχεται σε ποσοστό 5%. Δεκαπέντε χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, παρουσιάζουν ποσοστό δαπανών μικρότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο των 28 (Πορτογαλία, Ουγγαρία, Αυστρία, Λουξεμβούργο, Κροατία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τσεχία, Ελλάδα, Γερμανία, Ισπανία, Ιταλία, Σλοβακία, Ρουμανία, Βουλγαρία, Ιρλανδία). Τα χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται στην Ιρλανδία (3,3%), τη Βουλγαρία (3,4%) και τη Ρουμανία (3,7%), ενώ τα υψηλότερα στη Δανία (6,9%), τη Σουηδία (6,6%) και το Βέλγιο (6,4%). Η Ελλάδα, με ποσοστό δαπανών 4,3%, βρίσκεται στην 21η θέση σε σύνολο 28 χωρών της Ε.Ε.<sup>73</sup>

Το 2016, το ποσοστό χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι. κατέγραψε περαιτέρω μείωση σε σχέση με το ΑΕΠ (από 0,07% σε 0,06%). Με δεδομένο την ταυτόχρονη μείωση της χρηματοδότησης και του ΑΕΠ, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζει συνεχή αποεπένδυση, η οποία ξεπερνά ποσοστιαία την πτώση της οικονομίας συνολικά. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΑΔΙΠ, κατά το έτος 2017, η δημόσια χρηματοδότηση στα ΑΕΙ παρουσιάζει σχετική αύξηση. Η δημόσια χρηματοδότηση ανήλθε, κατά μέσο όρο, σε ποσοστό 57% της συνολικής χρηματοδότησης των πανεπιστημίων. Το ποσοστό της δημόσιας χρηματοδότησης, ως προς το σύνολο των χρηματοδοτήσεων των πανεπιστημίων, το 2017 σημείωσε αύξηση ύψους 8%, σε σχέση με το 2016.

Σημαντικό ποσοστό (πάνω από 30%) των λειτουργικών αναγκών των πανεπιστημίων καλύπτεται από άλλες πηγές (όπως χρηματοδοτήσεις ΕΛΚΕ, δίδακτρα μεταπτυχιακών προγραμμάτων, παροχή

υπηρεσιών εργαστηρίων και κλινικών, δωρεές, χορηγίες, ΤΣΜΕΔΕ).

Το μεγαλύτερο μέρος των δαπανών του Τακτικού Προϋπολογισμού των πανεπιστημίων είναι ανελαστικές (δαπάνες πάγιας λειτουργίας, σίτιση, συντήρηση υποδομών, φύλαξη). Το μέσο ποσοστό αποχωρήσεων μελών ΔΕΠ στα πανεπιστήμια άγγιξε το 3,5%, ενώ το μέσο ποσοστό προσλήψεων κυμάνθηκε μεταξύ του 0,5% και 1%. Το 2016, το συνολικό προσωπικό σε έρευνα και ανάπτυξη στην Ελλάδα σε όλους τους τομείς ανερχόταν σε 41.790 άτομα, από τα οποία οι 29.406 ήταν ερευνητές. Στο σύνολο των κρατών μελών της Ε.Ε., η Ελλάδα κατατάσσεται στην 15η θέση, πάνω από την Ιρλανδία (36.087), τη Βουλγαρία (35.757) και τη Ρουμανία (32.232). Τον μεγαλύτερο αριθμό προσωπικού στην κατηγορία της έρευνας και ανάπτυξης απασχολεί η Γερμανία (656.727) και ακολουθούν το Ηνωμένο Βασίλειο (419.898), η Γαλλία (418.243), η Ιταλία (258.585) και η Ισπανία (205.980). Σημειώνεται ότι υψηλότερα από την Ελλάδα βρίσκονται χώρες, οι οποίες, στο σύνολο του πληθυσμού, βρίσκονται κοντά στην Ελλάδα, όπως η Σουηδία (90.690), το Βέλγιο (79.766), η Αυστρία (73.643), η Τσεχία (65.783), η Δανία (60.290) και η Πορτογαλία (50.912). Στην τελευταία θέση της κατάταξης των χωρών της ΕΕ βρίσκεται η Κύπρος, με μόλις 1.260 άτομα συνολικό προσωπικό<sup>74</sup>.

Σημαντικό ποσοστό των διδακτικών αναγκών και της υποστήριξής τους στα πανεπιστήμια καλύπτουν τα μέλη ΕΕΠ/ΕΔΙΠ/ΕΤΕΠ (16%) αλλά και οι συμβασιούχοι με ανάθεση διδακτικού έργου ορισμένου χρόνου (15%). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το σύνολο των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι 1.483.720. Οι άνδρες υπερτερούν αριθμητικά των γυναικών κατά 219.896, δηλαδή σε ποσοστό 14,79% επί του συνόλου. Η Γερμανία διαθέτει τους περισσότερους διδάσκοντες (402.411), οι οποίοι αναλογούν περίπου στο ένα τέταρτο (27,16%) του συνόλου των διδασκόντων στην ΕΕ και ακολουθούν η Ισπανία (11,08%), το Ηνωμένο Βασίλειο (10,20%), η Γαλλία (8,36%), η Πολωνία (6,49%) και η Ιταλία (6,04%). Η Ελλάδα διαθέτει μόλις 15.935 διδάσκοντες (1,07%), αριθμό πολύ μικρότερο σε σχέση με

<sup>72</sup> ΑΔΙΠ 2019 & ΕΥΑ 2019

<sup>73</sup> Ελληνική Στατιστική Αρχή 2018 & ΑΔΙΠ 2019

<sup>74</sup> Όπ ΑΔΙΠ, 2019

χώρες παρόμοιου ή μικρότερου πληθυσμιακού μεγέθους, όπως η Αυστρία (3,94%), η Σουηδία (2,32%), η Πορτογαλία (2,20%), το Βέλγιο (2,06%), η Τσεχία (1,27%), και η Ουγγαρία (1,46%). στα ελληνικά πανεπιστήμια, κατά τα έτη 2013, 2014 και 2016.<sup>75</sup>

Σύμφωνα με στοιχεία της EUA, από το 2014 έως το 2016, το προσωπικό των ελληνικών πανεπιστημίων μειώθηκε κατά 846 άτομα, δηλαδή σε ποσοστό 4,17%, ακολουθώντας τη φθίνουσα τάση χρηματοδότησης των ελληνικών πανεπιστημίων (EUA 2019).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία της Eurostat, η Σλοβενία, η Βουλγαρία και η Ιταλία, συγκαταλέγονται στις χώρες με τους περισσότερους διδάσκοντες ηλικίας άνω των 50 ετών. Στη Σλοβενία, οι διδάσκοντες ηλικίας άνω των 50 αποτελούν το 53,16% του συνόλου και έπονται η Βουλγαρία (53,08%), η Ιταλία (50,51%) και η Λετονία (47,75%). Υψηλά ποσοστά στις ηλικίες άνω των 50 εμφανίζουν και η Φινλανδία (47,64%), η Ελβετία (46,29%), η Ελλάδα (45,24%), η Σουηδία (43,40%) και η Ισπανία (42,44%). Σε πέντε χώρες (Βουλγαρία, Εσθονία, Ιταλία, Λετονία και Σλοβακία), το ακαδημαϊκό προσωπικό άνω των 65 ετών ξεπερνά το 10%. περιπτώσεις, η γήρανση του ακαδημαϊκού προσωπικού συνοδεύεται και από χαμηλά ποσοστά στις ηλικίες κάτω των 35, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στη Σλοβενία (3,05%), την Ελλάδα (3,48%) και την Ιταλία (4,59%). Η μειωμένη αντιπροσώπευση στις μικρές ηλικιακές κατηγορίες, λόγω της παροχής περιορισμένων ευκαιριών σε νέους επιστήμονες, προκαλεί εύλογη ανησυχία σχετικά με τη δυνατότητα ανανέωσης του προσωπικού των ΑΕΙ και, συνακόλουθα, με τη δυνατότητα διατήρησης ή βελτίωσης της ανταγωνιστικής τους θέσης.<sup>76</sup>

Ακόμη ενδεικτικά σε ότι αφορά στις υποδομές θα πρέπει να αναφέρουμε πως οι αίθουσες διδασκαλίας έχουν οριακή επάρκεια θέσεων, με μέση αναλογία μία (1) θέση για 3 φοιτητές, ενώ για τις βιβλιοθήκες μία (1) θέση αντιστοιχεί σε 35 φοιτητές. Ωστόσο, οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες των βιβλιοθηκών είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες σε εθνικό επίπεδο, εφόσον παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε πλούσιο ηλεκτρονικό επιστημονικό υλικό. Χαρακτηριστική είναι ακόμη η δαπάνη για την έρευνα στα

ελληνικά ΑΕΙ σημαντικό συστατικό χαρακτηριστικό της ποιότητας της δράσης και της ταυτότητας του πανεπιστημιακού εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα η δημόσια δαπάνη για την έρευνα και την ανάπτυξη προς τα ελληνικά ΑΕΙ μειώθηκε ποσοστιαία επί της συνολικής δαπάνης, από 37,79% κατά το έτος 2015, σε 31,89% κατά το έτος 2016. Κατά την ίδια περίοδο, ραγδαία μείωση, ύψους 22,15%, σημειώθηκε και στο ερευνητικό προσωπικό των ΑΕΙ.

Από το 2016, στο 2017 ανάλογη μείωση, κατά 4%, σημείωσε και η ελληνική ερευνητική παραγωγή σε επιστημονικές δημοσιεύσεις. Εντούτοις, η ελληνική ερευνητική δραστηριότητα εξακολουθεί να βρίσκεται σε καλό επίπεδο, κατέχοντας τη 17η θέση ανάμεσα σε 33 ευρωπαϊκές χώρες (ΑΔΙΠ 2019).

Σύμφωνα με στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης, το 2016 στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα οι δαπάνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2017 ανέρχονται σε 577,7 εκατομμύρια ευρώ εμφανίζοντας αύξηση κατά 3,27% (18,3 εκατομμύρια ευρώ, σε σχέση με το 2016). Σε ονομαστικές τιμές, την περίοδο 2011-2017, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη αυξήθηκαν κατά 3,35%, από 559,5 εκατομμύρια ευρώ το 2011, σε 577,7 εκατομμύρια ευρώ το 2017. Δεδομένης της μείωσης του ελληνικού ΑΕΠ, λόγω της οικονομικής κρίσης, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη ως ποσοστό του ΑΕΠ (ένταση δαπανών) εμφανίζουν πλασματική αύξηση από 0,27% του ΑΕΠ το 2011, σε 0,33% το 2017.

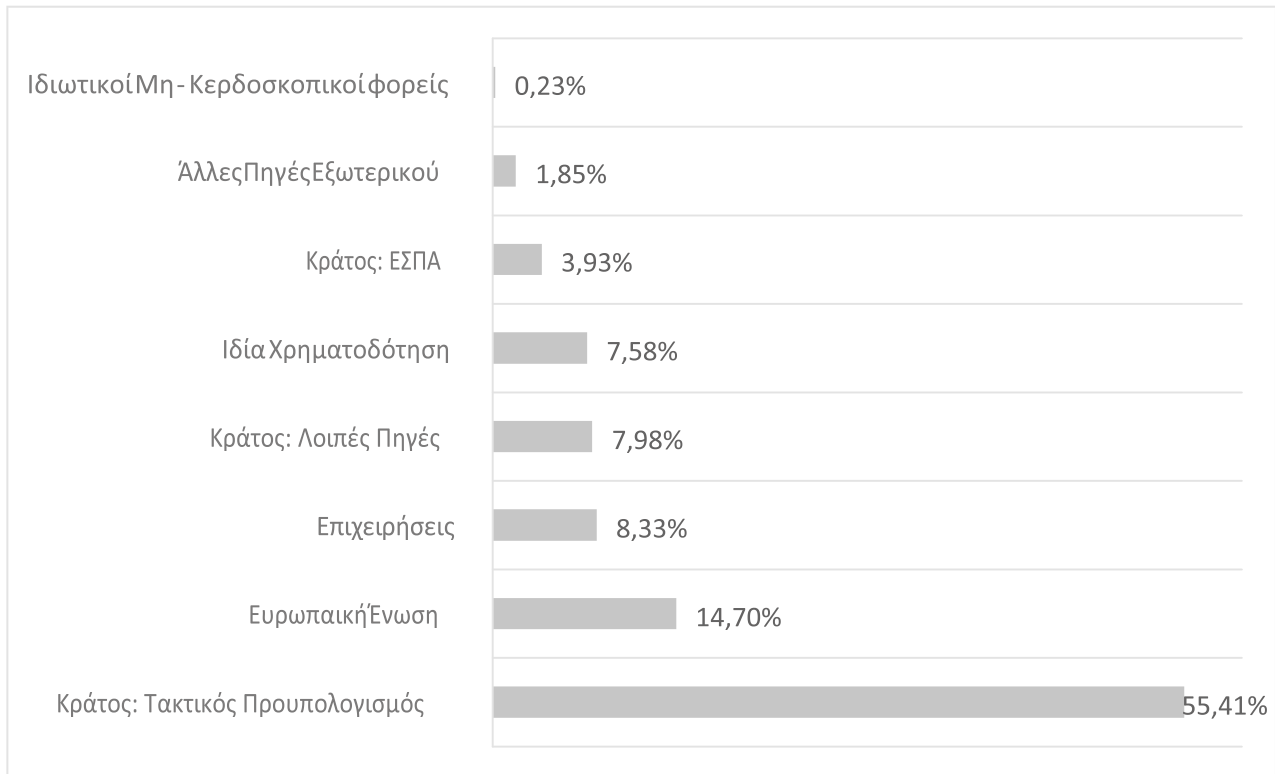
Στην Ελλάδα η χρηματοδότηση της έρευνας στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 2017, βασίζεται κατά κύριο λόγο στον κρατικό τακτικό προϋπολογισμό (320,1 εκατομμύρια ευρώ). Το κράτος συνεισφέρει, επίσης, 22,7 εκατομμύρια ευρώ από πόρους του ΕΣΠΑ και 46,1 εκατομμύρια ευρώ από λοιπές κρατικές πηγές. Ακολουθούν οι υπόλοιπες πηγές χρηματοδότησης: η Ευρωπαϊκή Ένωση μαζί με άλλες πηγές του εξωτερικού συνεισφέρει κατά 95,6 εκατομμύρια ευρώ, οι επιχειρήσεις κατά 48,1 εκατομμύρια ευρώ, οι φορείς του τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ίδια χρηματοδότηση) κατά 43,8 εκατομμύρια ευρώ και οι ιδιωτικοί μη κερδοσκοπικοί φορείς κατά 1,3 εκατομμύρια ευρώ.<sup>77</sup>

<sup>75</sup> Όπ ΑΔΙΠ, 2019

<sup>76</sup> Όπ ΑΔΙΠ, 2019

<sup>77</sup> Για περισσότερα δεξ: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Βασικοί Δείκτες Έρευνας και Ανάπτυξης για Δαπάνες και Προσωπικό για το 2017 στην Ελλάδα, Αθήνα, Φεβρουάριος 2018 . Ανακτήθηκε από: <http://metrics.ekt.gr/el/node/378-την-1/5/2020>. (ΑΔΙΠ 2019 σ. 74).

Ποσοστό % επί του συνόλου των δαπανών για E&A, ανά πηγή προέλευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 2017 (με βάση δεδομένα του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης)



ΑΔΙΠ (2019). Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: ΑΔΙΠ σ. 76.

Σε ονομαστικές τιμές, κατά την περίοδο 2011 - 2016, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη παραμένουν σχεδόν στα ίδια επίπεδα, δηλαδή, από 559,5 εκατομμύρια ευρώ το 2011, σε 559,4 εκατομμύρια ευρώ το 2016. Δεδομένης της πτώσης του ελληνικού ΑΕΠ λόγω της οικονομικής κρίσης, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη ως ποσοστό του ΑΕΠ (ένταση δαπανών) εμφανίζουν πλασματική αύξηση από 0,27% του ΑΕΠ το 2011, σε 0,32% το 2016. Στα ποσά δεν περιλαμβάνεται η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων από ευρωπαϊκούς πόρους. Την περίοδο 2011-2016, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ως ποσοστό του συνόλου των δαπανών της ελληνικής κυβέρνησης για έρευνα και ανάπτυξη, εμφανίζουν σημαντική πτώση, δηλαδή από 40,22% το 2011, σε 31,89% το 2016. Το 2011, οι συνολικές δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη ανήλθαν σε 1.391,20 εκατομμύρια ευρώ, από τα οποία τα 559,5 εκατομμύρια ευρώ

(40,22%) αντιστοιχούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2016, οι συνολικές δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη ανήλθαν σε 1.754,20 εκατομμύρια ευρώ, από τα οποία τα 559,4 εκατομμύρια ευρώ (31,89%) αντιστοιχούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αύξηση κατά 363 εκατομμύρια ευρώ, την ίδια περίοδο, κατευθύνθηκε σε όλους τους υπόλοιπους τομείς, εκτός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στον τομέα των επιχειρήσεων, τον κρατικό τομέα και τον τομέα των ιδιωτικών μη κερδοσκοπικών ιδρυμάτων<sup>78</sup>.

Ως εκ τούτου, στην Ελλάδα, η χρηματοδότηση της έρευνας στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στον κρατικό προϋπολογισμό (371,1 εκατομμύρια ευρώ) και ακολουθούν οι υπόλοιπες πηγές χρηματοδότησης: η Ευρωπαϊκή Ένωση μαζί με άλλες πηγές του εξωτερικού συνεισφέρουν 106,8 εκατομμύρια ευρώ, οι επιχειρήσεις 40,8 εκατομμύρια ευρώ, οι φορείς του τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ίδια

<sup>78</sup> Για περισσότερα δεξ : Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2018). Βασικοί Δείκτες Έρευνας και Ανάπτυξης για Δαπάνες και Προσωπικό για το 2016 στην Ελλάδα, Ανακτήθηκε από <http://metrics.ekt.gr/statistika-etak/datatables> την 2—2-2020. ΕΚΤ 2018, ΑΔΙΠ 2019.

χρηματοδότηση) 39,2 εκατομμύρια ευρώ και οι ιδιωτικοί μη κερδοσκοπικοί φορείς 1,5 εκατομμύριο ευρώ. Κατά την περίοδο 2011-2016, οι κρατικές δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 17,9 εκατομμύρια ευρώ (- 4,6%), η χρηματοδότηση των επιχειρήσεων κατά 9,3 εκατομμύρια ευρώ (-18,56%) ενώ, την ίδια περίοδο, αυξήθηκαν η χρηματοδότηση από την Ε.Ε. κατά 23,8 εκατομμύρια ευρώ (30,78%) και η ίδια χρηματοδότηση κατά 8,3 εκατομμύρια ευρώ (26,86%)<sup>79</sup> ().

Οι οικονομικές και δημογραφικές πιέσεις που αντιμετωπίζουν πολλά ΑΕΙ αντικατοπτρίζεται στην αναλογία φοιτητών/προσωπικού, η οποία είναι ενδεικτική της τρέχουσας ευρωπαϊκής τάσης. Η κατάσταση εμφανίζεται εξαιρετικά δύσκολη στην Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία), όπου τα ΑΕΙ έχουν να αντιμετωπίσουν ταυτόχρονα αύξηση του αριθμού των φοιτητών και μείωση του προσωπικού. Αντίθετα, στην Ουγγαρία, την Πολωνία και τη Σλοβενία, τα ΑΕΙ κατάφεραν να αυξήσουν τον αριθμό του προσωπικού τους, παρά τη μείωση του αριθμού των φοιτητών. Η Ελλάδα, με διαθέσιμα στοιχεία μόλις τριών ετών (2013, 2014, 2016), κατατάσσεται στην κατηγορία των χωρών που αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα, λόγω της ταυτόχρονης αύξησης του αριθμού των φοιτητών και της μείωσης του προσωπικού.<sup>80</sup>

Την τελευταία δεκαετία, η ερευνητική δραστηριότητα των ελληνικών ΑΕΙ σημείωσε σημαντική αύξηση. Την περίοδο 2005 – 2018, ο αριθμός των ερευνητικών εργασιών αυξήθηκε κατά 7.123 εργασίες, δηλαδή ποσοστό 55,96%. Οι συνολικές ερευνητικές εργασίες αυξάνονται διαχρονικά μέχρι και το 2014, ενώ τα έτη 2015-2017 η τάση αντιστρέφεται, καθώς παρατηρείται συνολικά μείωση. Η μείωση της ερευνητικής δραστηριότητας φαίνεται να οφείλεται, εν μέρει, στη μείωση των Ελλήνων ερευνητών, εξ αιτίας των δημοσιονομικών περιορισμών στις προσλήψεις προσωπικού, καθώς και στην αύξηση της «διαρροής» του επιστημονικού δυναμικού από την Ελλάδα προς το εξωτερικό.

Το 2018, οι ερευνητικές δημοσιεύσεις αυξήθηκαν κατά 2,59% σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, απόρροια της αύξησης του αριθμού των ερευ-

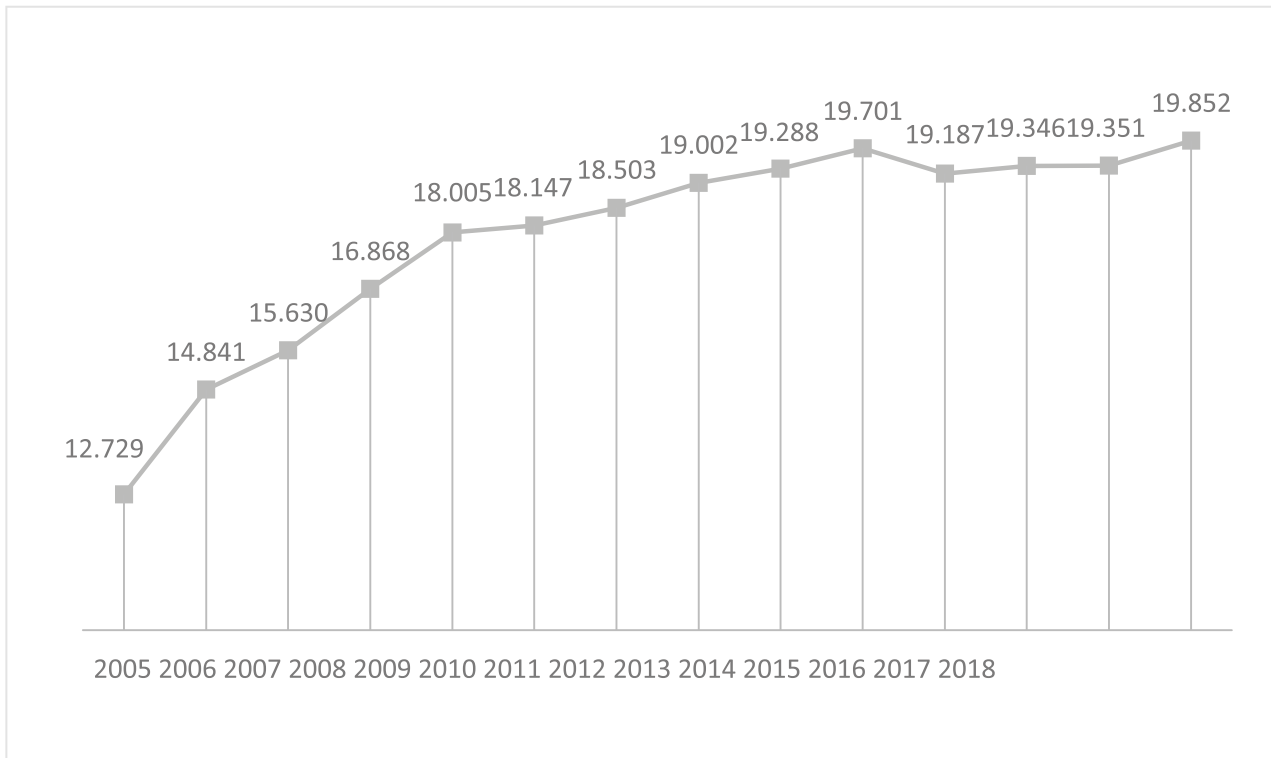
νητών το ίδιο έτος. Τα πανεπιστήμια συμμετέχουν με ποσοστό πάνω από το 80% των συνολικών δημοσιεύσεων, ενώ όλο και περισσότερα εμφανίζονται στις λίστες παγκόσμιας κατάταξης (rankings) βελτιώνοντας συνεχώς τη θέση τους αποδεικνύοντας πως παρά τις αντίξοες συνθήκες στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα παράγεται σημαντικό έργο το οποίο αξιολογείται διεθνώς. Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί πως παρά τις όποιες διαφωνίες για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των διεθνών rankings η Ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθεί σταθερά τη δική της πορεία στο διεθνές επιστημονικό στερέωμα, γεγονός που αποδεικνύεται από τις σταδιοδρομίες των φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ στο εξωτερικό αλλά και τις σημαντικές διακρίσεις που λαμβάνουν έλληνες ακαδημαϊκοί δάσκαλοι και ερευνητές χωρίς ουσιαστικά τα πρέποντα χρηματοδοτικά και άλλα υποστηρικτικά εργαλεία.

<sup>79</sup> ΕΚΤ 2018, & ΑΔΙΠ 2019

<sup>80</sup> ΕΥΑ 2018, & ΑΔΙΠ 2019



Πίνακας Αριθμός ελληνικών δημοσιεύσεων κατά την περίοδο 2005-2018.



ΑΔΙΠ (2019). Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: ΑΔΙΠ σ. 68.

Σε απόλυτο αριθμό, το 2017, η Ελλάδα, με 18.115 δημοσιεύσεις, βρίσκεται στην 17η θέση σε σύνολο 33 ευρωπαϊκών χωρών (Σχήμα 52), πάνω από τη Ρουμανία (15.273), την Ιρλανδία (13.778), την Ουγγαρία (10.826), τη Σλοβακία (8.341), την Κροατία (6.678) και τη Σλοβενία (6.102). Τον μεγαλύτερο αριθμό δημοσιεύσεων εμφανίζει το Ηνωμένο Βασίλειο (191.830) και ακολουθούν η Γερμανία (170.114), η Γαλλία (115.747), η Ιταλία (110.402) και η Ισπανία (90.082) εργασίες, δηλαδή σε ποσοστό 44,86%. Οι συνολικές ερευνητικές εργασίες αυξάνονται διαχρονικά μέχρι και το 2014, ενώ τα έτη 2015-2017 η τάση αντιστρέφεται, καθώς παρατηρείται συνολικά μείωση. Η μείωση της ερευνητικής δραστηριότητας φαίνεται να οφείλεται, εν μέρει, στη μείωση των Ελλήνων ερευνητών, εξ αιτίας των δημοσιονομικών περιορισμών στις προσλήψεις προσωπικού, καθώς και στην αύξηση της «διαρροής» του επιστημονικού δυναμικού από την Ελλάδα προς το εξωτερικό.<sup>81</sup>

Σύμφωνα με στοιχεία της Scimago και της Eurostat, το 2017, στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 28,

την καλύτερη αναλογία δημοσιεύσεων/ερευνητών εμφανίζει η Κύπρος με 2,76 δημοσιεύσεις ανά ερευνητή.

Δεύτερη, σε μεγάλη απόσταση από την Κύπρο, έρχεται η Μάλτα με 0,97 δημοσιεύσεις ανά ερευνητή. Από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες ξεχωρίζουν οι επιδόσεις της Ρουμανίας (0,94), της Κροατίας (0,93), της Ιταλίας (0,87), και της Ισλανδίας (0,86). Η Ελλάδα, με 0,55 δημοσιεύσεις ανά ερευνητή, βρίσκεται στην 26η θέση της κατάταξης των ευρωπαϊκών χωρών, μόλις κάτω από τη Φινλανδία, την Αυστρία και τη Σερβία (0,56) και πάνω από τη Λιθουανία (0,44), τη Γερμανία (0,44) και τη Γαλλία (0,43). Τις λιγότερο καλές επιδόσεις στην Ευρώπη εμφανίζουν η Βουλγαρία (0,32), η Τουρκία (0,40) και η Ουγγαρία (0,40) (ΑΔΙΠ 2019).

Συμπερασματικά, τα παραπάνω οικονομικά και λειτουργικά δεδομένα θα πρέπει να τα νοηματοδοτούμε κάθε φορά σύμφωνα με την εκάστοτε στοχοθεσία που στην ευρωπαϊκή περίπτωση των 28 δεν είναι άλλη από τη στοχοθεσία που τα κρά-

<sup>81</sup> Για περισσότερα δεξ δεδομένα στη βάση της Scimago. Journal and Country Rank, Available from: <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2017&region=Western%20Europe&order=cd&ord=desc>. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/science-technology-innovation/data/database>. (ΑΔΙΠ 2018 & ΑΔΙΠ 2019)

τη-μέλη έχουν συμφωνήσει κατά την διαδικασία της Bologna. Οι θεμελιώδεις αρχές του Ευρωπαϊκού αλλά και του Ελληνικού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης εδράζονται στους βασικούς στόχους της διαδικασίας της Μπολόνια, όπως εξειδικεύτηκαν περαιτέρω στις συνόδους των αρμόδιων για θέματα παιδείας Υπουργών των συμβαλλόμενων χωρών. Την τελευταία εικοσαετία στον πυρήνα των προτεραιοτήτων του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως εξειδικεύτηκε από τους αρμόδιους υπουργούς, βρίσκονται:

- η κινητικότητα των φοιτητών και του προσωπικού,
- η αναγνώριση των τίτλων σπουδών,
- η ενίσχυση της απασχόλησης των πτυχιούχων,
- η εφαρμογή ενός κοινού συστήματος μεταφοράς και συσώρευσης πιστωτικών μονάδων (ECTS),
- η εφαρμογή ενός κοινού συστήματος τριών κύκλων σπουδών,
- η ενίσχυση των μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας,
- η κοινωνική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- η ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας και της μάθησης,
- η αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση.

Ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης αυτή συνιστά μία από τις βασικές πτυχές της διαδικασίας της Bologna ιδιαίτερα μετά το 2005. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα:

- α)** την πρόσβαση,
- β)** τα προτεινόμενα προγράμματα σπουδών,
- γ)** τις συνθήκες σπουδών και
- δ)** τη σύνδεση με την κοινωνία και την εργασία.<sup>82</sup>

Στο σημείο αυτό θα επιμείνουμε στην κοινωνική σημασία και στην κοινωνική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς θεωρούμε ότι απο-

τελεί κομβικό σημείο να αναδείξουμε από την μία τους όρους και τις συνθήκες εργασίας στο χώρο της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης και από την άλλη να συνδέσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνική της αποστολή και συνεπώς την κοινωνική σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αυτό το επίπεδο.<sup>83</sup>

Πιο συγκεκριμένα, η πρόσφατη κρίση χρέους, οδηγώντας συνολικά το κοινωνικό κράτος σε συρρίκνωση, αποδυνάμωσε αισθητά το Ελληνικό πανεπιστήμιο αναδεικνύοντας τις δομικές του αδυναμίες. Κατά την οπτική μας, το υπό μελέτη φαινόμενο ουσιαστικά αφορά σε κρίση θεσμικής ταυτότητας κατά την οποία τα ελληνικά πανεπιστήμια πείστηκαν να αναπτύξουν συγκεκριμένες μορφές ρυθμιστικής λογικότητας. Υπό το παραπάνω πρίσμα ο ερευνητής που διερευνά τις συνθήκες και τους όρους του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιοριστεί μονομερώς στη μελέτη των υλικών συνθηκών πραγμάτωσης του έργου αυτού, αλλά οφείλει να διερευνήσει και άλλες παραμέτρους που παραπέμπουν σε θέματα οργάνωσης, διαχείρισης και γενικότερα ορθολογικών διαδικασιών που διευκολύνουν και υποστηρίζουν την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Έτσι, υπό το πρίσμα αυτό η μελέτη της «κοινωνικής σημασίας» καθίσταται αφετηρία ανάλυσης και ερμηνείας των μεταβολών που προκλήθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπό την πίεση της χρηματοοικονομικής κρίσης. Ταυτόχρονα καθίσταται ορατό ένα δίπολο διαδικασιών στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου από τη μία η εργαλειότητα καθίσταται δομικό χαρακτηριστικό της διαχείρισης της γνώσης και της επικοινωνίας στην καθημερινή πρακτική, από την άλλη προτάσσεται έντονα το διακύβευμα μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας με δημοκρατικά και καίρια κοινωνιοπολιτικά χαρακτηριστικά, αφού, σύμφωνα με τα καταστατικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαιδευτική διαδικασία στο πεδίο της τριτοβάθμι-

<sup>82</sup> Βλ. σχ. Kladis, D. (2006). The social dimension of the Bologna Process: Principles and concepts. In Bologna Handbook, Supplement I. EUA and RAABE Academic Publishers.

<sup>83</sup> Για περισσότερα δεξ: Kladis, D. (2006). The social dimension of the Bologna Process: Principles and concepts. In Bologna Handbook, Supplement I. EUA and RAABE Academic Publishers.

Αδαμοπούλου Α., Γούγα Γ., Καμαριανός Ι., (2018). «Πανεπιστήμιο και κοινωνία στην εποχή της κρίσης: η κοινωνική διάσταση της ζωής στο αμφιθέατρο», στο Βιτσιλάκη Χ. Γουβιάς Δ. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης. Ρόδος: Παν. Αιγαίου, σσ 424-434 .



ας κρίνεται εξόχως σημαντική για τη δημοκρατική συνύπαρξη και την ισχυροποίηση της κοινωνικής συνοχής.

Είναι ενδεικτικό πως σε πολλές χώρες οι φοιτητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην πρόσβαση στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι φοιτητές που προέρχονται από μη εύπορα μορφωτικά περιβάλλοντα υποεκπροσωπούνται ή εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με καθυστέρηση και μειωμένες δυνατότητες για ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα. Αυτή η ανισορροπία έχει αντίκτυπο στην εργασιακή και κοινωνική τους εξέλιξη, αλλά και στις ευκαιρίες για διαβίου μάθηση και περαιτέρω προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι φοιτητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δυσκολεύονται περισσότερο στην ολοκλήρωση των σπουδών τους, ενώ εμφανίζουν συγκριτικά με τους άλλους φοιτητές, υψηλότερο βαθμό εγκατάλειψης των σπουδών τους (drop out).

Παρά τη διαπίστωση του προβλήματος, ελάχιστες χώρες έχουν προχωρήσει μέχρι σήμερα στη θέσπιση μέτρων για την αντιμετώπισή του εν λόγω φαινομένου.<sup>84</sup> Έτσι όσο στην ελληνική τόσο και στη διεθνή βιβλιογραφία και αλλά και στα κείμενα των υπερεθνικών διεργασιών όπως η Διαδικασία της Μπολόνια, η «κοινωνική διάσταση», αν και περιθωριοποιημένη, ενυπάρχει ως δομικό στοιχείο συνολικά του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Παρόλο που η «κοινωνική διάσταση» συνεχώς αποδυναμώνεται σε επίπεδο μέτρων στήριξης, συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μελετητών όχι μόνο από τα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των οικονομικών της εκπαίδευσης ή μελετητών από άλλες «πειθαρχίες» στο πλαίσιο ευρύτερων διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Εν κατακλείδι, παρά τις αμφισημίες και τις αντιφάσεις, η ανάγκη μελέτης της «κοινωνικής διάστασης» γίνεται ακόμη επιτακτικότερη αφού λόγω της οικονομικής κρίσης αναδεικνύεται σταδιακά σε κυρίαρχης σημασίας διακύβευμα στο

πλαίσιο των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και σχεδιασμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όπως είδαμε και στην περίπτωση του ΕΧΑΕ, η υποχώρηση αυτή του κοινωνικού κράτους κατέστησε τις ρήξεις με το «γραμμικό» και το «διαρκές» ακόμη πιο ορατές και διαφανείς, αναδεικνύοντας νέες οργανωτικές ρυθμίσεις αλλά και ατομικές διαδρομές. Πιο συγκεκριμένα, όσα υποστηρίζει ο Σκαμνάκης (2011) ως συνέπειες τα παρατηρούμε και στο πανεπιστήμιο, «η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους συνδέεται άμεσα με την απορρύθμιση, την ιδιωτικοποίηση, την ευελιξία των εργασιακών σχέσεων, την ελαστικότητα των δημόσιων δαπανών, την επικράτηση της χρηματιστηριακής οικονομίας και τελικά την εδραίωση διαφοροποιημένου καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής, την πολυπλοκότητα των διεθυντικών προβλημάτων και την τεχνολογική εξέλιξη».<sup>85</sup>

Αυτή ακριβώς η σύνδεση του νεοφιλελευθερισμού και της τεχνολογίας αποτελεί τον πυρήνα της μελέτης των L. D. Berg, Edward H. Huijbens και Henrik Gutzon Larsen (2016) με τίτλο: «*Producing anxiety in the neoliberal university*». Οι συγγραφείς εντοπίζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στο ανταγωνισμό των πανεπιστημίων που έχει αναπτυχθεί με επιφανόμενο την κατάληψη μιας από τις πρώτες θέσεις στις διεθνείς λίστες των κατατάξεων και των αξιολογήσεων (rankings).

Σύμφωνα με τους μελετητές ο ανταγωνισμός αυτός με σκοπό την επιδίωξη κύρους και συνεπώς οικονομικού κέρδους είναι η αιτία εξαιτίας της οποίας έχει αναπτυχθεί ένας ακαδημαϊκός λόγος, ο οποίος αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση στοχοθεσιών με εργαλειώδη χαρακτήρα. Μια νεοφιλελευθεροποίηση του Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως το καταγράφουν.

Οι επιπτώσεις της εισαγωγής και του λόγου της Αγοράς στο πανεπιστήμιο είναι σημαντικές.

Οι Berg, Huijbens & Larsen<sup>86</sup> 2016 συνοψίζουν τις σημαντικότερες:

<sup>84</sup> Ο.π ΑΔΙΠ 2019.

<sup>85</sup> Βλ. σχ. Σκαμνάκης, Χρ. (2011). Κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια και η στρατηγική της κοινωνικής ένταξης της Ε.Ε. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.) (2011), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης* Αθήνα: Διόνικος, σ.303-341.

<sup>86</sup> Berg L.D., E. H. Huijbens και H. G.Larsen (2016) με τίτλο : «*Producing Anxiety in the Neoliberal University*» *The Canadian Geographer* v.60(2) pp 2-21.

- a. ενισχύεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, των ακαδημαϊκών σχολών και τμημάτων αλλά και μεταξύ των πανεπιστημίων.
- b. Ακόμη ενισχύεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των επιστημών εμποδίζοντας τις όποιες διεπιστημονικές προσεγγίσεις
- c. Επανανοηματοδοτείται η την πανεπιστημιακή έρευνα και μελέτη ως πόρος κέρδους
- d. Επανανοηματοδοτείται η ακαδημαϊκή χρηματοδότηση με όρους της αγοράς
- e. Ενισχύεται η βραχυπρόθεσμη στοχοθεσία και άμεση απόδοση της ερευνητικής επιστημονικής μελέτης
- f. Καθίστανται ως αναγκαία εργαλεία τα συστήματα ελέγχου και λογοδοσίας, ως συστήματα που διασφαλίζουν την αξία της επένδυσης προς εξασφάλιση των επιθυμητών αποτελεσμάτων των κεφαλαίων και αυτών που χρηματοδοτούν την έρευνα και τη διδασκαλία.
- g. Ενθαρρύνεται και διευκολύνεται η άμεση μεταφορά πολιτικών και τεχνογνωσίας από ιδρύματα που έχουν ήδη ενσωματώσει λογικές της αγοράς.
- h. Τέλος, παράγουν νέες νοηματοδοτήσεις σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο παραγωγής της γνώσης

Σε αυτή τη διαδικασία οι νέες τεχνολογίες αποτελούν σημαντικό μορφοποιητικό άξονα των παραπάνω εξελίξεων. Η εισαγωγή των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας στον πανεπιστημιακό χώρο αφορά στον πυρήνα της καθημερινής ζωής στο αμφιθέατρο που δεν είναι άλλος από την εκπαιδευτική σχέση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε πως ο συγκεκριμένος προβληματισμός δεν αφορά στενά τον διδακτικό σχεδιασμό, αλλά απλώνεται συνολικά και επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις όλων των συμμετεχόντων στο θεσμό: διδακτικό, διοικητικό προσωπικό και φοιτητές. Ουσιαστικά η ανάλυση μετατοπίζεται από την εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές, στη συνολική οργανωτική μετάλλα-

ξη του χώρου και του τρόπου λήψης αποφάσεων, ως τρόπου νομιμοποίησης των διαδικασιών και κανονικοποίησης της καθημερινής ζωής στο αμφιθέατρο. Η σύνδεση της νέας τεχνολογίας με τον οργανωτικό λόγο της αγοράς στο αμφιθέατρο είναι τελικά στο επίκεντρο της νέας εκπαιδευτικής στιγμής καθιστώντας την ακαδημαϊκή δράση & ακαδημαϊκή δομή ένα πλαίσιο τεχνοκρατικό.

Οι Gail Kinman (University of Luton) και Fiona Jones (University of Leeds) στη μελέτη τους «Stress and work-life balance in academic and academic-related employees in the UK (2004)», αναφερόμενοι στους όρους και στις συνθήκες υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, παρατηρούν πως σχεδόν οι μισοί από όσους συμμετείχαν στην μελέτη τους, θεωρούσαν τον φόρτο εργασίας τους δυσβάσταχτο και μη διαχειρίσιμο.

Ακόμη θεωρούσαν τον όγκο της γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης που αναθέτονταν υπερβολικό. Ακόμη η πλειοψηφία θεωρούσε υπερβολική την έμφαση σε ζητήματα διασφάλισης ποιότητας ενώ αρκετοί δεν θεωρούσαν τα ζητήματα διασφάλισης ποιότητας σημαντικά και με ιδιαίτερη απήχηση και θετική επίδραση στην φοιτητική εμπειρία.<sup>87</sup>

Τελικά, είναι ακόμη σημαντικό να επισημάνουμε πως η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην Ανώτατη εκπαίδευση στο κύριο μέρος της δεν αφορά στην έρευνα και την διδακτική (power point κλπ.) αλλά στις τεχνολογίες της διοίκησης και της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με μελέτες του Χώρου της Βρετανικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, ο ιδρυματικός ανταγωνισμός και η επακόλουθη ανισότητα ήταν γεννήματα του Λόγου της Αγοράς και υλοποιήθηκαν με τις τεχνικές και τα εργαλεία των διαδικασιών ranking και ελέγχου.<sup>88</sup>

Ενδεικτικό των παραπάνω είναι το κείμενο του F. O’Gorman, (2015)<sup>89</sup> με τίτλο *How Academe Breeds Anxiety*. Κατά τον O’Gorman οι πανεπιστημιακοί εργάζονται κάτω από συνθήκες επιτήρησης, υπό ένα ‘Benthamite’ πανοπτικό σύστημα ελέγχου και παρακολούθησης. Τα πανεπιστήμια υποβάλλουν

<sup>87</sup> Βλ. Σχετικά Kinman, G., & Jones, F. (2004). *Stress and Work Life Balance in Academic and Academic Related Employees in the UK*. London: AUT. p.p 55-78.

<sup>88</sup> Ο.π Berg, Huijbens & Larsen 2016.

<sup>89</sup> Για περισσότερα δεξ: O’Gorman, F. 2015. *How Academe Breeds Anxiety*. The Chronicle of Higher Education, July 12, 2015. <http://chronicle.com/article/How-Academe-Breeds-Anxiety/231441>.

τα μέλη τους σε συνθήκες συνεχόμενου άγχους και ανησυχίας γύρω από το εάν αποδίδουν αποτελεσματικά, εάν η απόδοσή τους είναι ικανού επιπέδου και γύρω από τα αν εκπληρώνουν τους τιθέμενους στόχους. Οδηγούν τους πανεπιστημιακούς να θέτουν συνεχώς στον εαυτό τους το ερώτημα εάν παίρνουν πρωτοβουλία και να καθοδηγούν σωστά την ερευνητική τους ομάδα, εάν έχουν τις ικανότητες και δεξιότητες ώστε να διεκδικούν ικανές για το πανεπιστήμιο, την έρευνά και τη διδασκαλία χρηματοδοτήσεις. Τελικά κατά τον O’Gorman, το πανεπιστήμιο έχει καταστεί πια ένα ευρύ πεδίο διακινδύνευσης της καθημερινής ζωής για τους λειτουργούς του (Berg, Huijbens & Larsen 2016).

Μέσα από την επικοινωνιακή διάσταση της ακαδημαϊκής ταυτότητας, οι Νέες Τεχνολογίες καθίστανται δομικό χαρακτηριστικό της διαχείρισης της γνώσης και της επικοινωνίας στη καθημερινή πρακτική. Ο σύγχρονος οργανωτικός λόγος αλλά και η επακόλουθη κυρίαρχη οργανωτική κουλτούρα, έφερνε και φέρνει στην επιφάνεια μια σειρά από θεσμικές διευθετήσεις που συνδέονται με τεχνικές ελέγχου, συστήματα επιρροής και νέους κώδικες επικοινωνίας.<sup>90</sup>

Τα κοινωνικά υποκείμενα, καθίστανται καταναλωτές της κατακερματισμένης, σε επιμέρους τεχνοκρατικά εξειδικευμένες πληροφορίες, γνώσης. Εδώ, το οργανωτικό μοντέλο της αγοράς εισχωρεί και αναφέρεται σε πολύ περισσότερες πτυχές της ζωής και δεν περιορίζεται στην οικονομία. Η εργαλειακότητα με τον τρόπο αυτό καθίσταται δομικό χαρακτηριστικό της διαχείρισης της γνώσης και της επικοινωνίας στην καθημερινή πρακτική. Πρόκειται ουσιαστικά για μια σειρά από οργανωτικά κίνητρα και θεσμικές διευθετήσεις, που συνδέονται με τεχνικές ελέγχου, συστήματα επιρροής και νέους κώδικες επικοινωνίας που ενισχύουν την εντατικοποίηση, την εργαλειακότητα και την άσκοπη γραφειοκρατία.

Χαρακτηριστικό των παραπάνω αποτελεί το σχετικό γράμμα που οι 126 πανεπιστημιακοί σε βρετανικά πανεπιστήμια υπέγραψαν και απηύθυναν

στην βρετανική κυβέρνηση, σύμφωνα με το οποίο οι κυβερνητικές ρυθμίσεις και η επιτακτικότητα των διαδικασιών micro-management δεν έχουν άλλο αποτέλεσμα από την αύξηση των πιέσεων στους πανεπιστημιακούς, επισημαίνοντας ότι τελικά τα πανεπιστήμια λειτουργούν ως επιχειρήσεις που οφείλουν να καλύπτουν το δικό τους κόστος και προφανώς να δημιουργούν κέρδη.

Τα υψηλόβαθμα στελέχη, τα καλά αμειβόμενα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη ή οι «σύμβουλοι management» απέχουν από το να διοικούν με προτεραιότητα το σεβασμό στο ακαδημαϊκό έργο ή τη φροντίδα του ερευνητικού και διδακτικού έργου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>91</sup> Υπό την έννοια αυτή στο όνομα μιας τεχνολογικής ορθολογικότητας και μιας εύρυθμης διοικητικής απρόσωπης γραφειοκρατικής λειτουργίας προτάσσουν έναντι της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης τον φορμαλισμό και τη συμμόρφωση στη λογική μιας cost/benefit στρατηγικής αποδυναμώνοντας την ανεξαρτησία και την αυτόνομη λειτουργία της ακαδημαϊκής έρευνας και διδασκαλίας.

Έτσι η ανασφάλεια αυξάνεται καθώς αυξάνονται τα άνευ προηγουμένου επίπεδα άγχους με σημαντικές επιπτώσεις στο έργο των ακαδημαϊκών αλλά και στη σχέση του ακαδημαϊκού προσωπικού με τους φοιτητές τους. Το πανεπιστήμιο ως χώρος εργασίας συχνά απομονώνεται από το υπόλοιπο κοινωνικό πεδίο και ειδικότερα από το τις κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες με αποτέλεσμα να αποδεικνύεται ένα χώρος με τεράστιο φόρτο εργασίας, πίεσης χρόνου και καθημερινής διεκπεραίωσης γραφειοκρατικών διαδικασιών. Ταυτόχρονα μετατρέπεται σε έναν άχαρο χώρο με χαλαρά σύνορα μεταξύ επαγγελματικού και ιδιωτικού χρόνου και χώρου, με πολλές ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια της εργασίας και τις συμβάσεις (ιδίως για το προσωπικό με βραχυχρόνιες συμβάσεις) με σύνθετες και δαιδαλώδεις γραφειοκρατικές διαδικασίες προώθησης και ελέγχου της ακαδημαϊκής και ερευνητικής απόδοσης. Αυτές οι πρακτικές έχουν ως αποτέλεσμα την πειθάρχηση των ταυτοτήτων και

<sup>90</sup> Γούγα Γ., Φωτόπουλος Ν., Καμαριανός Ι., (2017). «Ποιος φοβάται το Power Point. », στο Βιτσιλάκη Χ. & Γουβιάς Δ. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Ρόδος: Παν. Αιγαίου, (αρχείο συγγραφέων)

<sup>91</sup> Καθώς το βρετανικό μοντέλο είναι το αρχαιότερο εθνικό σύστημα ελέγχου και λογοδοσίας και αξιολόγησης του πεδίου της Ανώτατης εκπαίδευσης (UK RAE/REF ) αποτέλεσε προτυπικής σημασίας σύστημα για την δημιουργία άλλων ανάλογων συστημάτων για την ανώτατη εκπαίδευση.

των συμπεριφορών με αποτέλεσμα φοιτητές και ακαδημαϊκό προσωπικό να σπεύδουν να ικανοποιήσουν κάθε νέα απαίτηση που τους θέτουν, συχνά τρομοκρατημένοι από οτιδήποτε νέο, διαφορετικό ή δύσκολο.<sup>92</sup>

Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως τα συστήματα ελέγχου και κατάταξης δημιουργούν μια συνεχή αίσθηση άγχους μεταξύ των ακαδημαϊκών εργαζομένων. Υποστηρίζουν ότι η εισαγωγή του Λόγου της Αγοράς στο αμφιθέατρο από την πλευρά της οργάνωσης του θεσμού, αποτελεί το μέρος ενός ευρύτερου συστήματος παραγωγής άγχους που προκύπτει ως μέρος της λεγόμενης 'soft Governancce' όλων, συμπεριλαμβανομένης της ίδιας της ζωής. Σύμφωνα με έρευνα του 2005 στα βρετανικά πανεπιστήμια, η εργασιακή ανασφάλεια εμφανίζεται να αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα αύξησης της πίεσης και του άγχους στους διδάσκοντες στα βρετανικά πανεπιστήμια. Η έρευνα αυτή ήταν ανάλογη των ερευνών που είχαν προηγηθεί από το συλλογικό όργανο των διδασκόντων στα βρετανικά πανεπιστήμια (Association of University Teachers 2003, Berg, Huijbens & Larsen 2016).<sup>93</sup>

Από τα παραπάνω οδηγούμαστε στη ανάδειξη των οργανωτικών μεταλλάξεων και ρήξεων με το παρελθόν οι οποίες παράγουν με τη σειρά τους νέες μεταλλάξεις στην ταυτότητα των υποκειμένων. Η ποιότητα των μεταβολών αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ποιότητα των θεσμικών παγίωσης στη σχέση αλληλεξάρτησης του δομικού με το υποκειμενικό. Υπό αυτές τις συνθήκες η κοινωνική διάσταση της καθημερινής ζωής στο αμφιθέατρο επεκτείνεται και αφορά πεδία πέρα από προτάσεις διαχειριστικού τύπου όπως η σίτιση και η στέγαση. Σύμφωνα με τις πρόσφατες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στην Ελλάδα, ο σπουδαστής καλείται να χαράξει μόνος του στο χώρο αυτό τις διαδρομές του και να αναπτύξει τις στρατηγικές του, σύμφωνα προφανώς με την ικανότητά του ή το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό του κεφάλαιο<sup>94</sup>. Μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερμηνευτικού πλέγμα-

τος η εκπαιδευτική πράξη συλλαμβάνεται ως μια μετασηματιστική διαδικασία συνολικά για την στρατηγική στιγμή που ονομάσαμε αμφιθέατρο και συνοψίζει τους όρους και τις συνθήκες υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου στον χώρο της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Υπό το παραπάνω πρίσμα θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική την προσπάθεια του κοινωνικού υποκειμένου να συλλάβει την καλύτερη για το ίδιο διαδρομή.

Θεωρούμε δηλαδή σημαντική, την προσπάθεια του ίδιου του φοιτητή, στην περίπτωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, να χαράξει μόνος του τις διαδρομές του, να αναπτύξει τις ατομικές του στρατηγικές, να προσδιορίσει υπό το βάρος των δομικών παγίωσης την εκπαιδευτική του πορεία, ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες και τους οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς επικαθορισμούς που διέπουν τη συνολικότερη κατάστασή του.

Προς επίρρωση του εν λόγω ισχυρισμού θα χρησιμοποιήσουμε δεδομένα από διαχρονική (2006 έως σήμερα) ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου στο σύνολο του νεοεισερχόμενου φοιτητικού πληθυσμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για διαχρονική έρευνα κατά την οποία χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο κατά τις πρώτες συναντήσεις του πρώτου εξαμήνου των σπουδών. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αφορούν ερευνητικά δεδομένα από το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 ως και το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, ενώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη.<sup>95</sup>

Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας είναι 710 φοιτητές και φοιτήτριες. Εξ αυτών, 141 αγόρια (19,9%), 566 κορίτσια (79,7%) ενώ 3 δεν απάντησαν (0,4%). Θα αξιοποιήσουμε τα δεδομένα αυτά επιχειρώντας να απαντήσουμε στο προσδιορισμό της κοινωνικής σημασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους νεοεισερχόμενους φοιτητές και υποψήφιους εκπαιδευτικούς αλλά και να διερευνή-

<sup>92</sup> Όπ Berg, Huijbens & Larsen 2016

<sup>93</sup> Η Association of University Teachers έχει περίπου 160.000 πανεπιστημιακούς μέλη.

<sup>94</sup> Βλ. σχετικά HEPCNET. (2011). Study of the Greek Higher Education. [on line] Available: <http://hepnet.upatras.gr/>. [Ανακτήθηκε 24/12/2017].

<sup>95</sup> Αδαμοπούλου Α., Γούγα Γ., Καμαριανός Ι., (2018). «Πανεπιστήμιο και κοινωνία στην εποχή της κρίσης: η κοινωνική διάσταση της ζωής στο αμφιθέατρο», στο Βιτσιλάκη Χ. Γουβιάς Δ. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Ρόδος: Παν. Αιγαίου, σσ 424-434.



σουμε ικανοποιητικά τη θέση της εργαλειακότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτή εισάγεται ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης από τον Γερμανό διανοητή Jurgen Habermas. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τα ευρήματα της μελέτης για την ικανοποίηση (ή μη) των συμμετεχόντων φοιτητών στην πανεπιστημιακή λειτουργία. Καθώς το πτυχίο ως διαπιστευτήριο αποτελεί σημαντικό στόχο τόσο κατά τη γονεϊκή στρατηγική, όσο και κατά την υποκειμενική χάραξη της πανεπιστημιακής διαδρομής, οι πρωτοετείς φοιτητές υποθέτουν πως θα είναι ικανοποιημένοι μετά τη λήψη του πτυχίου τους.

Πιο συγκεκριμένα, 315 φοιτητές (ποσοστό 36,1%) θεωρούν ότι θα είναι πιο ικανοποιημένοι από την καθημερινή τους διαβίωση μετά την αποφοίτηση, ενώ 256 φοιτητές (ποσοστό 36,1%) είναι απαισιόδοξοι καθώς απαντούν 'λιγότερο'. Είτε με ενδιαφέρον, είτε με απογοήτευση, μεγάλο ποσοστό δείχνει να εμπιστεύεται το πανεπιστήμιο. Η θέση αυτή ήταν ισχυρή, ιδιαίτερα όταν ζητήσαμε μια συγκριτική απάντηση στις ερωτήσεις για την εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Οι απαντήσεις για την εμπιστοσύνη θεωρήθηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για την ερμηνεία της κρίσης υπό το πρίσμα της Χαμπερμασιανής προσέγγισης.

Έτσι, η εμπιστοσύνη μετρήθηκε ως προς τους θεσμούς και ως προς τα πρόσωπα, ενώ επιχειρήθηκε η κατασκευή και ενός δείκτη εμπιστοσύνης. Ως «δείκτης εμπιστοσύνης» ορίστηκε το άθροισμα των απαντήσεων (ναι=1, όχι=0) των εννέα ερωτήσεων για την εμπιστοσύνη στους θεσμούς και των εννέα ερωτήσεων για την εμπιστοσύνη σε πρόσωπα. Πιο συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη των πρωτοετών φοιτητών μας απέναντι στους θεσμούς φαίνεται να είναι βαθιά κλονισμένη. Είναι χαρακτηριστικό πως η **άρνηση εμπιστοσύνης απέναντι στα κόμματα είναι 94%** (619 φοιτητές) του δείγματος, ενώ η **άρνηση εμπιστοσύνης των φοιτητών προς τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας και Πληροφόρησης είναι 84,4%** (599 φοιτητές). Το αντίστοιχο ποσοστό «**αρνητικής εμπιστοσύνης**» για το πανεπιστήμιο είναι **38%**.

Το πανεπιστήμιο, συνεπώς, σε ό,τι αφορά στο δείγμα μας είναι ο θεσμός με την μικρότερη αρνητική εμπιστοσύνη, πλην του **θεσμού της οικογένειας που φαίνεται να αποτελεί το θεσμό με την ισχυ-**

**ρότερη αποδοχή** στο εν λόγω δείγμα. Ακόμη είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως καθώς το πανεπιστήμιο φαίνεται πως αρχικά, ως προς τη θεσμική του λειτουργία, να κερδίζει την εμπιστοσύνη των φοιτητών, **ο καθηγητής πανεπιστημίου αλλά και ο δάσκαλος κερδίζουν την ανάλογη εμπιστοσύνη.** Πιο συγκεκριμένα, 311 φοιτητές (ποσοστό **43,8%**) δηλώνουν πως **εμπιστεύονται έναν καθηγητή πανεπιστημίου και ποσοστό 43,1% (306 φοιτητές) πως εμπιστεύονται έναν δάσκαλο.** Τα ποσοστά αυτά είναι σημαντικά καθώς **μόλις 1% (7 φοιτητές) εμπιστεύονται έναν πολιτικό, 5,3% έναν συνδικαλιστή φοιτητή, 8,9% έναν δημοσιογράφο, 19,4% έναν δικαστή (138 φοιτητές), ενώ ποσοστό 29,4% εμπιστεύεται έναν ιερέα (209 φοιτητές).** Ακόμη, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα ως το ντιτερμινιστικά προαναγγελλόμενο αποτέλεσμα της κρίσης χρέους, αλλά και η αδυναμία του κοινωνικού υποκειμένου να λειτουργήσει ως πελάτης /καταναλωτής, επιφέρουν μηχανικά και την αδυναμία προσανατολισμού όχι μόνο στο οικονομικό αλλά και στο κοινωνικό (κοινωνική κρίση) ως αποτέλεσμα αναίρεσης των οικονομικών, κοινωνικών και φυσικά πολιτικών ταυτοτήτων. Από την άλλη, η αναίρεση της γραμμικότητας συνδέεται με την κοινή πεποίθηση της ατομικής ευελιξίας του κοινωνικών υποκειμένων να κινούνται μεμονωμένα απέναντι στα ζωτικά διακυβεύματα της καθημερινής ζωής των δυτικών κοινωνιών της νεωτερικότητας.

Έτσι, σύμφωνα και με τον Βενιέρη (2009), η σύνδεση της ικανότητας ατομικής προσαρμογής και διαβίου εκπαίδευσης, θα αποτελέσει στη συνέχεια τον άξονα δόμησης των μηχανισμών κοινωνικής προστασίας<sup>96</sup>. Η ατομική προσαρμογή συνεπώς θα εξαρτηθεί από τη δυνατότητα του κοινωνικού υποκειμένου να επιλέγει και να συμμετέχει σε δομικά πλέγματα επικοινωνίας και διαχείρισης ή και παραγωγής της γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάδυση του σχήματος κρίση - επικοινωνία - εργαλειακότητα, μας παραπέμπει από τη μία στο θεωρητικό-ερμηνευτικό σχήμα του J. Habermas, αλλά και σε όσα κατέγραφαν στις μελέτες τους θεωρητικοί όπως ο Beck (1992) ή ο Giddens (1999) για την κοινωνία της διακινδύνευσης (risk society). Η δυνατότητα αυτή θεσμική και υποκειμενική θα μπορούσε, με τα σημερινά δεδομένα τόσο τα πραγματιστικά όσο και

<sup>96</sup> Βλ Βενιέρης Δ. (2009), *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνικά Δικαιώματα, Το τέλος των Ύμνων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 255

τα κοινωνικά, να αναπτυχθεί γύρω από την έννοια της «κοινωνικής διάστασης» των πανεπιστημιακών σπουδών<sup>97</sup>. Έχοντας συνεπώς υπόψη μας την αγωνία του Γερμανού διανοητή και τη φροντίδα του για τη διατύπωση των προϋποθέσεων για την προτασιακή αλήθεια και τις αξιώσεις ισχύος, θεωρούμε σημαντική τη προσφορά του στη διατύπωση προτάσεων για τη διαμόρφωση της εμπιστοσύνης (trust) ως διαδικασίας ολοκλήρωσης του πλαισίου της κοινωνικής διάστασης του πανεπιστημίου.

Τελικά, στο δίπολο της δομικής επιταγής και της ατομικής επιλογής υπό τη σημαντικότητα των συνεπειών της κρίσης αλλά και την επιρροή του λόγου της Αγοράς, οι πρωτοετείς φοιτητές μας αρχίζουν να σχηματοποιούν στοιχεία ταυτότητας ως εξειδικευμένοι δρώντες στο συμβολικό επίπεδο διεκδικώντας ταυτόχρονα, την αυθεντικότητα του μηνύματος και τη νομιμοποιημένη κατοχή της «έγκυρης» επιστημονικά και κοινωνικά γνώσης. Έτσι, με άξονα το θεωρητικό σχήμα του J. Habermas η εμπιστοσύνη στο θεσμό του πανεπιστημίου αναδεικνύει τη θεσμική συνέχεια αλλά και τη δυνατότητα της ακαδημαϊκότητας απέναντι στην εργαλειακή λογική. Επιπροσθέτως, η αδυναμία του κοινωνικού υποκειμένου να λειτουργήσει ως πελάτης/καταναλωτής επέφερε αυτόματα και την αδυναμία υποκειμενικού προσανατολισμού, όχι μόνο στο οικονομικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα στην προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων, οι διαδικασίες εμπιστοσύνης εμφανίζονται να αποτελούν σημαντικό θεσμικό και υποκειμενικό στόχο, γεγονός που, σύμφωνα και με το Habermas, απέδειξε πως εργαλεία και οι διαδικασίες όπως η επικοινωνιακή λογικότητα, ακυρώνουν την αβεβαιότητα και νοσηματοδοτούν τη συμβολαϊκή ευελξία. Έτσι ενισχύεται η συνοχή και η συμμετοχή των κοινωνικών υποκειμένων, αμφισβητώντας κεντρικά ζητήματα του «ψευδούς αυτονόητου» της καθημερινής ζωής. Έτσι, η επικοινωνιακή λογικότητα παράγεται ως θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των υποκειμένων, τα οποία διατυπώνονται με ιδιαίτερη ένταση στις κοινωνίες της κρίσης.

Καταληκτικά και ως προοπτική στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας, είναι πως η μελέτη της 'εμπιστοσύνης' συνδέεται και οδηγεί τους μελετητές στην

κατεύθυνση μιας ευρύτερης θεσμικά ευρωπαϊκής συζήτησης, όπως αυτή ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη και εκφράζεται σε γενικές αρχές από το σχεδιασμό και την διατύπωση της στρατηγικής της Ατζέντας ως το 2020.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως εδώ και χρόνια, η μία από τις δύο κατευθύνσεις που δίνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο αφορούν στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης των ευρωπαίων πολιτών προς την Ευρωπαϊκή Ένωση να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις αλλαγές στο ευρύτερο οικονομικό περιβάλλον, αλλαγές που οδηγούν δηλαδή " ...στο στόχο καλλιέργειας της εμπιστοσύνης των ευρωπαίων πολιτών"<sup>98</sup>

Είναι συνεπώς σημαντικό πως η μελέτη της κοινωνικής διάστασης και της σημασίας του πανεπιστημίου - αναιρώντας τις οικονομικές νομοτέλειες και αμφισβητώντας το αυτονόητο-επανατοποθετεί τους όρους σύνδεσης του κοινωνικού και του πολιτικού με τους όρους σχεδιασμού της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικής πολιτικής. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρούμε πως η μελέτη οδηγεί σε νέα ερωτήματα, για τη βιώσιμη ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών σπουδών σε μια σύνδεση του micro-macro των εκπαιδευτικών πολιτικών από τη μία, και από την άλλη των κατάλληλων πρακτικών διασύνδεσης του αμφιθεάτρου και της ποιότητας συμμετοχής του στη δημόσια σφαίρα της τοπικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Ν. Παπαδάκη, Α. Κυρίδη & Ν. Φωτόπουλου (2016) με τίτλο: *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης*, περίπου 17% των νέων στην Ελλάδα είναι εκτός εργασίας και εκπαίδευσης. Η χώρα μας, κατά τη διάρκεια/και εξαιτίας της χρηματοοικονομικής κρίσης είναι στις πρώτες θέσεις ανάμεσα στις χώρες της Ε. Ε. ως προς τους NEETS.

Ακόμη, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε πως σύμφωνα με τη μελέτη και οι νέοι με χαμηλό ή μεσαίο μορφωτικό επίπεδο διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να περιέλθουν σε ανάλογη εξαίρεση από την εργασία και την εκπαίδευση. Συνολικά λοιπόν, ένα μεγάλο μέρος των νέων στην Ελλάδα και συνολικά στην Ε. Ε. εμφανίζονται με χαμηλές προσδοκίες και εξαιρετικά δύσπιστοι απέναντι στο κοινωνικό κράτος και στον σημαντικό πυλώνα του, την εκπαίδευση. Σύμ-

<sup>97</sup> Όπ. Kladis, 2006

<sup>98</sup> Com 2005 (33) E.C. (European Commission) (2005). *Working Together for Growth and Jobs. Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005–2008)*. Luxembourg.: Office for Official Publication of the European Communities.

φωνα με τη μελέτη, οι νέοι αυτοί, θεωρούν βασικό αίτιο της πορείας τους τη μη αποτελεσματικότητα του κοινωνικού κράτους και την αδυναμία ή και παθολογία της δομής: εκπαίδευση - κατάρτιση - απασχόληση.

Χαρακτηριστική και σημαντική για τη μελέτη μας είναι η δυσπιστία και η απόρριψη που οι νέοι αυτοί προβάλλουν με τις αφηγήσεις τους στη δημόσια σφαίρα. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε μια σειρά ενδεικτικών τοποθετήσεων σε σχετικά ερωτήματα που τέθηκαν στη μελέτη.

Για παράδειγμα στο ερώτημα *“Πώς αξιολογείτε το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα;”* η τοποθέτηση ήταν: *«Ανεπαρκές, σχετικά μη διαδραστικό, χωρίς δυνατότητες στην ανάπτυξη των κλίσεων κάθε ατόμου. Δεν συνδέεται με τη μετέπειτα πορεία του εκπαιδευόμενου και δεν είναι προσιτό για την προσέγγιση των υψηλών βαθμίδων σε οικονομικό επίπεδο”*. Ενώ η εκπαιδευτική δομή θεωρείται φιλική και χρήσιμη από πολλούς ερωτώμενους, η εννοιολόγηση σε συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι μάλλον εχθρική έως *‘μαθητοκτόνα’*. Έτσι στο ερώτημα: *«Θα ξαναγυρίζατε στην εκπαίδευση;»*; Ο ερωτώμενος απαντά: *«θα ξαναγυρνούσα με την προϋπόθεση ότι θα υπήρχε ένα λιγότερο “μαθητοκτόνο” σύστημα ....εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»*. Επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε ένα από τους κεντρικούς άξονες των αφηγήσεων θα παρατηρήσαμε πως σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις, τόσο η αδυναμία της δημόσιας δομής να καλύψει τις ανάγκες των υπολοίπων μαθητών ακόμη και να *‘περάσουν’* την τάξη, όσο και η τελική αδυναμία του δημόσιου μηχανισμού να ικανοποιήσει τις ανάγκες της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά τους ερωτώμενους αφού ουσιαστικά καλύπτεται από μια δομή της Αγοράς: τα φροντιστήρια.

Η βασική αρχή παράγεται από την κυριαρχία του Λόγου της Αγοράς στη δημόσια σφαίρα, αφού η σύλληψη και του θεσμού αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την οικονομική δύναμη του υποκειμένου, που από τη θέση του πελάτη πια, καλείται να χαράξει την υποκειμενική του διαδρομή: *«...Ότι είναι λογικό από τη στιγμή που δίνεις λεφτά, να σε προσέξουν. Και ναι, έτσι*

*μεγαλώσαμε. Τουλάχιστον η γενιά μου. Δηλαδή από μικρή με θυμάμαι να πηγαίνω αγγλικά, φροντιστήριο. Μετά στο Γυμνάσιο: μαθηματικά, αρχαία... ό,τι μαθήματα είναι ειδικότητας. Το θέμα είναι ότι δεν πρέπει να υπάρχει καθόλου αυτό γιατί υποτίθεται υπάρχει ένα σχολείο, αυτή είναι η άποψή μου... Στο σχολείο δε δίνουνε και οι νέοι την απαραίτητη προσοχή... και οι καθηγητές... είναι αυτό με την παπαγαλία... το σύστημα από μόνο του, έτσι όπως είναι. Στα φροντιστήρια είναι λιγότερα άτομα. Από τη στιγμή που αμείβεται ο καθηγητής από το κάθε παιδί... είναι ιδιωτικό. Πληρώνεις. Ό,τι πληρώνεις παίρνεις»<sup>99</sup>.*

Έτσι, ο Λόγος της Αγοράς φαίνεται να είναι το κυρίαρχο νοηματοδοτικό στοιχείο των τοποθετήσεων των υποκειμένων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Απόλυτα ενδεικτικές εξατομικευμένες δράσεις και αφηγήσεις χωρίς αξιώσεις επιβεβαίωσης ή διάψευσης, αλλά με αξιώσεις πιθανής (συνήθως άμεσης και αποκομμένης από το συνολικότερο κοινωνικά σημαντικό και ωφέλιμο) εξατομικευμένης αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Ποιος λοιπόν υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του Πανεπιστημίου;. Ήδη από τη δεκαετία του 1950 και η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση έχει διαφοροποιηθεί ποιοτικά και ποσοτικά. Ο μαζικός της χαρακτήρας και η σημασία για την κοινωνική κινητικότητα και την κοινωνική συγκρότηση είναι πια το κυρίαρχο ειδοποιό χαρακτηριστικό του θεσμού.

Καθώς μεταπολεμικά το Ευρωπαϊκό κοινωνικό κράτος συγκροτείται, μαζί του ανασυγκροτούνται και οι ευρωπαϊκές κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, με το ελληνικό πανεπιστήμιο να αποτελεί την αφετηρία ιδιαίτερων δυνατοτήτων ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και τους νέους φοιτητές να τοποθετούνται με εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται. Αυτή ακριβώς η σύλληψη της συγκρότησης μέσα από την επισήμανση, την ανάλυση και την ερμηνεία του φαινομένου της μετεξέλιξης του χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης, αποτελεί το επίκεντρο της μελέτης του Παντελή Κυπριανού *Η Μαγεία του Πτυχίου*. Στη συζήτηση για την εποχή της μετα-α-

<sup>99</sup> Κονιόρδος Σ., Γ. Καμαριανός, Κ. Τσιούμης, Α. Χριστοδούλου, Π. Πανδής & Χ. Ζάγκος. (2016). Οι Neets στην Ελλάδα: Κοινωνικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση και προφίλ δεξιοτήτων. Στο Ν. Παπαδάκης Ν., Κυρίδης Α. & Φωτόπουλος Ν. (2016). (επιμ.). *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος*. Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 109 – 138.



λήθειας, η μελέτη συμβάλλει σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των αναδυόμενων αποκομμένων αφηγήσεων μετανεωτερικού τύπου για το Πανεπιστήμιο, τους φοιτητές και όχι μόνο.

Πιο συγκεκριμένα τόσο η Απομάγευση-Εκλογίκευση όσο και η Δράση αποτελούν πολύτιμα εργαλεία της μελέτης για το Πανεπιστήμιο, αλλά και χρήσιμες αφετηρίες για την κατανόηση της σημασίας του στην εποχή της «μετα-αλήθειας». Η απομάγευση στοίχειωσε στις κοινωνίες μας και επανέρχεται διαρκώς στο προσκήνιο κάθε φορά που αναδύονται καθεστώτα ολοκληρωτικά, φονταμενταλισμοί, κύματα ανορθολογικότητας, ανεξέλεγκτα πάθη, καινούριες μορφές ανισότητας, φτώχειας, εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο ίδιος στη μελέτη αυτή θα μείνει προσηλωμένος στην αποδόμηση των δοξασιών ή της «βολικής αλήθειας» που αναπτύχθηκαν γύρω από το ελληνικό Πανεπιστήμιο και το πανεπιστημιακό πτυχίο, αλλά και την εκάστοτε εικόνα της κοινωνίας για τους πτυχιούχους. Έτσι η μελέτη θα επικεντρωθεί να απαντήσει σε θέσεις που κυριάρχησαν ή κυριαρχούν στη δημόσια σφαίρα όπως *“οι Έλληνες αγαπάνε τα γράμματα”*, *“οι αιώνιοι φοιτητές ήταν πάντα πολλοί στην Ελλάδα”*, ή πως *“η απόκτηση του πτυχίου είναι δηλωτική της προσωπικής αξίας”*. Για τη διατύπωση των θέσεων στα θέματα αυτά, ο συγγραφέας εστιάζει στη συγκρότηση και λειτουργία του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στους φοιτητές και στους αποφοίτους εντός και εκτός συνόρων, στις κοινωνικές καταβολές και στις τροχιές τους. Ακόμη επιλέγει μια συγκριτική ευρωπαϊκή προοπτική παρουσίασης και ανάλυσης στα δρώμενα με χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Μ. Βρετανία και οι Η.Π.Α.<sup>100</sup>

Ενδεικτική των θεματικών που κυριαρχούν διαχρονικά και αφορούν στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, είναι ο αριθμός των *“αιώνιων”* φοιτητών. *«Ιδιαίτερα μετά το 2002 ο αριθμός “των πέρα των κανονικών εξαμήνων εγγεγραμμένων φοιτητών”* αναγορεύτηκε σε μείζον θέμα στο δημόσιο λόγο. Η πολεμική έφτασε στο απόγειό της με το νόμο 4009/2011 που αναγόρευσε τη διάρκεια σπουδών σε κεντρικό δι-

ακύβευμα και προέβλεπε τη διαγραφή αιωνίων το 2014» Είναι χαρακτηριστικό πως σύμφωνα με την πρόσφατη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Νόμου 4009, με αφετηρία επιχειρήματα όπως το παραπάνω για τη διαγραφή των *“αιωνίων φοιτητών”* σχηματοποιείται ένα πλαίσιο όπου ο φοιτητής καλείται να χαράξει μόνος του, στο χώρο αυτό τις διδρομές του και να αναπτύξει τις στρατηγικές του, σύμφωνα προφανώς με την ικανότητά του ή το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό του κεφάλαιο.<sup>101</sup> Με αφετηρία το συγκεκριμένο θέμα των αιωνίων φοιτητών αναδεικνύεται η σημασία επιστημονικών μελετών, όπου η τεκμηρίωση και εκλογίκευση καταδεικνύουν πως συγκριμένες ρυθμίσεις νομιμοποιούνται στο κοινωνικό ως *«επιθυμητές αλήθειες»* και τελικά αποτελούν κανονιστικά πλαίσια σε περιβάλλον διακινδύνευσης, ενώ οδηγούν τις υποκειμενικές, εργαλειακές μικροαφηγήσεις σε ρήξη με το παρελθόν.

Με την εισαγωγή ανάλογων πρακτικών στο κοινωνικό πεδίο, η γραμμικότητα και το δεδομένο αντικαθίστανται από το ντετερμινισμό της μεταβλητότητας. Επί της ουσίας διευκολύνεται σημαντικά η διαφοροποίηση, η αβεβαιότητα, η αμφισημία και κυρίως η συνεχής αλλαγή και μεταβολή, τόσο σε υποκειμενικό όσο και σε δομικό επίπεδο. Αυτό που βιώνουμε ως δονήσεις της εποχής της *«μετα-αλήθειας»* και της *«ρήξης»* με την αξιακή σαφήνεια είναι η αναίρεση του διαρκούς και του γραμμικού καθώς και η εδραίωση του εργαλειακού. Η έλλειψη εμπιστοσύνης αναδεικνύει τις παθολογίες της δυτικής νεωτερικότητας σε δύο βασικές για την κοινωνική συνοχή δράσεις: **α)** στη μείωση των κοινών νοημάτων και **β)** στη διάβρωση των κοινών δεσμών και της κοινωνικής συνοχής.

Τελικά, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται να μην αρκούν για τον επικοινωνιακό επαναπροσανατολισμό, καθώς η ηγεμονία των αρχών της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, στο πλαίσιο θεσμικών εκφράσεων όπως η εξουσία, η διαχείριση, ο γραφειοκρατικός έλεγχος κ.α. εργαλαιοποιούν και αποδυναμώνουν την επιστημονική δράση.<sup>102</sup> Στο πλαίσιο μιας τέ-

<sup>100</sup> Κυπριανός Π. (2016). *Η μαγεία του Πτυχίου . Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές (1837-2015)*. Αθήνα: Βιβλιόραμα. σ.107

<sup>101</sup> Στο ίδιο.

<sup>102</sup> Βλ. σχετική Καμαριανός Ι. και Γούγα Γ. (2016), "Αμφιθέατρο υπό κρίση: Η υπό οικονομική κρίση ρύθμιση του χώρου της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης", στο Σ. Κονιόρδος (επιμ.), Πρακτικά του Πέμπτου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Αθήνα, σσ. 199-208 .

τοιας μετάλλαξης η πανεπιστημιακή διαδικασία και η παραγόμενη γνώση αποκτούν τη δική τους «μαγεία» και από δυνάμεις απελευθέρωσης και πνευματικής ανάτασης μετατρέπονται σε μέσα χειραγώγησης και κοινωνικού ελέγχου. Εν κατακλείδι, το πτυχίο με τη δική του μαγεία εμφανίζεται να λειτουργεί ως εμπόδιο στην απομάγευση της ελληνικής κοινωνίας, καθώς μέσω των πτυχίων συγκροτήθηκε μια ευρεία κοινωνική κατηγορία πτυχιούχων που εν τέλει, λειτουργεί (όχι με δική της ευθύνη) ως μέρος ενός συστημικού προβλήματος το οποίο συνδέεται ευθέως με όψεις της ελληνικής παθογένειας.

Τελικά, είναι σημαντικό το βάρος της αποδόμησης και επανενοιολόγησης του δημόσιου λόγου για το Πανεπιστήμιο και την πανεπιστημιακή σπουδή. Είναι προφανές πως αποτελεί επιτακτική ανάγκη το εγχείρημα ανάπτυξης ενός επιστημονικού και δημόσιου λόγου που να εστιάζει στο αποτέλεσμα κι όχι στη διαδικασία. Στο σκοπό κι όχι στην πράξη. Μετατοπίζοντας ουσιαστικά το βάρος της προσέγγισής μας από τη διαδικασία στο αποτέλεσμα, από την εργαλειακότητα στην κατανόηση της βαθύτερης λειτουργίας της γνώσης, μπορούμε ευκολότερα να προσεγγίσουμε τη γνώση η οποία ξεπερνά τη συμβατικότητα του πτυχίου και ανοίγει νέους δρόμους στα κοινωνικά υποκείμενα για την κοινωνική τους αυτοπραγμάτωση.

Με αφετηρία και προνομιακό πεδίο μελέτης αυτήν ακριβώς την αποδόμηση όψεων και διαστάσεων του δημόσιου λόγου για την κοινωνική σημασία του Πανεπιστημίου και της εκπαίδευσης γενικότερα, επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε τα επικοινωνιακά νοηματοδοτικά χαρακτηριστικά της εποχής μας μέσω των οποίων σημασιοδοτείται ουσιαστικά η ρήξη με την αξιακή σαφήνεια, με τη γραμμικότητα και τη βεβαιότητα του δεδομένου. Στις μέρες μας αναμφίβολα η ρευστότητα (liquidity) αποτελεί το μήνυμα αλλά και την ουσία της κοινωνικής δράσης. Το δίλλημα, αλήθεια ή ψέμα αντικαταστάθηκε από το «η αλήθεια δεν είναι διαθέσιμη» ή από άλλες εκδοχές όπως η «επιθυμητή αλήθεια» ή η «βολική αλήθεια». Ενώ ουσιαστικά από τον μηχανισμό της εκπαίδευσης, ως χώρο με δυνατότητες εκλογίκευσης, αναμέναμε την απάντηση στην εποχή της μετα-αλήθειας, τελικά και εδώ οι υποκειμενικές αφηγήσεις ως «βολικές αλήθειες» ενισχύονται υπό την κανονικότητα και την ηγεμονία

του εργαλειακού Λόγου. Ειδικότερα, η σχέση στο αμφιθέατρο απογυμνώνεται ως θεσμικός λόγος, καθώς αδυνατεί να απαντήσει στα αγωνιώδη πια ερωτήματα των κοινωνιών διακινδύνευσης. Ταυτόχρονα παραπέμπει σε μια θολή και αβέβαιη πραγματικότητα που νομιμοποιεί εν τέλει το μείγμα εργασιακής ανασφάλειας και ευελιξίας της αγοράς επιχειρώντας να συνδυάσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της αγοράς με την κοινωνική συνοχή. Υπό αυτό το πρίσμα, η επικοινωνιακή λογικότητα, αποκτά τη σημασία μιας θεμελιακής διαδικασίας εκπαιδευτικής υφής με εννοιολογικό προσδιορισμό την εμπιστοσύνη. Εν κατακλείδι και σύμφωνα πάντα με το Χαμπερμασιανό θεωρητικό λογισμό, ο επιστήμονας οφείλει να διερευνήσει το ρόλο του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού στη σύνδεση του κοινωνικού με την επιστήμη. Η παραπάνω πρόκληση γίνεται εφικτή στο πλαίσιο μιας γνήσιας επικοινωνιακής δράσης όπου το επιδιωκόμενο είναι η «αμοιβαιότητα» καθώς και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων. Στη βάση αυτή, είναι δυνατή η επιδίωξη της εμπιστοσύνης ως θεμέλιου της κοινωνικής σημασίας του πανεπιστημίου στην εποχή της μετα-αλήθειας, καθιστώντας τελικά ουσιαστική και την παρότρυνση μελετητών της διεθνούς κοινότητας όπως του Rhodri Davies που προτείνουν ως ανάχωμα στην αληθοφάνεια και στα Fake News, την επίκληση γεγονότων, την ορθολογική χρήση δεδομένων καθώς και την επιστημονική παρουσίαση και ανάλυση τεκμηρίων.

## Μια συζήτηση για την επίδραση του νομικού πλαισίου στην ακαδημαϊκή ταυτότητα<sup>103</sup> και στο δίπολο «ρύθμιση-απορρύθμιση» του εκπαιδευτικού έργου.

Η μετάλλαξη των όρων και των συνθηκών του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής σχέσης στο αμφιθέατρο κατά την εποχή της ευρωπαϊκής χρηματοοικονομικής κρίσης, όπως επιχειρήσαμε να αναδείξουμε, δεν αφορά μόνο την υποβάθμιση των υλικών όρων και συνθηκών επιτέλεσης του έργου αλλά και τη σημασία της υποβάθμισης στη σχέση που ονομάσαμε αμφιθέατρο. Συγκεκριμένα και σύμφωνα πάντα και με την εμπειρική εικόνα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως μας δείχνουν και τα ερευνητικά δεδομένα, παρά τις αντιξοότητες εξακολουθεί να παραμένει ενεργή μια σχέση ικανοποίησης και εμπιστοσύνης. Βέβαια, τα νέα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα επηρεάζουν σημαντικά τη δυναμική του Ευρωπαϊκού, αλλά και του Ελληνικού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης<sup>104</sup> χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν σημαντικά αποθέματα υγιών δυνάμεων που ζητούν την απελευθέρωση και ενεργοποίησή του στον ακαδημαϊκό χώρο.

Ιδιαίτερα, για την ελληνική περίπτωση οι πρόσφατες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα της ποιότητας των πιέσεων που ασκούνται συνολικά στο κοινωνικό πεδίο και κατά συνέπεια και στο εκπαιδευτικό χώρο.

Συνολικά στην ελληνική βιβλιογραφία, οι συζητήσεις για τη μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου έχουν την αφετηρία τους στις προηγούμενες δεκαετίες. Πιο συγκεκριμένα, πριν από μια δεκαετία (2006), ο Δ. Κλάδης συνυπογράφει στον πρόλογο του συλλογικού τόμου με τίτλο «Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου», τη θέση περί πολύπλευρης κρίσης του Ελληνικού Πανεπι-

στημίου. «Μια κρίση νομιμοποίησης απέναντι στη κοινωνία, μια κρίση ταυτότητας...»<sup>105</sup>

Οι συζητήσεις για την ανάγκη μεταρρύθμισης στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης είναι μακρές και έντονες, ιδιαίτερα υπό το βάρος των ευρωπαϊκών προοπτικών ένταξης του Ελληνικού χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης στον Ευρωπαϊκό.<sup>106</sup>

Έτσι, εδώ και δεκαετίες, στη συζήτηση για τον Ελληνικό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης κυριαρχούν όροι όπως μεταρρύθμιση, εκσυγχρονισμός, αλλαγή, μετάβαση κ.α.<sup>107</sup>. Στην ελληνική περίπτωση, η χρηματοοικονομική κρίση και η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, με τις παρεπόμενες επιπτώσεις του στον πυλώνα της εκπαίδευσης, έχουν επιφέρει μεταξύ άλλων και μια ιδιαίτερη επανανοηματοδότηση των όρων που αφορούν στη συζήτηση για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Βέβαια, στην περίπτωση της Ελλάδας, η μεταρρύθμιση του πεδίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της κρίσης χρέους δεν είναι απλώς ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ζήτημα δημοσιονομικής επιβίωσης.<sup>108</sup>

Τελικά, από όσα αναδείξαμε ως τώρα στο πλαίσιο αυτής της μελέτης για το χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, βασικό άξονα των συμπερασμάτων αποτελεί η θέση πως είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι άμεσες οικονομικές επιπτώσεις στον Ελληνικό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, καθώς η υποχώρηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού κράτους σημαίνει, όπως είδαμε από τα κείμενα οργανισμών και ανεξάρτητων αρχών, (όπως ΕΚΤ, Eurostat, ΕΛΣΤΑΤ, IOBE και ΑΔΙΠ) συνολικές περικοπές, οι οποίες θέτουν ζητήματα βιωσιμότητας του χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Από την άλλη, όμως, θα πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχει ανάγκη μελετών που να δίνουν έμφαση στη μελέτη του επαναπροσδιορισμού της δυναμικής του Ελληνικού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, με σκοπό την κατανόηση της νοηματοδότησης των δομικών μεταλλάξεων καθώς

<sup>103</sup> Ενδεικτικά για την Ακαδημαϊκή ταυτότητα δεσ : Linda Evans, Jon Nixon (2015). *Academic Identities in Higher Education: The Changing European Landscape*. London: Bloomsbury.

<sup>104</sup> Stamelos G., & A. Kavasakalis (2015). *Higher Education Governance across Nations: The Case of Greece*. In Joshi K.M., S. Paivandi. *Global Higher Education: Issues in Governance*. Delhi: B.R. Publishing Corporation: 34-62.

<sup>105</sup> Βλ σχετικά Κλάδης Δ., Ξ. Κοντιάδης και Γ. Πανούσης (επιμ.). (2006) *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

<sup>106</sup> Βλ.σχετικά Κλάδης Δ. (2000). *Η διακήρυξη της Μπολώνιας και η πορεία από την Μπολώνια στην Πράγα*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

<sup>107</sup> Όπ. Κλάδης, Κοντιάδης και Πανούσης 2006 καθώς και Δαμανάκη Μ., Β. Κουλαϊδής, Κ. Βαρουφάκης, Γ. Καλογήρου και Ν. Παπαδάκης. (2006). *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

<sup>108</sup> Για περισσότερα δεσ το Καμαριανός Ι. (2016). «Δομικές επιταγές, συλλογικές δυναμικές και υποκειμενικές στρατηγικές. Ο πανεπιστημιακός μπροστά στην αλλαγή (1982) και την απορρύθμιση (2011)» *Academia* V. 6, ( 1), σσ 55-78.

και των επικείμενων ρυθμίσεων της ελληνικής ακαδημαϊκής κουλτούρας.

Θεωρούμε συνεπώς, πως η επικέντρωση αυτή είναι δυνατό να οδηγήσει στην ανάδειξη των οργανωτικών λογικών προσδιορισμού τόσο των θεσμικών πρακτικών όσο και των υποκειμενικών δράσεων με ανάλογες κατανοήσεις και στρατηγικές αναφορικά με το επικείμενο ρυθμιστικό προσδιορισμό του πεδίου του Ελληνικού χώρου Ανώτατης εκπαίδευσης.

Στη μελέτη, «*Δομικές επιταγές, συλλογικές δυναμικές και υποκειμενικές στρατηγικές. Ο πανεπιστημιακός μπροστά στην αλλαγή (1982) και την απορρύθμιση (2011)*»<sup>109</sup> ο μελετητής με σκοπό να απαντήσει στο ερώτημα του προσδιορισμού και της νοηματοδότησης των σύγχρονων δράσεων στο αμφιθέατρο, επιχειρεί, υιοθετώντας συγκριτική μεθοδολογική προσέγγιση, να συγκρίνει σημαντικά ρυθμιστικά κείμενα τα οποία θεωρεί πως έχουν κανονιστικό χαρακτήρα και συνεπώς καταδεικνύουν παραδειγματικά την σημασία του νομικού κειμένου για τη δράση των υποκειμένων κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στο αμφιθέατρο.

Ουσιαστικά μέσω της εν λόγω μελέτης θα επιχειρήσουμε να διατυπώσουμε συγκριτικά ορισμένες θέσεις γύρω από τη συζήτηση των δομικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών στοιχείων των νομικών πλαισίων 1268/82 και 4009 /11.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέγονται δύο νομικά κείμενα-πλαίσια: **α)** ο Ν. 1268/82 και **β)** ο Ν. 4009/11 επιδιώκοντας να αναδειχθεί κυρίως μέσα από τη σύγκριση και με δεδομένους τους περιορισμούς του ιστορικού συγκείμενου, η ποιότητα της ρήξης που επιφέρεται στη γραμμικότητα της θεσμικής ύπαρξης του Ελληνικού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ο Νόμος Πλαίσιο 1268/82 (ΦΕΚ Α87 19820716, 16.07.1982) αποτέλεσε γέννημα του αιτήματος για εκδημοκρατισμό του ελληνικού Πανεπιστημίου. Η αλλαγή και ο εκδημοκρατισμός ήταν τα κυρίαρχα αιτήματα του ελληνικού κοινωνικο-πολιτικού πεδίου ιδιαίτερα μετά το 1974. Η Αλλαγή δεν ήταν μόνο το κυρίαρχο οργανωτικό πρόταγμα αλλά ουσιαστι-

κά υπήρξε το σημαίνον και το σημαινόμενο όσων συνέβαιναν και όσα η ελληνική κοινωνία επιθυμούσε να συμβούν μετά το 1974. Έτσι, ανάλογες του συγκεκριμένου κοινωνικο-ιστορικού συγκείμενου ήταν και οι βασικές αρχές που επηρέασαν καθοριστικά το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Χαρακτηριστικό είναι το κείμενο του Δ. Κλάδη για τη σύνδεση του νομικού πλαισίου με τις κοινωνικές δυναμικές της συγκεκριμένης κοινωνικο-ιστορικής στιγμής.<sup>110</sup> Όπως γράφει ο Δ. Κλάδης:

*“Τα κοινωνικά αιτήματα και οι κοινωνικές προ-σμονές για την ανώτατη εκπαίδευση διατυπώθηκαν και διοχετεύθηκαν πριν και μετά το 1982 προς το ΠΑ.ΣΟ.Κ μέσω της κοινωνικής του βάσης, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση εκφράστηκε μέσα από δύο κυρίως διαύλους: την κομματική βάση στις αντίστοιχες κομματικές οργανώσεις και τη συνδικαλιστική βάση στις αντίστοιχες συνδικαλιστικές οργανώσεις. Οι δύο αυτοί δίαυλοι όμως δεν λειτούργησαν «εν κενώ»”.*<sup>111</sup>

Όπως συμπληρώνει ο ίδιος:

*“Λειτουργήσαν μέσα στο γενικότερο κοινωνικό και πολιτικό κλίμα της εποχής που είχε διαμορφώσει έναν άνεμο αλλαγής σε όλο το εύρος των εκφάνσεων και των λειτουργιών της κοινωνίας. Και αυτό το κλίμα δεν υπήρξε κάτι που εμφανίστηκε στιγμιαία και αποτυπώθηκε στις εκλογές του 1981”.*<sup>112</sup>

Είναι έτσι χαρακτηριστικό πως αρχικό μέλημα των συντακτών του 1268/82 ήταν να ορίσουν τον ρόλο του Κράτους. Σύμφωνα λοιπόν με το κεφάλαιο Α' «Γενικές Αρχές»: *Το Κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει την Ανώτατη Εκπαίδευση σε κάθε Έλληνα πολίτη που το επιθυμεί, μέσα από τις διαδικασίες που ορίζονται κάθε φορά από το νόμο. Έτσι, η Ανώτατη Εκπαίδευση παρέχεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), που έχουν ως αποστολή πέρα από την παραγωγή της γνώσης, να συντείνουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων ανθρώπων*

<sup>109</sup> Όπ.Καμαριανός 2016

<sup>110</sup> Βλ. σχετικά Κλάδης, Δ. (2012). Διοίκηση των πανεπιστημίων. Δημοκρατία ή/και Αποτελεσματικότητα. *Academia*, 2, (1): 6-29 & ό.π Καμαριανός 2016

<sup>111</sup> Ό.π Κλάδης, Δ. (2014). Μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στα ελληνικά πανεπιστήμια (1974 -2014). Συνδέοντας την πολιτική με τις κοινωνικές δυναμικές. *Academia*, 4, (1): σελ. 177

<sup>112</sup> Όπ. Κλάδης σελ. 177.



με επιστημονική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική συνείδηση και να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία. Ακόμη η συνολική διαδικασία θέσπισης και λειτουργίας των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης προβλεπόταν να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών του τοπικού πλαισίου. Ακόμη προβλεπόταν η ικανή συμβολή στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τη πρόβλεψη της λαϊκής επιμόρφωσης.

Παρόλο που οι βασικές αρχές που έθεσε το ρυθμιστικό κείμενο του 1268/82 παραμένουν σήμερα σε ισχύ, από την άλλη είναι σαφές ότι η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και τα σχετικά Σχέδια Νόμου που την προωθούν και την εκφράζουν προτείνουν τη ριζική αλλαγή του τρόπου διοίκησης του ελληνικού Πανεπιστημίου.

Στις νέες συλλήψεις όπως αυτή του ρυθμιστικού πλαισίου 4009/2011 και ιδιαίτερα υπό το βάρος των συνολικών οικονομικών ρυθμίσεων η διοικητική λειτουργία επιχειρήθηκε να αποσυνδεθεί από τον κρατικό έλεγχο και να επαναπροσδιοριστεί στη σύνδεσή της με δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας.

Το κράτος υποχωρεί από τον έλεγχο της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης και ο νέος τρόπος διοίκησης σηματοδοτείται από την έννοια της «διακυβέρνησης», δηλαδή της συμμετοχής και διαπάλης πολλαπλών δρώντων και συμφερόντων στην πανεπιστημιακή διοίκηση. Είναι σημαντικό εδώ να διασαφηνίσουμε την έννοια της διακυβέρνησης έτσι όπως αναδεικνύεται από τα δύο ρυθμιστικά κείμενα.

Έτσι, ενώ στον Ν. 1268 προβλέπονται διαδικασίες κοινωνικής λογοδοσίας στην περίπτωση του Ν. 4009 η λογοδοσία συνδέεται με την αγορά και ο κοινωνικός εταίρος σηματοδοτείται στη σύνδεση δράσεων σύμπραξης ιδιωτικού και δημόσιου (Σ.Δ.Ι.Τ). Η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους υπό το βάρος της ρύθμισης χρέους επέτρεψε ή και επέβαλε την ανάδυση οργανωτικών μορφών με κυρίαρχο το λόγο της Αγοράς.

Χαρακτηριστικό είναι πως οι νέες μορφές διοίκη-

σης που επιχειρήθηκε να εισαχθούν ήταν αξονικά διαφοροποιημένες ως προς το πολιτικό διακύβευμα. Ακόμη και η μεθοδολογία εισαγωγής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ρήξη με την ιστορική ταυτότητα του θεσμού, καθώς τεχνικά η εισαγωγή της νέας σύλληψης διοίκησης έγινε αιφνίδια. Η νέα ποιότητα σύλληψης της διοίκησης και της συμμετοχής σε αυτήν, ήταν ριζικά διαφοροποιημένη από τον ιστορικά διαμορφωμένο λόγο της οργάνωσης. Είναι σημαντικό εδώ να παρατηρήσει κανείς ότι οι επιδιωκόμενες μεταβολές έχουν 'σημανθεί' από τον κώδικα των επιχειρηματικών συναλλαγών, με αναφορά στο λειτουργικό τρίπτυχο «ιδιωτικοποίηση- παγκοσμιοποίηση- αποδοτικότητα», παραπέμποντας στο θεωρητικό σχήμα «κράτος- αγορά- κοινωνία (συνεπώς εκπαίδευση)» της λογικής των κυρίαρχων νεο-φιλελεύθερων πολιτικών.<sup>113</sup>

Για την κατανόηση του παραπάνω σχήματος είναι σημαντικό να συνδέσουμε την εν λόγω στόχευση με όσα συμβαίνουν ταυτόχρονα και στην υπόλοιπη δημόσια σφαίρα (π.χ. Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας), όπου το οικονομικό, ως λόγος της Αγοράς, καθίσταται ο κυρίαρχος οργανωτικός Λόγος των θεσμικών επιταγών, αλλά και των υποκειμενικών δράσεων.

Η κυρίαρχη επιδιωκόμενη λειτουργία είναι η ευελιξία προσαρμογής στις μεταβολές της Αγοράς. Η τελική ικανότητα ευελιξίας παράγει και τον τελικό βαθμό αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Οι εκπρόσωποι των διαφορετικών αντικρουόμενων συμφερόντων που προτείνεται να συμμετέχουν στην πανεπιστημιακή διοίκηση μετατρέπονται σε α-ιστορικές, α-χρονικές, α- κοινωνικές/οικονομικές «αναγνωρισμένες προσωπικότητες» από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Υπάρξεις, που, αν υφίστανται, θέτουν σε άμεση αμφισβήτηση την έννοια της «διακυβέρνησης» (αποτελεσματικής ή μη).

Ανάλογες παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε σχετικά με την οικονομική στήριξη του θεσμού. Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, τα ελληνικά Α.Ε.Ι. επιχορηγούνται από το Κράτος για την εκπλήρωση της αποστολής τους. Έχουν την ευθύνη της διαχείρισης των πόρων που προέρχονται, τόσο από την κρατική επιχορήγηση, όσο και από την παρουσία τους.

Έτσι, όπως προκύπτει από την ανάλυση, ριζικά δι-

<sup>113</sup> Βλ. σχετικά Σταμέλος Γ. (2013). Η εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και η Gatts.[on line]. Available: [www.Hepnet.upatras.gr/μελέτη.7](http://www.Hepnet.upatras.gr/μελέτη.7).

αφοροποιημένες από τις ρυθμίσεις του 1268 ήταν οι ρυθμιστικές προτάσεις του νόμου 4009, καθώς οι τελευταίες επανενοιολογούν την οικονομική αυτοτέλεια της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης ως χρηματοδότησης επί προγραμματικών συμφωνιών.

Η σχετική ρύθμιση χαρακτηρίζεται και σε αυτό το σημείο κατά κύριο λόγο από την υποχώρηση του Κράτους χωρίς όμως να είναι σαφές το πλαίσιο της εξεύρεσης των πόρων. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις της συγκεκριμένης ρύθμισης καταλήγουν να είναι ουσιαστικά μία αγωνιώδης προσπάθεια δραστικών περιορισμών της δημόσιας χρηματοδότησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα λειτουργικά έξοδα των ιδρυμάτων, αυτά προβλεπόταν να περιοριστούν με την προτεινόμενη δραστική μείωση των ιδρυμάτων και με τη συμπίεση του τακτικού προϋπολογισμού τους. Είναι ενδεικτικό πως ήδη κατά το έτος 2009-2010, η μείωση ήταν της τάξεως του 30%.<sup>114</sup>

Στο επίπεδο της οργάνωσης των σπουδών, σύμφωνα με τον 1268/82 η βασική δομή οργάνωσης των πανεπιστημιακών σπουδών είναι το πανεπιστημιακό Τμήμα. Αυτό αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της ενδοπανεπιστημιακής ζωής. Συνεπώς, η μεταβολή του συνεπάγεται και μεταβολή στην ίδια τη φιλοσοφία του πανεπιστημιακού θεσμού. Ο φοιτητής εισάγεται σε ένα Τμήμα, το πρόγραμμα του οποίου παρακολουθεί και από το οποίο χρίζεται πτυχιούχος στο τέλος των σπουδών του. Αυτό τού κατοχυρώνει συνήθως δύο μείζονες επιδιώξεις: πρώτον, την επαγγελματική του συγκρότηση στη βάση ενός επιστημονικού πεδίου (θεραπεία μιας επιστήμης) και δεύτερον, τη συλλογικότητα στα τυπικά του προσόντα που του δίνουν πρόσβαση σε καθορισμένα και (συνήθως) σταθερά επαγγέλματα.

Η γενική εικόνα που εμφανίζουν τα σχετικά κείμενα του Ν. 4009/2011 είναι εκείνη μιας πρότασης ριζικής ανατροπής της οργάνωσης των πανεπιστημιακών σπουδών. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται η αλλαγή της βασικής ακαδημαϊκής μονάδας οργάνωσης των σπουδών. Το Τμήμα δίνει τη θέση του στη Σχολή. Έτσι, το Τμήμα εξασθενεί, αλλά δεν καταρ-

γείται. Είναι υπεύθυνο για το πρόγραμμα σπουδών το οποίο όμως θα είναι προσβάσιμο από φοιτητές άλλων προγραμμάτων σπουδών. Δημιουργούνται ξεχωριστές Σχολές Μεταπτυχιακών Σπουδών. Οργανώνονται διδακτορικές σπουδές. Γενικεύονται τα προγράμματα διά βίου μάθησης στους θεσμούς Ανώτατης Εκπαίδευσης. Δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και προγραμμάτων αποτελεσματικής σύνδεσης με την Αγορά εργασίας και την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας. Η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας επεκτείνεται και σε διαδικασία πιστοποίησης προγραμμάτων και ιδρυμάτων.

Ο άξονας κλειδί των νέων εξελίξεων είναι η ατομική-υποκειμενική επιλογή και ευελιξία. Προτείνονται συνεπώς προγράμματα σπουδών με «ακαδημαϊκή οργάνωση που διευκολύνει την ελευθερία μετακίνησης μεταξύ διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών, γνωστικών αντικειμένων και ιδρυμάτων της χώρας, με ακαδημαϊκά κριτήρια και με δυνατότητα παρακολούθησης αναγνωρισμένων περιόδων σπουδών σε ιδρύματα του εξωτερικού».

Συμπερασματικά, από τη συγκριτική αναφορά στα παραπάνω αξονικά σημεία των δύο ρυθμίσεων προκύπτει πως οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά, σταδιακά επιχειρήθηκε μια κανονιστικού τύπου διαφοροποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, αν κανείς τα μελετήσει διαχρονικά, παρατηρεί τη μετάβαση από το Κράτος (ως οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο) προς ένα χώρο όπου υλοποιούνται σε διαφοροποιημένο κανονιστικό περιβάλλον ημικρατικές, ιδιωτικές και εθελοντικές δράσεις και συμβάσεις. Το πεδίο αυτό και οι σχετικές δράσεις είναι ανάλογες προς τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς που παράγουν και παράγονται σε πλέγματα ευελιξίας. Σε συνδυασμό με την εξελισσόμενη από το 2011 κρίση χρέους η εφαρμογή του Ν. 4009 είχε ως άμεση συνέπεια τη διάρκεια των συνεκτικών, γραμμικών, αφηγήσεων<sup>115</sup>.

Τέλος, κυρίαρχο κανονιστικό ζήτημα δεν αποτελεί η γνώση και η ουσία της μάθησης, αλλά το ζήτημα της επαγγελματοποίησης των σπουδών. Η αλλαγή

<sup>114</sup> Eurydice (2012). Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012. Ανακτήθηκε από: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/την-3-3-2020>.

<sup>115</sup> Βλ. σχετικά Γούγα Γ. & Καμαριανός Ι. (2011). "Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιώντας τη νομοτέλεια". 4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα". Αθήνα: Ε.Ε.Κ.Π., σελ. 1-14. Ανακτήθηκε από: [http://www.eekp.gr/media/files/conf\\_4\\_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf](http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf).



των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι και εδώ φανερό: το «αμφιθέατρο» προσδιορίζεται όχι ως ενεργητικό πεδίο όπου λαμβάνει χώρα μια διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης, αλλά ως πεδίο λειτουργίας ανάδειξης της επαγγελματοποίησης ως μονοδιάστατου σκοπού. Κι αυτό γιατί καθώς, τα συμμετέχοντα υποκείμενα επιχειρούν να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής στο αμφιθέατρο, η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους σηματοδοτεί τόσο για τον ακαδημαϊκό όσο και για τους φοιτητές του ένα νέο πλαίσιο συνθηκών έρευνας και διδασκαλίας που σε τίποτα δεν θυμίζει το παρελθόν. Οι βεβαιότητες, οι ψυχολογικές σταθερές, τα «κοινωνικά δεδομένα», κ.α. δίνουν τη θέση τους στις παραδοχές της ρευστότητας, της ασάφειας, του σχετικισμού και της γενικευμένης απορρύθμισης. Κατά συνέπεια στο νέο αυτό πλαίσιο, η διερεύνηση των συνθηκών και των όρων υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου στο αμφιθέατρο δεν μπορεί παρά να αποτελεί μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, επείγουσα και πολύσημη ερευνητική προσπάθεια που έχει την αφετηρία της στην στρατηγική στιγμή που ονομάζουμε «αμφιθέατρο».

Όπως ήδη έχουμε αναδείξει οι δυναμικές που αναπτύσσονται στο αμφιθέατρο αφορούν σε δύο κυρίως επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο σχετίζονται με το συγκεκριμένο των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων που ευρύτερα λαμβάνουν χώρα. Στο δεύτερο επίπεδο σχετίζονται με την ανάδυση μιας ερευνητικής έντασης που θα μπορούσαμε να τη συνοψίσουμε στον τίτλο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής (university Pedagogy).<sup>116</sup>

Στο πλαίσιο του εν λόγω του προβληματισμού η Ευρωπαϊκή Ένωση δια της επιτροπής Ανδρούλας Βασιλείου συγκάλυψε ομάδα εργασίας (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013) θέτοντας επικεφαλής την Mary McAleese. Η

τελευταία αποδεχόμενη την πρόσκληση συνέδεσε άμεσα τα δύο επίπεδα: αυτό του συγκεκριμένου και αυτό της ανάγκης εσωτερικής εξέλιξης του πεδίου της Ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη.<sup>117</sup>

Έτσι, τα πρώτα πορίσματα της επιτροπής αφορούσαν στον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα πανεπιστήμια<sup>118</sup>. Το πρώτο από τα σημαντικά σημεία που θα μπορούσε να εντοπίσει κανείς είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών που συνθέτουν τον σύγχρονο πανεπιστημιακό δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται ανισομέρεια καθώς η έκθεση παρατηρεί έμφαση στην έρευνα. Από την άλλη, η επιτροπή τονίζει την ανάγκη έμφασης στη διδασκαλία, την οποία θεωρεί εξίσου σημαντική όσο και την έρευνα, τοποθετώντας την στο επίκεντρο του προβληματισμού καθώς «η βασική πρόκληση για τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, είναι η εκτενής επαγγελματοποίηση του διδακτικού της προσωπικού ως δασκάλων»<sup>119</sup>.

Οι συστάσεις της HLG γίνονται με υπόβαθρο τις αλλαγές που έχουν συντελεσθεί σε κοινωνικό και επιστημολογικό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το περιεχόμενο και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής: αυτό που είναι γνωστό δεν είναι πλέον σταθερό. Η διάρκεια ζωής της γνώσης μπορεί να είναι πολύ σύντομη. Σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους ελλοχεύει η απειλή του παρωχημένου στο τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, οι απόφοιτοι της Ευρώπης χρειάζονται το είδος της εκπαίδευσης που τους επιτρέπει να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως αφοσιωμένοι, δραστήριοι, σκεπτόμενοι, πολίτες του κόσμου, καθώς και ως οικονομικά υποκείμενα στην ηθική, βιώσιμη ανάπτυξη των κοινωνιών μας.<sup>120</sup> Υπό το παραπάνω πρίσμα ανάλογων μελετών στην Ελλάδα και το εξωτερικό, το αμφιθέατρο,

<sup>116</sup> Ενδεικτικά δεξ: Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (eds.) (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. New York: Routledge, Third edition.

McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Continuum.

<sup>117</sup> High Level Group (2013) *On the Modernisation of Higher Education*,. *Report to the european commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Brussels: E.U., p. 7. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f> την 3/5/2020.

<sup>118</sup> Όπ High Level Group, 2013

<sup>119</sup> HLG 2013 p. 12 & Γουγουλάκης Π. , Οικονόμου Α. (2014). «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική», *εκπαιδευτικός κύκλος*, τ.2, (1) σσ. 9-48 / Ανακτήθηκε από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/tomos2\\_teuxos1.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/tomos2_teuxos1.pdf) την 3/3/2020. Βλ. ειδικότερα σελ. 18.

<sup>120</sup> Βλ. σχετικά Γουγουλάκης Π. , Οικονόμου Α. (2014). «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική», *εκπαιδευτικός κύκλος*, τ.2, (1) σσ. 9-48 / Ανακτήθηκε από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/tomos2\\_teuxos1.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/tomos2_teuxos1.pdf) την 3/3/2020.

δηλαδή η εκπαιδευτική διαδικασία στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, συλλαμβάνεται ως δυναμική συνθήκη.

Η θεώρηση του αμφιθέατρου ως στρατηγικής στιγμής μιας συνεχούς μετάλλαξης του εκπαιδευτικού ρόλου και της ακαδημαϊκής «επαγγελματοποίησης» οδηγεί την πανεπιστημιακή οργάνωση σε μια «υβριδική ταυτότητα» όπου ο ικανός οικονομικός σχεδιασμός και η διαχείριση των ζωτικών πόρων οφείλουν να συνδυάζονται με την ακαδημαϊκότητα και την ακαδημαϊκή πολιτισμική παράδοση.<sup>121</sup>

Τελικά, από τη σύγκριση των ρυθμιστικών κειμένων Ν. 1268/82 και Ν. 4009/11 προκύπτουν δύο ριζικά διαφορετικές συλλήψεις της ερευνητικής και διδακτικής διαδικασίας στο πανεπιστήμιο για τα συμβαλλόμενα μέρη. Ιδιαίτερα, η διαδικασία της επαγγελματοποίησης όπως περιγράφεται στο Ν. 4009/11 έχει ιδιαίτερη σημασία, τόσο στην υποκειμενική αφήγηση της καθημερινής ζωής στο πανεπιστήμιο, όσο και στη διαμόρφωση της θεσμικής υπόστασης των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και της τελικής διαμόρφωσης του χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο σύνολό του.

Βέβαια, η σχετική αλλαγή για το Πανεπιστήμιο έχει αρχίσει στο χώρο της μορφοποίησης της δημόσιας σφαίρας σε βάθος δεκαετιών. Τα υποκείμενα προσαρμόζονται και μέσα από τη συμμετοχή σε αυτές τις διαδικασίες συνεργάζονται και ανταποκρίνονται στις εκάστοτε απαιτήσεις<sup>122</sup>.

Έτσι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στον νέο αυτό κοινωνικό τύπο, οι «εργάτες» της γνώσης και τα επαγγέλματα που ασκούν, καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και η εννοιολόγηση κάποιων όρων που συνδέονται με την παραγωγικότητα των εργατών της γνώσης, όπως αυτός της επαγγελματοποίησης. Ειδικότερα η «στατικότητα» και η «ασφάλεια της γραμμικότητας» ως συντεταγμένες ενός παραδοσιακού μοντέλου επαγγελματοποίησης,

αποδομούνται με αποτέλεσμα η προσπάθεια για μετάβαση στο επάγγελμα μέσω του πανεπιστημίου να μετατρέπεται σε μια εξ ολοκλήρου υποκειμενική υπόθεση η οποία εξαρτάται από την ικανότητα αφήγησης της επαγγελματοποίησης που το ίδιο το υποκείμενο αναλαμβάνει υλοποιήσει.

Οι βραχυχρόνιες επιμέρους συμβάσεις επιλογής και η χάραξη υποκειμενικών διαδρομών, όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση μέσα από τρίχρονα ή και συντομότερα προγράμματα σπουδών, καθιστούν τις σύντομες και αποκομμένες εργαλειακές υποκειμενικές στρατηγικές ως τις κυρίαρχες αφηγήσεις του κοινωνικού<sup>123</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η διάσπαση και η μεταβολή της γραμμικής αφήγησης ως συνεχούς συνεκτικής μετάβασης από βαθμίδα σε βαθμίδα στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί μια νέα πραγματικότητα. Είναι φανερό πως το κοινωνικό υποκείμενο καλείται να προσδιορίσει μια δική του μικροαφήγηση για την εκπαιδευτική του πορεία ανάλογη των εξαρτήσεων και των δυνατοτήτων του να κινηθεί κοινωνικά και κυρίως οικονομικά. Οι ευρύτερες οικονομικές δυνατότητές του να συλλάβει την καλύτερη για τον ίδιο οικονομική προοπτική ζωής θα καθορίσουν και την σύλληψη του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος και υπό την έννοια αυτή το βάρος μεταφέρεται εξ ολοκλήρου στις πλάτες του.<sup>124</sup>

Έτσι, στο αμφιθέατρο, παράλληλα με την αμοιβαία αποδοχή και τις ιεραρχικές σχέσεις, η λογική της αγοράς, εκτός από παρούσα, καθίσταται κυρίαρχη. Η ερευνητική και εκπαιδευτική δράση εδώ μπορεί να εννοιολογηθεί με άξονα το ατομικό συμφέρον και να αξιολογηθεί με κριτήριο την εργαλειακή επίτευξη του σκοπού. Ο προσανατολισμός στην επαγγελματική αποκατάσταση και η προσομοίωση της καθημερινότητας με τον οικονομικό τρόπο ζωής οδηγούν τα υποκείμενα στη σύνδεση της ελευθερίας και της επιλογής με την εκπλήρωση της επιθυμίας. Το κόστος όμως χρήσης και οικειοποίησης των όσων θεωρητικά παρέχει η ελεύθερη αγορά στην

<sup>121</sup> Βλ. σχετικά Scott, P. (2000). *Higher Education Re-formed*. London: Falmer Press. & Αγγελόπουλος, Γ. (2014). *Πολιτικές προώθησης της διεπιστημονικότητας: προς μια τυπολογία της διεπιστημονικότητας στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πάτρας.

<sup>122</sup> Zaharia, S. and E. Gibert (2005). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society. *Higher Education in Europe*, 30 (1): 31-32).

<sup>123</sup> (Kiprianos et al. 2011). Kiprianos P., I. Kamarianos, G. Stamelos and St. Balias. (2011). "Market and the higher european educational policies: when the markets fail-the case of Greece". *Revista Educação Skepsis*, n. 2, (1) <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>.

<sup>124</sup> HEPNET. (2011). Study of the Greek Higher Education. [on line] Available: <http://hepnet.upatras.gr/>. [Ανακτήθηκε 24/12/2017].

εκπαίδευση είναι κοινωνικά, πολιτικά, και παιδαγωγικά δυσβάσταχτο.

Αναμφίβολα το παραπάνω αδιέξοδο επιβάλλει από μόνο του τη διερεύνηση λογικών και μεθόδων που θα επιτρέψουν στον ακαδημαϊκό δάσκαλο αλλά και στον φοιτητή την κριτικά διεπιστημονική απόκτηση της γνώσης, ως εκείνης της δημιουργικής ικανότητας που δύναται να υπερβαίνει τα αδιέξοδα της αγοράς. Βέβαια, η υπέρβαση της κυριαρχίας του εργαλειακού λόγου της αγοράς δεν αποτελεί τη μόνη πρόκληση για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρόλα αυτά, σε ένα Πανεπιστήμιο γραμμικό, ιεραρχικό και γραφειοκρατικό οι εκπαιδευτικές πρακτικές εμφανίζονται να οριοθετούνται και να υποτάσσονται σε έναν απρόσωπο γραφειοκρατικό έλεγχο. Με κυρίαρχο λόγο τον τεχνο- γραφειοκρατισμό, η διοίκηση, αλλά και οι εκπαιδευτικές πρακτικές, δεν μπορεί παρά να αποτελούν ένα ανασχετικό μηχανισμό σε κάθε προσπάθεια ανάπτυξης μιας επιστημονικής σχέσης ελκυστικής, έξυπνης και αποτελεσματικής, ανάλογης των σύγχρονων αναγκών μιας ενεργούς και «ηχηρής» κοινωνίας πολιτών.

Υπό αυτό το πρίσμα, νομιμοποιούνται στη δημόσια σφαίρα οι υποκειμενικές, εργαλειακές μικρο-αφηγήσεις που νομιμοποιούν την απορρύθμιση, τον σχετικισμό και τη μεταβλητότητα. Πιο συγκεκριμένα, υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής ανάλυσης της οργάνωσης, η μεταβλητότητα ως πεδίο απορρύθμισης της ακαδημαϊκής ταυτότητας<sup>125</sup> δεν είναι μόνο οικονομικό φαινόμενο, αλλά κοινωνικό και κυρίαρχα βιοπολιτικό, με τη Φουκωϊκή σημασία εννοιολόγησης του πολιτικού. Οι προβλέψεις του νομοθέτη του Ν. 4009 για την ακαδημαϊκή ελευθερία και το μισθολογικό ζήτημα αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα.<sup>126</sup>

Ωστόσο, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι τα κείμενα του Ν. 4009, δεν ασχολούνται με το θέμα της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Αντίθετα, στοχοποιούνται οι πανεπιστημιακοί, οι συνδικαλιστικές τους διεκδικήσεις καθώς και το γενικότερο status τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Ως εκ τούτου, το ερώτημα «πώς θα διασφαλι-

στεί η ακαδημαϊκή τους ελευθερία;» δεν τίθεται. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν θα ωφελούσε την κυρίαρχη στρατηγική αφού όλα τα δεδομένα συγκλίνουν στη συστημική προσπάθεια να ανατραπεί το επαγγελματικό status των πανεπιστημιακών. Μάλιστα, ο στόχος της ακαδημαϊκής ελευθερίας εμφανίζεται ως εξαιρετικά περιθωριακός αφού, η κύρια στόχευση φαίνεται να είναι ο δραστικός περιορισμός του μισθολογικού κόστους των πανεπιστημιακών και η περιστολή της ακαδημαϊκής τους ελευθερίας στο πεδίο της έρευνας και της διδασκαλίας.

Σχετικά με το μισθολογικό κόστος, η στόχευση είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη μείωσή του. Αυτό επιδιώκεται με πέντε τρόπους: **α)** με τη δραστική μείωση των μισθών των εν ενεργεία πανεπιστημιακών (το κράτος θα εγγυάται ένα «ελάχιστο μισθού»), **β)** με το πάγωμα των προσλήψεων, **γ)** με τις μαζικές αποχωρήσεις εντός των επόμενων λίγων ετών χωρίς τις αντίστοιχες αντικαταστάσεις, **δ)** με τις συγχωνεύσεις ιδρυμάτων και Τμημάτων και τέλος, **ε)** με τη δημιουργία μιας μεγάλης αναλώσιμης μάζας λεκτόρων νέας γενιάς τροφοδοτούμενης από υποψήφιους διδάκτορες και μετα-διδάκτορες, με μικρό έως ελάχιστο μισθολογικό κόστος και χωρίς δυνατότητα εξέλιξης, οι οποίοι θα στελεχώνουν διδακτικά τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Είναι χαρακτηριστικό του πνεύματος των πρόσφατων ρυθμίσεων (2011) το γεγονός ότι το ακαδημαϊκό «προσωπικό» μεταβάλλεται σε ιδρυματικό προσωπικό με ατομικές συμφωνίες με το εκάστοτε ίδρυμα και με ελάχιστο εγγυημένο μισθό από το κράτος.

Τελικά αυτή η τελευταία πρόβλεψη με βάση νομιμοποίησης την οικονομική ένδεια οδηγεί από τη «σταθερότητα του γραμμικού» στην απορρύθμιση και την ευθεία υποβάθμιση. Είναι, συνεπώς, φανερό πως στο όνομα της οικονομίας τίθεται σε δεύτερο πλάνο η ακαδημαϊκή ελευθερία και κατά συνέπεια η ακαδημαϊκότητα όπως τουλάχιστον την ορίζαμε μεταπολεμικά.

Βέβαια, στην περίπτωση της Ελλάδας, η απορρύθμιση του πεδίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα ουσιαστικής επιβίωσης του Δημόσιου

<sup>125</sup> Εδώ στο προσδιορισμό της ταυτότητας ακολουθούμε το σκεπτικό του Z. Bauman για την μεταβλητότητα της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Για περισσότερα δεξ : Bauman Z. (2004). *Identity: Conversations With Benedetto Vecchi*. London: Polity.

<sup>126</sup> Σύμφωνα με τη ρύθμιση του Ν. 1268 η ακαδημαϊκή ελευθερία είναι ίσως από τα πιο σημαντικά και πολυσυζητημένα αξονικά σημεία. Έτσι προβλέπεται χαρακτηριστικά: «.....Η ακαδημαϊκή ελευθερία στη διδασκαλία και την έρευνα καθώς και η ελεύθερη διακίνηση των ιδεών κατοχυρώνεται στα Α.Ε.Ι.

Πανεπιστημίου. Δεν παύει όμως ταυτόχρονα να αποτελεί και πρόβλημα, που αφορά στην ποιότητα και στην κοινωνική συνοχή των δημοκρατικών κοινωνιών. Συνεπώς το ζήτημα είναι σημαντικό, καθώς από τη θεσμική ανάλυση προκύπτει η κυριαρχία του λόγου της Αγοράς και από την άλλη η σημασία και η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της ποιότητας της ίδιας της δημοκρατίας. Υπό την έννοια αυτή το διακύβευμα αυτό ενέχει ισχυρές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις στο βαθμό που αφορά μια διαχρονική ανθρώπινη δραστηριότητα με πολλές διαστάσεις καθώς αναμένεται να λάβει ακόμα περισσότερες στο μέλλον<sup>127</sup>.

Συμπερασματικά, το βάρος της οικονομικής κρίσης σε Ελλάδα και Ευρώπη καλύπτει και νομιμοποιεί τη μετάλλαξη του οργανωτικού λόγου των ακαδημαϊκών πρακτικών, με αφηγησιακό πεδίο την απορρύθμιση. Πιο συγκεκριμένα, τα Πανεπιστήμια πιέζονται από τον εργαλειακό Λόγο της Αγοράς να απορρυθμίσουν τη συμβολιακή σχέση τους με την κοινωνία υιοθετώντας λογικές δράσης από το κυρίαρχο πεδίο της οικονομίας, το οποίο όμως και αυτό κλυδωνίζεται από την απουσία ρύθμισης ικανής να διαμορφώσει κλίμα ατομικής πίστης και κοινωνικής εμπιστοσύνης.

Αντίστοιχα στο αμφιθέατρο οι υποκειμενικές στρατηγικές, έχουν να αντιμετωπίσουν την έλλειψη πόρων αλλά και την αύξηση του κόστους των αναγκαίων πόρων που «η επαγγελματοποίηση» των σπουδών εισάγει, την ίδια στιγμή που το κοινωνικό Κράτος υποχωρεί στις υποχρεώσεις του και νέες οργανωτικές μορφές διευθέτησης αναδύονται.

Η σύγκριση των ρυθμιστικών κειμένων του Ν. 1268 και του Ν. 4009 που επιχειρήσαμε αναδεικνύει τις σχετικές διαφοροποιήσεις. Ακόμη η σύγκριση αυτή καθιστά ορατή την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κρίσης που «οριζόντια» διαπερνά όλο το εύρος του πολιτισμικού οικοδομήματος της μετανεωτερικότητας.

Στο κείμενο του Ν. 4009 αντανakλώνται οι επιπτώσεις της χρηματοοικονομικής κρίσης και η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους στην Ελλάδα, με τις παρεπόμενες επιπτώσεις του στον πυλώνα της εκπαίδευσης. Η απορρύθμιση γίνεται ορατή στα επιφαινόμενά της:

- α) τη δυναμική και ευέλικτη επανανοηματοδότηση των όρων που αφορούν στην πολλαπλότητα των αναδυόμενων στρατηγικών (δομικών και υποκειμενικών)
- β) την πολλαπλότητα και την πολυσημία των πολιτικών - και όχι την πολιτική- που παράγονται για την Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση.

Εδώ η δράση των πανεπιστημιακών είναι σημαντική καθώς η υποκειμενική αφήγηση συνίσταται σε πράξη και θεωρία. Δράση, θεωρία και ιδεολογία διαμορφώνουν δυναμικά και ιστορικά την ταυτότητα τους. Η τελευταία αυτή παρατήρηση ανοίγει δύο νέες προοπτικές για τη συζήτηση. Η μία αφορά στη δομική πλευρά του θεσμού ή πιο απλά στη συζήτηση για τη θεσμική τύχη του Πανεπιστημίου και η άλλη για το τι μπορούν να κάνουν τα ίδια τα υποκείμενα προκειμένου να αντιμετωπίσουν την απορρύθμιση και να προσδιορίσουν με τη δράση τους την όποια επιθυμητή ρύθμιση. Ουσιαστικά πρόκειται για πρόκληση στην ακαδημαϊκή εμπειρία. Συνδέει δηλαδή, με αυτό τον τρόπο τη θεωρία με την καθημερινή ζωή και την καθημερινή δράση στην κοινωνία, στην πολιτική και το αμφιθέατρο. Πρόκειται δηλαδή για την ανάδειξη της θέσης πως η συζήτηση για την οργάνωση (ρύθμιση-απορρύθμιση) δεν αποτελεί μια ιστορικού τύπου επιστημολογική αναζήτηση για το Πανεπιστήμιο, αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά αφορά στην καθημερινή ζωή και συνδέεται άμεσα με την υποκειμενική επιλογή. Έτσι ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, αποκτά τη δυνατότητα να ανιχνεύει το λόγο της οργάνωσης που ορίζει την ακαδημαϊκή σχέση ως κοινωνική δράση.

Συμπερασματικά, το ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν αποτελεί μόρφωμα των τελευταίων χρόνων, αλλά είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικοπολιτικής ιστορικότητας, μιας πορείας που διαμορφώθηκε τόσο δομικά όσο και υποκειμενικά σε άμεση σύνδεση με το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον που το εμπειριέχει. Τελικά, η θεσμική και υποκειμενική αφήγηση διαπλέκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης που καθιστά την εκπαιδευτική σχέση στο αμφιθέατρο μια διάδραση ουσιαστικά θεσμική, επιστημονική, οικονομική, ο έλεγχος της οποίας θα καθορίσει τις αφηγήσεις της επόμενης μέρας.

<sup>127</sup> Βλ. σχετικά Σταμέλος Γ. (2013). *Η εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και η Gatts*. [on line]. Available: [www.Hepnet.upatras.gr/μελέτη7.σελ.25-26](http://www.Hepnet.upatras.gr/μελέτη7.σελ.25-26).



## Αντί συμπεράσματος: Συνθήκες εργασίες υπό πίεση, μεταλλάξεις και μετασχηματισμοί στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Στα παραπάνω κεφάλαια επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε και να εμβραθύνουμε στις μεταλλάξεις και τους μετασχηματισμούς που αναδεικνύονται από τις θεωρητικές αναλύσεις αλλά και από τις μέχρι τώρα διερευνήσεις των υλικών συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι συνεπώς κοινός τόπος της μελέτης, ο οποίος αφορά και στα τρία πεδία της ελληνικής εκπαίδευσης -Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια- πως τα τελευταία χρόνια είμαστε μάρτυρες μιας βίαιης πίεσης την οποία δέχθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα, με συνέπεια τόσο τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων όσο και την ένταση φαινομένων, την άμβλυση των οποίων, οριακά έστω, η ελληνική κοινωνία είχε κατορθώσει σε άλλες περιόδους.

Πέρα από κάθε αμφιβολία, η ένταση των φαινομένων απορρύθμισης της εκπαίδευσης δεν επήλθε ως «ιστορική ρήξη» ούτε ως «θεσμική τομή» σε σχέση με το παρελθόν. Όπως μας δείχνουν μελέτες και αναλύσεις πριν το 2011, πριν δηλαδή των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι αρνητικές συνθήκες προϋπήρχαν σε καίρια και θεμελιώδη ζητήματα, με συνέπεια την κορύφωση των προβλημάτων την περίοδο εφαρμογής των μνημονιακών μέτρων.

Όπως προαναφέρθηκε, ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες τεκμηριώνονται σε ταξικές, εθνοπολιτισμικές, γεωγραφικές κ.α. διαφοροποιήσεις, η «παραπαιδεία», η χαμηλή συμμετοχή στη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η άνοδος της ιδιωτικοποίησης, η ισχνή σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση, η απαξίωση του εκπαιδευτικού έργου και του ρόλου των εκπαιδευτικών κ.ά. αποτελούν φαινόμενα μιας διαχρονικής παθογένειας που η ζοφερή πραγματικότητα των μνημονίων όξυνε περαιτέρω.

Στόχος των παραπάνω κεφαλαίων ήταν η επισήμανση όψεων και εκφάνσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος μέσα από ερευνητικά, θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν με στόχο μια κοινωνιολογική ερμηνεία για τις συνθήκες και τους όρους υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Βασική στρατηγική παραμένει η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός συνεκτικού πλαισίου μελέτης, ανάλυσης και ερμηνείας με απώτερο σκοπό τόσο την ενίσχυση του δημόσιου και κοινωνικού διαλόγου όσο και την ανάπτυξη μια παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών αλλά και των πολιτικών που πρόκειται να αναπτυχθούν στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης.

Θεωρούμε λοιπόν ιδιαίτερα σημαντική την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του πλαισίου μελέτης του χώρου της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των εξελίξεων της χρηματοοικονομικής κρίσης, καθώς όπως επιχειρήσαμε να αναδείξουμε, η ανάλυση για την εκπαίδευση αφορά συνολικά την κοινωνική προστασία ως σημαντικού πυλώνα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Ενδεικτικά επαναφέρουμε τα καταστατικά κείμενα ευρωπαϊκών θεσμών όπως αυτό του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπου στο πρώτο άρθρο του κάνει λόγο για την οικονομία με προσανατολισμό προς την κοινωνία των δικαιωμάτων και του πολιτισμού ή η σύνταξη του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη<sup>128</sup>.

Ιδιαίτερα στο χώρο της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης επισημάνθηκαν τόσο μέσα από τα ποσοτικά στοιχεία όσο και με αφετηρία τις ερμηνείας μιας ποιοτικής προσέγγισης, διαστάσεις που τεκμηριώνουν την ανάδυση της ηγεμονίας της αγοράς στο οργανωτικό, θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού χώρου. Εν κατακλείδι, οι υποκειμενικές επιλογές σχεδιασμού σπουδών συνδέονται με την εργαλειακότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης και το Λόγο των αναγκών της αγοράς<sup>129</sup> με συνέπεια τη ρήξη με το παρελθόν του Κοινωνικού Κράτους όπως τουλάχιστον το γνωρίσαμε μεταπολεμικά).<sup>130</sup>

Κατά την άποψή μας, είναι σημαντικό οι επόμε-

<sup>128</sup> Balias St., Kamarianos I., Kyprianos P. and Stamelos G. (2016). University Economy and Democracy: transformations and challenges. The case of Greece. Lambert Academic Publishing.

<sup>129</sup> Στο ίδιο.

<sup>130</sup> Αν προσπαθούσαμε να ορίσουμε την αφετηρία των διαδικασιών που προσδιόρισαν την πορεία που σήμερα ονομάζουμε ρήξη με το 'γραμμικό' αυτή θα ήταν η κρίση των ύστερων '70. Δες: Parton, N. (Ed.) (1996). Social Theory, Social Change and Social Work. London: Routledge.

νες μελέτες και οι ερευνητικές προσπάθειες των επιπτώσεων της χρηματοοικονομικής κρίσης (Debt crisis/κρίσης χρέους) στην εκπαίδευση και συνολικά στο κοινωνικό κράτος να επικεντρωθούν στην αποκάλυψη και την απονομιμοποίηση του επιδραστικού ρόλου των προτεραιοτήτων της Αγοράς σε βάρος των πολιτικών και κοινωνικών αναγκών και ευρύτερα της ποιότητας της ίδιας της δημοκρατίας. Επιπροσθέτως είναι εξίσου σημαντικό να αναδείξουμε πως απέναντι στο κυρίαρχο αφήγημα περιοριστικού τέλους των συνεκτικών, γραμμικών και μεγάλων αφηγήσεων θα υπάρχουν πάντα εναλλακτικές δυνατότητες που θα απελευθερώνουν δυνάμεις και θα προσβλέπουν σε μια εκπαίδευση που θα υπηρετεί το κοινό αγαθό της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.



## ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

---

### Ερευνητική μεθοδολογία

#### | Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας (ερευνητικό πρόβλημα) είναι να ανιχνεύσει, να περιγράψει και να «μετρήσει» τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει με ποσοτικούς όρους τις συνθήκες και τους όρους εργασίας που βιώνει ο συγκεκριμένος πληθυσμός.

Οι στόχοι της έρευνας (επιμέρους ερευνητικά προβλήματα) αποσκοπούν στο να αποτυπώσουν τις παραμέτρους των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης:

1. Να καταγραφούν τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
2. Να μετρηθεί το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσής τους.
3. Να μετρηθεί η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων επαγγελματικού άγχους που ενδεχομένως βιώνουν.
4. Να συσχετιστεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης με την βαθμίδα όπου εργάζονται.
5. Να συσχετιστεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης με συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά

των εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης.

6. Να συσχετιστεί η επίδραση που ασκούν συγκεκριμένοι παράγοντες επαγγελματικού άγχους στους όρους και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.
7. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, και τη συνταξιοδοτική ασφάλισή τους.
8. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό.
9. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από την εκπαιδευτική καθημερινότητά τους.
10. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από την υλικοτεχνική υποδομή των εκπαιδευτικών μονάδων.
11. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών όπου εργάζονται.
12. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις σχέσεις τους με τους/τις συναδέλφους τους.
13. Να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις οικονομικές τους απολαβές.
14. Να συσχετιστούν οι βαθμοί ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανά κλίμακα με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

## | Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται και στις τρεις βαθμίδες της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Αποταθήκαμε με προσκλήσεις συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου σε 15.000 περίπου άτομα, αλλά κατορθώσαμε να συγκεντρώσουμε 1.842 απαντήσεις. Θεωρούμε ότι το δείγμα είναι μεγάλο, γεγονός που εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικότητα και την κανονικότητα της κατανομής του. Εξάλλου, οι αναγωγές που επιχειρήσαμε στο στα γενικά σύνολα των εκπαιδευτικών και στις τρεις βαθμίδες της χώρας δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Η δειγματοληψία ήταν βολική και τυχαία και ακολούθησε την τακτική της χιονοστιβάδας, αφού απευθυνθήκαμε αρχικά σε «προσβάσιμους» από τους ερευνητές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές, σε τυχαίο, πάντα, δείγμα.

## | Ερευνητική μέθοδος

Βασική επιλογή της ερευνητικής ομάδας αποτέλεσε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το προσφορότερο εργαλείο για την επισκόπηση και την καταγραφή των στάσεων ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών<sup>131</sup> ώστε να καταγράψουμε και για να αναλύσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες παραμέτρους των όρων και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.

## | Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το περισσότερο χρησιμοποιημένο αλλά και το πιο παρεξηγημένο ερευνητικό εργαλείο. Και το γεγονός αυτό οφείλεται στην εσφαλμένη, αλλά ευρέως διαδεδομένη,

άποψη ότι δεν υπάρχει ερευνητικό πεδίο στο οποίο να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Από την άλλη, το ερωτηματολόγιο θεωρείται το προσφορότερο εργαλείο για υβριδικές ερευνητικές προσπάθειες, αλλά και το εργαλείο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι από τους ερευνητές<sup>132</sup>. Ωστόσο, όπως πολύ σωστά παρατηρεί ο Μ. Βάμβουκας «το είδος, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου, ασκούν καθοριστική επίδραση στις απαντήσεις και έχουν τεράστια σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας»<sup>133</sup>. Έτσι, εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η διάχυτη αντίληψη για την ευκολία κατασκευής και χρήσης του ερωτηματολογίου είναι λανθασμένη, αφού και τόσο η θεωρία όσο και η πρακτική έχει δείξει τα προβλήματα κατασκευής και χρήσης του<sup>134</sup>. Θεωρούμε ότι το ερωτηματολόγιο, αν κατασκευαστεί και χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να παρέχει χρησιμότητα και σημαντικότητα στοιχεία τόσο από πλευράς ποιότητας όσο και από πλευράς ποσότητας<sup>135</sup>, και θα είναι σε θέση να εξασφαλίσει, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο για τους παρακάτω λόγους:

- Το ερωτηματολόγιο προκαλεί εύκολα το ενδιαφέρον των ερωτώμενων και αυξάνει τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία<sup>136</sup>
- Η αρχική απόφαση για την αναγκαιότητα χρησιμοποίησης μεγάλου δείγματος υποκειμένων και οι τεχνικές δυνατότητες της ερευνητικής ομάδας ευνοεί τη χρήση ερωτηματολογίου<sup>137</sup>
- Το ερωτηματολόγιο προσφέρεται για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με αντιλήψεις και

<sup>131</sup> Hoinville G. & Jowell R. (1978). *Survey Research Practice*. London: Heinemann. Bailey K. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier - McMillan.

<sup>132</sup> Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σσ. 45-46.

<sup>133</sup> Βάμβουκας, Μ. (20026). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 247.

<sup>134</sup> Βλέπε σχετικά Labaw P. (1980). *Advanced Questionnaire Design*. Cambridge: Abt. DeVaus D. (1986). *Surveys in Social Research*. Boston: Allen & Unwin.

<sup>135</sup> Mucchielli L. (1968). *Le questionnaire dans l'enquete psychosociale*. Paris: Libraires Techniques - Ed. Sociales Francaises.

<sup>136</sup> Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 50.

<sup>137</sup> Davidson J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design and the Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.

απόψεις υποκειμένων, οι οποίες δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν<sup>138</sup>

- Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο επιτρέπει συνεχείς δοκιμές και παρεμβάσεις ώστε να διαμορφωθεί με τον καταλληλότερο τρόπο.<sup>139</sup>

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν, ίσως, τα συνηθέστερα εργαλεία στην ποσοτική προσέγγιση όταν πρόκειται για την άντληση και συλλογή δεδομένων ευρείας κλίμακας. Όπως ήδη έχει τονιστεί, για τους σκοπούς της έρευνας, δομήθηκε ερωτηματολόγιο ως εργαλείο ποσοτικής διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης σχετικά με τις συνθήκες και τους όρους της εργασίας τους στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν κλίμακες τύπου Likert ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, επίσης, όπως αποδεικνύει και η διεθνής πρακτική, ήταν σημαντικό να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να κατανοεί ο ερωτώμενος πλήρως την ερώτηση, για να προδιατίθεται ευνοϊκά, αφετέρου να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και να μην υπάρχει απόκλιση από τον ερευνητικό σκοπό. Γι' αυτόν τον λόγο, η γλώσσα των ερωτήσεων έπρεπε να είναι σαφής και κατανοητή, και οι ερωτήσεις να εξετάζουν διαφορετικές μορφές ενός φαινομένου και υπό διαφορετικές περιστάσεις. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Robson και McCartan<sup>140</sup> (2016), εκ των οποίων ουκ άνευ ενός ερωτηματολογίου είναι η ευστοχία, η αναλυτικότητα, η εκλεκτικότητα και, τέλος, η ομοιογενής προσέγγιση των ερωτήσεων και, συνακόλουθα, των πιθανών απαντήσεων σε διαβαθμιστική κλίμακα. Επίσης, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε να είναι «κλειστού τύπου» με προκαθορισμένες απαντήσεις, προκειμένου να αποφευχθούν, στο μέτρο του δυνατού, οι «ανοικτού τύπου» ερωτήσεις καθώς και οι πολύωρες αναλύσεις που αυτές προϋποθέτουν.

Το επόμενο βήμα ήταν η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων, μέσω των ομοσπονδιών, σε όλους τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας

εκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε, η βοήθεια συναδέλφων εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας υπήρξε σημαντική για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ζήτημα καθοριστικής σημασίας, καθώς η διαμόρφωση των ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση κάποιου αρχικού ερευνητικού ερωτήματος, ανοίγοντας στον ερευνητή οπτικές τις οποίες δεν είχε αντιληφθεί ή δεν είχε κρίνει χρήσιμες για την έρευνά του (Robson & McCartan, 2016)<sup>141</sup>.

Το ερωτηματολόγιο, επομένως, παρέχει μια σχετικά απλή και στοχευμένη προσέγγιση στη μελέτη των στάσεων, των απόψεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των κινήτρων των υποκειμένων, με την κατάλληλη προσαρμογή των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί συλλογή πολλών τυποποιημένων δεδομένων από σχεδόν οποιοδήποτε πληθυσμό κοινωνικών υποκειμένων. Γι' αυτόν τον λόγο το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο σύνηθες εργαλείο και τεχνική συλλογής δεδομένων όταν πρόκειται για ένα μεγάλο σύνολο ατόμων. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο, ιδιαίτερα με την ηλεκτρονική μορφή του, είναι εξαιρετικά χαμηλού κόστους και κόπου, όσον αφορά στη συλλογή πολυπληθών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ επιτρέπει την ανωνυμία του ερωτώμενου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ευαίσθητα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα όπως αυτά που έχουμε εντάξει και στην παρούσα μελέτη.

Από την άλλη, το συγκεκριμένο εργαλείο αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο επιρροής των δεδομένων από τα χαρακτηριστικά (βιολογικά ή κοινωνικοοικονομικά) των ερωτώμενων, από τη μνήμη ή την υποκειμενικότητα του βιώματος κ.ά. Ο ερευνητής, λοιπόν, οφείλει να έχει υπόψη του πως οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να αποφύγουν να απαντήσουν με ακρίβεια σε ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους. Επίσης, ιδίως τα ηλεκτρονικού τύπου ερωτηματολόγια, διακρίνονται συνήθως από χαμηλό ποσοστό απόκρισης, με άμεση συνέπεια την υποαντιπροσώπηση του δείγματος. Τέλος, μπορεί να είναι δύσκολο για τον ερευνητή να διαχειριστεί την έλλειψη εμπιστοσύνης των

<sup>138</sup> Fraise P. & Piaget J. (1970). *Traite de Psychologie Experimentale*. Paris: PUF, σ. 98.

<sup>139</sup> Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 148.

<sup>140</sup> Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

<sup>141</sup> Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

ερωτώμενων στη διαδικασία ή/και το εργαλείο, την έλλειψη αξιοπιστίας των απαντήσεων, αλλά και την πιθανή αμφισημία/πολυσημία/παρερμηνεία των απαντήσεων των ερωτώμενων (Robson, 2010)<sup>142</sup>.

Για τη συλλογή των δεδομένων για την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο, σε ηλεκτρονική μορφή.

## Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δομήθηκε ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αποτελείται από μια σύνθεση ερωτηματολογίων η οποία περιλαμβάνει τα εξής τμήματα:

**A.** Ερωτήσεις δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών (18 ερωτήσεις)

**B.** Ερωτήσεις έκφρασης ικανοποίησης σχετικά με βασικά δομικά στοιχεία της εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση (6 ερωτήσεις)

**Γ.** Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory M.B.I., Maslach & Jackson, 1986<sup>143</sup>, όπως χρησιμοποιήθηκε από την Μούζουρα<sup>144</sup>). Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι 7βαθμη κλίμακα συχνότητας (0=ποτέ, 7 κάθε μέρα) και διαιρείται σε 3 υποκλίμακες (Κλίμακα Συναισθηματική Εξάντλησης (ΣΕ) με 9 δηλώσεις, Κλίμακα Αποπροσωποποίησης (ΑΠ) με 5 δηλώσεις και την Κλίμακα Προσωπικής Εκπλήρωσης (ΠΕ) με 8 δηλώσεις. Η χρήση παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσε την

ύπαρξη των τριών παραγόντων, ενώ ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές. Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) αφορά μια κατάσταση του ατόμου, όπου απουσιάζει η ενέργεια και η διάθεση της προσφοράς προς τους αποδέκτες της επαγγελματικής του ενασχόλησης (Κάντας, 1996)<sup>145</sup>. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδυναμία προσφοράς του εαυτού τους στους μαθητές τους (Maslach, Jackson & Laiter, 1997)<sup>146</sup>. Η αποπροσωποποίηση (depersonalization) χαρακτηρίζει μια αρνητική στάση του εργαζόμενου έναντι των αποδεκτών των υπηρεσιών του. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να μη νοιώθουν θετικά για τους μαθητές τους και δημιουργούν μια απόσταση από αυτούς, η οποία συνοδεύεται και με αρνητικά συναισθήματα απέναντί τους (Maslach, et al 1997)<sup>147</sup>. Η μειωμένη επίτευξη- αναποτελεσματικότητα συνιστά μια μειωμένη εμπιστοσύνη των εργαζόμενων προς τον εαυτό τους και οδηγεί σε αρνητική αυτοαξιολόγηση. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών το αίσθημα της αναποτελεσματικότητας σχετίζεται με μια δυσκολία που νοιώθουν στο να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που είχαν όταν μπήκαν στο επάγγελμα (Maslach et, al., 1997)<sup>148</sup>.

**Δ.** Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών, όπως συγκροτήθηκε και χρησιμοποιήθηκε από την Μούζουρα<sup>149</sup>. Πρόκειται για μια κλίμακα 35 δηλώσεων, όπου το δείγμα καλείται να εκφράσει τον βαθμό συμφωνίας του με την χρήση 5βαθμης κλίμακας (1=καθόλου, 5= Πάρα πολύ

<sup>142</sup> Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

<sup>143</sup> Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

<sup>144</sup> Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ. Για προηγούμενη χρήση βλέπε Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), 71-85 και Kantas, A., Vassilaci, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.

<sup>145</sup> Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), 71-85.

<sup>146</sup> Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.

<sup>147</sup> Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.

<sup>148</sup> Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.

<sup>149</sup> Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ.



—η Μούζουρα χρησιμοποίησε τη λέξη υπερβολικά). Το συγκεκριμένο εργαλείο κατασκευάστηκε για χρήση από εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης. Κρίναμε ότι η συγκεκριμένη κλίμακα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης χωρίς σημαντικές τροποποιήσεις. Ωστόσο, η χρήση της παρούσας κλίμακας σε δείγμα πανεπιστημιακών ήταν αδύνατη. Για τον λόγο αυτό, για να χρησιμοποιήσουμε την κλίμακα και στους πανεπιστημιακούς, μειώσαμε τον αριθμό των δηλώσεων και χρησιμοποιήσαμε τελικά 29 δηλώσεις μόνο για τον πληθυσμό των πανεπιστημιακών. Αν και στην έρευνα της Μούζουρα προέκυψαν 5 παράγοντες, για να μπορέσουμε να έχουμε συγκρίσιμα δεδομένα μεταξύ εκπαιδευτικών Α/θμιας, Β/θμιας και Γ/θμιας εκπαίδευσης καταλήξαμε με βάση την παραγοντική ανάλυση σε 4 παράγοντες: Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου, Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η ολική κλίμακα και στις 2 εκδοχές της, αλλά και οι 4 υποκλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους και ο δείκτης Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές.

Ε. Ένα ερωτηματολόγιο, υπό τη μορφή 5θμης κλίμακας στάσεων υπό τη μορφή 1= Διαφωνώ απολύτως έως 5= Συμφωνώ απολύτως, το οποίο περιλαμβάνει 7 υποκλίμακες: (α) Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Συνταξιοδοτικό & Περίθαλψη) (7 δηλώσεις), (β) Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό (5 δηλώσεις), (γ) Η εκπαιδευτική καθημερινότητα (5 δηλώσεις), (δ) Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδοχή (8 δηλώσεις), (ε) Ζητήματα Διοίκησης (8 δηλώσεις), (στ) Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους (5 δηλώσεις) και (ζ) Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου (7 δηλώσεις). Η παραγοντική ανάλυση έδειξε την κατανομή του συνόλου των δηλώσεων στις υποκλίμακες και η ολική κλίμακα, αλλά και οι 7 υποκλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους και ο δείκτης Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές.

## Ερευνητική διαδικασία

1. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων της Maslach & Jackson και της Μούζουρα στους πληθυσμούς στόχο.
2. Μετασηματίστηκε το εργαλείο της Μούζουρα ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε δείγμα πανεπιστημιακών και ξαναδοκιμάστηκε στον αντίστοιχο πληθυσμό.
3. Συζητήθηκε με συναδέλφους και συναδέλφισσες και από τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης η δημιουργία της δικής μας κλίμακας και εν συνεχεία έγινε η πρώτη προσπάθεια σύνθεσής της.
4. Ακολούθησαν κριτικές αναγνώσεις της εκ μέρους ειδικών και πιθανών υποκειμένων του δείγματος και εν συνεχεία προβήκαμε στις σχετικές διευκρινίσεις και διορθώσεις.
5. Εν συνεχεία, τα εργαλεία δοκιμάστηκαν σε μικρούς πληθυσμούς, ώστε να εγκυροποιηθούν και να ελεγχθεί η αξιοπιστία τους.
6. Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο.
7. Ακολούθησε η διαδικασία ελέγχου των δεδομένων και η ανάλυσή τους.

## Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v. 25 και χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική. Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων καθώς και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, χρησιμοποιήσαμε t-test για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές.



## Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της μελέτης

Είναι κοινός τόπος μεταξύ των ερευνητών πως η διερεύνηση θεμάτων όπως αυτό της παρούσας μελέτης θέτει ζητήματα ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, εξαιτίας των βιωμάτων που προκλήθηκαν κατά την περίοδο της χρηματοοικονομικής κρίσης (όπως η διαθεσιμότητα συναδέλφων) αλλά και της συνολικότερης κοινωνικοοικονομικής δυσπραγίας, τέτοιου είδους έρευνες ενδέχεται να ανακαλέσουν μνήμες από δυσάρεστα βιώματα οι συνέπειες των οποίων είναι ακόμη υπαρκτές, και να προκαλέσουν στους ερωτώμενους δυσάρεστες συμπεριφορές, όπως π.χ. νευρικότητα κ.λπ. Η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να είναι ακόμη ευάλωτοι είναι σε ισχύ. Έτσι, η ερευνητική ομάδα φρόντισε ώστε οι ερευνητικοί στόχοι να είναι διαφανείς για να μπορούν οι ερευνώμενοι να αποχωρήσουν αν το θελήσουν και το επιθυμούν. Ενστερνιζόμενη τις θέσεις της επιστημονικής κοινότητας περί υπευθυνότητας και ηθικής συνειδητοποίησης της ερευνητικής διεξαγωγής (Robson & McCartan, 2016), η ερευνητική ομάδα επέδειξε την απαιτούμενη σε τέτοιου είδους κοινωνικά θέματα ευαισθησία αποφεύγοντας την παραβίαση ηθικών αρχών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ηθική και η δεοντολογία δεν εκλαμβάνονται μόνο ως δεσμευτικές κανονιστικές αρχές διεξαγωγής αλλά και ως δυναμικές διαδικασίες που επιβάλλεται να υλοποιούνται στην εφαρμογή των τεχνικών και των μεθοδολογικών σχεδιασμών της ερευνητικής ομάδας, καθώς ο ερευνητής βρίσκεται σε έναν διαρκή αυτοέλεγχο ηθικής ερευνητικής διαδικασίας ενταγμένης στη συνολική διαδικασία διυποκειμενικής αλλόδρασης και συλλογικού. Βασική αρχή του σχεδιασμού, λοιπόν, υπήρξε ο σεβασμός των προσωπικοτήτων των συμμετεχόντων. (Robson & McCartan, 2016). Όπως ήδη έχει τονιστεί, οι συμμετέχοντες, μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, έλαβαν μέρος στον σχεδιασμό και τον έλεγχο της διαδικασίας, ενώ βασική αρχή της συνεργασίας υπήρξε η επιστημονική αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Έτσι, θέτοντας τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στον έλεγχο των ομοσπονδιών επιχειρήσαμε την κατασκευή ενός ερ-

γαλίου κατανοητού και ικανού, ακριβούς και λειτουργικού (Creswell, 2009)<sup>150</sup>.

Η ιδιαίτερη ευαισθησία που επέδειξε η ερευνητική ομάδα οφείλεται αφενός στο εκπαιδευτικό της κεφάλαιο όσον αφορά σε ζητήματα προκαταλήψεων και σε στερεότυπα σχετικά με το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή, την εθνικότητα, την ηλικία ή οποιαδήποτε ειδική ανάγκη, αφετέρου στη συνειδητοποίηση, λόγω και της φύσης της μελέτης, της πιθανής χρησιμοποίησής της για πολιτικούς σκοπούς. Γι' αυτό και η μελέτη περιορίζεται αυστηρά στο επιστημονικό πεδίο, αφού η ερευνητική ομάδα αναγνωρίζει τις πιθανές επιπτώσεις από τον τρόπο διατύπωσης των ευρημάτων της έρευνας, καθώς αυτά ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για την απόδοση ωφελμιστικών ερμηνειών αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο από τις εμπλεκόμενες στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι ομάδες.

Ακόμη, καθώς ο ερευνητής οφείλει να σέβεται τους αποδέκτες των μελετών του και συγχρόνως και τους άλλους ερευνητές που πιθανό να χρησιμοποιήσουν ευρήματα της έρευνάς του, η ερευνητική ομάδα θεωρεί την παρούσα μελέτη αφετηριακή άλλων σχεδιασμών. Έτσι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωρίς παραποιήσεις, ενώ απορρίπτεται η εργαλειακή πρακτική της εξυπηρέτησης συμφερόντων ή της επιβεβαίωσης ερευνητικών υποθέσεων. Σημαντική είναι, επίσης, η βούληση της ερευνητικής ομάδας να δημοσιεύσει τη μελέτη και να μοιραστεί τα ευρήματά της, συμβάλλοντας στην προάσπιση των δικαιωμάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ελληνικής κοινωνίας.

Έτσι, λοιπόν, αποφεύχθηκε, κατά τη διάρκεια της έρευνας, η αλλοίωση των πληροφοριών σχετικά με τον πραγματικό σκοπό της έρευνας, η συμμετοχή των υποκειμένων χωρίς να έχουν ενημερωθεί προηγουμένως για την έρευνα, ο εξαναγκασμός των υποκειμένων για συμμετοχή, η έκθεση των συμμετεχόντων σε αγχωτικές καταστάσεις, αλλά και οποιαδήποτε παραβίαση της προσωπικής τους ζωής (Robson & McCartan, 2016)<sup>151</sup>. Συνεπώς, η ερευνητική ομάδα θεωρεί πως οι πρακτικές σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας χαρακτηρίζονται από ηθική και τήρηση της διεθνούς πρακτικής όσον αφορά στην επιστημονική ερευνητική δεοντολογία.

<sup>150</sup> Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.

<sup>151</sup> Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

## Ερευνητικά Ευρήματα

### Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο

Φύλο	v	%
Άνδρας	586	31,8
Γυναίκα	1256	68,2
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Από τον ανωτέρω πίνακα διακρίνουμε πως από τα 1842 υποκείμενα της έρευνας τα 1256 (68,2%) είναι γυναίκες και τα 586 (31,8%) άνδρες.

### Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα

Εκπαιδευτική βαθμίδα	v	%
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	770	41,8
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	720	39,1
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	352	19,1
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούν τα υποκείμενα του δείγματος διακρίνουμε ότι 770 άτομα (41,8) υπηρετούν στην πρω-

τοβάθμια εκπαίδευση, 720 άτομα (39,1%) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 352 στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (19,1%)

### Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

Ηλικία	v	%
22-30 ετών	80	4,3
31-40 ετών	384	20,8
41-50 ετών	578	31,4
>51 ετών	800	43,4
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος διακρίνουμε ότι το 43,4% του δείγματος (800 άτομα) είναι μεγαλύτερα από 51 ετών, το 31,4% (578 άτομα) εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών, το 20,8% (384 άτομα) των υποκειμένων είναι μεταξύ 31 και 40 ετών και τέλος το 4,3%

του δείγματος (80 άτομα) είναι ηλικιακά μεταξύ 22 και 30 ετών.

*Κατανομή του δείγματος των ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του*

<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Έγγαμος/η	1238	67,2
Άγαμος/η	444	24,1
Άλλο	160	8,7
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των τέκνων του*

<b>Αριθμός τέκνων</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Κανένα	660	35,8
Ένα	372	20,2
Δύο	644	35,0
Περισσότερα από δύο	166	9,0
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων παρατηρούμε ότι το 67,2% του δείγματος (1278 άτομα) δήλωσαν έγγαμοι, το 24,1% (444 άτομα) άγαμοι και το 8,7% (160) δήλωσαν κάτι άλλο (χήροι, διαζευγμένοι κ.α.). Εν συνεχεία το

35,8% του δείγματος (660 άτομα) δήλωσε άτεκνο, το 20,2% (372 άτομα) δήλωσε ότι έχει ένα τέκνο, το 35% (644 άτομα) δήλωσε δύο τέκνα και το 9% των υποκειμένων (166 άτομα) δήλωσε ότι έχει περισσότερα από δύο τέκνα.

*Κατανομή του δείγματος των πανεπιστημιακών ανάλογα με τη βαθμίδα του/ θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*

<b>Βαθμίδα</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Καθηγητής	96	27,3
Αναπληρωτής καθηγητής	48	13,6
Επίκουρος καθηγητής/ Λέκτορας	96	27,3
ΕΔΙΠ/ΕΤΕΠ	72	20,5
Συμβασιούχος	40	11,4
<b>Σύνολο</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος των πανεπιστημιακών ανάλογα με τη βαθμίδα ή τη θέση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνουμε ότι από τα 352 υποκείμενα τα 40 (11,4%)

είναι συμβασιούχοι, τα 72 (20,5%) είναι μέλη ΕΔΙΠ ή ΕΤΕΠ, τα 96 (27,3%) είναι Επίκουροι Καθηγητές ή Λέκτορες, τα 48 (13,6%) Αναπληρωτές Καθηγητές και τα 96 (27,3%) Πρωτοβάθμιοι Καθηγητές.

Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας	ν	%
Μόνιμος/η	1098	73,7
Αναπληρωτής/τρια	362	24,3
Αορίστου χρόνου	8	,5
Συμβασιούχος	22	1,5
<b>Σύνολο</b>	<b>1490</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχέση εργασίας διακρίνουμε ότι από τα 1490 υποκείμενα της έρευ-

νας τα 22 (1,5%) είναι συμβασιούχοι ορισμένου χρόνου, τα 8 (0,5%) συμβασιούχοι αορίστου χρόνου, τα 362 (24,3%) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και τα 1098 (73,7%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον εκπαιδευτικό τίτλο που διαθέτουν

Εκπαιδευτικός τίτλος	ν	%
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	56	3,8
Πτυχίο ΑΕΙ	580	38,9
Διδασκαλείο	58	3,9
ΜΔΕ	678	45,5
Διδακτορικό	118	7,9
<b>Σύνολο</b>	<b>1490</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον εκπαιδευτικό τίτλο που διαθέτουν διακρίνουμε ότι 118 υποκείμενα (7,9%) έχουν διδακτορικό τίτλο, 678 (45,5%) μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, 58 (3,9%) είναι πτυ-

χιούχοι διδασκαλείων, τα 580 (38,9%) είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών τμημάτων και 56 (3,8%) πτυχιούχοι παιδαγωγικών ακαδημιών ή σχολών νηπιαγωγών.

*Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται*

<b>Σχολική μονάδα</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
ΓΕΛ	380	25,5
Γυμνάσιο	228	15,3
ΕΠΑΛ	58	3,9
Νηπιαγωγείο	242	16,2
Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής	4	,3
Δημοτικό Ειδικής Αγωγής	6	,4
Β/θμια Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής	30	2,0
Δημοτικό	492	33,0
Διοικητική Θέση	42	2,8
ΣΔΕ	8	,5
<b>Σύνολο</b>	<b>1490</b>	<b>100,0</b>

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, διακρίνουμε ότι από τους 1490 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα οι 380 (25,5%) εργάζονται σε Γενικό Λύκειο, οι 228 (15,3%) σε Γυμνά-

σιο, οι 58 (3,9%) σε Επαγγελματικό Λύκειο, οι 242 (16,2%) σε νηπιαγωγείο, οι 492 (33%) σε Δημοτικό σχολείο, οι 4 (0,3%) σε νηπιαγωγείο ειδικής αγωγής, οι 6 (0,4%) σε δημοτικό ειδικής αγωγής, οι 30 (2%) σε ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 8 (0,5%) σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και οι 42 (2,8%) εργάζονται σε διοικητική θέση.

*Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το εάν εργάζονται στον τόπο της μόνιμης κατοικίας του*

<b>Κατοικία - εργασία</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Εργάζομαι στον μόνιμο τόπο της κατοικίας μου	1018	68,3
Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στον τόπο της εργασίας μου	472	31,7
<b>Σύνολο</b>	<b>1490</b>	<b>100,0</b>

Σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα διακρίνουμε ότι το 68,3% του δείγματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1018 εκπαιδευτικοί) εργάζεται στο μόνιμο τόπο

κατοικίας του, ενώ το 31,7% (472 εκπαιδευτικοί) μετακινείται καθημερινά για να φτάσει στο χώρο εργασίας του.



*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία του στην εκπαίδευση*

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	v	%
0-10 έτη	404	21,9
11-20 έτη	766	41,6
21-30 έτη	452	24,5
Περισσότερα από 30 έτη	220	11,9
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία του στην εκπαίδευση διακρίνουμε ότι από το σύνολο των 1842 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 404 (21,9%) δήλωσαν από 0 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας, οι

766 (41,6%) δήλωσαν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 452 (24,5%) δήλωσαν από 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας και τέλος 220 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (11,9%) δήλωσαν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας*

Τόπος εργασίας	v	%
Αθήνα/Θεσσαλονίκη	1042	56,6
Αστικό κέντρο	362	19,7
Ημιαστική περιοχή	314	17,0
Αγροτική Περιοχή	124	6,7
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας διακρίνουμε ότι το 56,6% του δείγματος (1042 υποκείμενα) εργάζονται στα μητροπολιτικά κέντρα Αθήνας και Θεσ-

σαλονίκης, το 19,7% (362 υποκείμενα) σε αστικά κέντρα, το 17% (314 υποκείμενα) σε ημιαστικές περιοχές και το 6,7% (124 υποκείμενα) εργάζονται σε αγροτική περιοχή.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εάν κατέχει θέση ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα*

Θέση ευθύνης	v	%
Ναι	344	18,7
Όχι	1498	81,3
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τον ανωτέρω πίνακα από τα 1842 υποκείμενα του δείγματος τα 344 (18,7%) κατέχουν θέση ευθύνης εντός του

εκπαιδευτικού συστήματος και τα υπόλοιπα 1498 (81,3%) όχι.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το είδος της στέγασής του*

Είδος στέγασης	v	%
Ιδιόκτητη κατοικία	1138	61,8
Ενοικιαζόμενη κατοικία	516	28,0
Οικογενειακή οικία	188	10,2
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στη στέγαση του δείγματος το 61,8% (1138 υποκείμενα) διαμένει σε ιδιόκτητη κατοικία, το 28% (516 υποκείμενα σε ενοικιαζόμενη οικία και το 10% (188 υποκείμενα) διαμένουν στην οικογενειακή οικία.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τις αποδοχές του ανάλογα με την επαγγελματική του δραστηριότητα*

Ικανοποίηση από τις αποδοχές	v	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Απογοητεύει	576	31,3	1,86	,718
Μάλλον απογοητεύει	1004	54,5		
Μάλλον ενισχύει	212	11,5		
Ενισχύει	50	2,7		
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής από τις αποδοχές του, διακρίνουμε ότι το 31,3% του δείγματος (576 υποκείμενα) δηλώνει απογοητευμένο από τις αποδοχές του, το 54,5% (1004 υποκείμενα) δηλώνει μάλλον απογοητευμένο, το 11,5% (212 υποκείμενα) δηλώνει μάλλον ικανοποιημένο από τις οικονομικές απολαβές του και τέλος το 2,7% δηλώνει πολύ ικανοποιημένο από τις αποδοχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο του μηνιαίου εισοδήματός του (από κάθε πηγή)*

Επίπεδο μηνιαίου εισοδήματος	v	%
500 – 900 ευρώ	76	5,1
901-1200 ευρώ	450	24,4
1201-2500 ευρώ	978	53,1
Μεγαλύτερο από 2500 ευρώ	338	18,3
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο του μηνιαίου εισοδήματός του (από κάθε πηγή), διακρίνουμε ότι το 5,1% του δείγματος (76 υποκείμενα) δήλωσε μηνιαίο εισόδημα έως 900 ευρώ, το 24,4% (450 υποκείμενα) από 901

έως 1200 ευρώ, το 53,1% του δείγματος (978 υποκείμενα) δήλωσε μηνιαίο εισόδημα (από όλες τις πηγές) από 1201 έως 2500 ευρώ και το 18,3% του δείγματος (338 υποκείμενα) δήλωσε μηνιαίο εισόδημα μεγαλύτερο των 2500 ευρώ.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εάν πρέπει να αποπληρώνει κάποια δανειακή υποχρέωση*

Δανειακή υποχρέωση	ν	%
Ναι	846	45,9
Όχι	996	54,1
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εάν κάνει και άλλη εργασία πέραν της βασικής του*

Άλλη εργασία	ν	%
Ναι	558	30,3
Όχι	1284	69,7
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>

Σύμφωνα τους ανωτέρω πίνακες διακρίνουμε ότι από το σύνολο των 1842 υποκειμένων τα 846 (45,9%) δήλωσαν ότι αποπληρώνουν κάποιο δάνειο, ενώ τα υπόλοιπα 996 υποκείμενα όχι (54,1%).

Επίσης το 30,3% του δείγματος (558 υποκείμενα) δήλωσε ότι εργάζεται και δεύτερη εργασία πλέον της βασικής του, ενώ το 69,7% (1284 υποκείμενα) δήλωσε ότι εργάζεται μόνο στην εκπαίδευση.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με τις τακτικές αποδοχές σας και τα επιδόματα*

Ικανοποίηση από τις αποδοχές	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	454	24,6	1,96	,679
Ελάχιστα	1020	55,4		
Αρκετά	358	19,4		
Πάρα πολύ	10	,5		
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με τις τακτικές αποδοχές και τα επιδόματα, το 24,6% (454 υποκείμενα) δήλωσε καθόλου ικανοποιημένο, το 55,4% (1020 υποκείμε-

να) ελάχιστα ικανοποιημένο, το 19,4% (358 υποκείμενα) δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο από τις αποδοχές και επιδόματα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και μόλις το 0,5% (10 υποκείμενα) δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένο.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με το συνταξιοδοτικό καθεστώς*

Ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό καθεστώς	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	980	53,2	1,52	,606
Ελάχιστα	766	41,6		
Αρκετά	90	4,9		
Πάρα πολύ	6	,3		
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με το συνταξιοδοτικό καθεστώς, το 53,2% (980 υποκείμενα) δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 41,6% (766 υποκείμενα) *ελάχι-*

*στα ικανοποιημένο*, το 4,9% (90 υποκείμενα) δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από το συνταξιοδοτικό καθεστώς του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και μόλις το 0,3% (6 υποκείμενα) δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης*

Ικανοποίηση από την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	520	28,2	1,98	,750
Ελάχιστα	866	47,0		
Αρκετά	436	23,7		
Πάρα πολύ	20	1,1		
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, το 28,2% (520 υποκείμενα) δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 47% (866 υποκείμενα) *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 23,7% (436 υποκείμενα) δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και μόλις το 1,1% (20 υποκείμενα) δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του  
από τον αριθμό ημερών εργασίας ετησίως

Ικανοποίηση από τον αριθμό ημερών εργασίας ετησίως	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	50	2,7	3,17	,718
Ελάχιστα	196	10,6		
Αρκετά	990	53,7		
Πάρα πολύ	606	32,9		
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής από τον αριθμό ημερών εργασίας ετησίως, το 2,7% (50 υποκείμενα) δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 10,6% (196 υποκείμενα) *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 53,7%

(990 υποκείμενα) δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από τον αριθμό ημερών εργασίας ετησίως και το 32,9% (606 υποκείμενα) δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το κατά πόσο θεωρεί ότι οι μορφές  
ελαστικής απασχόλησης επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο

Σε σχέση με τις μορφές ελαστικής απασχόλησης	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	82	4,5	3,18	,791
Ελάχιστα	196	10,6		
Αρκετά	878	47,7		
Πάρα πολύ	686	37,2		
<b>Σύνολο</b>	<b>1842</b>	<b>100,0</b>		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το κατά πόσο θεωρεί ότι οι μορφές ελαστικής απασχόλησης επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, το 4,5% (82 υποκείμενα) δήλωσε *καθόλου*, το 10,6% (196 υποκείμενα) *ελάχιστα*, το 47,7% (878 υποκείμενα) δήλωσε *αρκετά* και το 37,2% (686 υποκείμενα) δήλωσε ότι η ελαστική απασχόληση επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο *πάρα πολύ*.



## Έλεγχος εγκυρότητας των εννέα κλιμάκων

Κλίμακα		Cronbach's alpha – Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
<b>A</b>	Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1986 όπως μεταφράστηκε από την Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή	<b>0,744</b>
<b>B</b>	Ερωτηματολόγιο πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή	<b>0,914</b>
<b>Γ</b>	Σύνταξη, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, ασφάλεια	<b>0,758</b>
<b>Δ</b>	Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό	<b>0,698</b>
<b>E</b>	Η εκπαιδευτική καθημερινότητα	<b>0,695</b>
<b>ΣΤ</b>	Η Υλικοτεχνική υποδοχή	<b>0,838</b>
<b>Z</b>	Ζητήματα Διοίκησης	<b>0,849</b>
<b>H</b>	Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	<b>0,811</b>
<b>Θ</b>	Οι οικονομικές απολαβές μου	<b>0,781</b>

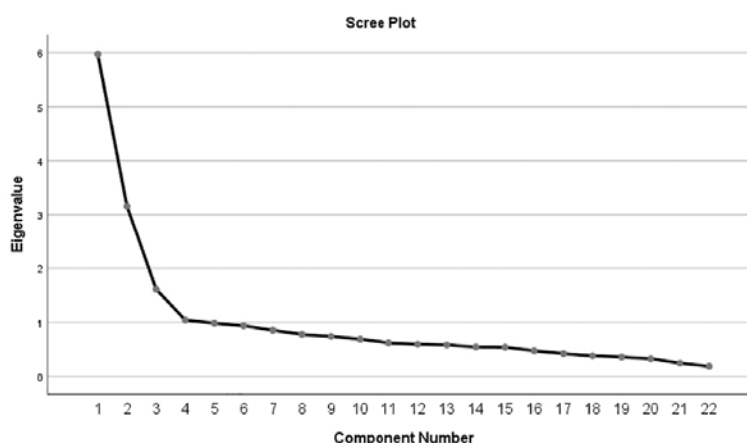
Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής εγκυρότητας σε όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, έδειξε υψηλές τιμές για τον δείκτη alpha του Cronbach, αφού η σχετική τιμή πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,6 για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει έστω ελάχιστη εγκυρότητα και όσο πλησιάζει την τιμή (1) ο βαθμός εγκυρότητας τείνει στο απόλυτο. Με άλλα λόγια, οι κλίμακες στάσεων θεωρούνται απολύτως έγκυρες και αξιόπιστες.

## Ο έλεγχος του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης

Η κλίμακα Maslach & Jackson (1986) αποτελείται από 22 δηλώσεις, αλλά απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης. Η παραγοντική ανάλυση, μας έδωσε 3 υπο-κλίμακες, ίδιες με αυτές που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, αλλά και

από τη χρήση του ερωτηματολογίου από την Μούζουρα (2005). Συνολικά, η παραγοντική ανάλυση καθώς και ο έλεγχος αξιοπιστίας, ανά παράγοντα, έδειξε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Αριθμός παραγόντων για την κλίμακα Maslach & Jackson (1986)



Έλεγχος εγκυρότητας των τριών κλιμάκων του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης	<b>0,865</b>
Αποπροσωποποίηση	<b>0,734</b>
Προσωπική Επίτευξη	<b>0,781</b>
<b>Ολική κλίμακα</b>	<b>0,744</b>

Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα **A. Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1986 όπως μεταφράστηκε από την Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή (0= Ποτέ, 6= Κάθε μέρα) ανά υποκλίμακα**

A	Δηλώσεις	0	1	2	3	4	5	6
<b>Συναισθηματικής Εξάντληση</b>								
A1	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου	5,8	13,2	14,1	22,7	19,8	15,9	8,6
A2	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμής μέρας	2,8	9,1	10,9	17,0	23,2	25,2	11,7
A3	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	11,5	22,7	14,1	20,7	15,1	11,0	4,9
A6	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα	25,2	26,3	16,6	15,1	7,5	6,6	2,7
A8	Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου	51,9	21,4	12,3	6,5	4,7	2,4	,9
A13	Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου	18,5	25,0	16,4	19,7	13,1	5,1	2,3
A14	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά	2,3	7,1	7,8	14,7	22,8	30,7	14,7
A16	Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό στρες	26,4	34,1	13,0	13,7	7,7	3,3	1,8
A20	Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου	45,4	27,9	9,2	9,1	4,2	3,3	,9
<b>Αποπροσωποποίηση</b>								
A5	Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα	56,5	21,8	11,0	7,5	2,0	1,2	,1
A10	Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή	41,2	23,2	13,6	9,7	6,9	4,6	,9
A11	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά	39,4	23,1	14,4	9,7	8,3	3,6	1,5
A15	Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους	59,0	23,3	7,8	6,0	1,0	2,0	1,0
A22	Αισθάνομαι πώς οι εκπαιδευόμενοι με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	31,5	34,0	13,1	13,5	5,3	2,3	,3
<b>Προσωπική Επίτευξη</b>								
A4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι εκπαιδευόμενοι μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα		1,6	3,0	12,4	26,6	39,7	16,6
A7	Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων		2,1	4,1	21,3	31,9	32,6	8,0

A	Δηλώσεις	0	1	2	3	4	5	6
A9	Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου	1,1	2,0	5,5	16,5	21,5	30,5	22,9
A12	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή	,3	3,1	8,7	24,4	24,1	28,4	10,9
A17	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους	,2	1,0	3,3	9,8	19,5	37,4	28,9
A18	Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	,5	,9	2,2	6,5	25,1	40,0	24,9
A19	Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή		,7	2,9	13,0	28,7	39,7	15,0
A21	Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα	,3	2,6	9,9	26,1	23,5	28,8	8,9

Όσον αφορά την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, διακρίνουμε σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα ότι στη δήλωση *Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου (A1)*, το 5,8% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 13,2% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 14,1% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 22,7% μερικές φορές το μήνα, το 19,8% μία φορά την εβδομάδα, το 15,9% μερικές φορές την εβδομάδα και το 8,6% των υποκειμένων κάθε μέρα. Εν συνεχεία, στη δήλωση *Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας (A2)*, το 2,8% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 9,1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 10,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 17% μερικές φορές το μήνα, το 23,2% μία φορά την εβδομάδα, το 25,2% μερικές φορές την εβδομάδα και το 11,7% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά (A3)*, το 11,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 12,7% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 14,1% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 20,7% μερικές φορές το μήνα, το 15,1% μία φορά την εβδομάδα, το 11% μερικές φορές την εβδομάδα και το 4,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα (A6)*, το 25,2% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 26,3% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 16,6% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 15,1% μερικές φορές το μήνα, το 7,5% μία φορά την εβδομάδα, το 6,6% μερικές φορές την εβδομάδα και το 2,7% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Αισθάνομαι*

*ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου (A8)*, το 51,9% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 21,4% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 12,3% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 6,5% μερικές φορές το μήνα, το 4,7% μία φορά την εβδομάδα, το 2,4% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου (A13)*, το 18,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 25% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 16,4% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 19,7% μερικές φορές το μήνα, το 13,1% μία φορά την εβδομάδα, το 5,1% μερικές φορές την εβδομάδα και το 2,3% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά (A14)*, το 2,3% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 7,1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 7,8% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 14,7% μερικές φορές το μήνα, το 22,8% μία φορά την εβδομάδα, το 30,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 14,7% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό στρες (A16)*, το 26,4% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 34,1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 13% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 13,7% μερικές φορές το μήνα, το 7,7% μία φορά την εβδομάδα, το 3,3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,8% των υποκειμένων κάθε μέρα. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση *Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου (A20)*, το 45,4% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 27,9% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 9,2% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,1% μερικές φο-

ρές το μήνα, το 4,2% μία φορά την εβδομάδα, το 3,3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,9 % των υποκειμένων κάθε μέρα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, διακρίνουμε σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα ότι στη δήλωση *Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα* (A5), το 56,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 21,8% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 11% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 7,5% μερικές φορές το μήνα, το 2% μία φορά την εβδομάδα, το 1,2% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,1% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή* (A10), το 41,2% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 23,2% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 13,6% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,7% μερικές φορές το μήνα, το 6,9% μία φορά την εβδομάδα, το 4,6% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά* (A11), το 39,4% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 23,1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 14,4% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,7% μερικές φορές το μήνα, το 8,3% μία φορά την εβδομάδα, το 3,6% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,5% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους* (A15), το 59% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 23,3% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 7,8% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 6% μερικές φορές το μήνα, το 1% μία φορά την εβδομάδα, το 2% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1% των υποκειμένων κάθε μέρα. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση *Αισθάνομαι πώς οι εκπαιδευόμενοι με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους* (A22), το 31,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 34% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 13,1% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 13,5% μερικές φορές το μήνα, το 5,3% μία φορά την εβδομάδα, το 2,3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,3 % των υποκειμένων κάθε μέρα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, διακρίνουμε σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα ότι στη δήλωση *Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι εκπαιδευόμενοι μου αισθάνονται γενικώς*

*για τα πράγματα* (A4), κανένα από τα υποκείμενα δεν δήλωσε ποτέ, το 1,6% δήλωσε μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 3% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 12,4% μερικές φορές το μήνα, το 26,6% μία φορά την εβδομάδα, το 39,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 16,6% των υποκειμένων κάθε μέρα. Επίσης, στη δήλωση *Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων* (A7), κανένα από τα υποκείμενα δεν δήλωσε ποτέ, το 2,1% δήλωσε μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 4,1% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 21,3% μερικές φορές το μήνα, το 31,9% μία φορά την εβδομάδα, το 32,6% μερικές φορές την εβδομάδα και το 8% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου* (A9), το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 2% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 5,5% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 16,5% μερικές φορές το μήνα, το 21,5% μία φορά την εβδομάδα, το 30,5% μερικές φορές την εβδομάδα και το 22,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή* (A12), το 0,3% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 3,1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 8,7% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 24,4% μερικές φορές το μήνα, το 24,1% μία φορά την εβδομάδα, το 28,4% μερικές φορές την εβδομάδα και το 10,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους* (A17), το 0,2% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 3,3% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,8% μερικές φορές το μήνα, το 19,5% μία φορά την εβδομάδα, το 37,4% μερικές φορές την εβδομάδα και το 28,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους* (A18), το 0,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 0,9% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 2,2% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 6,5% μερικές φορές το μήνα, το 25,1% μία φορά την εβδομάδα, το 40% μερικές φορές την εβδομάδα και το 24,9% των υποκειμένων κάθε μέρα. Επίσης, στη δήλωση *Έχω επιτύχει πολλά αξιολογικά πράγματα στη δουλειά αυτή* (A19), κανένα από τα υποκείμενα δεν δήλωσε ποτέ, το 0,7% δήλωσε μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 2,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 13% μερικές φο-



ρές το μήνα, το 28,7% μία φορά την εβδομάδα, το 39,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 15% των υποκειμένων κάθε μέρα. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση *Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα (A21)*, το 0,3% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 2,6% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 9,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 26,1% μερικές φορές το μήνα, το 23,5% μία φορά την εβδομάδα, το 28,8% μερικές φορές την εβδομάδα και το 8,9 % των υποκειμένων κάθε μέρα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες χρήσης της κλίμακας και των υποκλιμάκων της το συνολικό αποτέλεσμα υπολογίζεται ως άθροισμα των τιμών για την κάθε κλίμακα. Υψηλές τιμές για τις κλίμακες **Συναισθηματικής Εξάντλησης** και **Αποπροσωποποίησης** δείχνουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ στην κλίμακα **Προσωπικής Επίτευξης**, αντίθετα, υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης δείχνουν οι χαμηλές τιμές<sup>152</sup> (βλέπε πίνακα 21).

*Κατανομή του βαθμού με βάση το Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά κλίμακα στην κλίμακα (Maslach & Jackson, 1986 όπως μεταφράστηκε από την Μουζούρα, 2005) - Προσαρμογή (0= Ποτέ, 6= Κάθε μέρα) ανά κλίμακα.*

	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
<b>Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης</b>	>16	17-26	>26
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	>8	9-13	>14
<b>Προσωπική Επίτευξη</b>	>37	31-36	<30

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης*

	Mean	SD	Χαρακτηρισμός
<b>Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης</b>	21,1314	9,76058	Μέτρια
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	7,7970	6,54214	Χαμηλή
<b>Προσωπική Επίτευξη</b>	34,8827	5,89159	Μέτρια

*Κατανομή του επιπέδου επαγγελματικής εξουθένωσης ανά κλίμακα στο δείγμα*

	Χαμηλό	Μέσο	Υψηλό
<b>Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης</b>	34,1	36,3	29,6
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	60,0	17,5	22,5
<b>Προσωπική Επίτευξη</b>	41,0	34,9	24,1

<sup>152</sup> Βλέπε, Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press. Μουζούρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ. Βλαχάκη, Λ. (2018). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης που εργάζονται με μαθητές με νοητική αναπηρία*. Διπλωματική Διατριβή, ΤΕΘ/ΔΠΘ.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση και ανά κλίμακα του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

	Δηλώσεις	Mean	S.D.
<b>Συναισθηματικής Εξάντληση</b>			
A1	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου	3,19	1,660
A2	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμής μέρας	3,71	1,586
A3	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	2,58	1,714
A6	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα	1,84	1,652
A8	Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου	1,01	1,387
A13	Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου	2,08	1,590
A14	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά	3,99	1,534
A16	Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό στρες	1,59	1,505
A20	Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου	1,12	1,420
<b>Αποπροσωποποίηση</b>			
A5	Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα	,81	1,154
A10	Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή	1,35	1,544
A11	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά	1,41	1,567
A15	Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους	,76	1,223
A22	Αισθάνομαι πώς οι εκπαιδευόμενοι με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	1,35	1,337
<b>Προσωπική Επίτευξη</b>			
A4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι εκπαιδευόμενοι μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα	4,50	1,099
A7	Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων	4,13	1,093
A9	Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου	4,39	1,345
A12	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή	3,98	1,283

	Δηλώσεις	Mean	S.D.
A17	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους	4,75	1,148
A18	Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	4,74	1,079
A19	Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή	4,49	1,032
A21	Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα	3,92	1,257

Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων καθώς και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, χρη-

σιμοποιήσαμε t-test για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) με Post Hoc Test Bonferroni για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές.

*Μέσοι Όροι για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με το φύλο.*

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συναισθηματική Εξάντληση	Άντρας	586	20,2116	9,99297	,41281
	Γυναίκα	1256	21,5605	9,62423	,27156
Αποπροσωποποίηση	Άντρας	586	9,1229	6,63314	,27401
	Γυναίκα	1256	7,1783	6,40866	,18083
Προσωπική Επίτευξη	Άντρας	586	34,5495	5,66849	,23416
	Γυναίκα	1256	35,0382	5,98871	,16898

*Μέσοι Όροι για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τη θέση ευθύνης.*

	Κατέχετε θέση ευθύνης στην εκπαιδευτική βαθμίδα όπου εργάζεστε;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συναισθηματική Εξάντληση	Ναι	344	21,8023	10,74086	,57911
	Όχι	1498	20,9773	9,51844	,24593
Αποπροσωποποίηση	Ναι	344	7,0291	6,31572	,34052
	Όχι	1498	7,9733	6,58245	,17007
Προσωπική Επίτευξη	Ναι	344	35,8198	5,81213	,31337
	Όχι	1498	34,6676	5,89059	,15220

*Μέσοι Όροι για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την αποπληρωμή δανείου.*

	Έχετε να αποπληρώσετε οιασδήποτε μορφής δάνειο;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συναισθηματική Εξάντληση	Ναι	846	21,3806	9,93466	,34156
	Όχι	996	20,9197	9,61017	,30451
Αποπροσωποποίηση	Ναι	846	8,0662	6,74368	,23185
	Όχι	996	7,5683	6,36040	,20154
Προσωπική Επίτευξη	Ναι	846	35,1726	5,87572	,20201
	Όχι	996	34,6365	5,89680	,18685

*Μέσοι Όροι για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με αν κάνουν και δεύτερη εργασία.*

	Κάνετε κάποια δεύτερη εργασία για να μπορέσετε να ανταπεξέλθετε οικονομικά;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συναισθηματική Εξάντληση	Ναι	558	21,2401	9,72382	,41164
	Όχι	1284	21,0841	9,77992	,27293
Αποπροσωποποίηση	Ναι	558	10,2007	6,92218	,29304
	Όχι	1284	6,7523	6,08329	,16977
Προσωπική Επίτευξη	Ναι	558	34,3405	5,98941	,25355
	Όχι	1284	35,1184	5,83523	,16285

Ως προς τη Συναισθηματική Εξάντληση (ΣΕ) ο έλεγχος t-test έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ( $t=0.06$ ,  $df=1$ ,  $p=0.006<0.05$ ) με τις γυναίκες να δηλώνουν μεγαλύτερη ΣΕ ( $mean=21.56\pm 9.62$ ) από τους άντρες ( $mean=20.21\pm 10.00$ ). Ο αντίστοιχος έλεγχος για την κλίμακα της Αποπροσωποποίησης (ΑΠ) και για την κλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης (ΠΕ) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο.

Ως προς τη ΣΕ ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι Μ.Ο. δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ όσων κατέχουν μια θέση ευθύνης με όσων δεν κατέχουν. Ως προς την ΑΠ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά όσοι έχουν θέση ευθύνης ιεραρχία του ιδρύματος με αυτούς που δεν έχουν ( $t=-2,42$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.016$ ). Αυτοί που δεν έχουν θέση δηλώνουν ψηλότερη ΑΠ ( $mean=7.97\pm 6.58$ ) από αυτούς που έχουν ( $mean=7.03\pm 6.32$ ). Τέλος, ως προς την ΠΕ

παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $t=3.28$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.001$ ) με όσους δηλώνουν ότι κατέχουν θέση στην ιεραρχία να έχουν ψηλότερο ΠΕ ( $mean=35.82\pm 5.81$ ) από αυτούς που δεν έχουν ( $mean=34.67\pm 5.89$ )

Ως προς τη ΣΕ ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι Μ.Ο. δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά όσων κάνουν και δεύτερη εργασία σε σχέση με αυτούς που δεν κάνουν. Ως προς την ΑΠ έδειξε ότι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $t=10.712$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.000$ ). Όσοι κάνουν δεύτερη εργασία έχουν ψηλότερη ΑΠ ( $Mean=10.201\pm 6.92$ ) από αυτούς που δεν κάνουν ( $Mean=6.75\pm 6.08$ ). Τέλος, η ΠΕ διαφέρει στατιστικά σημαντικά ( $t=-2.698$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.009$ ) με όσους κάνουν δεύτερη εργασία να έχουν χαμηλότερη ΠΕ ( $Mean=34.34\pm 5.99$ ) σε σχέση με αυτούς που δεν κάνουν ( $Mean=35.12\pm 5.84$ ).

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Συναισθηματική Εξάντληση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,90992	,50513	,215
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,87468	,62690	,489
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,90992	,50513	,215
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	1,78460*	,63369	,015
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,87468	,62690	,489
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-1,78460*	,63369	,015
Αποπροσωποποίηση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,53561	,23773	,073
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-12,11364*	,29504	,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,53561	,23773	,073
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-11,57803*	,29824	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	12,11364*	,29504	,000
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	11,57803*	,29824	,000
Προσωπική Επίτευξη	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	1,03838*	,30243	,002
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	2,29545*	,37534	,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-1,03838*	,30243	,002
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	1,25707*	,37941	,003
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-2,29545*	,37534	,000
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-1,25707*	,37941	,003

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 03. Οικογενειακή κατάσταση	(J) 03. Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναισθηματική Εξάντληση	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	-1,68799*	,53820	,005	-2,9776	-,3984
		Άλλο	1,16303	,81737	,465	-,7955	3,1216
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	1,68799*	,53820	,005	,3984	2,9776
		Άλλο	2,85101*	,89712	,005	,7014	5,0007
	Άλλο	Έγγαμος/η	-1,16303	,81737	,465	-3,1216	,7955
		Άγαμος/η	-2,85101*	,89712	,005	-5,0007	-,7014
Αποπροσωποποί- ηση	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	-1,58320*	,36014	,000	-2,4462	-,7202
		Άλλο	,01680	,54694	1,000	-1,2938	1,3274
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	1,58320*	,36014	,000	,7202	2,4462
		Άλλο	1,60000*	,60031	,023	,1615	3,0385
	Άλλο	Έγγαμος/η	-,01680	,54694	1,000	-1,3274	1,2938
		Άγαμος/η	-1,60000*	,60031	,023	-3,0385	-,1615
Προσωπική Επίτευξη	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	,44942	,32590	,504	-,3315	1,2303
		Άλλο	-,06454	,49495	1,000	-1,2505	1,1214
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	-,44942	,32590	,504	-1,2303	,3315
		Άλλο	-,51396	,54324	1,000	-1,8157	,7877
	Άλλο	Έγγαμος/η	,06454	,49495	1,000	-1,1214	1,2505
		Άγαμος/η	,51396	,54324	1,000	-,7877	1,8157
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 04. Αριθμός παι- διών	(J) 04. Αριθμός παι- διών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναισθηματική Εξάντληση	Κανένα	Ένα	,02845	,63049	1,000	-1,6368	1,6936
		Δύο	1,97037*	,53865	,002	,5477	3,3930
		Περισσότερα από 2	1,29182	,84440	,757	-,9383	3,5220
	Ένα	Κανένα	-,02845	,63049	1,000	-1,6936	1,6368
		Δύο	1,94193*	,63331	,013	,2693	3,6146
		Περισσότερα από 2	1,26338	,90771	,985	-1,1340	3,6607
	Δύο	Κανένα	-1,97037*	,53865	,002	-3,3930	-,5477
		Ένα	-1,94193*	,63331	,013	-3,6146	-,2693
		Περισσότερα από 2	-,67855	,84650	1,000	-2,9143	1,5572
	Περισσότερα από 2	Κανένα	-1,29182	,84440	,757	-3,5220	,9383
		Ένα	-1,26338	,90771	,985	-3,6607	1,1340
		Δύο	,67855	,84650	1,000	-1,5572	2,9143
Αποπροσωποί- ηση	Κανένα	Ένα	1,07185	,41544	,060	-,0254	2,1691
		Δύο	2,74713*	,35493	,000	1,8097	3,6845
		Περισσότερα από 2	3,65243*	,55639	,000	2,1829	5,1219
	Ένα	Κανένα	-1,07185	,41544	,060	-2,1691	,0254
		Δύο	1,67528*	,41730	,000	,5731	2,7774
		Περισσότερα από 2	2,58058*	,59811	,000	1,0009	4,1603
	Δύο	Κανένα	-2,74713*	,35493	,000	-3,6845	-1,8097
		Ένα	-1,67528*	,41730	,000	-2,7774	-,5731
		Περισσότερα από 2	,90530	,55778	,629	-,5679	2,3785
	Περισσότερα από 2	Κανένα	-3,65243*	,55639	,000	-5,1219	-2,1829
		Ένα	-2,58058*	,59811	,000	-4,1603	-1,0009
		Δύο	-,90530	,55778	,629	-2,3785	,5679

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 04. Αριθμός παι- διών	(J) 04. Αριθμός παι- διών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Προσωπική Επίτευξη	Κανένα	Ένα	-,30802	,38189	1,000	-1,3166	,7006
		Δύο	-,60702	,32626	,378	-1,4687	,2547
		Περισσότερα από 2	-,56291	,51145	1,000	-1,9137	,7879
	Ένα	Κανένα	,30802	,38189	1,000	-,7006	1,3166
		Δύο	-,29900	,38360	1,000	-1,3121	,7141
		Περισσότερα από 2	-,25489	,54981	1,000	-1,7070	1,1972
	Δύο	Κανένα	,60702	,32626	,378	-,2547	1,4687
		Ένα	,29900	,38360	1,000	-,7141	1,3121
		Περισσότερα από 2	,04411	,51273	1,000	-1,3101	1,3983
	Περισσότερα από 2	Κανένα	,56291	,51145	1,000	-,7879	1,9137
		Ένα	,25489	,54981	1,000	-1,1972	1,7070
		Δύο	-,04411	,51273	1,000	-1,3983	1,3101

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναισθηματική Εξάντληση	0-10 έτη	11-20 έτη	-2,14548*	,59654	,002	-3,7210	-,5700
		21-30 έτη	-3,25870*	,66424	,000	-5,0130	-1,5044
		Περισσότερα από 30 έτη	-1,40045	,81290	,511	-3,5474	,7465
	11-20 έτη	0-10 έτη	2,14548*	,59654	,002	,5700	3,7210
		21-30 έτη	-1,11322	,57543	,319	-2,6330	,4065
		Περισσότερα από 30 έτη	,74503	,74210	1,000	-1,2149	2,7050
	21-30 έτη	0-10 έτη	3,25870*	,66424	,000	1,5044	5,0130
		11-20 έτη	1,11322	,57543	,319	-,4065	2,6330
		Περισσότερα από 30 έτη	1,85825	,79754	,119	-,2482	3,9646
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	1,40045	,81290	,511	-,7465	3,5474
		11-20 έτη	-,74503	,74210	1,000	-2,7050	1,2149
		21-30 έτη	-1,85825	,79754	,119	-3,9646	,2482
Αποπροσωποποίηση	0-10 έτη	11-20 έτη	2,28356*	,39772	,000	1,2331	3,3340
		21-30 έτη	1,52602*	,44286	,003	,3564	2,6957
		Περισσότερα από 30 έτη	3,13141*	,54198	,000	1,7000	4,5628
	11-20 έτη	0-10 έτη	-2,28356*	,39772	,000	-3,3340	-1,2331
		21-30 έτη	-,75754	,38365	,291	-1,7708	,2557
		Περισσότερα από 30 έτη	,84785	,49477	,521	-,4589	2,1546
	21-30 έτη	0-10 έτη	-1,52602*	,44286	,003	-2,6957	-,3564
		11-20 έτη	,75754	,38365	,291	-,2557	1,7708
		Περισσότερα από 30 έτη	1,60539*	,53174	,015	,2010	3,0098
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-3,13141*	,54198	,000	-4,5628	-1,7000
		11-20 έτη	-,84785	,49477	,521	-2,1546	,4589
		21-30 έτη	-1,60539*	,53174	,015	-3,0098	-,2010

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Προσωπική Επίτευξη	0-10 έτη	11-20 έτη	-,23886	,36037	1,000	-1,1906	,7129
		21-30 έτη	-,69224	,40127	,508	-1,7520	,3676
		Περισσότερα από 30 έτη	-2,15266*	,49107	,000	-3,4496	-,8557
	11-20 έτη	0-10 έτη	,23886	,36037	1,000	-,7129	1,1906
		21-30 έτη	-,45337	,34761	1,000	-1,3715	,4647
		Περισσότερα από 30 έτη	-1,91379*	,44830	,000	-3,0978	-,7298
	21-30 έτη	0-10 έτη	,69224	,40127	,508	-,3676	1,7520
		11-20 έτη	,45337	,34761	1,000	-,4647	1,3715
		Περισσότερα από 30 έτη	-1,46042*	,48179	,015	-2,7329	-,1879
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	2,15266*	,49107	,000	,8557	3,4496
		11-20 έτη	1,91379*	,44830	,000	,7298	3,0978
		21-30 έτη	1,46042*	,48179	,015	,1879	2,7329

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τον τόπο εργασίας.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναισθηματική Εξάντληση	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	1,50301	,59484	,070	-,0680	3,0740
		Ημιαστική περιοχή	,56508	,62767	1,000	-1,0927	2,2228
		Αγροτική Περιοχή	1,09693	,92620	1,000	-1,3493	3,5431
	Αστικό κέντρο	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-1,50301	,59484	,070	-3,0740	,0680
		Ημιαστική περιοχή	-,93792	,75189	1,000	-2,9238	1,0479
		Αγροτική Περιοχή	-,40608	1,01451	1,000	-3,0855	2,2733
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,56508	,62767	1,000	-2,2228	1,0927
		Αστικό κέντρο	,93792	,75189	1,000	-1,0479	2,9238
		Αγροτική Περιοχή	,53185	1,03410	1,000	-2,1993	3,2630
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-1,09693	,92620	1,000	-3,5431	1,3493
		Αστικό κέντρο	,40608	1,01451	1,000	-2,2733	3,0855
		Ημιαστική περιοχή	-,53185	1,03410	1,000	-3,2630	2,1993
Αποπροσωποποίηση	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	-,86911	,39652	,171	-1,9164	,1782
		Ημιαστική περιοχή	,09538	,41841	1,000	-1,0097	1,2005
		Αγροτική Περιοχή	2,66021*	,61742	,000	1,0295	4,2909
	Αστικό κέντρο	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	,86911	,39652	,171	-,1782	1,9164
		Ημιαστική περιοχή	,96449	,50122	,327	-,3593	2,2883
		Αγροτική Περιοχή	3,52932*	,67628	,000	1,7432	5,3155

Bonferroni								
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
Αποπροσωποποίηση	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,09538	,41841	1,000	-1,2005	1,0097	
		Αστικό κέντρο	-,96449	,50122	,327	-2,2883	,3593	
		Αγροτική Περιοχή	2,56482*	,68934	,001	,7442	4,3855	
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-2,66021*	,61742	,000	-4,2909	-1,0295	
		Αστικό κέντρο	-3,52932*	,67628	,000	-5,3155	-1,7432	
		Ημιαστική περιοχή	-2,56482*	,68934	,001	-4,3855	-,7442	
Προσωπική Επίτευξη	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,16009	,35904	1,000	-,7882	1,1084	
		Ημιαστική περιοχή	,42824	,37886	1,000	-,5724	1,4289	
		Αγροτική Περιοχή	-1,20695	,55905	,186	-2,6835	,2696	
	Αστικό κέντρο	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,16009	,35904	1,000	-1,1084	,7882	
		Ημιαστική περιοχή	,26815	,45384	1,000	-,9305	1,4668	
		Αγροτική Περιοχή	-1,36705	,61235	,154	-2,9843	,2502	
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,42824	,37886	1,000	-1,4289	,5724	
		Αστικό κέντρο	-,26815	,45384	1,000	-1,4668	,9305	
		Αγροτική Περιοχή	-1,63520	,62418	,053	-3,2837	,0133	
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	1,20695	,55905	,186	-,2696	2,6835	
		Αστικό κέντρο	1,36705	,61235	,154	-,2502	2,9843	
		Ημιαστική περιοχή	1,63520	,62418	,053	-,0133	3,2837	
	*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από τις αποδοχές.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 11. Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασία σας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική δραστηριότητα.	(J) 11. Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασία σας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική δραστηριότητα.	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναισθηματική Εξάντληση	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	3,72154*	,49243	,000	2,4210	5,0221
		Ενισχύει	7,05981*	,75679	,000	5,0610	9,0586
		Μάλλον ενισχύει	10,86736*	1,38894	,000	7,1990	14,5357
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-3,72154*	,49243	,000	-5,0221	-2,4210
		Ενισχύει	3,33827*	,71207	,000	1,4576	5,2189
		Μάλλον ενισχύει	7,14582*	1,36509	,000	3,5405	10,7512
	Ενισχύει	Απογοητεύει	-7,05981*	,75679	,000	-9,0586	-5,0610
		Μάλλον απογοητεύει	-3,33827*	,71207	,000	-5,2189	-1,4576
		Μάλλον ενισχύει	3,80755	1,48112	,061	-,1043	7,7194
	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	-10,86736*	1,38894	,000	-14,5357	-7,1990
		Μάλλον απογοητεύει	-7,14582*	1,36509	,000	-10,7512	-3,5405
		Ενισχύει	-3,80755	1,48112	,061	-7,7194	,1043
Αποπροσωποποίηση	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	,81380	,33709	,095	-,0765	1,7041
		Ενισχύει	3,14177*	,51806	,000	1,7735	4,5100
		Μάλλον ενισχύει	4,93611*	,95079	,000	2,4250	7,4473
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-,81380	,33709	,095	-1,7041	,0765
		Ενισχύει	2,32797*	,48745	,000	1,0406	3,6154
		Μάλλον ενισχύει	4,12231*	,93447	,000	1,6543	6,5903

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 11. Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασίας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική σας δραστηριότητα.	(J) 11. Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασίας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική σας δραστηριότητα.	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Αποπροσωποποίηση	Ενισχύει	Απογοητεύει	-3,14177*	,51806	,000	-4,5100	-1,7735
		Μάλλον απογοητεύει	-2,32797*	,48745	,000	-3,6154	-1,0406
		Μάλλον ενισχύει	1,79434	1,01390	,462	-,8835	4,4722
	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	-4,93611*	,95079	,000	-7,4473	-2,4250
		Μάλλον απογοητεύει	-4,12231*	,93447	,000	-6,5903	-1,6543
		Ενισχύει	-1,79434	1,01390	,462	-4,4722	,8835
Προσωπική Επίτευξη	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	,59291	,30768	,325	-,2197	1,4055
		Ενισχύει	-,04586	,47286	1,000	-1,2947	1,2030
		Μάλλον ενισχύει	-,73944	,86784	1,000	-3,0315	1,5526
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-,59291	,30768	,325	-1,4055	,2197
		Ενισχύει	-,63877	,44492	,908	-1,8138	,5363
		Μάλλον ενισχύει	-1,33235	,85293	,711	-3,5850	,9203
	Ενισχύει	Απογοητεύει	,04586	,47286	1,000	-1,2030	1,2947
		Μάλλον απογοητεύει	,63877	,44492	,908	-,5363	1,8138
		Μάλλον ενισχύει	-,69358	,92543	1,000	-3,1378	1,7506
	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	,73944	,86784	1,000	-1,5526	3,0315
		Μάλλον απογοητεύει	1,33235	,85293	,711	-,9203	3,5850
		Ενισχύει	,69358	,92543	1,000	-1,7506	3,1378

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με μηνιαίο εισόδημα.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συναισθηματική Εξάντληση	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-2,95588	1,92974	,759	-8,0763	2,1645
		2001-3000 ευρώ	-2,25000	1,94119	1,000	-7,4008	2,9008
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-2,25000	2,17651	1,000	-8,0252	3,5252
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	2,95588	1,92974	,759	-2,1645	8,0763
		2001-3000 ευρώ	,70588	1,20953	1,000	-2,5035	3,9153
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,70588	1,55946	1,000	-3,4320	4,8438
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	2,25000	1,94119	1,000	-2,9008	7,4008
		1201-2000 ευρώ	-,70588	1,20953	1,000	-3,9153	2,5035
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,00000	1,57361	1,000	-4,1755	4,1755
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	2,25000	2,17651	1,000	-3,5252	8,0252
		1201-2000 ευρώ	-,70588	1,55946	1,000	-4,8438	3,4320
		2001-3000 ευρώ	,00000	1,57361	1,000	-4,1755	4,1755

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Αποπροσωποποίηση	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	1,75000	,68167	,064	-,0588	3,5588
		2001-3000 ευρώ	1,43750	,68571	,221	-,3820	3,2570
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	1,03571	,76884	1,000	-1,0043	3,0758
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-1,75000	,68167	,064	-3,5588	,0588
		2001-3000 ευρώ	-,31250	,42726	1,000	-1,4462	,8212
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,71429	,55087	1,000	-2,1760	,7474
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-1,43750	,68571	,221	-3,2570	,3820
		1201-2000 ευρώ	,31250	,42726	1,000	-,8212	1,4462
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,40179	,55587	1,000	-1,8767	1,0732
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-1,03571	,76884	1,000	-3,0758	1,0043
		1201-2000 ευρώ	,71429	,55087	1,000	-,7474	2,1760
		2001-3000 ευρώ	,40179	,55587	1,000	-1,0732	1,8767



Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Προσωπική Επίτευξη	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	1,14706	,94278	1,000	-1,3545	3,6487
		2001-3000 ευρώ	1,25000	,94838	1,000	-1,2665	3,7665
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	1,07143	1,06334	1,000	-1,7501	3,8929
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-1,14706	,94278	1,000	-3,6487	1,3545
		2001-3000 ευρώ	,10294	,59092	1,000	-1,4650	1,6709
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,07563	,76188	1,000	-2,0972	1,9460
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-1,25000	,94838	1,000	-3,7665	1,2665
		1201-2000 ευρώ	-,10294	,59092	1,000	-1,6709	1,4650
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,17857	,76880	1,000	-2,2185	1,8614
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-1,07143	1,06334	1,000	-3,8929	1,7501
		1201-2000 ευρώ	,07563	,76188	1,000	-1,9460	2,0972
		2001-3000 ευρώ	,17857	,76880	1,000	-1,8614	2,2185

Ο έλεγχος Anova ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα έδειξε ότι οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο) της ΣΕ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως της εκπαιδευτικής βαθμίδας ( $F_2=4.213$   $p=0.015$ ) και συγκεκριμένα μεταξύ τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ( $p=0.015$ ).

Οι Μ.Ο. για την τριτοβάθμια παρουσιάζει χαμηλότερη τιμή ΣΕ. Ως προς την ΑΠ οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν το μεγαλύτερο Μ.Ο. σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες ( $F_2=953.991$ ,  $p=0.000$ ), (11.6 και 12.1 μονάδες με-

γαλύτερο, αντίστοιχα). Ως προς την ΠΕ οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνουν τον μικρότερο Μ.Ο. ( $F_2=19.353$ ,  $p=0.000$ ).

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την οικογενειακή κατάσταση ( $F_2=6.915$ ,  $p=0.001$ ), έδειξε ότι ο Μ.Ο. της ΣΕ για τους άγαμους είναι υψηλότερη σε σχέση με τους άγαμους (+1.69,  $p=0.005$ ) και σε σχέση με όσους δηλώνουν «Άλλο» (+2.85  $p=0.005$ ). Ο Μ.Ο. για την ΑΠ διαφέρει στατιστικά σημαντικά ( $F_2=9.988$ ,  $p=0.000$ ) για όσους δηλώνουν άγαμοι να έχουν χαμηλότερη ΣΕ από τους έγγαμους (+1.58  $p=0.000$ ). Ως προς την ΠΕ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την ΣΕ και τον αριθμό των παιδιών διαφέρει στατιστικά σημαντικά ( $F_3=5.52$ ,  $p=0.001$ ) με όσους δηλώνουν δύο παιδιά να έχουν χαμηλότερη ΣΕ από αυτούς που έχουν ένα (-1.94,  $p=0.002$ ) ή κανένα (-1.97  $p=0.002$ ). Οι Μ.Ο. για την ΑΠ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $F_3=26.98$ ,  $p=0.000$ ) μεταξύ όλων των περιπτώσεων εκτός μεταξύ όσων δηλώνουν δύο και όσων δηλώνουν περισσότερα από δύο παιδιά, με όσους δηλώνουν περισσότερα παιδιά να έχουν χαμηλότερη ΑΠ. Οι Μ.Ο. για την ΠΕ δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την ΣΕ και προϋπηρεσία διαφέρει στατιστικά σημαντικά ( $F_3=8.467$ ,  $p=0.000$ ). Όσοι έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας έχουν χαμηλότερη ΣΕ η οποία αυξάνεται όσο αυξάνουν τα έτη προϋπηρεσίας ( $p<0.05$ ), με εξαίρεση την κατηγορία άνω των 30 ετών που δεν διαφοροποιείται με καμία από τις άλλες ομάδες στατιστικά σημαντικά. Οι Μ.Ο. για την ΑΠ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $F_3=15.080$ ,  $p=0.000$ ). Την υψηλότερη ΑΠ φαίνεται να έχουν όσοι είχαν τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (0-10 έτη). Τέλος, οι Μ.Ο. της ΠΕ σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $F_3=7.468$ ,  $p=0.000$ ), αλλά στην ουσία διαφοροποιούνται όσοι δηλώνουν περισσότερα από τριάντα χρόνια προϋπηρεσίας από όλους τους υπολοίπους δηλώνοντας μεγαλύτερη ΠΕ από όλους τους υπολοίπους.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την ΣΕ και την ΠΕ και τον τόπο εργασίας έδειξε ότι δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά αναλόγως του τόπου εργασίας. Ως προς την ΑΠ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_3=9.096$ ,  $p=0.000$ ) με τις διαφορές να εντοπίζονται μόνο μεταξύ όσων δήλωσαν τόπο κατοικίας

αγροτική περιοχή και όλων των υπολοίπων. Όσοι δήλωσαν αγροτική περιοχή ως τόπο εργασίας να έχουν χαμηλότερη ΑΠ από όλους τους υπολοίπους.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την ΣΕ και τις αποδοχές από την εργασία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $F_3=46.051$ ,  $p=0.000$ ) με όσους δηλώνουν ότι οι αποδοχές από την εργασία αποτελούν στοιχείο που απογοητεύει παρά ενισχύει να έχουν να έχουν ψηλότερη ΣΕ από τους υπολοίπους, με αυξητική τάση όσο κινούμαστε προς το άλλο άκρο της κλίμακας. Ο αντίστοιχος έλεγχος για την ΑΠ έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $F_2=18.8448$ ,  $p=0.000$ ) με αυτούς που δηλώνουν ότι οι αποδοχές τους είναι στοιχείο που απογοητεύει να έχουν ψηλότερη ΑΠ από τους υπολοίπους. Ως προς την ΠΕ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο αντίστοιχος έλεγχος σε σχέση με το συνολικό εισόδημα έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές και για κάθε μία από τις υπο-κλίμακες. Ως προς την ΣΕ έδειξε ότι διαφέρει στατιστικά σημαντικά ( $F_3=4.227$ ,  $p=0.006$ ), με μοναδική διαφοροποίηση όσους δηλώνουν 901-1200 ευρώ σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν 1201-2500 ευρώ ( $p=0.017$ ) με αυτούς που δηλώνουν το ψηλότερο εισόδημα να έχουν χαμηλότερη ΣΕ. Ως προς την ΑΠ έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $F_3=12.593$ ,  $p=0.000$ ), με αυτούς που δηλώνουν εισόδημα 500-900 ευρώ να έχουν την ψηλότερη ΑΠ από τις άλλες κατηγορίες. Τέλος, ως προς την ΠΕ φαίνεται να διαφέρει στατιστικά σημαντικά ( $F_3=3.284$ ,  $p=0.02$ ) με αυτούς που έχουν το χαμηλότερο εισόδημα να έχουν τη χαμηλότερη ΠΕ από όλους τους άλλους.

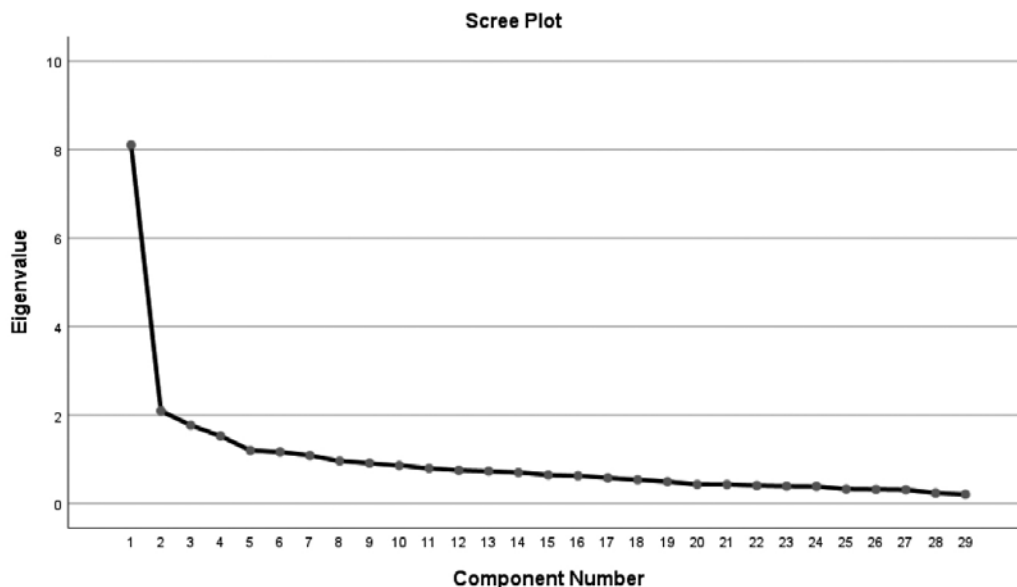
## Πηγές Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών

### Εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα (2005)<sup>153</sup> αποτελείται από 31 δηλώσεις, αλλά απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης. Επιχειρήσαμε την προσαρμογή της και για εκπαιδευτικούς της Γ/θμιας εκπαίδευσης (πανεπιστημιακούς) χρησιμοποιώντας και μεταλλάσσοντας λεκτικά, τελικά, τις

27 δηλώσεις, ενώ για την χρήση του για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας προστέθηκαν ακόμα τρεις δηλώσεις. Ο έλεγχος εγκυρότητας (Cronbach's alpha) έδωσε υψηλή τιμή (= 0,880). Ως αποτέλεσμα της μεταποίησης που πραγματοποιήσαμε προέκυψε η δημιουργία τεσσάρων (4) παραγόντων, αντί πέντε. Η παραγοντική ανάλυση καθώς και ο έλεγχος αξιοπιστίας, ανά παράγοντα, έδειξε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Παράγοντες του ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες των εκπαιδευτικών



Έλεγχος αξιοπιστίας ανά παράγοντα της κλίμακας Πηγών Επαγγελματικού Στρες των εκπαιδευτικών

		Cronbach's alpha - Πανεπιστημιακοί	Cronbach's alpha - Α/θμια & Βθμια
M1	Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων	0,732	0,813
M2	Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό	0,714	0,795
M3	Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	0,802	0,747
M4	Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	0,792	0,810
MT	Ολική κλίμακα	0,880	0,914

<sup>153</sup> Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ.

## Κατανομή των απαντήσεων των πανεπιστημιακών, ανά υποκλίμακα

	<b>Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών</b>	1	2	3	4	5
B1	Προβλήματα συμπεριφοράς των φοιτητών - τριών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)	31,8	29,5	34,1	2,3	2,3
B3	Πειθαρχικά προβλήματα	36,4	34,1	22,7	4,5	2,3
B4	Μαθησιακά προβλήματα φοιτητών – τριών	15,9	29,5	29,5	22,7	2,3
B5	Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο	20,5	25,0	25,0	18,2	11,4
B6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων εκ μέρους των φοιτητών – τριών	9,1	15,9	22,7	38,6	13,6
B7	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς	27,3	27,3	22,7	13,6	9,1
B21	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού φοιτητών – τριών		11,4	20,5	40,9	27,3
B23	Πολλοί φοιτητές - τριες με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	18,2	31,8	31,8	13,6	4,5
	<b>Θέματα σχετικά με τον οργανισμό του πανεπιστημίου</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
B2	Τμήματα με μεγάλο αριθμό φοιτητών – τριών		22,7	20,5	31,8	25,0
B12	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	22,7	15,9	31,8	22,7	6,8
B13	Συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	4,5	9,1	27,3	27,3	31,8
B16	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	4,5	6,8	27,3	29,5	31,8
B17	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	2,3	18,2	38,6	27,3	13,6
B20	Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό	6,8	18,2	18,2	25,0	31,8
	<b>Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
B22	Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του ιδρύματος	18,2	15,9	27,3	22,7	15,9
B24	Μεγάλος φόρτος εργασίας	2,3	9,1	36,4	22,7	29,5
B25	ύλης	20,5	18,2	34,1	25,0	2,3
B26	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	13,6	22,7	31,8	27,3	4,5
B27	Μεγάλος όγκος μη διδακτικής εργασίας (διοικητικό έργο)	9,1	11,4	31,8	22,7	25,0
B28	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	6,8	13,6	25,0	25,0	29,5

	<b>Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
B8	Έλλειψη αυτονομίας	29,5	20,5	20,5	20,5	9,1
B9	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	13,6	18,2	27,3	29,5	11,4
B10	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	9,1	11,4	18,2	52,3	9,1
B11	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	20,5	18,2	31,8	22,7	6,8
B14	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του πανεπιστημιακού καθηγητή	9,1	27,3	27,3	18,2	18,2
B15	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	13,6	27,3	29,5	18,2	11,4
B19	Ανεπαρκής μισθός	4,5	9,1	18,2	27,3	40,9

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πανεπιστημιακών ανά δήλωση και υποκλίμακα*

	<b>Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D.</b>
B1	Προβλήματα συμπεριφοράς των φοιτητών - τριών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)	2,14	,969
B3	Πειθαρχικά προβλήματα	2,02	,990
B4	Μαθησιακά προβλήματα φοιτητών – τριών	2,66	1,066
B5	Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο	2,75	1,283
B6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων εκ μέρους των φοιτητών - τριών	3,32	1,165
B7	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς	2,50	1,272
B21	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού φοιτητών - τριών	3,84	,953
B23	Πολλοί φοιτητές - τριες με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	2,55	1,077
	<b>Θέματα σχετικά με τον οργανισμό του πανεπιστημίου</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D.</b>
B2	Τμήματα με μεγάλο αριθμό φοιτητών - τριών	3,59	1,095
B12	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	2,75	1,229
B13	Συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	3,73	1,137
B16	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	3,77	1,107
B17	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	3,32	,996
B20	Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό	3,57	1,288

	<b>Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D.</b>
B22	Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του ιδρύματος	3,02	1,325
B24	Μεγάλος φόρτος εργασίας	3,68	1,063
B25	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης	2,70	1,121
B26	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	2,86	1,101
B27	Μεγάλος όγκος μη διδακτικής εργασίας (διοικητικό έργο)	3,43	1,234
B28	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	3,57	1,234
	<b>Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D.</b>
B8	Έλλειψη αυτονομίας	2,59	1,339
B9	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	3,07	1,215
B10	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	3,41	1,095
B11	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	2,77	1,205
B14	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του πανεπιστημιακού καθηγητή	3,09	1,242
B15	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	2,86	1,200
B19	Ανεπαρκής μισθός	3,91	1,166

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πανεπιστημιακών ανά υποκλίμακα και για το σύνολο του ερωτηματολογίου*

<b>Κλίμακα</b>	<b>Mean</b>	<b>S.D</b>
Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών	2,7216	,80236
Θέματα σχετικά με τον οργανισμό του πανεπιστημίου	3,4545	,70125
Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	3,2121	,83858
Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού	3,1006	,80788
<b>Ολική κλίμακα</b>	<b>3,0918</b>	<b>,60365</b>

Επιχειρώντας να μελετήσουμε ποιοι παράγοντες αποτελούν πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες) για τους εκπαιδευτικούς ομαδοποιήσαμε τις δηλώσεις – παράγοντες σε τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα (ΥΚ1) αφορά σε *θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών-μαθητών*. Όσον αφορά στις

απαντήσεις των πανεπιστημιακών στις δηλώσεις της πρώτης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ο μέσος όρος των απαντήσεων για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 2,7216/5.Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B1



Προβλήματα συμπεριφοράς των φοιτητών - τριών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.) το 36,4% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 34,1% λίγο, το 22,7% μέτρια, το 4,5% πολύ και το 2,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,14/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα Β3 Πειθαρχικά προβλήματα το 31,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 29,5% λίγο, το 34,1% μέτρια, το 2,3% πολύ και το 2,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,02/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα Β4 Μαθησιακά προβλήματα φοιτητών – τριών το 15,9% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 29,5% λίγο, το 29,5% μέτρια, το 22,7% πολύ και το 2,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,66/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα Β5 Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο το 20,5% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 25% λίγο, το 25% μέτρια, το 18,2% πολύ και το 11,4% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,75/5. Στη δήλωση – παράγοντα Β6 Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων εκ μέρους των φοιτητών - τριών το 9,1% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 15,9% λίγο, το 22,7% μέτρια, το 38,6% πολύ και το 13,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,32/5. Εν συνεχεία, στη δήλωση – παράγοντα Β7 Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς το 27,3% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 27,3% λίγο, το 22,7% μέτρια, το 13,6% πολύ και το 9,1% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,5/5. Στη δήλωση – παράγοντα Β21 Διδασκαλία μεγάλου αριθμού φοιτητών – τριών το 0% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 11,4% λίγο, το 20,5% μέτρια, το 40,9% πολύ και το 27,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,84/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα Β23 Πολλοί φοιτητές - τρεις με προβλήματα μάθησης / συμπεριφοράς το 18,2% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 31,8% λίγο, το 31,8% μέτρια, το 13,6% πολύ και το 4,5% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,55/5.

**Η δεύτερη υποκλίμακα (ΥΚ2)** αφορά σε θέματα σχετικά με τον οργανισμό του πανεπιστημίου. Όσον αφορά στις απαντήσεις των πανεπιστημιακών στις δηλώσεις της δεύτερης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 3,4545/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση Β2 Τμήματα με μεγάλο αριθμό φοιτητών - τριών το 0% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 22,7% λίγο, το 20,5% μέτρια, το 31,8% πολύ και το 25% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,59/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα Β12 Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης το 22,7% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 15,9% λίγο, το 31,8% μέτρια, το 22,7% πολύ και το 6,8% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,75/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα Β13 Συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική το 4,5% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 9,1% λίγο, το 27,3% μέτρια, το 27,3% πολύ και το 31,8% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,73/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα Β16 Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.) το 4,5% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 6,8% λίγο, το 27,3% μέτρια, το 29,5% πολύ και το 31,8% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,77/5. Στη δήλωση – παράγοντα Β17 Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας το 2,3% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 18,2% λίγο, το 38,6% μέτρια, το 27,3% πολύ και το 13,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,32/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα Β20 Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό το 6,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 18,2% λίγο, το 18,2% μέτρια, το 25% πολύ και το 31,8% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,57/5.

**Η τρίτη υποκλίμακα (ΥΚ3)** αφορά σε θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου. Όσον αφορά στις απαντήσεις των πανεπιστη-

**μιακών** στις δηλώσεις της τρίτης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 3,2121/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B22 *Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του ιδρύματος* το 18,2% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 15,9% *λίγο*, το 27,3% *μέτρια*, το 22,7% *πολύ* και το 15,9% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,22/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B24 *Μεγάλος φόρτος εργασίας* το 2,3% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 9,1% *λίγο*, το 36,4% *μέτρια*, το 22,7% *πολύ* και το 29,5% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,68/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B25 *Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης* το 20,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 18,2% *λίγο*, το 34,1% *μέτρια*, το 25% *πολύ* και το 2,3% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,70/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα B26 *Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών* το 13,6% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 22,7% *λίγο*, το 31,8% *μέτρια*, το 27,3% *πολύ* και το 4,5% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,86/5. Στη δήλωση – παράγοντα B27 *Μεγάλος όγκος μη διδακτικής εργασίας (διοικητικό έργο)* το 9,1% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 11,4% *λίγο*, το 31,8% *μέτρια*, το 22,7% *πολύ* και το 25% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,43/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα B28 *Μεταφορά εργασίας στο σπίτι* το 6,8% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 13,6% *λίγο*, το 25% *μέτρια*, το 25% *πολύ* και το 29,5% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,57/5.

**Η τέταρτη υποκλίμακα (ΥΚ4)** αφορά σε *Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*. Όσον αφορά στις απαντήσεις των πανεπιστημιακών στις δηλώσεις της τέταρτης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι πε-

ριγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 3,1006/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B8 *Έλλειψη αυτονομίας* το 29,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 20,5% *λίγο*, το 20,5% *μέτρια*, το 20,5% *πολύ* και το 9,1% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,59/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B9 *Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν* το 13,6% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 18,2% *λίγο*, το 27,3% *μέτρια*, το 29,5% *πολύ* και το 11,4% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,07/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B10 *Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των πανεπιστημιακών* το 9,1% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 11,4% *λίγο*, το 18,2% *μέτρια*, το 52,3% *πολύ* και το 9,1% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,41/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα B11 *Έλλειψη προοπτικών καριέρας* το 20,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 18,2% *λίγο*, το 31,8% *μέτρια*, το 22,7% *πολύ* και το 6,8% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,77/5. Στη δήλωση – παράγοντα B14 *Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του πανεπιστημιακού καθηγητή* το 9,1% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 27,3% *λίγο*, το 27,3% *μέτρια*, το 18,2% *πολύ* και το 18,2% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,09/5. Στη δήλωση – παράγοντα B15 *Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας* το 13,6% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 27,3% *λίγο*, το 29,5% *μέτρια*, το 18,2% *πολύ* και το 11,4% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,86/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα B19 *Ανεπαρκής μισθός* το 4,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 9,1% *λίγο*, το 18,2% *μέτρια*, το 27,3% *πολύ* και το 40,9% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,91/5.

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας  
και της Β/θμιας εκπαίδευσης, ανά υποκλίμακα

	<b>Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
B.1.	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)	5,5	22,0	27,1	31,4	14,0
B.2.	Τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών	8,5	13,8	18,5	31,4	27,8
B.3.	Πειθαρχικά προβλήματα	11,8	19,7	26,8	27,0	14,6
B.4.	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	2,1	11,5	34,4	33,4	18,5
B.5.	Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο	3,8	9,5	26,7	33,4	26,6
B.6.	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	5,1	14,8	30,1	32,8	17,3
B.7.	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	6,0	19,5	34,8	27,8	11,9
B.27.	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	1,9	12,2	28,9	33,4	23,6
	<b>Θέματα σχετικά με τον σχολικό οργανισμό</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
B.13.	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	4,6	11,9	27,9	31,0	24,6
B.14.	Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.ά.)	5,2	9,0	15,3	27,9	42,6
B.15.	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	2,3	7,4	26,0	32,6	31,7
B.18.	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	5,0	11,1	23,8	27,1	33,0
B.19.	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	4,4	10,7	26,8	29,5	28,5
B.22.	Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό	5,1	12,1	17,9	29,9	35,0
B.23.	Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδασκτέας-εξεταστέας ύλης	27,1	28,2	24,3	13,7	6,7
B.25.	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών	6,7	12,1	20,4	32,2	28,6
B.28.	Μεγάλος φόρτος εργασίας	3,5	15,3	30,1	34,6	16,5
B.32.	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	13,7	20,4	26,3	27,5	12,1
B.33.	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	7,4	14,2	24,3	32,2	21,9
	<b>Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου</b>					
B.8.	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς	14,5	32,3	32,3	16,5	4,3
B.20.	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο όπου εργάζομαι	48,9	17,0	13,3	11,5	9,3
B.21.	Ανεπαρκής μισθός	3,8	11,1	26,0	32,3	26,7

B.24.	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	7,1	10,1	26,6	29,9	26,3
B.26.	Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του σχολείου	19,7	27,1	23,9	20,0	9,3
B.29.	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης	11,3	17,0	27,4	28,6	15,7
B.30.	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος / διόρθωση γραπτών	17,7	20,4	32,3	20,3	9,3
B.31.	Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές /γονείς	13,8	18,7	26,7	26,6	14,2
B.34.	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	17,3	17,7	24,2	24,0	16,8
	<b>Θέματα που αφορούν την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού</b>					
B.9.	Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών	9,1	25,0	31,9	25,4	8,6
B.10.	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	11,3	18,8	25,9	26,0	18,0
B.11.	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	3,8	8,5	14,8	31,8	41,2
B.12.	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	8,6	11,3	19,6	29,8	30,7
B.16.	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	6,3	13,7	32,9	29,1	18,0
B.17.	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	3,8	9,0	19,6	30,1	37,6

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης, ανά υποκλίμακα*

	<b>Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
B.1.	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)	3,26	1,116
B.2.	Τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών	3,56	1,260
B.3.	Πειθαρχικά προβλήματα	3,13	1,229
B.4.	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	3,55	,989
B.5.	Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο	3,70	1,077
B.6.	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	3,42	1,092
B.7.	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	3,20	1,073
B.27.	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	3,65	1,029
	<b>Θέματα σχετικά με τον σχολικό οργανισμό</b>		

B.13.	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	3,59	1,117
B.14.	Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.ά.)	3,94	1,186
B.15.	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	3,84	1,026
B.18.	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	3,72	1,176
B.19.	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	3,67	1,128
B.22.	Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό	3,78	1,193
B.23.	Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης	2,45	1,211
B.25.	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών	3,64	1,203
B.28.	Μεγάλος φόρτος εργασίας	3,45	1,046
B.32.	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	3,04	1,229
B.33.	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	3,47	1,190
	<b>Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου</b>		
B.8.	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς	2,64	1,053
B.20.	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο όπου εργάζομαι	2,15	1,376
B.21.	Ανεπαρκής μισθός	3,67	1,097
B.24.	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	3,58	1,183
B.26.	Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του σχολείου	2,72	1,246
B.29.	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης	3,20	1,223
B.30.	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	2,83	1,207
B.31.	Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές /γονείς	3,09	1,252
B.34.	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	3,05	1,334
	<b>Θέματα που αφορούν την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού</b>		
B.9.	Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών	2,99	1,101
B.10.	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	3,21	1,256
B.11.	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	3,98	1,112
B.12.	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	3,63	1,261
B.16.	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	3,39	1,118
B.17.	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	3,89	1,122



Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης ανά υποκλίμακα και για το σύνολο του ερωτηματολογίου

Κλίμακα	Mean	S.D
Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	3,4336	,73164
Θέματα σχετικά με τον σχολικό οργανισμό	3,5074	,66234
Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	2,9930	,70318
Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	3,5143	,83284
Ολική κλίμακα	4,0349	,57409

Όσον αφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες συναισθηματικής έντασης διακρίνουμε σειρά διαφοροποιήσεων σε σύγκριση με τις απαντήσεις των πανεπιστημιακών συναδέλφων τους. Η πρώτη υποκλίμακα λοιπόν (ΥΚ1) αφορά σε θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών-μαθητών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δηλώσεις της πρώτης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες έχουν έναν μέσο όρο στο σύνολο του ερωτηματολογίου της τάξεως του 3,4336/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B1 *Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών - τριών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)* το 5,5% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 22% λίγο, το 27,1% μέτρια, το 31,4% πολύ και το 14% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,26/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B2 *Τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών* το 8,5% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 13,8% λίγο, το 18,5% μέτρια, το 31,4% πολύ και το 27,8% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,56/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B3 *Πειθαρχικά προβλήματα* το 11,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 19,7% λίγο, το 26,8% μέτρια, το 27% πολύ και το 14,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,13/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B4 *Μαθησιακά*

*προβλήματα μαθητών – τριών* το 2,1% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 11,5% λίγο, το 34,4% μέτρια, το 33,4% πολύ και το 18,5% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,55/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα B5 *Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο* το 3,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 9,5% λίγο, το 26,7% μέτρια, το 33,4% πολύ και το 26,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,70/5. Στη δήλωση – παράγοντα B6 *Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων εκ μέρους των μαθητών - τριών* το 5,1% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 14,8% λίγο, το 30,1% μέτρια, το 32,8% πολύ και το 17,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,42/5. Εν συνεχεία, στη δήλωση – παράγοντα B7 *Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών* το 6% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 19,5% λίγο, το 34,8% μέτρια, το 27,8% πολύ και το 11,9% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,2/5. Στη δήλωση – παράγοντα B27 *Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς* το 1,9% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 12,2% λίγο, το 28,9% μέτρια, το 33,4% πολύ και το 23,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,65/5.

Η δεύτερη υποκλίμακα (ΥΚ2) αφορά σε θέματα σχετικά με τον σχολικό οργανισμό. Όσον αφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δηλώσεις της δεύτερης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη



πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 3,5074/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B13 *Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης* το 4,6% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 11,9% *λίγο*, το 27,9% *μέτρια*, το 31% *πολύ* και το 24,6% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,59/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B14 *Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.ά.)* το 5,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 9% *λίγο*, το 15,3% *μέτρια*, το 27,9% *πολύ* και το 42,6% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,94/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B15 *Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής* το 2,3% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 7,4% *λίγο*, το 26% *μέτρια*, το 32,6% *πολύ* και το 31,7% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,84/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα B18 *Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)* το 5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 11,1% *λίγο*, το 23,8% *μέτρια*, το 27,1% *πολύ* και το 33% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,72/5. Στη δήλωση – παράγοντα B19 *Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας* το 4,4% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 10,7% *λίγο*, το 26,8% *μέτρια*, το 29,5% *πολύ* και το 28,5% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,67/5. Στη δήλωση – παράγοντα B22 *Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό* το 5,1% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 12,1% *λίγο*, το 17,9% *μέτρια*, το 29,9% *πολύ* και το 35% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,78/5. Εν συνεχεία, στη δήλωση – παράγοντα B23 *Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης* το 27,1% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 28,2% *λίγο*, το 24,3% *μέτρια*, το 13,7% *πολύ* και το 6,7% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,45/5. Εν συνεχεία, στη δήλωση – παράγοντα B25 *Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μα-*

*θητών* το 6,7% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 12,1% *λίγο*, το 20,4% *μέτρια*, το 32,2% *πολύ* και το 28,6% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,64/5. Εν συνεχεία, στη δήλωση – παράγοντα B28 *Μεγάλος φόρτος εργασίας* το 3,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 15,3% *λίγο*, το 30,1% *μέτρια*, το 34,6% *πολύ* και το 16,5% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,45/5. Στη δήλωση – παράγοντα B32 *Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)* το 13,7% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 20,4% *λίγο*, το 26,3% *μέτρια*, το 27,5% *πολύ* και το 12,1% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,04/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα B33 *Μεταφορά εργασίας στο σπίτι* το 7,4% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 14,2% *λίγο*, το 24,3% *μέτρια*, το 32,2% *πολύ* και το 21,9% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,47/5.

**Η τρίτη υποκλίμακα (ΥΚ3)** αφορά σε *Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου*. Όσον αφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δηλώσεις της τρίτης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 2,9930/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B8 *Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς* το 14,5% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 32,3% *λίγο*, το 32,3% *μέτρια*, το 16,5% *πολύ* και το 4,3% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,64/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B20 *Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο όπου εργάζομαι* το 48,9% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 17% *λίγο*, το 13,3% *μέτρια*, το 11,5% *πολύ* και το 9,3% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,15/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B21 *Ανεπαρκής μισθός* το 3,8% του δείγματος απάντησε *καθόλου*, το 11,1% *λίγο*, το 26% *μέτρια*, το 32,3% *πολύ* και το 26,7% *υπερβολικά*, ενώ ο μέσος όρος των απαντή-

σεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,67/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα B24 *Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)* το 7,1% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 10,1% λίγο, το 26,6% μέτρια, το 29,9% πολύ και το 26,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,58/5. Στη δήλωση – παράγοντα B26 *Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του σχολείου* το 19,7% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 27,1% λίγο, το 23,9% μέτρια, το 20% πολύ και το 9,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,72/5. Στη δήλωση – παράγοντα B29 *Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης* το 11,3% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 17% λίγο, το 27,4% μέτρια, το 28,6% πολύ και το 15,7% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,20/5. Στη δήλωση – παράγοντα B30 *Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών* το 17,7% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 20,4% λίγο, το 32,3% μέτρια, το 20,3% πολύ και το 9,3% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,83/5. Στη δήλωση – παράγοντα B31 *Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές /γονείς* το 13,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 18,7% λίγο, το 26,7% μέτρια, το 26,6% πολύ και το 14,2% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,09/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα B34 *Διασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων* το 17,3% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 17,7% λίγο, το 24,2% μέτρια, το 24% πολύ και το 16,8% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,05/5.

**Η τέταρτη υποκλίμακα (ΥΚ4)** αφορά σε *Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*. Όσον αφορά στις απαντήσεις των **εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** στις δηλώσεις της **τέταρτης υποκλίμακας** για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν οι περιγραφόμενοι παράγοντες διακρίνουμε αρχικά ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 3,5143/5. Όσον αφορά στις μεμονωμένες

δηλώσεις, παρατηρούμε ότι στη δήλωση B9 *Έλλειψη αυτονομίας* το 9,1% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 25% λίγο, το 31,9% μέτρια, το 25,4% πολύ και το 8,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 2,99/5. Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B10 *Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν* το 11,3% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 18,8% λίγο, το 25,9% μέτρια, το 26% πολύ και το 18% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,21/5. Αναφορικά με τη δήλωση – παράγοντα B11 *Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των πανεπιστημιακών* το 3,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 8,5% λίγο, το 14,8% μέτρια, το 31,8% πολύ και το 41,2% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,98/5. Όσον αφορά στη δήλωση – παράγοντα B12 *Έλλειψη προοπτικών καριέρας* το 8,6% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 11,3% λίγο, το 19,6% μέτρια, το 29,8% πολύ και το 30,7% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,63/5. Στη δήλωση – παράγοντα B16 *Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού* το 6,3% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 13,7% λίγο, το 32,9% μέτρια, το 29,1% πολύ και το 18% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,39/5. Τέλος, στη δήλωση – παράγοντα B17 *Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας* το 3,8% του δείγματος απάντησε καθόλου, το 9% λίγο, το 19,6% μέτρια, το 30,1% πολύ και το 37,6% υπερβολικά, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη δήλωση – παράγοντα ήταν 3,89/5.

Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων καθώς και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, χρησιμοποιήσαμε t-test για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Ανονα) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου της συγκεκριμένης επίδρασης στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της Μούζουρα, λαμβάνοντας υπόψη τους Μ.Ο. των ενιαίων απαντήσεων των εκπαιδευτικών και από τις τρεις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης.

Μέσοι Όροι για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με το φύλο.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanM1	Άντρας	586	3,1220	,87690	,03622
	Γυναίκα	1256	3,3794	,74204	,02094
MeanM2	Άντρας	586	3,4562	,64098	,02648
	Γυναίκα	1256	3,5165	,68263	,01926
MeanM3	Άντρας	586	3,0265	,71281	,02945
	Γυναίκα	1256	3,0387	,74654	,02106
MeanM4	Άντρας	586	3,3172	,81562	,03369
	Γυναίκα	1256	3,4904	,85128	,02402

Το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις όλων των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα (M1: Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών) ( $t=-6.533$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.000$ ) με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερο Μ.Ο.

Μέσοι Όροι για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την αποπληρωμή δανείου.

	Έχετε να αποπληρώσετε οιασδήποτε μορφής δάνειο;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanM1	Ναι	846	3,2589	,81806	,02813
	Όχι	996	3,3303	,77622	,02460
MeanM2	Ναι	846	3,4975	,69385	,02386
	Όχι	996	3,4971	,64955	,02058
MeanM3	Ναι	846	3,0489	,75987	,02612
	Όχι	996	3,0230	,71491	,02265
MeanM4	Ναι	846	3,3903	,87951	,03024
	Όχι	996	3,4735	,81062	,02569

Η αποπληρωμή δανείου φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά μόνο την υποκλίμακα M4 ( $t=1736,546=-2.096$ ,  $p=0.036$ ) Με αυτούς που έχουν να αποπληρώσουν δάνειο να έχουν χαμηλότερο Μ.Ο. ) ( $mean=3,39\pm 0,88$ ) από τους υπολοίπους (περίπου οι μισοί ) ( $mean=3,47\pm 0,81$ ).

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,05130	,03865	,554	-,1439	,0413
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,68718*	,04796	,000	,5722	,8021
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,05130	,03865	,554	-,0413	,1439
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,73848*	,04848	,000	,6223	,8547
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,68718*	,04796	,000	-,8021	-,5722
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,73848*	,04848	,000	-,8547	-,6223
MeanM2	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,20316*	,03442	,000	-,2856	-,1207
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,04534	,04271	,866	-,1477	,0570
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,20316*	,03442	,000	,1207	,2856
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,15783*	,04318	,001	,0544	,2613
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,04534	,04271	,866	-,0570	,1477
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,15783*	,04318	,001	-,2613	-,0544
MeanM3	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,22857*	,03753	,000	-,3185	-,1386
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,32958*	,04657	,000	-,4412	-,2180
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,22857*	,03753	,000	,1386	,3185
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,10101	,04708	,096	-,2138	,0118

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM3	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,32958*	,04657	,000	,2180	,4412
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,10101	,04708	,096	-,0118	,2138
MeanM4	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,13445*	,04283	,005	-,2371	-,0318
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,34870*	,05315	,000	,2213	,4761
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,13445*	,04283	,005	,0318	,2371
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,48315*	,05373	,000	,3544	,6119
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,34870*	,05315	,000	-,4761	-,2213
		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,48315*	,05373	,000	-,6119	-,3544

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Η εκπαιδευτική βαθμίδα φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις και στις τρεις υποκλίμακες. [Mean (M1 M2 M3 M4)]. Ως προς την υποκλίμακα M1 (F2=130,732, p<0.0001), η τριτοβάθμια διαφέρει από την πρωτοβάθμια και από τη δευτεροβάθμια, με την τριτοβάθμια να παρουσιάζει τους χαμηλότερους M.O. από τις άλλες δύο. Ως προς την υποκλίμακα M2 (F2=18,326, p<0.0001), η πρωτοβάθμια διαφέρει από τη δευτεροβάθμια (η δευτεροβάθμια παρουσιάζει υψηλότερο M.O.) και η

δευτεροβάθμια διαφέρει από την τριτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια να έχει ψηλότερο M.O. Ως προς την υποκλίμακα M3 (F2=31,595, p<0.0001), η πρωτοβάθμια διαφέρει από τη δευτεροβάθμια και από την τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια έχει χαμηλότερο M.O. και από τις άλλες δύο βαθμίδες. Ως προς την υποκλίμακα M4 (F2=40,621, p<0.0001) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ και των τριών βαθμίδων με τη δευτεροβάθμια να έχει ψηλότερο M.O. από τις άλλες δύο.



Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 02. Ηλικία	(J) 02. Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	22-30 ετών	31-40 ετών	,17760	,09764	,414	-,0803	,4355
		41-50 ετών	,20430	,09477	,187	-,0460	,4546
		>51 ετών	,27656*	,09316	,018	,0305	,5226
	31-40 ετών	22-30 ετών	-,17760	,09764	,414	-,4355	,0803
		41-50 ετών	,02670	,05230	1,000	-,1114	,1648
		>51 ετών	,09896	,04932	,270	-,0313	,2292
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,20430	,09477	,187	-,4546	,0460
		31-40 ετών	-,02670	,05230	1,000	-,1648	,1114
		>51 ετών	,07226	,04337	,575	-,0423	,1868
	>51 ετών	22-30 ετών	-,27656*	,09316	,018	-,5226	-,0305
		31-40 ετών	-,09896	,04932	,270	-,2292	,0313
		41-50 ετών	-,07226	,04337	,575	-,1868	,0423
MeanM2	22-30 ετών	31-40 ετών	-,01725	,08238	1,000	-,2348	,2003
		41-50 ετών	-,06879	,07996	1,000	-,2800	,1424
		>51 ετών	-,03127	,07860	1,000	-,2389	,1763
	31-40 ετών	22-30 ετών	,01725	,08238	1,000	-,2003	,2348
		41-50 ετών	-,05154	,04413	1,000	-,1681	,0650
		>51 ετών	-,01402	,04161	1,000	-,1239	,0959
	41-50 ετών	22-30 ετών	,06879	,07996	1,000	-,1424	,2800
		31-40 ετών	,05154	,04413	1,000	-,0650	,1681
		>51 ετών	,03752	,03659	1,000	-,0591	,1342
	>51 ετών	22-30 ετών	,03127	,07860	1,000	-,1763	,2389
		31-40 ετών	,01402	,04161	1,000	-,0959	,1239
		41-50 ετών	-,03752	,03659	1,000	-,1342	,0591



Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 02. Ηλικία	(J) 02. Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM3	22-30 ετών	31-40 ετών	-,00998	,09034	1,000	-,2486	,2286
		41-50 ετών	,00640	,08769	1,000	-,2252	,2380
		>51 ετών	,08778	,08620	1,000	-,1399	,3154
	31-40 ετών	22-30 ετών	,00998	,09034	1,000	-,2286	,2486
		41-50 ετών	,01639	,04840	1,000	-,1114	,1442
		>51 ετών	,09776	,04564	,194	-,0228	,2183
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,00640	,08769	1,000	-,2380	,2252
		31-40 ετών	-,01639	,04840	1,000	-,1442	,1114
		>51 ετών	,08137	,04013	,256	-,0246	,1874
	>51 ετών	22-30 ετών	-,08778	,08620	1,000	-,3154	,1399
		31-40 ετών	-,09776	,04564	,194	-,2183	,0228
		41-50 ετών	-,08137	,04013	,256	-,1874	,0246
MeanM4	22-30 ετών	31-40 ετών	,00878	,10343	1,000	-,2644	,2820
		41-50 ετών	-,04143	,10039	1,000	-,3066	,2237
		>51 ετών	,11446	,09869	1,000	-,1462	,3751
	31-40 ετών	22-30 ετών	-,00878	,10343	1,000	-,2820	,2644
		41-50 ετών	-,05021	,05541	1,000	-,1965	,0961
		>51 ετών	,10568	,05225	,259	-,0323	,2437
	41-50 ετών	22-30 ετών	,04143	,10039	1,000	-,2237	,3066
		31-40 ετών	,05021	,05541	1,000	-,0961	,1965
		>51 ετών	,15590*	,04594	,004	,0346	,2772
	>51 ετών	22-30 ετών	-,11446	,09869	1,000	-,3751	,1462
		31-40 ετών	-,10568	,05225	,259	-,2437	,0323
		41-50 ετών	-,15590*	,04594	,004	-,2772	-,0346

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Η ηλικία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στις υποκλίμακες M1 και M4 ( $F_3=3,835$ ,  $p<0.009$  και  $F_3=4.126$ ,  $p<0.006$  αντιστοίχως). Όσον αφορά την υποκλίμακα M1 αυτοί που διαφοροποιούνται είναι οι άνω των 51 όταν συγκρίνονται με τους 22-30 με τους 22-30 και παρουσιάζουν υψη-

λότερο Μ.Ο. ( $p=0,018$ ) Όλες οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Όσον αφορά την υποκλίμακα M4 διαφοροποιούνται οι άνω των 51 με τους 41-50 με τους τελευταίους να έχουν υψηλότερο Μ.Ο. από τους πρώτους ( $p=0,004$ )

*Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.*

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 03. Οικογενειακή κατάσταση	(J) 03. Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	-,00955	,04407	1,000	-,1152	,0960
		Άλλο	-,02750	,06693	1,000	-,1879	,1329
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	,00955	,04407	1,000	-,0960	,1152
		Άλλο	-,01795	,07346	1,000	-,1940	,1581
	Άλλο	Έγγαμος/η	,02750	,06693	1,000	-,1329	,1879
		Άγαμος/η	,01795	,07346	1,000	-,1581	,1940
MeanM2	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	-,01731	,03704	1,000	-,1061	,0715
		Άλλο	-,11996	,05625	,099	-,2548	,0148
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	,01731	,03704	1,000	-,0715	,1061
		Άλλο	-,10265	,06174	,290	-,2506	,0453
	Άλλο	Έγγαμος/η	,11996	,05625	,099	-,0148	,2548
		Άγαμος/η	,10265	,06174	,290	-,0453	,2506
MeanM3	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	-,11128*	,04058	,018	-,2085	-,0141
		Άλλο	-,17524*	,06163	,014	-,3229	-,0276
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	,11128*	,04058	,018	,0141	,2085
		Άλλο	-,06395	,06764	1,000	-,2260	,0981
	Άλλο	Έγγαμος/η	,17524*	,06163	,014	,0276	,3229
		Άγαμος/η	,06395	,06764	1,000	-,0981	,2260

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 03. Οικογενειακή κατάσταση	(J) 03. Οικογενειακή κατάσταση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM4	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	-,09644	,04664	,116	-,2082	,0153
		Άλλο	-,02953	,07084	1,000	-,1993	,1402
	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	,09644	,04664	,116	-,0153	,2082
		Άλλο	,06691	,07775	1,000	-,1194	,2532
	Άλλο	Έγγαμος/η	,02953	,07084	1,000	-,1402	,1993
		Άγαμος/η	-,06691	,07775	1,000	-,2532	,1194

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο για την υποκλίμακα M3 ( $F_2=6,649, p<0.001$ ), όπου οι έγγαμοι διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από

τις άλλες δύο κατηγορίες (έγγαμους και "άλλο") και οι έγγαμοι έχουν χαμηλότερο M.O. από τους άλλους.

*Έλεγχος Bonferroni των M.O. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών.*

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 04. Αριθμός παιδιών	(J) 04. Αριθμός παιδιών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	Κανένα	Ένα	,08223	,05156	,665	-,0539	,2184
		Δύο	,01601	,04405	1,000	-,1003	,1323
		Περισσότερα από 2	-,12201	,06905	,464	-,3044	,0604
	Ένα	Κανένα	-,08223	,05156	,665	-,2184	,0539
		Δύο	-,06622	,05179	1,000	-,2030	,0706
		Περισσότερα από 2	-,20424*	,07423	,036	-,4003	-,0082

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 04. Αριθμός παιδιών	(J) 04. Αριθμός παιδιών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	Δύο	Κανένα	-,01601	,04405	1,000	-,1323	,1003
		Ένα	,06622	,05179	1,000	-,0706	,2030
		Περισσότερα από 2	-,13802	,06922	,278	-,3208	,0448
	Περισσότερα από 2	Κανένα	,12201	,06905	,464	-,0604	,3044
		Ένα	,20424*	,07423	,036	,0082	,4003
		Δύο	,13802	,06922	,278	-,0448	,3208
MeanM2	Κανένα	Ένα	-,01195	,04345	1,000	-,1267	,1028
		Δύο	,03429	,03712	1,000	-,0637	,1323
		Περισσότερα από 2	-,04964	,05819	1,000	-,2033	,1040
	Ένα	Κανένα	,01195	,04345	1,000	-,1028	,1267
		Δύο	,04624	,04364	1,000	-,0690	,1615
		Περισσότερα από 2	-,03769	,06255	1,000	-,2029	,1275
	Δύο	Κανένα	-,03429	,03712	1,000	-,1323	,0637
		Ένα	-,04624	,04364	1,000	-,1615	,0690
		Περισσότερα από 2	-,08393	,05833	,902	-,2380	,0701
	Περισσότερα από 2	Κανένα	,04964	,05819	1,000	-,1040	,2033
		Ένα	,03769	,06255	1,000	-,1275	,2029
		Δύο	,08393	,05833	,902	-,0701	,2380
MeanM3	Κανένα	Ένα	,12720*	,04759	,046	,0015	,2529
		Δύο	,12188*	,04066	,017	,0145	,2293
		Περισσότερα από 2	,05453	,06374	1,000	-,1138	,2229

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 04. Αριθμός παιδιών	(J) 04. Αριθμός παιδιών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM3	Ένα	Κανένα	-,12720*	,04759	,046	-,2529	-,0015
		Δύο	-,00531	,04781	1,000	-,1316	,1210
		Περισσότερα από 2	-,07266	,06852	1,000	-,2536	,1083
	Δύο	Κανένα	-,12188*	,04066	,017	-,2293	-,0145
		Ένα	,00531	,04781	1,000	-,1210	,1316
		Περισσότερα από 2	-,06735	,06390	1,000	-,2361	,1014
	Περισσότερα από 2	Κανένα	-,05453	,06374	1,000	-,2229	,1138
		Ένα	,07266	,06852	1,000	-,1083	,2536
		Δύο	,06735	,06390	1,000	-,1014	,2361
MeanM4	Κανένα	Ένα	,07350	,05467	1,000	-,0709	,2179
		Δύο	,09406	,04671	,265	-,0293	,2174
		Περισσότερα από 2	-,00986	,07322	1,000	-,2032	,1835
	Ένα	Κανένα	-,07350	,05467	1,000	-,2179	,0709
		Δύο	,02055	,05491	1,000	-,1245	,1656
		Περισσότερα από 2	-,08337	,07871	1,000	-,2912	,1245
	Δύο	Κανένα	-,09406	,04671	,265	-,2174	,0293
		Ένα	-,02055	,05491	1,000	-,1656	,1245
		Περισσότερα από 2	-,10392	,07340	,942	-,2978	,0899
	Περισσότερα από 2	Κανένα	,00986	,07322	1,000	-,1835	,2032
		Ένα	,08337	,07871	1,000	-,1245	,2912
		Δύο	,10392	,07340	,942	-,0899	,2978
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	0-10 έτη	11-20 έτη	-,00119	,04887	1,000	-,1303	,1279
		21-30 έτη	,13537	,05442	,078	-,0084	,2791
		Περισσότερα από 30 έτη	,05884	,06660	1,000	-,1171	,2347
	11-20 έτη	0-10 έτη	,00119	,04887	1,000	-,1279	,1303
		21-30 έτη	,13657*	,04714	,023	,0121	,2611
		Περισσότερα από 30 έτη	,06004	,06080	1,000	-,1005	,2206
	21-30 έτη	0-10 έτη	-,13537	,05442	,078	-,2791	,0084
		11-20 έτη	-,13657*	,04714	,023	-,2611	-,0121
		Περισσότερα από 30 έτη	-,07653	,06534	1,000	-,2491	,0960
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,05884	,06660	1,000	-,2347	,1171
		11-20 έτη	-,06004	,06080	1,000	-,2206	,1005
		21-30 έτη	,07653	,06534	1,000	-,0960	,2491
MeanM2	0-10 έτη	11-20 έτη	,02878	,04114	1,000	-,0799	,1374
		21-30 έτη	-,02553	,04581	1,000	-,1465	,0955
		Περισσότερα από 30 έτη	,12947	,05606	,126	-,0186	,2775
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,02878	,04114	1,000	-,1374	,0799
		21-30 έτη	-,05430	,03968	1,000	-,1591	,0505
		Περισσότερα από 30 έτη	,10069	,05118	,296	-,0345	,2359
	21-30 έτη	0-10 έτη	,02553	,04581	1,000	-,0955	,1465
		11-20 έτη	,05430	,03968	1,000	-,0505	,1591
		Περισσότερα από 30 έτη	,15500*	,05500	,029	,0097	,3003
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,12947	,05606	,126	-,2775	,0186
		11-20 έτη	-,10069	,05118	,296	-,2359	,0345
		21-30 έτη	-,15500*	,05500	,029	-,3003	-,0097



Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM3	0-10 έτη	11-20 έτη	,03724	,04494	1,000	-,0815	,1559
		21-30 έτη	,11687	,05004	,118	-,0153	,2490
		Περισσότερα από 30 έτη	,29623*	,06124	,000	,1345	,4580
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,03724	,04494	1,000	-,1559	,0815
		21-30 έτη	,07963	,04335	,398	-,0349	,1941
		Περισσότερα από 30 έτη	,25899*	,05591	,000	,1113	,4066
	21-30 έτη	0-10 έτη	-,11687	,05004	,118	-,2490	,0153
		11-20 έτη	-,07963	,04335	,398	-,1941	,0349
		Περισσότερα από 30 έτη	,17936*	,06008	,017	,0207	,3380
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,29623*	,06124	,000	-,4580	-,1345
		11-20 έτη	-,25899*	,05591	,000	-,4066	-,1113
		21-30 έτη	-,17936*	,06008	,017	-,3380	-,0207
MeanM4	0-10 έτη	11-20 έτη	-,04873	,05182	1,000	-,1856	,0881
		21-30 έτη	,06105	,05770	1,000	-,0913	,2134
		Περισσότερα από 30 έτη	,09181	,07061	1,000	-,0947	,2783
	11-20 έτη	0-10 έτη	,04873	,05182	1,000	-,0881	,1856
		21-30 έτη	,10978	,04998	,169	-,0222	,2418
		Περισσότερα από 30 έτη	,14055	,06446	,176	-,0297	,3108
	21-30 έτη	0-10 έτη	-,06105	,05770	1,000	-,2134	,0913
		11-20 έτη	-,10978	,04998	,169	-,2418	,0222
		Περισσότερα από 30 έτη	,03076	,06928	1,000	-,1522	,2137
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,09181	,07061	1,000	-,2783	,0947
		11-20 έτη	-,14055	,06446	,176	-,3108	,0297
		21-30 έτη	-,03076	,06928	1,000	-,2137	,1522

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες M1, M2 και M3 ενώ δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές για την M4. Συγκεκριμένα, για την υποκλίμακα M1 ( $F_3=3,237, p=0.021$ ), διαφοροποιούνται μόνο οι έχοντες 11-20 έτη προϋπηρεσίας σε σχέση με τους έχοντες 21-30 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,023$ ) με τους πρώτους να έχουν ψηλότερο Μ.Ο. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Για την υποκλίμακα M2

( $F_3=2,823, p=0.038$ ), διαφοροποιούνται μόνο οι έχοντες 21-30 έτη προϋπηρεσίας με τους έχοντες περισσότερα από 30 έτη ( $p=0,029$ ) με τους πρώτους να έχουν ψηλότερο Μ.Ο. Οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Ως προς την υποκλίμακα M3 ( $F_3=9,289, p<0.0001$ ) διαφοροποιούνται αυτοί που ανήκουν στην ομάδα "περισσότερα από 30 έτη", οι οποίοι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από όλους τους υπόλοιπους έχοντας το χαμηλότερο Μ.Ο.

*Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τον τόπο εργασίας.*

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,19319*	,04837	,000	,0654	,3209
		Ημιαστική περιοχή	,03573	,05104	1,000	-,0991	,1705
		Αγροτική Περιοχή	,17599	,07532	,117	-,0229	,3749
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/Θεσσαλονίκη	-,19319*	,04837	,000	-,3209	-,0654
		Ημιαστική περιοχή	-,15745	,06114	,061	-,3189	,0040
		Αγροτική Περιοχή	-,01720	,08250	1,000	-,2351	,2007
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,03573	,05104	1,000	-,1705	,0991
		Αστικό κέντρο	,15745	,06114	,061	-,0040	,3189
		Αγροτική Περιοχή	,14026	,08409	,573	-,0818	,3623
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,17599	,07532	,117	-,3749	,0229
		Αστικό κέντρο	,01720	,08250	1,000	-,2007	,2351
		Ημιαστική περιοχή	-,14026	,08409	,573	-,3623	,0818

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM2	Αθήνα/Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,11643*	,04072	,026	,0089	,2240
		Ημιαστική περιοχή	,15652*	,04296	,002	,0431	,2700
		Αγροτική Περιοχή	,00778	,06340	1,000	-,1597	,1752
	Αστικό κέντρο	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,11643*	,04072	,026	-,2240	-,0089
		Ημιαστική περιοχή	,04009	,05147	1,000	-,0958	,1760
		Αγροτική Περιοχή	-,10865	,06944	,707	-,2921	,0748
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,15652*	,04296	,002	-,2700	-,0431
		Αστικό κέντρο	-,04009	,05147	1,000	-,1760	,0958
		Αγροτική Περιοχή	-,14874	,07078	,214	-,3357	,0382
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,00778	,06340	1,000	-,1752	,1597
		Αστικό κέντρο	,10865	,06944	,707	-,0748	,2921
		Ημιαστική περιοχή	,14874	,07078	,214	-,0382	,3357
MeanM3	Αθήνα/Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,00702	,04491	1,000	-,1116	,1256
		Ημιαστική περιοχή	,05187	,04739	1,000	-,0733	,1770
		Αγροτική Περιοχή	,02721	,06993	1,000	-,1575	,2119
	Αστικό κέντρο	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,00702	,04491	1,000	-,1256	,1116
		Ημιαστική περιοχή	,04486	,05677	1,000	-,1051	,1948
		Αγροτική Περιοχή	,02019	,07660	1,000	-,1821	,2225

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM3	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,05187	,04739	1,000	-,1770	,0733
		Αστικό κέντρο	-,04486	,05677	1,000	-,1948	,1051
		Αγροτική Περιοχή	-,02467	,07808	1,000	-,2309	,1815
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,02721	,06993	1,000	-,2119	,1575
		Αστικό κέντρο	-,02019	,07660	1,000	-,2225	,1821
		Ημιαστική περιοχή	,02467	,07808	1,000	-,1815	,2309
MeanM4	Αθήνα/Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,13818*	,05132	,043	,0026	,2737
		Ημιαστική περιοχή	,00473	,05415	1,000	-,1383	,1478
		Αγροτική Περιοχή	-,17201	,07991	,189	-,3831	,0390
	Αστικό κέντρο	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,13818*	,05132	,043	-,2737	-,0026
		Ημιαστική περιοχή	-,13345	,06487	,239	-,3048	,0379
		Αγροτική Περιοχή	-,31019*	,08753	,002	-,5414	-,0790
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	-,00473	,05415	1,000	-,1478	,1383
		Αστικό κέντρο	,13345	,06487	,239	-,0379	,3048
		Αγροτική Περιοχή	-,17673	,08922	,286	-,4124	,0589
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	,17201	,07991	,189	-,0390	,3831
		Αστικό κέντρο	,31019*	,08753	,002	,0790	,5414
		Ημιαστική περιοχή	,17673	,08922	,286	-,0589	,4124
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

Ο τόπος εργασίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι σημαντικός για τις υποκλίμακες M1 (F3=6,361, p<0.0001), M2 (F3=5,977, p<0.0001) και M4 (F3=4,755, p<0.003). Ειδικότερα για την υποκλίμακα M1: οι εργαζόμενοι στην Αθήνα/Θεσσαλονίκη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από αυτούς που εργάζονται σε αστικό κέντρο ή ημιαστική περιοχή έχοντας υψηλότερο Μ.Ο., αλλά δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από αυτούς που εργάζονται σε αγροτική περιοχή. Ως προς την υποκλίμακα M2: οι εργαζόμενοι στην Αθήνα/Θεσσαλονίκη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από

αυτούς που εργάζονται σε αστικό κέντρο ή ημιαστική περιοχή έχοντας υψηλότερο Μ.Ο. αλλά δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από αυτούς που εργάζονται σε αγροτική περιοχή. Τέλος, ως προς την υποκλίμακα M4, οι εργαζόμενοι στη Αθήνα/Θεσσαλονίκη διαφοροποιούνται από αυτούς που εργάζονται σε αστικό κέντρο (οι πρώτοι έχουν ψηλότερη Μ.Ο) και όσοι εργάζονται σε αγροτική περιοχή από αυτούς που εργάζονται σε αστικό κέντρο, με αυτούς που εργάζονται σε αγροτική περιοχή να έχουν ψηλότερο Μ.Ο.

*Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από τις αποδοχές.*

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 11. Ικανοποίηση από τις αποδοχές.	(J) 11. Ικανοποίηση από τις αποδοχές..	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	,13255*	,04146	,008	,0231	,2420
		Ενισχύει	,20690*	,06372	,007	,0386	,3752
		Μάλλον ενισχύει	,29148	,11694	,077	-,0174	,6003
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-,13255*	,04146	,008	-,2420	-,0231
		Ενισχύει	,07435	,05995	1,000	-,0840	,2327
		Μάλλον ενισχύει	,15892	,11493	1,000	-,1446	,4625
	Ενισχύει	Απογοητεύει	-,20690*	,06372	,007	-,3752	-,0386
		Μάλλον απογοητεύει	-,07435	,05995	1,000	-,2327	,0840
		Μάλλον ενισχύει	,08458	,12470	1,000	-,2448	,4139
	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	-,29148	,11694	,077	-,6003	,0174
		Μάλλον απογοητεύει	-,15892	,11493	1,000	-,4625	,1446
		Ενισχύει	-,08458	,12470	1,000	-,4139	,2448

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 11. Ικανοποίηση από τις αποδοχές.	(J) 11. Ικανοποίηση από τις αποδοχές..	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM2	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	,35635*	,03303	,000	,2691	,4436
		Ενισχύει	,52298*	,05077	,000	,3889	,6571
		Μάλλον ενισχύει	1,04181*	,09317	,000	,7957	1,2879
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-,35635*	,03303	,000	-,4436	-,2691
		Ενισχύει	,16663*	,04777	,003	,0405	,2928
		Μάλλον ενισχύει	,68546*	,09157	,000	,4436	,9273
	Ενισχύει	Απογοητεύει	-,52298*	,05077	,000	-,6571	-,3889
		Μάλλον απογοητεύει	-,16663*	,04777	,003	-,2928	-,0405
		Μάλλον ενισχύει	,51882*	,09936	,000	,2564	,7812
	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	-1,04181*	,09317	,000	-1,2879	-,7957
		Μάλλον απογοητεύει	-,68546*	,09157	,000	-,9273	-,4436
		Ενισχύει	-,51882*	,09936	,000	-,7812	-,2564
MeanM3	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	,13809*	,03739	,001	,0393	,2368
		Ενισχύει	,50445*	,05746	,000	,3527	,6562
		Μάλλον ενισχύει	,72566*	,10546	,000	,4471	1,0042
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-,13809*	,03739	,001	-,2368	-,0393
		Ενισχύει	,36636*	,05407	,000	,2236	,5092
		Μάλλον ενισχύει	,58758*	,10365	,000	,3138	,8613
	Ενισχύει	Απογοητεύει	-,50445*	,05746	,000	-,6562	-,3527
		Μάλλον απογοητεύει	-,36636*	,05407	,000	-,5092	-,2236
		Μάλλον ενισχύει	,22122	,11246	,296	-,0758	,5182



Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 11. Ικανοποίηση από τις αποδοχές.	(J) 11. Ικανοποίηση από τις αποδοχές..	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM3	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	-,72566*	,10546	,000	-1,0042	-,4471
		Μάλλον απογοητεύει	-,58758*	,10365	,000	-,8613	-,3138
		Ενισχύει	-,22122	,11246	,296	-,5182	,0758
MeanM4	Απογοητεύει	Μάλλον απογοητεύει	,36378*	,04208	,000	,2526	,4749
		Ενισχύει	,71401*	,06467	,000	,5432	,8848
		Μάλλον ενισχύει	1,03722*	,11869	,000	,7237	1,3507
	Μάλλον απογοητεύει	Απογοητεύει	-,36378*	,04208	,000	-,4749	-,2526
		Ενισχύει	,35022*	,06085	,000	,1895	,5109
		Μάλλον ενισχύει	,67343*	,11666	,000	,3653	,9815
	Ενισχύει	Απογοητεύει	-,71401*	,06467	,000	-,8848	-,5432
		Μάλλον απογοητεύει	-,35022*	,06085	,000	-,5109	-,1895
		Μάλλον ενισχύει	,32321	,12657	,064	-,0111	,6575
	Μάλλον ενισχύει	Απογοητεύει	-1,03722*	,11869	,000	-1,3507	-,7237
		Μάλλον απογοητεύει	-,67343*	,11666	,000	-,9815	-,3653
		Ενισχύει	-,32321	,12657	,064	-,6575	,0111

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις αποδοχές από την εργασία διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά και τις τέσσερις υποκλίμακες M1 (F3=5,855, p=0.001), M2 (F3=77,227, p<0.0001), M3 (F3=36,67, p<0.0001) και M4 (F3=61,353, p<0.0001).

Ως προς την υποκλίμακα M1: αυτοί που δηλώνουν ότι απογοητεύει διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με όλους τους υπολοίπους και έχουν ψηλότερη Μ.Ο.

Ως προς την υποκλίμακα M2 : Διαφέρουν όλοι μεταξύ τους με τον Μ.Ο. της υποκλίμακας να παρουσιάζει μια φθίνουσα σειρά από αυτούς που δηλώνουν ότι απογοητεύει προς αυτούς που δηλώνουν ότι μάλλον ενισχύει. Ως προς την υποκλίμακα M3, ισχύει ό,τι και στη M2. Τέλος, ως προς την υποκλίμακα M4, ισχύει ό,τι και στη M2.

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με μηνιαίο εισόδημα.

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM1	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	,07169	,15778	1,000	-,3470	,4903
		2001-3000 ευρώ	,19531	,15872	1,000	-,2258	,6165
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,14732	,17796	1,000	-,3249	,6195
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,07169	,15778	1,000	-,4903	,3470
		2001-3000 ευρώ	,12362	,09889	1,000	-,1388	,3860
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,07563	,12751	1,000	-,2627	,4140
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,19531	,15872	1,000	-,6165	,2258
		1201-2000 ευρώ	-,12362	,09889	1,000	-,3860	,1388
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,04799	,12866	1,000	-,3894	,2934
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,14732	,17796	1,000	-,6195	,3249
		1201-2000 ευρώ	-,07563	,12751	1,000	-,4140	,2627
		2001-3000 ευρώ	,04799	,12866	1,000	-,2934	,3894
MeanM2	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,07843	,13736	1,000	-,4429	,2860
		2001-3000 ευρώ	-,22917	,13818	,589	-,5958	,1375
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,04762	,15493	1,000	-,4587	,3635
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,07843	,13736	1,000	-,2860	,4429
		2001-3000 ευρώ	-,15074	,08610	,485	-,3792	,0777
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,03081	,11100	1,000	-,2637	,3254
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,22917	,13818	,589	-,1375	,5958
		1201-2000 ευρώ	,15074	,08610	,485	-,0777	,3792
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,18155	,11201	,636	-,1157	,4788

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM2	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,04762	,15493	1,000	-,3635	,4587
		1201-2000 ευρώ	-,03081	,11100	1,000	-,3254	,2637
		2001-3000 ευρώ	-,18155	,11201	,636	-,4788	,1157
MeanM3	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,43873*	,16068	,040	-,8651	-,0124
		2001-3000 ευρώ	-,70833*	,16163	,000	-1,1372	-,2794
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,48214*	,18123	,049	-,9630	-,0013
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,43873*	,16068	,040	,0124	,8651
		2001-3000 ευρώ	-,26961*	,10071	,047	-,5368	-,0024
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,04342	,12985	1,000	-,3880	,3011
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,70833*	,16163	,000	,2794	1,1372
		1201-2000 ευρώ	,26961*	,10071	,047	,0024	,5368
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,22619	,13103	,511	-,1215	,5739
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,48214*	,18123	,049	,0013	,9630
		1201-2000 ευρώ	,04342	,12985	1,000	-,3011	,3880
		2001-3000 ευρώ	-,22619	,13103	,511	-,5739	,1215
MeanM4	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	,20378	,15412	1,000	-,2052	,6127
		2001-3000 ευρώ	,59821*	,15504	,001	,1868	1,0096
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,42347	,17383	,092	-,0378	,8847
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,20378	,15412	1,000	-,6127	,2052
		2001-3000 ευρώ	,39443*	,09660	,000	,1381	,6508
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,21969	,12455	,472	-,1108	,5502

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MeanM4	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,59821*	,15504	,001	-1,0096	-,1868
		1201-2000 ευρώ	-,39443*	,09660	,000	-,6508	-,1381
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,17474	,12568	,992	-,5082	,1587
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,42347	,17383	,092	-,8847	,0378
		1201-2000 ευρώ	-,21969	,12455	,472	-,5502	,1108
		2001-3000 ευρώ	,17474	,12568	,992	-,1587	,5082

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Το συνολικό εισόδημα της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικές διαφορές τις υποκλίμακες M3 (F3=7,017 p<0.0001) και M4 (F3=8,099, p<0.0001). Ως προς την υποκλίμακα M3: Αυτοί με το χαμηλότερο εισόδημα έχουν και τη χαμηλότερο Μ.Ο. από όλους τους υπολοίπους από

τους οποίους διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Ως προς την υποκλίμακα M4: Το χαμηλότερο Μ.Ο. έχουν όσοι δηλώνουν εισόδημα 2001-3000 και διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από το αμέσως χαμηλότερο εισόδημα και το αμέσως ψηλότερο.

## Ερμηνευτική Ανάλυση των κλιμάκων

Αξιοπιστία ανά κλίμακα και βαθμίδα εκπαιδευτικών

	Κλίμακα	Cronbach's alpha (Πανεπιστημιακοί)	Cronbach's alpha (A/ θμια και Β/θμια)
Γ	Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Συνταξιοδοτικό & Περίθαλψη)	0,804	0,748
Δ	Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό	0,734	0,698
Ε	Η εκπαιδευτική καθημερινότητα	0,632	0,684
ΣΤ	Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή	0,909	0,891
Ζ	Ζητήματα Διοίκησης	0,889	0,904
Η	Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους	0,777	0,836
Θ	Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου	0,817	0,847
	<b>Ολική κλίμακα</b>	<b>0,922</b>	<b>0,923</b>

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα και βαθμίδα εκπαιδευτικών

	Κλίμακα	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (Πανεπιστημιακοί)		Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Β/θμια		Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Α/θμια	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Γ	Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Συνταξιοδοτικό & Περίθαλψη)	2,129	,68	2,169	,59	2,244	0,61
Δ	Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό	2,481	,69	1,561	,59	1,779	0,58
Ε	Η εκπαιδευτική καθημερινότητα	3,201	,49	2,569	,57	2,885	0,46
ΣΤ	Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή	2,997	,95	2,855	,89	3,014	0,91
Ζ	Ζητήματα Διοίκησης	3,173	,82	3,229	,90	3,422	0,88
Η	Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους	3,287	,58	3,485	,86	3,704	0,91

Θ	Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου	1,6656	,66401	1,795	,75198	1,953	0,723
	Ολική κλίμακα	2,7053	,45340	2,6970	,49185		

*Διαφορές Μ.Ο. της κλίμακας Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό ανά βαθμίδα εκπαίδευσης*

Dependent Variable: Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό				
Bonferroni				
(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,21811*	,04952	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,70260*	,06145	,000
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,21811*	,04952	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,92071*	,06212	,000
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,70260*	,06145	,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,92071*	,06212	,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

*Διαφορές Μ.Ο. της κλίμακας Η εκπαιδευτική καθημερινότητα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης*

Dependent Variable: Η εκπαιδευτική καθημερινότητα				
Bonferroni				
(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,31597*	,02975	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,45584*	,03692	,000
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,31597*	,02975	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,77181*	,03732	,000
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	,45584*	,03692	,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,77181*	,03732	,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



Διαφορές Μ.Ο. της κλίμακας **Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή**  
ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Dependent Variable: <b>Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή</b>				
Bonferroni				
(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,15875*	,04701	,002
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,01680	,05834	1,000
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,15875*	,04701	,002
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,14195*	,05897	,049
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,01680	,05834	1,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,14195*	,05897	,049

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διαφορές Μ.Ο. της κλίμακας **Ζητήματα Διοίκησης**  
ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Dependent Variable: <b>Ζητήματα Διοίκησης</b>				
Bonferroni				
(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,19324*	,04580	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,13019	,05684	,066
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,19324*	,04580	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	-,06304	,05746	,818
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,13019	,05684	,066
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,06304	,05746	,818

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διαφορές Μ.Ο. της κλίμακας Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Dependent Variable: Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους				
Bonferroni				
(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,21942*	,04259	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,40442*	,05286	,000
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,21942*	,04259	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,18500*	,05343	,002
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,40442*	,05286	,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,18500*	,05343	,002

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Διαφορές Μ.Ο. της κλίμακας Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Dependent Variable: Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου				
Bonferroni				
(I) 00. Βαθμίδα	(J) 00. Βαθμίδα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	,15801*	,03799	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,28766*	,04715	,000
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,15801*	,03799	,000
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	,12965*	,04766	,020
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-,28766*	,04715	,000
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-,12965*	,04766	,020

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς ή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με Post - test Bonferroni, έδειξε ότι για την Κλίμακα: *Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Συνταξιοδοτικό & Περίθαλψη)* δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές αφού οι εκπαιδευτικοί και των τριών βαθμίδων της δημόσιας εκπαίδευσης έδειξε ότι εκφράζουν την θέση τους ότι το συνταξιοδοτικό σύστημα και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη δεν είναι ικανοποιητικά (τιμές μικρότερες του  $M.O.= 2,25$ ). Αντίστοιχα, ο αντίστοιχος έλεγχος για την Κλίμακα: *Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό* έδειξε και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί και των τριών βαθμίδων δεν είναι ικανοποιημένοι (τιμές μικρότερες του  $M.O.= 2,5$ ), αλλά οι μεταξύ τους διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, αφού οι μέσες τιμές συμφωνίας ως προς την εικόνα του εκπαιδευτικού στην κοινωνία μεταβάλλονται από  $M.O.= 2,48$  για τους πανεπιστημιακούς, σε  $M.O.= 1,77$  για όσους εργάζονται στην Α/θμια εκπαίδευση και καταλήγοντας σε  $M.O.= 1,561$  για όσους εργάζονται στη Β/θμια εκπαίδευση. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί και των τριών βαθμίδων θεωρούν ότι η εικόνα που έχει το επάγγελμά τους στην κοινωνία δεν είναι ικανοποιητική, πλησιάζοντας στο καθόλου ικανοποιητική. Στην κλίμακα για την *Καθημερινή εκπαιδευτική καθημερινότητα*, παρουσιάζονται επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι πανεπιστημιακοί εκφράζουν ένα μέτριο επίπεδο ικανοποίησης ( $M.O.= 3,2$ ), αλλά οι τόσο οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν επίπεδα ικανοποίησης κάτω του μετρίου ( $M.O.= 2,9$  και  $M.O.= 2,6$  αντίστοιχα). Στην Κλίμακα: *Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή*, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο από  $M.O.= 2,8$  έως  $M.O.= 3,01$ , με στατιστικά σημαντικές διαφορές να παρατηρούνται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Στην Κλίμακα: *Ζητήματα διοίκησης*, οι τιμές κυμαίνονται λίγο πάνω από το μέτριο, με τους πανεπιστημιακούς να εκδηλώνουν τη χαμηλότερη ικανοποίηση ( $M.O.= 3,1$ ), αμέσως μετά τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας ( $M.O.= 3,3$ ) και τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας με  $M.O.= 3,4$ . Στατιστικά σημαντική διαφορά υφίσταται μεταξύ της Α/θμιας και της Β/θμιας

εκπαίδευσης. Στην Κλίμακα: *Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους*, η ικανοποίηση που εκφράζεται είναι άνω του μετρίου με τους πανεπιστημιακούς να εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης ( $M.O.= 3,2$ ), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης ( $M.O.= 3,5$ ) και τέλος τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης ( $M.O.= 3,7$ ). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ και των τριών κατηγοριών εκπαιδευτικών. Τέλος, στην Κλίμακα: *Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου*, φαίνεται ότι και οι τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικού εκφράζουν πολύ χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης με τους πανεπιστημιακούς να εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης ( $M.O.= 1,7$ ), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης ( $M.O.= 1,8$ ) και τέλος τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης ( $M.O.= 1,9$ ). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ και των τριών κατηγοριών εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ και των τριών κατηγοριών εκπαιδευτικών.

Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων καθώς και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, χρησιμοποιήσαμε t-test για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές.

*Η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.*

Group Statistics					
	01. Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanΓ	Άντρας	586	2,2253	1,07170	,04427
	Γυναίκα	1256	2,1781	1,08743	,03068
MeanΔ	Άντρας	586	1,8901	1,04899	,04333
	Γυναίκα	1256	1,7994	,99169	,02798
MeanΕ	Άντρας	586	2,8562	,63467	,02622
	Γυναίκα	1256	2,8451	,63895	,01803
MeanΣΤ	Άντρας	586	3,0358	,86176	,03560
	Γυναίκα	1256	2,9080	,92831	,02619
MeanΖ	Άντρας	586	3,2868	,84992	,03511
	Γυναίκα	1256	3,3384	,90415	,02551
MeanΗ	Άντρας	586	3,5352	,74165	,03064
	Γυναίκα	1256	3,5443	,87578	,02471
MeanΘ	Άντρας	586	1,7986	,71284	,02945
	Γυναίκα	1256	1,8542	,75267	,02124

*Η επίδραση της θέσης ευθύνης στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.*

	9. Έχετε κάποια θέση στην ιεραρχία του ιδρύματος όπου εργάζεστε (πρόεδρος, αντιπρόεδρος, κοσμήτορας, αντιπρύτανης, πρύτανης)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanΓ	Ναι	344	2,2043	1,13828	,06137
	Όχι	1498	2,1905	1,06951	,02763
MeanΔ	Ναι	344	1,7105	,88822	,04789
	Όχι	1498	1,8553	1,03537	,02675
MeanΕ	Ναι	344	2,9594	,63426	,03420
	Όχι	1498	2,8232	,63565	,01642
MeanΣΤ	Ναι	344	3,1352	,92488	,04987
	Όχι	1498	2,9059	,90066	,02327

	9. Έχετε κάποια θέση στην ιεραρχία του ιδρύματος όπου εργάζεστε (πρόεδρος, αντιπρόεδρος, κοσμήτορας, αντιπρύτανης, πρύτανης)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanZ	Ναι	344	3,6738	,70396	,03795
	Όχι	1498	3,2412	,90544	,02339
MeanH	Ναι	344	3,7372	,75145	,04052
	Όχι	1498	3,4964	,84720	,02189
MeanΘ	Ναι	344	1,8405	,72027	,03883
	Όχι	1498	1,8356	,74528	,01926

*Η επίδραση της αποπληρωμής δανείου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.*

Group Statistics					
	13. Έχετε να αποπληρώσετε οιασδήποτε μορφής δάνειο;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanΓ	Ναι	846	2,0422	1,05444	,03625
	Όχι	996	2,3213	1,08978	,03453
MeanΔ	Ναι	846	1,8095	1,01095	,03476
	Όχι	996	1,8442	1,01104	,03204
MeanE	Ναι	846	2,8840	,63815	,02194
	Όχι	996	2,8187	,63561	,02014
MeanΣΤ	Ναι	846	2,9507	,96298	,03311
	Όχι	996	2,9470	,86173	,02730
MeanZ	Ναι	846	3,3370	,91798	,03156
	Όχι	996	3,3092	,86074	,02727
MeanH	Ναι	846	3,5017	,85313	,02933
	Όχι	996	3,5751	,81869	,02594
MeanΘ	Ναι	846	1,7369	,75760	,02605
	Όχι	996	1,9211	,71519	,02266

Η επίδραση της δεύτερης εργασίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Group Statistics					
	14. Κάνετε κάποια δεύτερη εργασία για να μπορέσετε να αντεπεξέλθετε οικονομικά;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MeanΓ	Ναι	558	2,0876	,99713	,04221
	Όχι	1284	2,2390	1,11466	,03111
MeanΔ	Ναι	558	1,8953	,94984	,04021
	Όχι	1284	1,7991	1,03528	,02889
MeanΕ	Ναι	558	2,8243	,62515	,02646
	Όχι	1284	2,8593	,64266	,01793
MeanΣΤ	Ναι	558	2,8826	,89382	,03784
	Όχι	1284	2,9774	,91492	,02553
MeanΖ	Ναι	558	3,1299	,87634	,03710
	Όχι	1284	3,4055	,87945	,02454
MeanΗ	Ναι	558	3,3513	,79887	,03382
	Όχι	1284	3,6240	,83754	,02337
MeanΘ	Ναι	558	1,7199	,70239	,02973
	Όχι	1284	1,8872	,75109	,02096

Ο έλεγχος t-test για τη επίδραση του φύλου έδειξε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο για την κλίμακα (ΣΤ). Οι άντρες φαίνεται να εκφράζουν ελαφρώς μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, αλλά οι τιμές είναι στο επίπεδο του μετρίου. Η κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης επηρεάζει τις απαντήσεις του δείγματος στις Κλίμακες Δ, Ζ και Η. Στην κλίμακα Δ, το τμήμα του δείγματος που δεν κατέχει θέση ευθύνης εκφράζει μεγαλύτερη ικανο-

ποίηση, στην κλίμακα Ζ μεγαλύτερη ικανοποίηση εκφράζει το τμήμα του δείγματος που κατέχει θέση ευθύνης, ενώ, τέλος, μεγαλύτερη ικανοποίηση εκφράζει το τμήμα του δείγματος που κατέχει θέση ευθύνης. Η παράλληλη εργασία φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις στην κλίμακα Γ, όπου όσοι δεν εργάζονται και αλλού παράλληλα δείχνουν να εκφράζουν μεγαλύτερη διαφωνία.



Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την ηλικία

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 02. Ηλικία	(J) 02. Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	22-30 ετών	31-40 ετών	,63958*	,13208	,000
		41-50 ετών	,62908*	,12820	,000
		>51 ετών	,68107*	,12602	,000
	31-40 ετών	22-30 ετών	-,63958*	,13208	,000
		41-50 ετών	-,01050	,07075	1,000
		>51 ετών	,04149	,06672	1,000
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,62908*	,12820	,000
		31-40 ετών	,01050	,07075	1,000
		>51 ετών	,05199	,05867	1,000
	>51 ετών	22-30 ετών	-,68107*	,12602	,000
		31-40 ετών	-,04149	,06672	1,000
		41-50 ετών	-,05199	,05867	1,000
MeanΔ	22-30 ετών	31-40 ετών	,31198	,12327	,069
		41-50 ετών	,54909*	,11965	,000
		>51 ετών	,51100*	,11762	,000
	31-40 ετών	22-30 ετών	-,31198	,12327	,069
		41-50 ετών	,23711*	,06604	,002
		>51 ετών	,19902*	,06227	,009
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,54909*	,11965	,000
		31-40 ετών	-,23711*	,06604	,002
		>51 ετών	-,03809	,05476	1,000
	>51 ετών	22-30 ετών	-,51100*	,11762	,000
		31-40 ετών	-,19902*	,06227	,009
		41-50 ετών	,03809	,05476	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 02. Ηλικία	(J) 02. Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanE	22-30 ετών	31-40 ετών	,02435	,07823	1,000
		41-50 ετών	,07298	,07593	1,000
		>51 ετών	-,02537	,07464	1,000
	31-40 ετών	22-30 ετών	-,02435	,07823	1,000
		41-50 ετών	,04863	,04191	1,000
		>51 ετών	-,04972	,03952	1,000
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,07298	,07593	1,000
		31-40 ετών	-,04863	,04191	1,000
		>51 ετών	-,09835*	,03475	,028
	>51 ετών	22-30 ετών	,02537	,07464	1,000
		31-40 ετών	,04972	,03952	1,000
		41-50 ετών	,09835*	,03475	,028
MeanΣΤ	22-30 ετών	31-40 ετών	-,08190	,11174	1,000
		41-50 ετών	-,04143	,10846	1,000
		>51 ετών	-,12562	,10662	1,000
	31-40 ετών	22-30 ετών	,08190	,11174	1,000
		41-50 ετών	,04047	,05986	1,000
		>51 ετών	-,04372	,05645	1,000
	41-50 ετών	22-30 ετών	,04143	,10846	1,000
		31-40 ετών	-,04047	,05986	1,000
		>51 ετών	-,08419	,04964	,540
	>51 ετών	22-30 ετών	,12562	,10662	1,000
		31-40 ετών	,04372	,05645	1,000
		41-50 ετών	,08419	,04964	,540

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 02. Ηλικία	(J) 02. Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanZ	22-30 ετών	31-40 ετών	-,10930	,10900	1,000
		41-50 ετών	,00259	,10580	1,000
		>51 ετών	-,08330	,10400	1,000
	31-40 ετών	22-30 ετών	,10930	,10900	1,000
		41-50 ετών	,11189	,05839	,333
		>51 ετών	,02600	,05506	1,000
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,00259	,10580	1,000
		31-40 ετών	-,11189	,05839	,333
		>51 ετών	-,08590	,04841	,457
	>51 ετών	22-30 ετών	,08330	,10400	1,000
		31-40 ετών	-,02600	,05506	1,000
		41-50 ετών	,08590	,04841	,457
MeanH	22-30 ετών	31-40 ετών	-,06417	,10207	1,000
		41-50 ετών	,10298	,09907	1,000
		>51 ετών	,18350	,09738	,358
	31-40 ετών	22-30 ετών	,06417	,10207	1,000
		41-50 ετών	,16714*	,05467	,014
		>51 ετών	,24767*	,05156	,000
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,10298	,09907	1,000
		31-40 ετών	-,16714*	,05467	,014
		>51 ετών	,08052	,04534	,455
	>51 ετών	22-30 ετών	-,18350	,09738	,358
		31-40 ετών	-,24767*	,05156	,000
		41-50 ετών	-,08052	,04534	,455

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 02. Ηλικία	(J) 02. Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΘ	22-30 ετών	31-40 ετών	,46734*	,08945	,000
		41-50 ετών	,63038*	,08682	,000
		>51 ετών	,63821*	,08534	,000
	31-40 ετών	22-30 ετών	-,46734*	,08945	,000
		41-50 ετών	,16305*	,04792	,004
		>51 ετών	,17088*	,04518	,001
	41-50 ετών	22-30 ετών	-,63038*	,08682	,000
		31-40 ετών	-,16305*	,04792	,004
		>51 ετών	,00783	,03973	1,000
	>51 ετών	22-30 ετών	-,63821*	,08534	,000
		31-40 ετών	-,17088*	,04518	,001
		41-50 ετών	-,00783	,03973	1,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

*Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση*

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	0-10 έτη	11-20 έτη	,03905	,06658	1,000
		21-30 έτη	,09242	,07413	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	,01130	,09072	1,000
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,03905	,06658	1,000
		21-30 έτη	,05337	,06422	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,02775	,08282	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	21-30 έτη	0-10 έτη	-,09242	,07413	1,000
		11-20 έτη	-,05337	,06422	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,08112	,08901	1,000
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,01130	,09072	1,000
		11-20 έτη	,02775	,08282	1,000
		21-30 έτη	,08112	,08901	1,000
MeanΔ	0-10 έτη	11-20 έτη	,39659*	,06147	,000
		21-30 έτη	,28955*	,06844	,000
		Περισσότερα από 30 έτη	,38263*	,08376	,000
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,39659*	,06147	,000
		21-30 έτη	-,10704	,05929	,427
		Περισσότερα από 30 έτη	-,01396	,07647	1,000
	21-30 έτη	0-10 έτη	-,28955*	,06844	,000
		11-20 έτη	,10704	,05929	,427
		Περισσότερα από 30 έτη	,09308	,08218	1,000
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,38263*	,08376	,000
		11-20 έτη	,01396	,07647	1,000
		21-30 έτη	-,09308	,08218	1,000
MeanΕ	0-10 έτη	11-20 έτη	,04847	,03909	1,000
		21-30 έτη	-,07959	,04352	,406
		Περισσότερα από 30 έτη	-,05939	,05326	1,000
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,04847	,03909	1,000
		21-30 έτη	-,12806*	,03770	,004
		Περισσότερα από 30 έτη	-,10786	,04862	,160

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanE	21-30 έτη	0-10 έτη	,07959	,04352	,406
		11-20 έτη	,12806*	,03770	,004
		Περισσότερα από 30 έτη	,02020	,05226	1,000
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	,05939	,05326	1,000
		11-20 έτη	,10786	,04862	,160
		21-30 έτη	-,02020	,05226	1,000
MeanΣΤ	0-10 έτη	11-20 έτη	-,10699	,05572	,330
		21-30 έτη	-,15055	,06205	,092
		Περισσότερα από 30 έτη	-,29270*	,07594	,001
	11-20 έτη	0-10 έτη	,10699	,05572	,330
		21-30 έτη	-,04356	,05375	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,18570*	,06932	,045
	21-30 έτη	0-10 έτη	,15055	,06205	,092
		11-20 έτη	,04356	,05375	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,14215	,07450	,339
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	,29270*	,07594	,001
		11-20 έτη	,18570*	,06932	,045
		21-30 έτη	,14215	,07450	,339
MeanZ	0-10 έτη	11-20 έτη	-,08107	,05455	,825
		21-30 έτη	-,06019	,06075	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,12650	,07434	,534
	11-20 έτη	0-10 έτη	,08107	,05455	,825
		21-30 έτη	,02089	,05262	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,04543	,06787	1,000



Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanZ	21-30 έτη	0-10 έτη	,06019	,06075	1,000
		11-20 έτη	-,02089	,05262	1,000
		Περισσότερα από 30 έτη	-,06632	,07294	1,000
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	,12650	,07434	,534
		11-20 έτη	,04543	,06787	1,000
		21-30 έτη	,06632	,07294	1,000
MeanH	0-10 έτη	11-20 έτη	-,03075	,05124	1,000
		21-30 έτη	,11897	,05706	,223
		Περισσότερα από 30 έτη	,10484	,06982	,800
	11-20 έτη	0-10 έτη	,03075	,05124	1,000
		21-30 έτη	,14972*	,04943	,015
		Περισσότερα από 30 έτη	,13559	,06374	,201
	21-30 έτη	0-10 έτη	-,11897	,05706	,223
		11-20 έτη	-,14972*	,04943	,015
		Περισσότερα από 30 έτη	-,01413	,06851	1,000
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,10484	,06982	,800
		11-20 έτη	-,13559	,06374	,201
		21-30 έτη	,01413	,06851	1,000
MeanΘ	0-10 έτη	11-20 έτη	,15574*	,04520	,003
		21-30 έτη	,26609*	,05033	,000
		Περισσότερα από 30 έτη	,07855	,06160	1,000
	11-20 έτη	0-10 έτη	-,15574*	,04520	,003
		21-30 έτη	,11036	,04360	,069
		Περισσότερα από 30 έτη	-,07719	,05623	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	(J) 06. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΘ	21-30 έτη	0-10 έτη	-,26609*	,05033	,000
		11-20 έτη	-,11036	,04360	,069
		Περισσότερα από 30 έτη	-,18754*	,06043	,012
	Περισσότερα από 30 έτη	0-10 έτη	-,07855	,06160	1,000
		11-20 έτη	,07719	,05623	1,000
		21-30 έτη	,18754*	,06043	,012

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

*Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τον τόπο εργασίας*

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	-,22976*	,06571	,003
		Ημιαστική περιοχή	-,18160	,06934	,053
		Αγροτική Περιοχή	,16003	,10231	,708
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,22976*	,06571	,003
		Ημιαστική περιοχή	,04817	,08306	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,38980*	,11207	,003
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,18160	,06934	,053
		Αστικό κέντρο	-,04817	,08306	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,34163*	,11423	,017
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,16003	,10231	,708
		Αστικό κέντρο	-,38980*	,11207	,003
		Ημιαστική περιοχή	-,34163*	,11423	,017

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΔ	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	-,27777*	,06122	,000
		Ημιαστική περιοχή	,01129	,06460	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,20899	,09532	,171
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,27777*	,06122	,000
		Ημιαστική περιοχή	,28906*	,07738	,001
		Αγροτική Περιοχή	,48676*	,10441	,000
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,01129	,06460	1,000
		Αστικό κέντρο	-,28906*	,07738	,001
		Αγροτική Περιοχή	,19770	,10643	,380
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,20899	,09532	,171
		Αστικό κέντρο	-,48676*	,10441	,000
		Ημιαστική περιοχή	-,19770	,10643	,380
MeanE	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,02501	,03888	1,000
		Ημιαστική περιοχή	,04926	,04102	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,11142	,06053	,395
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,02501	,03888	1,000
		Ημιαστική περιοχή	,02425	,04914	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,08641	,06630	1,000
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,04926	,04102	1,000
		Αστικό κέντρο	-,02425	,04914	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,06216	,06759	1,000
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,11142	,06053	,395
		Αστικό κέντρο	-,08641	,06630	1,000
		Ημιαστική περιοχή	-,06216	,06759	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΣΤ	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,02834	,05552	1,000
		Ημιαστική περιοχή	,01962	,05858	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,03680	,08644	1,000
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,02834	,05552	1,000
		Ημιαστική περιοχή	-,00871	,07018	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,06514	,09469	1,000
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,01962	,05858	1,000
		Αστικό κέντρο	,00871	,07018	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,05643	,09651	1,000
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,03680	,08644	1,000
		Αστικό κέντρο	,06514	,09469	1,000
		Ημιαστική περιοχή	,05643	,09651	1,000
MeanZ	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,05522	,05415	1,000
		Ημιαστική περιοχή	-,02228	,05714	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,06224	,08431	1,000
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,05522	,05415	1,000
		Ημιαστική περιοχή	-,07750	,06845	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,11746	,09235	1,000
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,02228	,05714	1,000
		Αστικό κέντρο	,07750	,06845	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,03996	,09414	1,000
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,06224	,08431	1,000
		Αστικό κέντρο	,11746	,09235	1,000
		Ημιαστική περιοχή	,03996	,09414	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 8. Τόπος Εργασίας:	(J) 8. Τόπος Εργασίας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanH	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	,02296	,05090	1,000
		Ημιαστική περιοχή	-,07360	,05371	1,000
		Αγροτική Περιοχή	-,17869	,07925	,146
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	-,02296	,05090	1,000
		Ημιαστική περιοχή	-,09656	,06434	,801
		Αγροτική Περιοχή	-,20166	,08681	,122
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,07360	,05371	1,000
		Αστικό κέντρο	,09656	,06434	,801
		Αγροτική Περιοχή	-,10510	,08849	1,000
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,17869	,07925	,146
		Αστικό κέντρο	,20166	,08681	,122
		Ημιαστική περιοχή	,10510	,08849	1,000
MeanΘ	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	Αστικό κέντρο	-,16977*	,04499	,001
		Ημιαστική περιοχή	-,13712*	,04747	,024
		Αγροτική Περιοχή	-,03601	,07005	1,000
	Αστικό κέντρο	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,16977*	,04499	,001
		Ημιαστική περιοχή	,03265	,05687	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,13376	,07673	,489
	Ημιαστική περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,13712*	,04747	,024
		Αστικό κέντρο	-,03265	,05687	1,000
		Αγροτική Περιοχή	,10110	,07821	1,000
	Αγροτική Περιοχή	Αθήνα/ Θεσσαλονίκη	,03601	,07005	1,000
		Αστικό κέντρο	-,13376	,07673	,489
		Ημιαστική περιοχή	-,10110	,07821	1,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με το μηνιαίο εισόδημα

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,41807*	,12681	,006
		2001-3000 ευρώ	,00000	,12756	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,47449*	,14303	,006
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,41807*	,12681	,006
		2001-3000 ευρώ	,41807*	,07948	,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,05642	,10248	1,000
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,00000	,12756	1,000
		1201-2000 ευρώ	-,41807*	,07948	,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,47449*	,10341	,000
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,47449*	,14303	,006
		1201-2000 ευρώ	,05642	,10248	1,000
		2001-3000 ευρώ	,47449*	,10341	,000
MeanΔ	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,15882	,13551	1,000
		2001-3000 ευρώ	-,18750	,13632	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,32857	,15284	,194
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,15882	,13551	1,000
		2001-3000 ευρώ	-,02868	,08494	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,16975	,10951	,732
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,18750	,13632	1,000
		1201-2000 ευρώ	,02868	,08494	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,14107	,11050	1,000
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,32857	,15284	,194
		1201-2000 ευρώ	,16975	,10951	,732
		2001-3000 ευρώ	,14107	,11050	1,000



Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanE	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,12941	,12298	1,000
		2001-3000 ευρώ	,16250	,12371	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,31429	,13870	,144
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,12941	,12298	1,000
		2001-3000 ευρώ	,29191*	,07708	,001
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,44370*	,09938	,000
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,16250	,12371	1,000
		1201-2000 ευρώ	-,29191*	,07708	,001
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,15179	,10028	,786
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,31429	,13870	,144
		1201-2000 ευρώ	-,44370*	,09938	,000
		2001-3000 ευρώ	-,15179	,10028	,786
MeanΣΤ	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,21507	,18182	1,000
		2001-3000 ευρώ	,07813	,18290	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,62054*	,20507	,016
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,21507	,18182	1,000
		2001-3000 ευρώ	,29320	,11396	,063
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,40546*	,14693	,037
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,07813	,18290	1,000
		1201-2000 ευρώ	-,29320	,11396	,063
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,69866*	,14827	,000
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,62054*	,20507	,016
		1201-2000 ευρώ	,40546*	,14693	,037
		2001-3000 ευρώ	,69866*	,14827	,000
MeanZ	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,46218*	,15361	,017
		2001-3000 ευρώ	,13393	,15452	1,000
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,12245	,17325	1,000

Bonferroni						
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
MeanZ	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,46218*	,15361	,017	
		2001-3000 ευρώ	,59611*	,09628	,000	
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,33974*	,12413	,039	
	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	-,13393	,15452	1,000	
		1201-2000 ευρώ	-,59611*	,09628	,000	
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,25638	,12526	,249	
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,12245	,17325	1,000	
		1201-2000 ευρώ	-,33974*	,12413	,039	
		2001-3000 ευρώ	,25638	,12526	,249	
	MeanH	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,21471	,12128	,465
			2001-3000 ευρώ	,32500*	,12200	,049
			Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,09286	,13679	1,000
1201-2000 ευρώ		901-1200 ευρώ	,21471	,12128	,465	
		2001-3000 ευρώ	,53971*	,07602	,000	
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	,30756*	,09801	,011	
2001-3000 ευρώ		901-1200 ευρώ	-,32500*	,12200	,049	
		1201-2000 ευρώ	-,53971*	,07602	,000	
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,23214	,09890	,117	
Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ		901-1200 ευρώ	-,09286	,13679	1,000	
		1201-2000 ευρώ	-,30756*	,09801	,011	
		2001-3000 ευρώ	,23214	,09890	,117	
MeanΘ	901-1200 ευρώ	1201-2000 ευρώ	-,32143	,12468	,062	
		2001-3000 ευρώ	-,11607	,12542	1,000	
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,66837*	,14063	,000	
	1201-2000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,32143	,12468	,062	
		2001-3000 ευρώ	,20536	,07815	,054	
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,34694*	,10076	,004	

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	(J) 12. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΘ	2001-3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,11607	,12542	1,000
		1201-2000 ευρώ	-,20536	,07815	,054
		Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	-,55230*	,10167	,000
	Μεγαλύτερο από 3000 ευρώ	901-1200 ευρώ	,66837*	,14063	,000
		1201-2000 ευρώ	,34694*	,10076	,004
		2001-3000 ευρώ	,55230*	,10167	,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τη σχέση εργασίας.

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) ΣχέσηΕργασίας	(J) ΣχέσηΕργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	-,11795	,06986	,549
		Αορίστου χρόνου	,92486	,40899	,143
		Συμβασιούχος	-,64332	,24819	,058
	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	,11795	,06986	,549
		Αορίστου χρόνου	1,04282	,41199	,069
		Συμβασιούχος	-,52536	,25309	,229
	Αορίστου χρόνου	Μόνιμος/η	-,92486	,40899	,143
		Αναπληρωτής/τρια	-1,04282	,41199	,069
		Συμβασιούχος	-1,56818*	,47587	,006
	Συμβασιούχος	Μόνιμος/η	,64332	,24819	,058
		Αναπληρωτής/τρια	,52536	,25309	,229
		Αορίστου χρόνου	1,56818*	,47587	,006
MeanΔ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	-,39484*	,06037	,000
		Αορίστου χρόνου	,06648	,35343	1,000
		Συμβασιούχος	-,79715*	,21447	,001

Bonferroni						
Dependent Variable	(I) ΣχέσηΕργασίας	(J) ΣχέσηΕργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
MeanΔ	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	,39484*	,06037	,000	
		Αορίστου χρόνου	,46133	,35602	1,000	
		Συμβασιούχος	-,40231	,21871	,396	
	Αορίστου χρόνου	Μόνιμος/η	-,06648	,35343	1,000	
		Αναπληρωτής/τρια	-,46133	,35602	1,000	
		Συμβασιούχος	-,86364	,41122	,215	
	Συμβασιούχος	Μόνιμος/η	,79715*	,21447	,001	
		Αναπληρωτής/τρια	,40231	,21871	,396	
		Αορίστου χρόνου	,86364	,41122	,215	
	MeanΕ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	,07211	,03490	,234
			Αορίστου χρόνου	-,31774	,20431	,721
			Συμβασιούχος	-,23251	,12398	,366
Αναπληρωτής/τρια		Μόνιμος/η	-,07211	,03490	,234	
		Αορίστου χρόνου	-,38985	,20581	,350	
		Συμβασιούχος	-,30462	,12644	,097	
Αορίστου χρόνου		Μόνιμος/η	,31774	,20431	,721	
		Αναπληρωτής/τρια	,38985	,20581	,350	
		Συμβασιούχος	,08523	,23772	1,000	
Συμβασιούχος		Μόνιμος/η	,23251	,12398	,366	
		Αναπληρωτής/τρια	,30462	,12644	,097	
		Αορίστου χρόνου	-,08523	,23772	1,000	
MeanΣΤ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	,18531*	,05422	,004	
		Αορίστου χρόνου	,41701	,31746	1,000	
		Συμβασιούχος	-,33867	,19264	,474	
	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	-,18531*	,05422	,004	
		Αορίστου χρόνου	,23170	,31978	1,000	
		Συμβασιούχος	-,52398*	,19645	,046	

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) ΣχέσηΕργασίας	(J) ΣχέσηΕργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΣΤ	Αορίστου χρόνου	Μόνιμος/η	-,41701	,31746	1,000
		Αναπληρωτής/τρια	-,23170	,31978	1,000
		Συμβασιούχος	-,75568	,36937	,246
	Συμβασιούχος	Μόνιμος/η	,33867	,19264	,474
		Αναπληρωτής/τρια	,52398*	,19645	,046
		Αορίστου χρόνου	,75568	,36937	,246
MeanΖ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	,02179	,05466	1,000
		Αορίστου χρόνου	,02766	,32005	1,000
		Συμβασιούχος	,38562	,19421	,284
	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	-,02179	,05466	1,000
		Αορίστου χρόνου	,00587	,32239	1,000
		Συμβασιούχος	,36382	,19805	,398
	Αορίστου χρόνου	Μόνιμος/η	-,02766	,32005	1,000
		Αναπληρωτής/τρια	-,00587	,32239	1,000
		Συμβασιούχος	,35795	,37238	1,000
	Συμβασιούχος	Μόνιμος/η	-,38562	,19421	,284
		Αναπληρωτής/τρια	-,36382	,19805	,398
		Αορίστου χρόνου	-,35795	,37238	1,000
MeanΗ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	-,05179	,05229	1,000
		Αορίστου χρόνου	,03689	,30615	1,000
		Συμβασιούχος	,05961	,18578	1,000
	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	,05179	,05229	1,000
		Αορίστου χρόνου	,08867	,30839	1,000
		Συμβασιούχος	,11140	,18945	1,000
	Αορίστου χρόνου	Μόνιμος/η	-,03689	,30615	1,000
		Αναπληρωτής/τρια	-,08867	,30839	1,000
		Συμβασιούχος	,02273	,35621	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) ΣχέσηΕργασίας	(J) ΣχέσηΕργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanH	Συμβασιούχος	Μόνιμος/η	-,05961	,18578	1,000
		Αναπληρωτής/τρια	-,11140	,18945	1,000
		Αορίστου χρόνου	-,02273	,35621	1,000
MeanΘ	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	-,31025*	,04468	,000
		Αορίστου χρόνου	,04157	,26158	1,000
		Συμβασιούχος	-,68895*	,15873	,000
	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	,31025*	,04468	,000
		Αορίστου χρόνου	,35182	,26350	1,000
		Συμβασιούχος	-,37870	,16187	,117
	Αορίστου χρόνου	Μόνιμος/η	-,04157	,26158	1,000
		Αναπληρωτής/τρια	-,35182	,26350	1,000
		Συμβασιούχος	-,73052	,30435	,099
	Συμβασιούχος	Μόνιμος/η	,68895*	,15873	,000
		Αναπληρωτής/τρια	,37870	,16187	,117
		Αορίστου χρόνου	,73052	,30435	,099

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με τον επίπεδο εκπαίδευσης

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΓ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,55813*	,16047	,005
		Διδασκαλείο	,88916*	,21484	,000
		ΜΔΕ	,66772*	,15944	,000
		Διδακτορικό	,27724	,18608	1,000
	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,55813*	,16047	,005
		Διδασκαλείο	,33103	,15792	,362
		ΜΔΕ	,10959	,06486	,913
		Διδακτορικό	-,28089	,11581	,154
	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,88916*	,21484	,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,33103	,15792	,362
		ΜΔΕ	-,22144	,15688	1,000
		Διδακτορικό	-,61192*	,18389	,009
	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,66772*	,15944	,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,10959	,06486	,913
		Διδασκαλείο	,22144	,15688	1,000
		Διδακτορικό	-,39048*	,11438	,007
	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,27724	,18608	1,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	,28089	,11581	,154
		Διδασκαλείο	,61192*	,18389	,009
		ΜΔΕ	,39048*	,11438	,007
MeanΔ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,53867*	,13994	,001
		Διδασκαλείο	,70074*	,18735	,002
		ΜΔΕ	,77571*	,13904	,000
		Διδακτορικό	,72821*	,16227	,000

Bonferroni						
Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
MeanΔ	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,53867*	,13994	,001	
		Διδασκαλείο	,16207	,13772	1,000	
		ΜΔΕ	,23704*	,05656	,000	
		Διδακτορικό	,18954	,10099	,607	
	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,70074*	,18735	,002	
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,16207	,13772	1,000	
		ΜΔΕ	,07497	,13681	1,000	
		Διδακτορικό	,02747	,16036	1,000	
	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,77571*	,13904	,000	
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,23704*	,05656	,000	
		Διδασκαλείο	-,07497	,13681	1,000	
		Διδακτορικό	-,04750	,09975	1,000	
	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,72821*	,16227	,000	
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,18954	,10099	,607	
		Διδασκαλείο	-,02747	,16036	1,000	
		ΜΔΕ	,04750	,09975	1,000	
	MeanE	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,22426	,07979	,050
			Διδασκαλείο	-,03479	,10683	1,000
			ΜΔΕ	,31113*	,07929	,001
			Διδακτορικό	,39361*	,09253	,000
Πτυχίο ΑΕΙ		Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,22426	,07979	,050	
		Διδασκαλείο	-,25905*	,07853	,010	
		ΜΔΕ	,08687	,03225	,072	
		Διδακτορικό	,16935*	,05759	,033	

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanE	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	,03479	,10683	1,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	,25905*	,07853	,010
		ΜΔΕ	,34592*	,07801	,000
		Διδακτορικό	,42840*	,09144	,000
	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,31113*	,07929	,001
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,08687	,03225	,072
		Διδασκαλείο	-,34592*	,07801	,000
		Διδακτορικό	,08248	,05688	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,39361*	,09253	,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,16935*	,05759	,033
		Διδασκαλείο	-,42840*	,09144	,000
		ΜΔΕ	-,08248	,05688	1,000
MeanΣΤ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,21281	,12546	,901
		Διδασκαλείο	,12315	,16797	1,000
		ΜΔΕ	,31516	,12466	,116
		Διδακτορικό	,35533	,14549	,147
	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,21281	,12546	,901
		Διδασκαλείο	-,08966	,12348	1,000
		ΜΔΕ	,10235	,05071	,437
		Διδακτορικό	,14252	,09055	1,000
	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,12315	,16797	1,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	,08966	,12348	1,000
		ΜΔΕ	,19201	,12266	1,000
		Διδακτορικό	,23217	,14378	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΣΤ	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,31516	,12466	,116
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,10235	,05071	,437
		Διδασκαλείο	-,19201	,12266	1,000
		Διδακτορικό	,04017	,08943	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,35533	,14549	,147
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,14252	,09055	1,000
		Διδασκαλείο	-,23217	,14378	1,000
		ΜΔΕ	-,04017	,08943	1,000
MeanZ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,15363	,12599	1,000
		Διδασκαλείο	,00493	,16867	1,000
		ΜΔΕ	,22250	,12518	,757
		Διδακτορικό	,34837	,14610	,172
	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,15363	,12599	1,000
		Διδασκαλείο	-,14871	,12399	1,000
		ΜΔΕ	,06887	,05092	1,000
		Διδακτορικό	,19473	,09092	,324
	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,00493	,16867	1,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	,14871	,12399	1,000
		ΜΔΕ	,21758	,12317	,775
		Διδακτορικό	,34344	,14438	,175
	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,22250	,12518	,757
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,06887	,05092	1,000
		Διδασκαλείο	-,21758	,12317	,775
		Διδακτορικό	,12586	,08980	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanZ	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,34837	,14610	,172
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,19473	,09092	,324
		Διδασκαλείο	-,34344	,14438	,175
		ΜΔΕ	-,12586	,08980	1,000
MeanH	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,17764	,12052	1,000
		Διδασκαλείο	-,04236	,16135	1,000
		ΜΔΕ	,18559	,11975	1,000
		Διδακτορικό	,26634	,13976	,569
	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,17764	,12052	1,000
		Διδασκαλείο	-,22000	,11861	,638
		ΜΔΕ	,00795	,04871	1,000
		Διδακτορικό	,08871	,08698	1,000
	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	,04236	,16135	1,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	,22000	,11861	,638
		ΜΔΕ	,22795	,11783	,532
		Διδακτορικό	,30871	,13811	,256
	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,18559	,11975	1,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,00795	,04871	1,000
		Διδασκαλείο	-,22795	,11783	,532
		Διδακτορικό	,08076	,08591	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,26634	,13976	,569
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,08871	,08698	1,000
		Διδασκαλείο	-,30871	,13811	,256
		ΜΔΕ	-,08076	,08591	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΘ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	Πτυχίο ΑΕΙ	,39279*	,10338	,002
		Διδασκαλείο	,62333*	,13841	,000
		ΜΔΕ	,61172*	,10272	,000
		Διδακτορικό	,37677*	,11988	,017
	Πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,39279*	,10338	,002
		Διδασκαλείο	,23054	,10174	,236
		ΜΔΕ	,21893*	,04179	,000
		Διδακτορικό	-,01601	,07461	1,000
	Διδασκαλείο	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,62333*	,13841	,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,23054	,10174	,236
		ΜΔΕ	-,01161	,10107	1,000
		Διδακτορικό	-,24656	,11847	,376
	ΜΔΕ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,61172*	,10272	,000
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,21893*	,04179	,000
		Διδασκαλείο	,01161	,10107	1,000
		Διδακτορικό	-,23495*	,07369	,015
	Διδακτορικό	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	-,37677*	,11988	,017
		Πτυχίο ΑΕΙ	,01601	,07461	1,000
		Διδασκαλείο	,24656	,11847	,376
		ΜΔΕ	,23495*	,07369	,015

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



Έλεγχος Bonferroni των Μ.Ο. για κάθε υπο-κλίμακα ανάλογα με την ειδικότητα

Bonferroni						
Dependent Variable	(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
MeanΓ	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,20835	,09202	,142	
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,53820*	,12836	,000	
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,26984*	,08441	,009	
	Δασκάλα/ος	Νηπιαγωγός	-,20835	,09202	,142	
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,32985*	,12015	,037	
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,06149	,07130	1,000	
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,53820*	,12836	,000	
		Δασκάλα/ος	-,32985*	,12015	,037	
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	-,26836	,11442	,115	
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,26984*	,08441	,009	
		Δασκάλα/ος	-,06149	,07130	1,000	
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,26836	,11442	,115	
	MeanΔ	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,04338	,08037	1,000
			Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,27294	,11210	,090
			Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,29836*	,07372	,000
Δασκάλα/ος		Νηπιαγωγός	-,04338	,08037	1,000	
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,22955	,10493	,173	
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,25498*	,06227	,000	

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΔ	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,27294	,11210	,090
		Δασκάλα/ος	-,22955	,10493	,173
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,02542	,09992	1,000
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,29836*	,07372	,000
		Δασκάλα/ος	-,25498*	,06227	,000
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	-,02542	,09992	1,000
MeanE	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,30441*	,04332	,000
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,31603*	,06043	,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,55261*	,03974	,000
	Δασκάλα/ος	Νηπιαγωγός	-,30441*	,04332	,000
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,01162	,05656	1,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,24820*	,03357	,000
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,31603*	,06043	,000
		Δασκάλα/ος	-,01162	,05656	1,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,23658*	,05387	,000
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,55261*	,03974	,000
		Δασκάλα/ος	-,24820*	,03357	,000
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	-,23658*	,05387	,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΣΤ	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,20259*	,07085	,026
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,55552*	,09883	,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,36838*	,06499	,000
	Δασκάλα/ος	Νηπιαγωγός	-,20259*	,07085	,026
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,35293*	,09250	,001
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,16578*	,05490	,015
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,55552*	,09883	,000
		Δασκάλα/ος	-,35293*	,09250	,001
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	-,18715	,08809	,203
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,36838*	,06499	,000
		Δασκάλα/ος	-,16578*	,05490	,015
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,18715	,08809	,203
MeanΖ	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,13974	,07145	,304
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,30357*	,09966	,014
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,34065*	,06554	,000
	Δασκάλα/ος	Νηπιαγωγός	-,13974	,07145	,304
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,16383	,09329	,476
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,20091*	,05536	,002

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanZ	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,30357*	,09966	,014
		Δασκάλα/ος	-,16383	,09329	,476
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,03708	,08884	1,000
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,34065*	,06554	,000
		Δασκάλα/ος	-,20091*	,05536	,002
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	-,03708	,08884	1,000
MeanH	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,22931*	,06790	,005
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,34132*	,09471	,002
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,42437*	,06228	,000
	Δασκάλα/ος	Νηπιαγωγός	-,22931*	,06790	,005
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,11201	,08865	1,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,19506*	,05261	,001
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,34132*	,09471	,002
		Δασκάλα/ος	-,11201	,08865	1,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,08305	,08442	1,000
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,42437*	,06228	,000
		Δασκάλα/ος	-,19506*	,05261	,001
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	-,08305	,08442	1,000

Bonferroni					
Dependent Variable	(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
MeanΘ	Νηπιαγωγός	Δασκάλα/ος	,08752	,05951	,849
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,32818*	,08301	,000
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,26321*	,05458	,000
	Δασκάλα/ος	Νηπιαγωγός	-,08752	,05951	,849
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,24066*	,07770	,012
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	,17569*	,04611	,001
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	Νηπιαγωγός	-,32818*	,08301	,000
		Δασκάλα/ος	-,24066*	,07770	,012
		Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	-,06497	,07399	1,000
	Καθηγητής/τρια Β/θμιας Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός	-,26321*	,05458	,000
		Δασκάλα/ος	-,17569*	,04611	,001
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση(Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, κ.α.)	,06497	,07399	1,000

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Μελετώντας τις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους υφιστάμενους όρους για το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη τους (Κλίμακα Γ: Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος -Συνταξιοδοτικό & Περίθαλψη-) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης δήλωσαν σαφώς μη ικανοποιημένα από τις παροχές συνταξιοδότησης και περίθαλψης (βλ. Πανεπιστημιακοί: *M.O. βαθμού ικανοποίησης*: 2,129/5, Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης*: 2,169/5, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης*: 2,244/5).

Ωστόσο μεταξύ των υποκείμενων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ηλικία των υποκείμενων διακρίνουμε ότι οι στάσεις των υποκείμενων ηλικίας από 22 έως 30 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στις παροχές για συνταξιοδοτικό και περίθαλψη σε σύγκριση με τα υποκείμενα ηλικίας από 31 έως 40 (MD: 0,63958 & Sig <0,05), 41 έως 50 (MD: 0,62908 & Sig <0,05), αλλά και από τα υποκείμενα ηλικίας άνω των 51 ετών(MD: 0,68107 & Sig <0,05).

Επιπροσθέτως, ο τόπος εργασίας φαίνεται να αποτελεί μια ακόμα μεταβλητή που επιφέρει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις στάσεις των υποκειμένων για τους όρους και τις συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Κλίμακα Γ). Πιο συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στα μητροπολιτικά κέντρα της χώρας (Αθήνα & Θεσσαλονίκη) εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από το συνταξιοδοτικό σύστημα και το σύστημα περίθαλψης από όσους συναδέλφους τους εργάζονται σε αστικά κέντρα (MD: - 0,22976 & Sig <0,05). Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αστικά κέντρα εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης για τα συγκεκριμένα ζητήματα τόσο από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές (MD: 0,38980 & Sig <0,05, όσο και από αυτούς που εργάζονται σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (MD: -0,22976 & Sig <0,05). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές (MD: 0,34163 & Sig <0,05), οι οποίοι εμφανίζουν με τη σειρά τους μικρότερο βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη, τόσο από τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών (MD: -0,34163 & Sig <0,05), όσο και από όσους εργάζονται σε αστικά κέντρα της χώρας (MD: -0,38980 & Sig <0,05).

Εν συνεχεία, όσον αφορά στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τη συσχέτισή του με τις στάσεις των υποκειμένων αναφορικά με το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη, παρατηρούμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα από 1201 έως 2.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 (MD: 0,41807 & Sig <0,05), οι οποίοι με τη σειρά τους εμφανίστηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από όσους δήλωσαν μηνιαίο εισόδημα μεγαλύτερο από 3.000 ευρώ (MD: - 0,47449 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στη σύνδεση της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι στους όρους συνταξιοδότησης και περίθαλψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η μοναδική στατιστικά σημαντική συσχέτιση αφορά στο ότι οι ορισμένου χρόνου συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί επέδειξαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε σύγκρισή με τους συναδέλφους τους που εργάζονται με αορίστου χρόνου

σύμβαση εργασίας (MD: 1,56818 & Sig <0,05).

Αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη προκύπτουν και ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοί Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους πτυχιούχους πανεπιστημίων (MD: 0,55813 & Sig <0,05), όσο και από τους απόφοιτους Διδασκαλείου (MD: 0,88916 & Sig <0,05), αλλά και από όσους κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (MD: 0,66772 & Sig <0,05). Οι απόφοιτοι Διδασκαλείου από την άλλη πλευρά εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης και από τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0,88916 & Sig <0,05), αλλά και από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου σπουδών (MD: - 0,61192 & Sig <0,05). Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στο συνταξιοδοτικό και στην περίθαλψη τόσο από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0,66772 & Sig <0,05), όσο και από τους κατόχους διδακτορικών (MD: - 0,39048 & Sig <0,05). Τέλος οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εμφανίζουν υψηλότερη ικανοποίηση αναφορικά την κλίμακα Γ, τόσο από τους πτυχιούχους Διδασκαλείων (MD: 0,61192 & Sig <0,05), όσο και από τους κατόχους Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων Ειδίκευσης (MD: 0,39048 & Sig <0,05).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0,53820 & Sig <0,05), όσο και από τους καθηγητές της Β/θμιας (MD: 0,26984 & Sig <0,05). Επίσης οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0,32985 & Sig <0,05), ενώ οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους νηπιαγωγούς (MD: - 0,26984 & Sig <0,05). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας των δημοτικών σχολείων εμφάνισαν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους νηπιαγωγούς (MD: - 0,53820 & Sig <0,05), όσο και από τους δασκάλους (MD: - 0,32985 & Sig <0,05).



Εν συνεχεία, μελετώντας τις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό (Κλίμακα Δ: Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό -) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης δήλωσαν σαφώς μη ικανοποιημένα από την εικόνα αυτή (βλ. Πανεπιστημιακοί: *M.O. βαθμού ικανοποίησης*: 2,481/5, Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης*: 1,561/5), Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης*: 1,779/5).

Όστοςο μεταξύ των υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ηλικία των υποκειμένων διακρίνουμε ότι οι στάσεις των υποκειμένων ηλικίας από 22 έως 30 ετών δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στην εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην κοινωνία σε σύγκριση με τα υποκείμενα ηλικίας από 41 έως 50 (MD: 0, 54909 & Sig <0,05) και από τα υποκείμενα ηλικίας άνω των 51 ετών (MD: 0, 51100 & Sig <0,05). Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31 έως 40 ετών δήλωσαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους συναδέλφους τους ηλικίας 41 έως 50 (MD: - 0, 23711 & Sig <0,05), όσο και από αυτούς ηλικίας άνω των 51 (MD: 0, 19902 & Sig <0,05). Στο ίδιο μήκος κύματος οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 41-50 ετών εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από το σύνολο των νεότερων συναδέλφων τους (22-30, MD: - 0, 54909 & Sig <0,05 & 31-40, MD: - 0, 23711 & Sig <0,05), όπως ακριβώς και οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών (22-30, MD: - 0, 11762 & Sig <0,05 & 31-40, MD: - 0, 19902 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας και με βάση αυτή τη μεταβλητή διακρίνουμε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις στάσεις των υποκειμένων ως προς την ικανοποίηση τους από την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από το σύνολο των παλαιότερων συναδέλφων τους (11-20, MD: 0, 39659 & Sig <0,05 & 21-30, MD: 0, 28955 & Sig <0,05, >30, MD: 0, 38263 & Sig <0,05).

Επιπροσθέτως, ο τόπος εργασίας φαίνεται να

αποτελεί μια ακόμα μεταβλητή που επιφέρει στατιστικά σημαντικές διαφοροποίησης αναφορικά με τις στάσεις των υποκειμένων για την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό (Κλίμακα Δ). Πιο συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στα μητροπολιτικά κέντρα της χώρας (Αθήνα & Θεσσαλονίκη) εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην κοινωνία από όσους συναδέλφους τους εργάζονται σε αστικά κέντρα (MD: - 0, 27777 & Sig <0,05). Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αστικά κέντρα εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης για την εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού τόσο από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές (MD: 0, 48676 & Sig <0,05, όσο και από αυτούς που εργάζονται σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (MD: -0, 27777 & Sig <0,05) ή και σε ημιαστικές περιοχές (MD: 0, 28906 & Sig <0,05). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε αστικά κέντρα (MD: -0, 28906 & Sig <0,05), ενώ όσοι εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών εμφανίζουν με τη σειρά τους μικρότερο βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με την εικόνα του εκπαιδευτικού στην κοινωνία, από όσους εργάζονται σε αστικά κέντρα της χώρας (MD: -0, 48676 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στη σύνδεση της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι αναφορικά με την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό διακρίνουμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους αναπληρωτές (MD: -0,39484 & Sig <0,05), όσο και από τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς (MD: -0,79715 & Sig <0,05).

Αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προκύπτουν και ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοί Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους πτυχιούχους πανεπιστημίων (MD: - 0, 53867 & Sig <0,05), όσο και από τους απόφοιτους Διδασκαλείου (MD: 0, 70074 & Sig <0,05), αλλά και από όσους κατέχουν

μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (MD: 0, 77571 & Sig <0,05) ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών (MD: 0, 72821 & Sig <0,05). Οι απόφοιτοι Διδασκαλείου από την άλλη πλευρά εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0, 70074 & Sig <0,05), οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στην εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0, 77571 & Sig <0,05), όσο και από τους πτυχιούχους πανεπιστημιακών τμημάτων (MD: - 0, 23704 & Sig <0,05). Αντιστοίχως, οι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών τμημάτων εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων (MD: 0, 23704 & Sig <0,05), αλλά χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0, 53867 & Sig <0,05). Όσον αφορά στους κατόχους διδακτορικού τίτλου εμφανίζουν χαμηλότερη ικανοποίηση αναφορικά την κλίμακα Δ, τόσο από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0, 72821 & Sig <0,05).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί (MD: 0, 29836 & Sig <0,05) και οι δάσκαλοι (MD: 0, 25498 & Sig <0,05) παρουσίασαν σαφώς υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης, ως προς την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τους καθηγητές της Β/θμιας.

Όσον αφορά στις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των υποκειμένων από την εκπαιδευτική καθημερινότητα (Κλίμακα Ε: Εκπαιδευτική Καθημερινότητα-) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το τις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης δήλωσαν σαφώς μη ικανοποιημένα, σε αντίθεση με τους πανεπιστημιακούς οι οποίοι εμφανίστηκαν ουσιαστικά ουδέτεροι στην εν λόγω κλίμακα. (βλ. Πανεπιστημιακοί: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 3,201/5*, Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 2,569/5*, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 2,885/5*).

Ωστόσο και σε αυτή την κλίμακα μεταξύ των υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πιο

συγκεκριμένα, με βάση την ηλικία των υποκειμένων διακρίνουμε ότι οι στάσεις των υποκειμένων ηλικίας από μεγαλύτερης των 51 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα σε σύγκριση με τα υποκείμενα ηλικίας από 41 έως 50 (MD: 0, 03475 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας και με βάση αυτή τη μεταβλητή διακρίνουμε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις στάσεις των υποκειμένων ως προς την ικανοποίηση τους από την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 21 έως 30 εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη (MD: 0, 12806 & Sig <0,05).

Εν συνεχεία, όσον αφορά στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τη συσχέτισή του με τις στάσεις των υποκειμένων αναφορικά με την καθημερινότητα στην εργασία τους, παρατηρούμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα από 1201 έως 2.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 (MD: 0, 29191 & Sig <0,05) αλλά και από όσους δήλωσαν μηνιαίο εισόδημα μεγαλύτερο από 3.000 ευρώ (MD: - 0, 44370 & Sig <0,05).

Αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για την καθημερινότητα τους στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο προκύπτουν και ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοί Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους κατόχους μεταπτυχιακών (MD: 0, 31113 & Sig <0,05), όσο και από τους διδάκτορες (MD: 0, 39361 & Sig <0,05). Οι απόφοιτοι Διδασκαλείου επίσης εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης και από τους κατόχους μεταπτυχιακών (MD: 0, 34592 & Sig <0,05), και από τους πτυχιούχους Πανεπιστημίου (MD: 0, 25905 & Sig <0,05), αλλά και από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου σπουδών (MD: 0, 42840 & Sig <0,05). Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα τόσο από τους πτυχιούχους Παιδαγωγικών Ακαδημιών (MD: - 0, 31113 & Sig <0,05), όσο και από τους πτυχιούχους Διδασκαλείου (MD: - 0, 34592 & Sig <0,05). Τέλος οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εμ-

φανίζουν χαμηλότερη ικανοποίηση αναφορικά την κλίμακα E, τόσο από τους πτυχιούχους Διδασκαλείων (MD: - 0, 42840 & Sig <0,05), όσο και από τους απόφοιτους Ακαδημιών (MD:- 0, 39361 & Sig <0,05) και Πανεπιστημίων (MD: - 0, 16935 & Sig <0,05).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για την εκπαιδευτική καθημερινότητα προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 31603 & Sig <0,05), όσο και από τους καθηγητές της Β/θμιας (MD: 0, 55261 & Sig <0,05) και τους δασκάλους (MD: 0, 30441 & Sig <0,05),. Επίσης οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας (MD: 0, 24820 & Sig <0,05), ενώ οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους καθηγητές ειδικότητας της Α/θμιας (MD: - 0, 23658 & Sig <0,05).

Εν συνεχεία, μελετώντας τις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις υλικοτεχνικές υποδομές (Κλίμακα ΣΤ: Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή-) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης δήλωσαν μη ικανοποιημένα από τις υλικοτεχνικές υποδομές σε σχολεία και πανεπιστήμια (βλ. Πανεπιστημιακοί: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 2,997/5*, Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 2,855/5*, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 3,014/5*).

Και για αυτή την κλίμακα (ΣΤ) μεταξύ των υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία από 0 έως 10 έτη (MD: 0, 29270 & Sig <0,05), αλλά και από αυτούς με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη (MD: 0, 18570 & Sig <0,05).

Εν συνεχεία, όσον αφορά στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τη συσχέτισή του με τις στάσεις των υποκειμένων αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, παρατηρούμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί

δήλωσαν εισόδημα υψηλότερο από 3.000 ευρώ εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις υλικοτεχνικές υποδομές από όλες τις υπόλοιπες υποκατηγορίες εκπαιδευτικών (901-1200, MD: 0, 62054 & Sig <0,05 & 1201-2000, MD: 0, 40546 & Sig <0,05, 2001-3000, MD: 0, 69866 & Sig <0,05 ).

Όσον αφορά στη σύνδεση της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι στην επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, παρατηρούμε ότι όσοι υπηρετούν ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επέδειξαν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε σύγκρισή με τους συναδέλφους τους που εργάζονται είτε ως συμβασιούχοι (MD: - 0, 52398 & Sig <0,05), είτε ως μόνιμοι (MD: - 0, 18531 & Sig <0,05).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την στάση των υποκειμένων για την υλικοτεχνική υποδομή σχολείων και πανεπιστημίων προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους δασκάλους (MD: 0, 20259 & Sig <0,05), και τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 55552 & Sig <0,05), όσο και από τους καθηγητές της Β/θμιας (MD: 0,36838 & Sig <0,05). Επίσης οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 35293 & Sig <0,05), όσο και από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (MD: 0, 16578 & Sig <0,05). Ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Α/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης και από τους νηπιαγωγούς (MD: - 0, 55552 & Sig <0,05) και από τους δασκάλους (MD: - 0, 35293 & Sig <0,05). Τέλος, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εμφάνισαν και αυτοί με τη σειρά τους μικρότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους νηπιαγωγούς (MD: - 0, 36838 & Sig <0,05), όσο και από τους δασκάλους (MD: - 0, 16578 & Sig <0,05).

Αναφορικά με τις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης (Κλίμακα Ζ: Ζητήματα Διοίκησης-) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης δήλωσαν σε γενικές γραμμές ούτε ικανοποιημένα, αλλά και ούτε δυσαρεστημένα όσον αφορά στα συγκεκριμένα ζητήματα (βλ. Πανεπιστημιακοί: *Μ.Ο. βαθμού ικανοποίησης: 3,173/5*,



Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 3,229/5*, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 3,422/5*).

Ωστόσο μεταξύ των υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τη συσχέτισή του με τις στάσεις των υποκειμένων αναφορικά με το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη, παρατηρούμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα από 1201 έως 2.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με εισόδημα μεταξύ 900 και 1200 ευρώ (MD: 0, 46218 & Sig <0,05), αλλά και όσους δήλωσαν μηνιαίο εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 ευρώ (MD: 0, 59611 & Sig <0,05) ή υψηλότερο των 3.000 ευρώ μηνιαίως (MD: 0,33974 & Sig <0,05).

Εν συνεχεία, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των υποκειμένων από ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 30357 & Sig <0,05), όσο και από τους καθηγητές της Β/θμιας (MD: 0, 34065 & Sig <0,05). Επίσης οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (MD: 0,20091 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στις στατιστικές αναλύσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους (Κλίμακα Η: Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους -) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης δήλωσαν σε γενικές γραμμές ούτε ικανοποιημένα, αλλά και ούτε δυσαρεστημένα όσον αφορά στις εν λόγω σχέσεις (βλ. Πανεπιστημιακοί: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 3,287/5*, Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 3,485/5*, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 3,704/5*).

Ωστόσο μεταξύ των υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ηλικία των υποκειμένων διακρίνουμε ότι οι στάσεις των υποκειμένων ηλικίας από 31 έως 40 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης όσον

αφορά στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους σε σύγκριση με τα υποκείμενα ηλικίας από 41 έως 50 (MD: 0, 16714 & Sig <0,05), αλλά και από τα υποκείμενα ηλικίας άνω των 51 ετών (MD: 0, 24767 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με την Κλίμακα Η από τους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη (MD: 0, 14972 & Sig <0,05).

Εν συνεχεία, όσον αφορά στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τη συσχέτισή του με την ικανοποίηση των υποκειμένων από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, παρατηρούμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα από 900 έως 1200 εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 ευρώ (MD: 0, 32500 & Sig <0,05). Ομοίως όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα από 1201 έως 2.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους συναδέλφους τους με εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 (MD: 0, 53971 & Sig <0,05), όσο και από αυτούς που δήλωσαν εισόδημα υψηλότερο των 3.000 ευρώ (MD: 0, 30756 & Sig <0,05).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ικανοποίηση των υποκειμένων από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 34132 & Sig <0,05) όσο και από τους καθηγητές της Β/θμιας (MD: 0, 42437 & Sig <0,05), ενώ οι δάσκαλοι με τη σειρά τους παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας (MD: 0, 19506 & Sig <0,05).

Όσον αφορά στην τελευταία κλίμακα της παρούσας έρευνας (Κλίμακα Θ: Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου -) διακρίνουμε ότι τα υποκείμενα από το σύνολο των βαθμίδων εκπαίδευσης δήλωσαν σαφώς μη ικανοποιημένα από τις οικονομικές απολαβές τους (βλ. Πανεπιστημιακοί: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 1, 6656/5*, Εκπαιδευτικοί Β/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 1, 795/5*, Εκπαιδευτικοί Α/θμιας: *M.O. βαθμού ικανοποίησης: 1, 953/5*).

Όστόσο μεταξύ των υποκειμένων υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με κάποια από τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ηλικία των υποκειμένων διακρίνουμε ότι οι στάσεις των υποκειμένων ηλικίας από 22 έως 30 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στις οικονομικές τους απολαβές σε σύγκριση με τα υποκείμενα ηλικίας από 31 έως 40 (MD: 0, 46734 & Sig <0,05), 41 έως 50 (MD: 0, 63038 & Sig <0,05), αλλά και από τα υποκείμενα ηλικίας άνω των 51 ετών (MD: 0,17088 & Sig <0,05). Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31 έως 40 δηλώνουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τις οικονομικές απολαβές τους από τους συναδέλφους τους ηλικίας από 41 έως 50 ετών (MD: 0, 16305 & Sig <0,05), αλλά και από όσους είναι μεγαλύτεροι από 51 ετών (MD: 0, 17088 & Sig <0,05). Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε λοιπόν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότεροι ικανοποιημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές σε σύγκριση με τους γηραιότερους συναδέλφους τους.

Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 10 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με την Κλίμακα Θ από τους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη (MD: 0,15574 & Sig <0,05). και από αυτούς από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας (MD: 0, 26609 & Sig <0,05), οι οποίοι με τη σειρά τους εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από τους γηραιότερους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών (MD: - 0,18754 & Sig <0,05).

Επιπροσθέτως, ο τόπος εργασίας φαίνεται να αποτελεί μια ακόμα μεταβλητή που επιφέρει στατιστικά σημαντικές διαφοροποίησης αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των υποκειμένων από τις οικονομικές τους απολαβές (Κλίμακα Θ). Πιο συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στα μητροπολιτικά κέντρα της χώρας (Αθήνα & Θεσσαλονίκη) εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από απολαβές τους από όσους συναδέλφους τους εργάζονται σε αστικά κέντρα (MD: - 0, 16977 & Sig <0,05) και ημιαστικές περιοχές (MD: - 0, 13712 & Sig <0,05). Εν συνεχεία, όσον αφορά στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τη συσχέτισή του με τις οικονομικές απολαβές, παρατηρούμε, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ει-

σόδημα υψηλότερο από 3.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με εισόδημα μεταξύ 901 και 1200 ευρώ (MD: 0, 66837 & Sig <0,05), 1201 έως 2000 ευρώ (MD: 0, 34694 & Sig <0,05), αλλά και αυτών με εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 ευρώ (MD: 0, 55230 & Sig <0,05). Όσον αφορά στη σύνδεση της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό ικανοποίησής τους από τις οικονομικές τους απολαβές, παρατηρούμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επέδειξαν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε σύγκρισή με τους συναδέλφους τους που εργάζονται είτε ως συμβασιούχοι (MD: -0,68895 & Sig <0,05), είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (MD: -0,31025 & Sig <0,05). Αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ικανοποίηση των υποκειμένων για τις οικονομικές τους απολαβές προκύπτουν και ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους πτυχιούχους πανεπιστημίων (MD: 0, 39279 & Sig <0,05), όσο και από τους απόφοιτους Διδασκαλείου (MD: 0, 62333 & Sig <0,05), από όσους κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (MD: 0, 61172 & Sig <0,05), αλλά και από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου (MD: 0, 37677 & Sig <0,05). Οι πτυχιούχοι πανεπιστημίων εμφανίζουν με τη σειρά τους υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων (MD: 0, 21893 & Sig <0,05), ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης όσον αφορά στις οικονομικές απολαβές τους από τους κατόχους διδακτορικών (MD: -0,23495 & Sig <0,05). Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των υποκειμένων από τις οικονομικές τους απολαβές προκύπτουν και ανάλογα με την ειδικότητα των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 32818 & Sig <0,05), όσο και από τους καθηγητές της Β/θμιας (MD: 0, 26321 & Sig <0,05). Επίσης οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης επίσης τόσο από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας (MD: 0, 24066 & Sig <0,05) όσο και από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας (MD: 0, 17569 & Sig <0,05).





## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

---

### Συμπεράσματα - Συζήτηση

Συνοψίζοντας τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, μεταξύ άλλων, σημειώνουμε τα ακόλουθα σε μια προσπάθεια να αποδώσουμε κωδικοποιημένα τα κύρια συμπεράσματα από τη εν λόγω έρευνα. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (70%) δήλωσαν **μη ικανοποιημένοι** από τις αποδοχές τους

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής από τις τακτικές αποδοχές και τα επιδόματα, το 24,6% δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 55,4% *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 19,4%) δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από τις αποδοχές και επιδόματα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και μόλις το 0,5% δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (94,8%) δήλωσαν **μη ικανοποιημένοι** από το συνταξιοδοτικό καθεστώς τους

Πιο συγκεκριμένα, το 53,2% του δείγματος δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο* από το συνταξιοδοτικό καθεστώς του εκπαιδευτικού, το 41,6% *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 4,9% δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από το συνταξιοδοτικό καθεστώς του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και μόλις το 0,3% δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (75,2%) δήλωσαν **μη ικανοποιημένοι** από το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής από το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, το 28,2% δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 47% *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 23,7% δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από το σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και μόλις το 1,1% δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (86,6%) δήλωσαν **ικανοποιημένοι** από τον αριθμό ημερών εργασίας ετησίως

Πιο συγκεκριμένα, το 2,7% του δείγματος δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 10,6% *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 53,7% δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* από τον αριθμό ημερών εργασίας ετησίως και το 32,9% δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (79,9%) θεωρούν ότι οι μορφές ελαστικής απασχόλησης επηρεάζουν αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το κατά πόσο θεωρεί ότι οι μορφές ελαστικής απασχόλησης επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, το 4,5% δήλωσε *καθόλου*, το 10,6% *ελάχιστα*, το 47,7% δήλωσε *αρκετά* και το 37,2% δήλωσε ότι η ελαστική απασχόληση επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο *πάρα πολύ*.

### Βασικά ευρήματα - συμπεράσματα κλιμάκων Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Σύμφωνα με τις οδηγίες χρήσης της κλίμακας και των υποκλιμάκων της το συνολικό αποτέλεσμα υπολογίζεται ως άθροισμα των τιμών για την κάθε κλίμακα. Υψηλές τιμές για τις κλίμακες **Συναισθηματικής Εξάντλησης** και **Αποπροσωποποίησης** δείχνουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ στην κλίμακα **Προσωπικής Επίτευξης**, αντίθετα, υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης δείχνουν οι χαμηλές τιμές<sup>154</sup>.

Όσον αφορά στην κλίμακα **Συναισθηματικής Εξάντλησης** το άθροισμα των μέσων τιμών ανέρχεται στο 21,1314, επομένως μπορούμε να κάνουμε λόγο για *μέτριο* επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης στο σύνολο του δείγματος (μέτριο επίπεδο= 17-26). Στην εν λόγω κλίμακα λοιπόν (Συναισθηματικής Εξάντλησης) το 34,1% του δείγματος επέδειξε χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, το 36,3% μέσο επίπεδο και το 29,6% υψηλό. Οι υψηλότερες μέσες τιμές στην κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης εντοπίστηκαν στις δηλώσεις A14: *Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά* (Μ.Ο: 3,99), A2: *Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμής μέρας* (Μ.Ο: 3,71) και A1: *Νιώθω συναισθηματικά «στραγμισμένος /η» από τη δουλειά μου* (Μ.Ο: 3,19).

Σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα για την κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης ο έλεγχος t-test έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το **φύλο** ( $t=0.06$ ,  $df=1$ ,  $p=0.006<0.05$ ) με τις γυναίκες να δηλώνουν μεγαλύτερη Συναισθηματική Εξάντληση ( $mean=21.56\pm 9.62$ ) από τους άντρες ( $mean=20.21\pm 10.00$ ).

Ο έλεγχος **Anova** για την εν λόγω κλίμακα κατέδειξε ότι τα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης μεταξύ των υποκείμενων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως της **εκπαιδευτικής βαθμίδας** ( $F2=4.213$   $p=0.015$ ) με τους εκπαιδευτικούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να παρουσιάζουν σαφώς χαμηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους συναδέλφους τους των κατώτερων βαθμίδων. Επίσης, η **οικογενειακή κατάσταση** φαίνεται να επηρεάζει τα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης

( $F2=6.915$ ,  $p=0.001$ ), με τους άγαμους να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους έγγαμους ( $+1.69$ ,  $p=0.005$ ) και σε σχέση με όσους δηλώνουν «Άλλο» ( $+2.85$   $p=0.005$ ), όσον αφορά στην οικογενειακή τους κατάσταση. Εξάλλου, όσοι έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας ( $F3=8.467$ ,  $p=0.000$ ) έχουν χαμηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης η οποία αυξάνεται όσο αυξάνουν τα έτη προϋπηρεσίας ( $p<0.05$ ), με εξαίρεση την κατηγορία άνω των 30 ετών που δεν διαφοροποιείται με καμία από τις άλλες ομάδες στατιστικά σημαντικά. Ακολούθως, ο έλεγχος Anova ως προς την Συναισθηματική Εξάντληση και τις αποδοχές από την εργασία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $F3=46.051$ ,  $p=0.000$ ), με όσους δηλώνουν ότι οι αποδοχές από την εργασία αποτελούν στοιχείο που απογοητεύει παρά ενισχύει να έχουν να έχουν ψηλότερη Συναισθηματική Εξάντληση από τους υπολοίπους. Αντιστοίχως, η συσχέτιση μεταξύ συνολικού εισοδήματος και Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $F3=4.227$ ,  $p=0.006$ ), καταδεικνύει σε γενικές γραμμές ότι όσο υψηλότερα τα συνολικά εισοδήματα, τόσο χαμηλότερο το επίπεδο Συναισθηματικής Εξάντλησης από την εργασία.

Αντίστοιχα, στην κλίμακα **Αποπροσωποποίησης** του Ερωτηματολογίου για το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης το άθροισμα των μέσων τιμών ανέρχεται μόλις στο 7,7970, αντιστοιχώντας σε *χαμηλό* επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης στο σύνολο του δείγματος (χαμηλό επίπεδο= <16). Στην εν λόγω κλίμακα λοιπόν (Αποπροσωποποίησης) το 60% του δείγματος επέδειξε χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, το 17,5% μέσο επίπεδο και το 22,5% υψηλό. Οι χαμηλότερες μέσες τιμές στην κλίμακα Αποπροσωποποίησης εντοπίστηκαν στις δηλώσεις A15: *Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους* (Μ.Ο: 0,76) και A5: *Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα* (Μ.Ο: 0,81).

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις με βάση τους δημογραφικούς παράγοντες και τις ερωτήσεις συλλογής πληροφοριών ο έλεγχος **t-test** της κλίμακας της Αποπροσωποποίησης έδειξε ότι οι Μ.Ο. όσων έχουν θέση ευθύνης ιεραρχία του ιδρύματος διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από αυτούς που δεν έχουν ( $t=-2,42$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.016$ ). Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που δεν κατέχουν θέση ευθύνης

δηλώνουν υψηλότερο βαθμό Προσωποποίησης ( $\text{mean}=7.97\pm 6.58$ ) από αυτούς που κατέχουν ανάλογη θέση ( $\text{mean}=7.03\pm 6.32$ ). Επίσης, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ( $t=10.712$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.000$ ) επέδειξε ότι όσοι κάνουν δεύτερη εργασία επιδεικνύουν υψηλότερο βαθμό Αποπροσωποποίησης ( $\text{Mean}=10.201\pm 6.92$ ) από αυτούς που δεν κάνουν ( $\text{Mean}=6.75\pm 6.08$ ).

Όσον αφορά στον έλεγχο **Anova** για τις δηλώσεις της συγκεκριμένης κλίμακας διακρίνουμε αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν το μεγαλύτερο Μ.Ο. Αποπροσωποποίησης σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες ( $F_2=953.991$ ,  $p=0.000$ ), (11,6% υψηλότερο από την πρωτοβάθμια και 12,1% από την δευτεροβάθμια). Επίσης, η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να επηρεάζει τα επίπεδα Αποπροσωποποίησης ( $F_2=9,988$ ,  $p=0.00$ ), με τους άγαμους να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους έγγαμους (+1.58,  $p=0.000$ ). Ακολούθως, όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας και εδώ οι Μ.Ο. για την Αποπροσωποποίηση διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $F_3=15.080$ ,  $p=0.000$ ), με τα υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης να έχουν όσοι δήλωσαν τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (0-10 έτη). Ο αντίστοιχος έλεγχος για την Αποπροσωποποίηση και το εισόδημα από την εργασία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $F_2=18.8448$ ,  $p=0.000$ ) με αυτούς που δηλώνουν ότι οι αποδοχές τους είναι στοιχείο που απογοητεύει να έχουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τους υπολοίπους. Ως προς την Αποπροσωποποίηση και το συνολικό δηλωθέν εισόδημα ( $F_3=12.593$ ,  $p=0.000$ ), παρατηρήθηκε ότι όσοι δηλώνουν εισόδημα μεταξύ 500 και 900 ευρώ έχουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Τέλος, όσον αφορά στην κλίμακα **Προσωπικής Επίτευξης** του Ερωτηματολογίου για το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης το άθροισμα των μέσων τιμών ανέρχεται στο 34,8827, αντιστοιχώντας σε μέτριο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης στο σύνολο του δείγματος (μέσο επίπεδο= 31-36). Στην εν λόγω κλίμακα λοιπόν (Προσωπικής Επίτευξης) το 41% του δείγματος επέδειξε χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, το 34,9% μέσο επίπεδο και το 24,1% υψηλό. Οι υψηλότερες μέσες τιμές στην κλίμακα Προσωπικής Επίτευξης εντοπίστηκαν στις δηλώσεις A17: *Μπορώ εύκολα να δη-*

*μιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους* (Μ.Ο.: 4,75), A18: *Αισθάνομαι τονωμένος/η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους* (Μ.Ο.: 4,74) και A19: *Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή* (Μ.Ο.: 4,49).

Σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα για την κλίμακα Προσωπικής Επίτευξης ο έλεγχος **t-test** έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την θέση στην ιεραρχία ( $t=3.28$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.001$ ) με όσους δηλώνουν ότι κατέχουν θέση στην ιεραρχία να έχουν υψηλότερο επίπεδο Προσωπικής Επίτευξης ( $\text{mean}=35.82\pm 5.81$ ) από αυτούς που δεν έχουν ( $\text{mean}=34.67\pm 5.89$ ), αλλά και ως προς την δεύτερη εργασία ( $t=-2.698$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.009$ ) με όσους κάνουν δεύτερη εργασία να επιδεικνύουν χαμηλότερο επίπεδο Προσωπικής Επίτευξης ( $\text{Mean}=34.34\pm 5.99$ ) σε σχέση με αυτούς που δεν κάνουν ( $\text{Mean}=35.12\pm 5.84$ ).

Όσον αφορά στον έλεγχο **Anova** για τις δηλώσεις της συγκεκριμένης κλίμακας Προσωπικής Επίτευξης διακρίνουμε αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν τον μικρότερο Μ.Ο. ( $F_2=19.353$ ,  $p=0.000$ ) σε σύγκρισή με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων βαθμίδων. Επίσης, οι Μ.Ο. της Προσωπικής Επίτευξης σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $F_3=7.468$ ,  $p=0.000$ ), καθώς διαφοροποιούνται όσοι δηλώνουν περισσότερα από τριάντα χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζοντας σαφώς υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από όλους τους υπολοίπους. Τέλος, ως προς το συνολικό δηλωθέν εισόδημα ( $F_3=3.284$ ,  $p=0.02$ ) παρατηρούμε ότι όσο χαμηλότερο εισόδημα τόσο χαμηλότερο επίπεδο στην κλίμακα Προσωπικής Επίτευξης για το σύνολο των εκπαιδευτικών.

### Βασικά ευρήματα - συμπεράσματα κλιμάκων Ερωτηματολογίου για τις Πηγές του Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στους παράγοντες και τις πηγές του Επαγγελματικού Άγχους (ΕΑ) των εκπαιδευτικών οι 34 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατανεμήθηκαν σε τέσσερις βασικές υποκλίμακες. Η πρώτη αφορά θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπε-

ριφορά των μαθητών και των φοιτητών, η δεύτερη Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, η τρίτη Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου και η τέταρτη Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στην πρώτη υποκλίμακα λοιπόν (ΥΚ1) που αφορά σε θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών-μαθητών, οι περιγραφόμενοι παράγοντες (ανυπακοή, αυθαδία, τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών, πειθαρχικά προβλήματα κ.α.) έχουν έναν μέσο όρο μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τάξεως του 3,4336/5, καταδεικνύοντας τους συγκεκριμένους παράγοντες ως σημαντικές πηγές επαγγελματικού άγχους σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου η συγκεκριμένη υποκλίμακα έχει Μ.Ο. 2,7216/5 και τα συγκεκριμένα ζητήματα φαίνεται να μην επηρεάζουν σε ιδιαίτερος αρνητικά την επαγγελματική τους καθημερινότητα. Όσον αφορά στην περαιτέρω στατιστική ανάλυση με τη χρήση *t-test* για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (*Anova*) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές, παρατηρούμε ότι το **φύλο** φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $t=-6.533$ ,  $df=1840$ ,  $p=0.000$ ) με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερο Μ.Ο από τους άντρες συναδέλφους τους (3,3794 έναντι 3,1220). Επίσης, η **εκπαιδευτική βαθμίδα** φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εν λόγω υποκλίμακα ( $F2=130,732$ ,  $p<0.0001$ ), καθώς η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαφέρει από την πρωτοβάθμια και από τη δευτεροβάθμια, με την τριτοβάθμια να παρουσιάζει τους χαμηλότερους Μ.Ο. από τις άλλες δύο. Αντιστοίχως και η **ηλικία των υποκειμένων** φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις στην συγκεκριμένη κλίμακα ( $F3=3,835$ ,  $p<0.009$ ), με τους εκπαιδευτικούς άνω των 51 ετών όταν συγκρίνονται με αυτούς της ηλικιακής ομάδας 22-30 και παρουσιάζουν υψηλότερο Μ.Ο. ( $p=0,018$ ). Επίσης, η **προϋπηρεσία** φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις απαντήσεις των υποκειμένων στην εν λόγω υποκλίμακα ( $F3=3,237$ ,  $p=0.021$ ), με τους έχοντες 11-20 έτη προϋπηρεσίας να εμφανίζουν ψηλότερο Μ.Ο. σε σχέση με τους έχοντες 21-30 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,023$ ). Αντιστοίχως και ο **τόπος εργασίας**

των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις τους που εντάσσονται στη συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $F3=6,361$ ,  $p<0.0001$ ), με τους εργαζόμενους σε μητροπολιτικά κέντρα (Αθήνα/Θεσσαλονίκη) να εμφανίζουν σαφώς υψηλότερο Μ.Ο. απαντήσεων από όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε αστικό κέντρο ή ημιαστική περιοχή.

Η **δεύτερη υποκλίμακα** (ΥΚ2) αφορά σε **θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό**. Όσον αφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δηλώσεις της δεύτερης υποκλίμακας (Προβλήματα υποδομής, Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας, Μεγάλος φόρτος εργασίας κ.α.) διακρίνουμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 3,5074/5 αντίστοιχός με αυτόν των πανεπιστημιακών που υπολογίστηκε στο 3,4545/5, γεγονός που καταδεικνύει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων θεωρεί τους συγκεκριμένους παράγοντες ως σημαντικές πηγές επαγγελματικού άγχους. Όσον αφορά στην περαιτέρω στατιστική ανάλυση με τη χρήση *t-test* για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (*Anova*) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές, διακρίνουμε αναφορικά με την **βαθμίδα εκπαίδευσης** και τη συσχέτισή της με τη συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $F2=18,326$ ,  $p<0.0001$ ), ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τη δευτεροβάθμια (η δευτεροβάθμια παρουσιάζει υψηλότερο Μ.Ο.) και η δευτεροβάθμια διαφέρει από την τριτοβάθμια με τη δευτεροβάθμια να έχει ψηλότερο Μ.Ο. Επίσης, η **προϋπηρεσία** φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις απαντήσεις των υποκειμένων στην εν λόγω υποκλίμακα ( $F3=2,823$ ,  $p=0.038$ ), με τους έχοντες 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας να εμφανίζουν ψηλότερο Μ.Ο. σε σχέση με τους έχοντες περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας ( $p=0,029$ ). Αντιστοίχως και ο **τόπος εργασίας** των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις τους που εντάσσονται στη συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $F3=5,977$ ,  $p<0.0001$ ), με τους εργαζόμενους σε μητροπολιτικά κέντρα (Αθήνα/Θεσσαλονίκη) να εμφανίζουν σαφώς υψηλότερο Μ.Ο. απαντήσεων από όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε αστικό κέντρο ή ημιαστική περιοχή.

Όσον αφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



στις δηλώσεις της τρίτης υποκλίμακας για το πόσο μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης αποτελούν παράγοντες όπως ο ανεπαρκής μισθός, οι συγκρούσεις με συναδέλφους κ.α. διακρίνουμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων της συγκεκριμένης υποκλίμακας για το σύνολο του ερωτηματολογίου είναι 2,9930/5, εμφανώς από τον μέσο όρο των απαντήσεων των πανεπιστημιακών που υπολογίστηκε στο 3,2121.. Όσον αφορά στην περεταίρω στατιστική ανάλυση με τη χρήση t-test για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές, διακρίνουμε αναφορικά με την **βαθμίδα εκπαίδευσης** και τη συσχέτισή της με τη συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $F2=31,595$ ,  $p<0.0001$ ), ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαφέρει από τη δευτεροβάθμια και από την τριτοβάθμια, με την πρωτοβάθμια να εμφανίζει χαμηλότερο Μ.Ο. από τις άλλες δύο βαθμίδες. Επίσης **και η οικογενειακή κατάσταση** φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις στην συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $F2=6,649$ ,  $p<0.001$ ), καθώς οι έγγαμοι διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τις άλλες δύο κατηγορίες (έγγαμους και «άλλο»). Αντιστοίχως και η **προϋπηρεσία** φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις απαντήσεις των υποκειμένων στην εν λόγω υποκλίμακα ( $F3=9,289$ ,  $p<0.0001$ ), με τους έχοντες περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας να εμφανίζουν χαμηλότερο Μ.Ο. σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τέλος, **το συνολικό οικογενειακό εισόδημα** φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικές διαφορές την τρίτη υποκλίμακα ( $F3=7,017$   $p<0.0001$ ), καθώς οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο εισόδημα έχουν και χαμηλότερο Μ.Ο. από όλους τους υπολοίπους από τους οποίους και διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά.

Αναφορικά με την τέταρτη υποκατηγορία και το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην κοινωνία είναι εμφανές ότι οι πανεπιστημιακοί θεωρούν τους παράγοντες της συγκεκριμένης υποκλίμακας (έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών, έλλειψη προοπτικών καριέρας, χαμηλή κοινωνική αναγνώριση κ.α.) όχι ιδιαίτερα σημαντικές πηγές επαγγελματικού άγχους (3,1006/5), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων όπου και ο μέσος όρος των εν λόγω απαντήσεων υπολογίστηκε στο 3,5143/5. Όσον αφορά στην περεταίρω στατιστική ανάλυση με τη χρήση t-test για τα για τις διωνυμικές μετα-

βλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές, παρατηρούμε ότι η **αποπληρωμή δανείου** φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $t=1736,546=-2.096$ ,  $p=0.036$ ), με αυτούς που έχουν να αποπληρώσουν δάνειο να έχουν χαμηλότερο Μ.Ο. ( $mean=3,39\pm 0,88$ ) από τους υπολοίπους ( $mean=3,47\pm 0,81$ ). Εν συνεχεία, όσον αφορά στη συσχέτιση της υποκλίμακας M4 με τη **βαθμίδα εκπαίδευσης** που υπηρετούν τα υποκείμενα ( $F2=40,621$ ,  $p<0.0001$ ) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ και των τριών βαθμίδων με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να παρουσιάζει ψηλότερο Μ.Ο. από τις άλλες δύο. Αντιστοίχως και η **ηλικία των υποκειμένων** φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις στην συγκεκριμένη κλίμακα ( $F3=4.126$ ,  $p<0.006$ ), καθώς φαίνεται να διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών με τους 41-50 με τους τελευταίους να έχουν υψηλότερο Μ.Ο. από τους πρώτους ( $p=0,004$ ). Αντιστοίχως και ο **τόπος εργασίας** των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις τους που εντάσσονται στη συγκεκριμένη υποκλίμακα ( $F3=4,755$ ,  $p<0.003$ ), με τους εργαζόμενους σε μητροπολιτικά κέντρα (Αθήνα/Θεσσαλονίκη) και σε αγροτικές περιοχές να εμφανίζουν σαφώς υψηλότερο Μ.Ο. απαντήσεων από όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε αστικά κέντρα. Τέλος, **το συνολικό οικογενειακό εισόδημα** φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικές διαφορές την τέταρτη υποκλίμακα ( $F3=8,099$   $p<0.0001$ ), καθώς οι εκπαιδευτικοί με εισόδημα από 2001 έως 3000 ευρώ εμφανίζουν χαμηλότερο Μ.Ο. από όσους εκπαιδευτικούς δηλώνουν μηνιαίο εισόδημα μεταξύ 1201 και 2000 ευρώ, αλλά και από όσους δηλώνουν εισόδημα υψηλότερο από 3000 ευρώ μηνιαίως.

Όσον αφορά στην ανάλυση των βασικών Κλιμάκων του Ερωτηματολογίου της έρευνας (Κλίμακα Γ: *Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος -Συνταξιοδοτικό & Περίθαψη-*, Κλίμακα Δ: *Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό*, Κλίμακα Ε: *Η εκπαιδευτική καθημερινότητα*, Κλίμακα ΣΤ: *Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή*, Κλίμακα Ζ: *Ζητήματα Διοίκησης*, Κλίμακα Η: *Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους*, Κλίμακα Θ: *Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές*), παρατηρούμε ότι ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς ή ανάλυ-

ση διακύμανσης (ANOVA) με Post - test Bonferroni, εμφάνισε ιδιαίτερος ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Όσον αφορά στη **Κλίμακα Γ**: Όροι και συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (*Συνταξιοδοτικό & Περίθαλψη*) παρατηρούμε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος εκφράζει τη θέση ότι το συνταξιοδοτικό σύστημα και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη δεν είναι ικανοποιητικά (τιμές μικρότερες του  $M.O.= 2,25$ ). Ωστόσο, από την περαιτέρω ανάλυση (Post - test Bonferroni) εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους από το συνταξιοδοτικό και την περίθαλψη:

- Οι νεαρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους γηραιότερους συναδέλφους τους
- Όσοι εργάζονται σε αστικά κέντρα εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους
- Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν εισόδημα μεταξύ 2001 και 3000 ευρώ εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι τόσο από αυτούς που δήλωσαν περισσότερα από 3000 ευρώ μηνιαίο εισόδημα, αλλά και από όσους δήλωσαν εισόδημα μεταξύ 1201 και 2000 ευρώ.
- Οι απόφοιτοί Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης τόσο από τους πτυχιούχους πανεπιστημίων, τους απόφοιτους Διδασκαλείου και από όσους κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου εμφανίζουν υψηλότερη ικανοποίηση τόσο από τους πτυχιούχους Διδασκαλείων, όσο και από τους κατόχους Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων Ειδίκευσης.

Αντίστοιχα, ο έλεγχος για την **Κλίμακα Δ**: Η εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό έδειξε και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί και των τριών βαθμίδων δεν είναι ικανοποιημένοι (τιμές μικρότερες του  $M.O.= 2,5$ ). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί και των τριών βαθμίδων θεωρούν ότι η εικόνα που έχει το επάγγελμά τους στην κοινωνία δεν είναι ικανοποιητική, πλησιάζοντας στο καθόλου ικανοποιητική, ενώ όσο χαμηλότερη η βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο μικρότερο το επίπεδο ικανοποίησης από την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. (Τριτοβάθμια: 2,48, Δευτεροβάθμια: 1,77, Πρωτοβάθμια:

1,561. Επίσης, από την περαιτέρω ανάλυση (Post - test Bonferroni) εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους από την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στον κοινωνικό ιστό:

- Οι νεαρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους γηραιότερους συναδέλφους τους
- Οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους
- Όσοι εργάζονται σε αστικά κέντρα εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους που εργάζονται σε μητροπολιτικά κέντρα, αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές
- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι τόσο από τους συμβασιούχους, όσο και από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς
- Οι απόφοιτοί Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από το σύνολο των συναδέλφων τους
- Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι παρουσίασαν σαφώς υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης, ως προς την εικόνα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τους καθηγητές της Β/θμιας

Στην **κλίμακα Ε** για την *εκπαιδευτική καθημερινότητα*, παρουσιάζονται επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι πανεπιστημιακοί εκφράζουν ένα μέτριο επίπεδο ικανοποίησης ( $M.O.= 3,2$ ), αλλά οι τόσο οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν επίπεδα ικανοποίησης κάτω του μετρίου ( $M.O.= 2,9$  και  $M.O.= 2,6$  αντίστοιχα). Επίσης, από την περαιτέρω ανάλυση (Post - test Bonferroni) εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική καθημερινότητα:

- Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 51 ετών δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους ηλικίας από 41 έως 50
- Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 21 έως 30 εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους με προϋ-



πηρεσία από 11 έως 20 έτη

- Οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο μηνιαίο εισόδημα (1201 έως 2000 ευρώ) εμφανίστηκαν πιο ικανοποιημένοι από το σύνολο των συναδέλφων τους με υψηλότερα εισοδήματα
- Σε γενικές γραμμές όσο χαμηλότερο το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων τόσο υψηλότερο το επίπεδο ικανοποίησης τους.
- Όσο χαμηλότερη η βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν τόσο υψηλότερο το επίπεδο ικανοποίησης

Στην **Κλίμακα ΣΤ: Επίπεδο ικανοποίησης από την υλικοτεχνική υποδομή**, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο από  $M.O.= 2,8$  έως  $M.O.= 3,01$ , με στατιστικά σημαντικές διαφορές να παρατηρούνται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, από την περαιτέρω ανάλυση (Post - test Bonferroni) εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές:

- Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (άνω των 30 ετών) εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους νεότερους συναδέλφους τους (με λιγότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας)
- Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν εισόδημα υψηλότερο από 3.000 ευρώ εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους τους
- Όσο χαμηλότερη η βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερος ο βαθμός ικανοποίησης τους από τις υλικοτεχνικές υποδομές

Στην **Κλίμακα Ζ: Ζητήματα διοίκησης**, οι τιμές κυμαίνονται λίγο πάνω από το μέτριο, με τους πανεπιστημιακούς να εκδηλώνουν τη χαμηλότερη ικανοποίηση ( $M.O.= 3,1$ ), αμέσως μετά τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας ( $M.O.= 3,3$ ) και τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας με  $M.O.= 3,4$ , με στατιστικά σημαντική διαφορά να υφίσταται μεταξύ της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, από την περαιτέρω ανάλυση (Post - test Bonferroni) εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση τους από την διοίκηση:

- Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα από 1201 έως 2.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από το σύνολο των συναδέλφων τους
- Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους

Στην **Κλίμακα Η: Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις με τους συναδέλφους**, η ικανοποίηση που εκφράζεται είναι άνω του μετρίου με τους πανεπιστημιακούς να εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης ( $M.O.= 3,2$ ), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης ( $M.O.= 3,5$ ) και τέλος τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης ( $M.O.= 3,7$ ), με στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ και των τριών κατηγοριών εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία, από την ανάλυση με Post - test Bonferroni εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση τους από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους:

- Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31 έως 40 ετών εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τους γηραιότερους συναδέλφους τους
- Σε γενικές γραμμές όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα μικρότερο από 2000 ευρώ εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους
- Οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της Α/θμιας και από τους καθηγητές της Β/θμιας, ενώ οι δάσκαλοι με τη σειρά τους παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας

Τέλος, στην **Κλίμακα Θ: Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές μου**, φαίνεται ότι και οι τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικού εκφράζουν πολύ χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης με τους πανεπιστημιακούς να εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης (Μ.Ο.= 1,7), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 1,8) και τέλος τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 1,9), με στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ και των τριών κατηγοριών εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία, από την ανάλυση με Post - test Bonferroni εντοπίστηκαν επιγραμματικά οι εξής διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση τους από τις οικονομικές τους απολαβές:

- Όσο νεαρότεροι είναι ηλικιακά οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης παρουσιάζουν
- Σε γενικές γραμμές, όσο λιγότερα έτη προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο ικανοποιημένοι εμφανίζονται από τις απολαβές τους
- Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στα μητροπολιτικά κέντρα της χώρας (Αθήνα & Θεσσαλονίκη) εμφανίζουν μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από τις απολαβές τους σε σχέση με όσους συναδέλφους τους εργάζονται σε αστικά κέντρα και ημιαστικές περιοχές
- Όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν εισόδημα υψηλότερο από 3.000 ευρώ εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από όλους τους συναδέλφους τους
- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επέδειξαν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης σε σύγκρισή με τους συναδέλφους τους που εργάζονται είτε ως συμ-

βασιούχοι, είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί

- Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από το σύνολο των συναδέλφων τους
- Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι εμφανίζονται ως οι πλέον ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους

Επιχειρώντας να συνδέσουμε τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών προγενέστερων ετών δεν μπορούμε να μη συμφωνήσουμε με την κοινή θέση σειράς επιστημόνων ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν δημιουργείται σε μια δεδομένη στιγμή αλλά διαμορφώνεται με την πάροδο των ετών εργασίας<sup>155</sup>, σκιαγραφώντας ουσιαστικά μια κρίση στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εργασιακού του περιβάλλοντος<sup>156</sup>. Μελετώντας τους παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών θα παρατηρήσουμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας περί ανεπάρκειας των μισθών, έλλειψης πόρων και υποδομών, κακού εργασιακού κλίματος και προβληματικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων ως παραγόντων σημαντικών για την εμφάνιση ή μη επαγγελματικής εξουθένωσης, ουσιαστικά θα επιβεβαιώσουν τα ευρήματα σειράς προγενέστερων ερευνών για το burnout των εκπαιδευτικών<sup>157</sup>. Εξάλλου, οι στατιστικά σημαντικές καταγραφές παραγόντων όπως η απειθαρχία των μαθητών ή οι πολυπληθείς τάξεις και η θετική τους επίδραση στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών έρχονται να συμπληρώσουν παλαιότερα ευρήματα ελληνικών<sup>158</sup> και διεθνών<sup>159</sup> ερευνών. Επίσης τα ευρήματα της

<sup>155</sup> Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 518-525.

<sup>156</sup> Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

<sup>157</sup> Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Teacher stress. Educational Research*, 29(2), pp. 146-152; Kafetsios, K. (2007). Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, pp. 15-35.; Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.; Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 99-109.

<sup>158</sup> Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, pp. 682-690.; Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391; Papastyliaou D., Kaila M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role conflict – Ambiguity. *Journal of Social Psychology of Education*, 12, 295-314.

<sup>159</sup> Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived

έρευνας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό πληθώρα ερευνών που κατέδειξαν την έλλειψη αμοιβαιότητας στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ως παράγοντα συναισθηματικής εξουθένωσης των πρώτων<sup>160</sup>. Εξάλλου τόσο η πίεση χρόνου και ο εργασιακός φόρτος, όσο και η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού που εντοπίστηκαν από την παρούσα έρευνα να επηρεάζουν την συναισθηματική εξουθένωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών συμφωνούν τις θέσεις και τα ευρήματα τόσο των Maslach et al.<sup>161</sup>, όσο και με παλαιότερά ευρήματα ερευνών του Friedman<sup>162</sup>. Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό Συναισθηματικής Εξουθένωσης, η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με τα ευρήματα της Μουζούρα<sup>163</sup> ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει και τον βαθμό, αλλά και τους παράγοντες που προξενούν την εξουθένωση των εκ-

παιδευτικών. Επίσης, όπως και σειρά παλαιότερων ερευνών, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει το ρόλο του φύλου<sup>164</sup> αναφορικά με το επίπεδο εξουθένωσης, αλλά και τον σημαντικότερο ρόλο μεταβλητών όπως η ηλικία<sup>165</sup>, τα έτη προϋπηρεσίας<sup>166</sup> και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών<sup>167</sup>.

Τέλος, όσον αφορά στις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και εδώ η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει ότι οι πηγές άγχους των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατες και βρίσκονται τόσο στο έμμεσο και άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευτικών, όσο και στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά<sup>168</sup>. Καθοριστικού χαρακτήρα είναι επίσης και οι πηγές εργασιακού άγχους που εντοπίζονται στο εσωτερικό της τάξης και σχετίζονται με τη διαχείριση της, όπως η κακή συμπεριφορά και τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, η ανομοιογένεια της τάξης, ο αριθμός των μαθητών<sup>169</sup>, με

school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 514-525.; Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), pp. 131-148.

<sup>160</sup> Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as Predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, pp. 1785-1799.; Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, pp. 35-47.

<sup>161</sup> Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.

<sup>162</sup> Friedman, I. A. (1991). High- and - low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), pp. 325 – 333.

<sup>163</sup> Μουζούρα, Ε. Ι. (2005). *Πηγές Αντιμετώπισης Επαγγελματικού- Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

<sup>164</sup> Burisch, M. (1989). A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences. *Work & Stress*, 16(1), 1-17.; Seidman, S. A., & Zager, S. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5(3), pp. 205-216; De Heus, P., & Diekstra, P. R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). UK: Cambridge University Press; Whitehead, A., Ryba, K., & O' Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), pp. 52-60.; Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *The Clearing House*, 58(5), 210-212.

<sup>165</sup> Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.; Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 99-109.; Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), pp. 857-874.

<sup>166</sup> Goddard, R., & O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6(2), pp. 99-110; Whitehead, A., Ryba, K., & O' Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), pp. 52-60.

<sup>167</sup> Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.; Whitehead, A., Ryba, K., & O' Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), pp. 52-60.

<sup>168</sup> Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.; Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

<sup>169</sup> Coates, T., & Thoresen, C. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 159-184; Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.; ; Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial

σειρά ερευνών να σημειώνουν ως τη μεγαλύτερη πηγή άγχους των εκπαιδευτικών αυτήν της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών<sup>170</sup>. Αντιστοίχως, εξίσου σημαντικές σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, αλλά και με σειρά προγενέστερων ερευνών, είναι και οι πηγές άγχους που σχετίζονται με τις σχέσεις με τη διοίκηση και τις συνθήκες εργασίας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι κακές συνθήκες εργασίας, οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους, ο φόρτος εργασίας ή η γραφειοκρατία, αποτελούν διαχρονικά σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς<sup>171</sup>, με τους Στάγια και Ιορδανίδη<sup>172</sup> να προσθέτουν στις αιτίες αυτές τις χαμηλές αμοιβές και την διαρκώς αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια.

---

Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1).

<sup>170</sup> Mearns, J., & Cain, J. E. (2010). Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(1), 71-82; Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.

<sup>171</sup> Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167 ; Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.

<sup>172</sup> Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.







# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Alexander J. C., (1994). Modern, Anti, Post, and Neo: How Social Theories Have Tried to Understand the 'New World' of 'Our Time'. *Zeitschrift fur Sociologie*, 23(3), pp. 165-197.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, pp. 682-690.
- Apple, M.W. (1994). *Εκπαίδευση και εξουσία* (Φ. Κοκαβέσης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- 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), pp. 1-40.
- Association of University Teachers. (2003). Survey of members. London: Association of University Teachers.
- Ασημάκη Α., Κουστουράκης Γ. & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, σσ. 99-120.
- Bachmann R., Zaheer A. *Handbook of Trust Research*. London: Edward Elgar.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Balias St., Kamarianos I., Kyprianos P. and Stamelos G. (2016). *University Economy and Democracy: transformations and challenges. The case of Greece*. Lambert Academic Publishing.
- Ball, St.. (2008). *The education debate*. London: Policy press.
- Bauman Z. (2004). *Identity: Conversations With Benedetto Vecchi*. London: Polity.
- Beck, U., (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.
- Berg L.D., E. H. Huijbens και H. G.Larsen (2016). Producing Anxiety in the Neoliberal University. *The Canadian Geographer*, 60(2), pp 2-21.
- Bernstein B., (1990). *Class, Code and Control: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση. ETUCE (1993). *Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη* (μτφρ. ΟΛΜΕ). Βρυξέλλες.
- Burisch, M. (1989). A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences. *Work & Stress*, 16(1), 1-17.
- Carrigan, M. (2015). Professors are really like small business owners. *Mark Carrigan's Digital Sociology Blog*, από <http://markcarrigan.net/2015/04/17/president-of-imperial-college-londonprofessorsare-really-like-small-business-owners>
- Castree N. (2006). From neoliberalism to neoliberalization. *Environment and Planning*, 38, pp 1-6.
- Castree NI and M. Sparke. (2000). Professional geography and the corporatization of the university: experiences, evaluations and engagements. *Antipode*, 32(3), 222- 229.
- Clark, J. (1996). After social work; in N. Parton (ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge.
- Coates, T., & Thoresen, C. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 159-184.
- Crick, R. & Joldersma, C. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 26, pp.77-95.

- Davies R. (2017). "Truth Decay: Philanthropy and the battle against misinformation and 'fake news'". Ανακτήθηκε από <https://givingthought.org/2017/01/30/truthdecay-philanthropy-and-the-battle-against-misinformation-and-fake-news>.
- De Heus, P., & Diekstra, P. R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). UK: Cambridge University Press.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, pp. 35-47.
- Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 99-109.
- Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, pp. 99-109.
- E.C. (European Commission) (2005). Working Together for Growth and Jobs. Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005–2008). Luxembourg.: Office for Official Publication of the European Communities.
- E.C. (European Commission) (2006). "Vladimír Špidla, Member of the European Commission responsible for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Informal Ministerial Meeting: "Flexicurity", Villach (Austria), 20 January 2006. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/06/20&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
- E.C. (European Commission) (2006). *Employment in Europe 2006*, Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.
- E.C. (European Commission) (2007). New EU report shows active labour policy can increase employment rate despite low growth, [http://ec.europa.eu/employment\\_social/emplweb/news/news\\_en.cfm?id=81](http://ec.europa.eu/employment_social/emplweb/news/news_en.cfm?id=81).
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007). "Flexicurity". <http://www.eurofound.eu.int/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/FLEXICURITY.htm>.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007). Evidence and an agenda for action. Report of the Working Group on IMF Programs and Health Spending. Washington (D.C.): Center for Global Development.
- Eurostat (2019). Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups [15/05/2019] Ανακτήθηκε από: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uae\\_perp01&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_perp01&lang=en) την 1/5/2020.
- Eurostat (2019). *Students enrolled in tertiary education by education level, programme orientation, sex and field of education*. Ανακτήθηκε από [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uae](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae)
- Eurydice (2012). Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012. Ανακτήθηκε από: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> την 3-3-2020.
- Evans, L. and J. Nixon (2015). *Academic Identities in Higher Education: The Changing European Landscape*. London: Bloomsbury.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), pp. 131-148.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 514-525.
- 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), pp. 45-50.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the College de France, 1978-1979*, trans. Graham Burchell. New York: Palgrave Macmillan.
- Friedman, I. A. (1991). High- and - low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), pp. 325 – 333.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Giddens, A. (1999). Risk and Responsibility. *Modern Law Review*, 62(1) pp. 1-10.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*. 72,(4), 425-464.
- Goddard, R., & O' Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6(2), pp. 99-110.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), pp. 857-874.
- Goldsborough, D. (2007). Does the IMF constrain health spending in poor countries?
- Gouthro, P. (2006). Reason, Communicative Learning, and Civil Society: The Use of Habermasian Theory in Adult Education. *Journal of Educational Thought*, 40(1), pp. 5-22.
- Habermas J. (1973). *Legitimationprobleme im spatcapitalismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas J. (1987) The tasks of critical theory of Society in Meja V., D. Misgeld & N. Stehr. *Modern German Sociology*. N.Y.: Columbia University Press, pp 187-189.
- Habermas J. (2015). *The lure of Technocracy*. London: Polity Press.
- Habermas J. (2006). *Time of Transitions*. London: Polity.
- Habermas J., (1989b). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1971). *Toward a Rational Society*. London:

- Heinemann.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Reason and the rationalisation of society (v.1 & v. 2)*, Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1989a). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1990). *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve lectures*. Oxford: Polity Press.
- HEPNET. (2011). Study of the Greek Higher Education. [on line] Available: <http://hepnet.upatras.gr/>.
- High Level Group (2013) *On the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Brussels: E.U., p. 7. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f?trv=3/5/2020>
- Hodge, D. R. & Derezotes, D.S. (2008). Postmodernism and Spirituality: Some pedagogical implications for teaching content on spirituality. *Journal of Social Work Education*, 44(1), pp. 103-124.
- Ingram, D. (1987). *Habermas and the Dialectic of Reason*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kafetsios, K. (2007). Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, pp. 15-35.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1).
- Keat, R. (1981). *The Politics of Social Theory: Habermas, Freud and the critique of Marxism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kennedy G. (2016). Embedding Neoliberalism in Greece: the Transformation of Collective Bargaining and Labour Market Policy in Greece during the Eurozone Crisis. Conference Paper for the *Annual Conference of the Western Political Science Association*, San Diego, 24-26 March 2016. University of Oregon.
- Keyes R. (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. N.Y.: St. Martin's Press.
- Kim, J.Y, Millen, J.I.A, & Gershman, J. (2000). *Dying for growth: global inequality and the health of the poor*. Monroe (Maine): Common Courage Press.
- Kiprianos P., I. Kamarianos, G. Stamelos and St. Balias. (2011). Market and the higher European educational policies: when the markets fail-the case of Greece. *Revista Educação Skepsis*, 2(1) <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>.
- Kladis, D. (2006). *The social dimension of the Bologna Process: Principles and concepts*. In Bologna Handbook, Supplement I. EUA and RAABE Academic Publishers.
- Koniordos S. (2011). Living on Borrowed Money: On the Social Context and Response of the Current Greek Crisis. *Economic Sociology\_the European electronic newsletter*, 12(3), 48-57.
- Kortian, G. (1980). *Metacritique: The philosophical arguments of Jurgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Teacher stress. Educational Research*, 29(2), pp. 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Larner W. and R. Le Heron. (2005). Neo-liberalizing spaces and subjectivities: reinventing New Zealand universities. *Organization* 12(6), 843-862.
- Malsach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leteir, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leteir, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- McCarthy, T. (1973). A theory of communicative competence. *Philosophy of the Social Sciences*, 3, 135-156.
- McCarthy, T. (1978). *The Critical Theory of J. Habermas*. Cambridge, MA.: MIT Press. Parton, N. (ed.) (1996). *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge.
- McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Continuum.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2010). Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(1), 71-82.
- O'Gorman, F. 2015. How Academe Breeds Anxiety. *The Chronicle of Higher Education*, July 12, 2015. <http://chronicle.com/article/How-Academe-Breeds-Anxiety/231441> (accessed July 15, 2015).
- Olssen M. and M. A. Peters. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Papastylanou D., Kaila M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role conflict – Ambiguity. *Journal of Social Psychology of Education*, 12, 295-314.
- Petmesidou, M. (1996). Social protection in Greece: A Brief Glimpse of a Welfare State, *Social Policy and Administration*, 30(4), 324-347.

- Polanyi K. (1944). *The Great Transformation. The political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press.
- Polanyi-Levitt, Kari, ed. (1990). *The Life and Work of Karl Polanyi: A Celebration*. N.Y.: Black Rose Books.
- Queiroz, J.M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Scott P & Shirley V. (1999). The Academic as Service Provider: is the customer 'always right? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 193 – 202.
- Scott, P. (1995). *The Meaning of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Scott, P. (2000). *Higher Education Re-formed*. London: Falmer Press.
- Scott, S. (1999). The Academic as Service Provider: is the customer 'always right? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 193 – 202.
- Seidman, S. A., & Zager, S. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5(3), pp. 205-216.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 518-525.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as Predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, pp. 1785-1799.
- Soederberg, S. (2014). *Debtfare States and Poverty Industry*. London: Routledge.
- Staats J.L. (2004). Habermas and Democratic Theory: The Threat To Democracy of Unchecked Corporate Power. *Political research Quaterly*, 57(4), 585-594.
- Stamelos G., & A. Kavasakalis (2015). Higher Education Governance across Nations: The Case of Greece. In Joshi K.M., S. Paivandi. *Global Higher Education: Issues in Governance*. Delhi: B.R. Publishing Corporation: 34-62.
- Stuckler, D. & Basu, S. (2009). The International Monetary Fund's Effects on Global Health: Before and After the 2008 Financial Crisis. *International Journal of Health Services*, 39(4), pp 771 – 781.
- Thompson, J.B. & Held, D. (1982) *Habermas: Critical debates*. Basingstoke: Macmillan.
- Thompson, J.B. (1981). *Critical Hermeneutics: A study of the thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Τσουκαλάς Κ., “Δικαιώματα παρακολουθήσεως”, *Το Βήμα*, 6 Νοεμβρίου 1994, σελ. Α 61.
- Τσουκαλάς, Κ. (1991). *Είδωλα Πολιτισμού: Ελευθερία, Ισότητα, και Αδελφότητα, στη Σύγχρονη Πολιτεία*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Whitehead, A., Ryba, K., & O’ Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), pp. 52-60.; Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *The Clearing House*, 58(5), 210-212.
- Whitehead, A., Ryba, K., & O’ Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), pp. 52-60.
- Whitehead, A., Ryba, K., & O’ Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), pp. 52-60.
- Yang, R. (2003). Globalisation and higher education development: a critical analysis. *International Review of Education*, 49(3-4), 269-291.
- Zaharia, S. and E. Gibert (2005). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society. *Higher Education in Europe*, 30(1), 31 – 40.
- Α.Δι.Π. (2018) . Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2017, Αθήνα: Α.Δι.Π.
- Α.Δι.Π. (2019) . Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018, Αθήνα: Α.Δι.Π.
- Αγγελόπουλος, Γ. (2014). *Πολιτικές προώθησης της διεπιστημονικότητας: προς μια τυπολογία της διεπιστημονικότητας στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Αδαμοπούλου Α., Γούγα Γ., Καμαριανός Ι., (2018). «Πανεπιστήμιο και κοινωνία στην εποχή της κρίσης : η κοινωνική διάσταση της ζωής στο αμφιθέατρο», στο Βιτσιλάκη Χ. Γουβιάς Δ. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Ρόδος: Παν. Αιγαίου, σσ 424-434 .
- Αδαμοπούλου Α., Καμαριανός Ι., (2008). Εκπαιδευόμενοι Πολίτες: οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απέναντι στους Θεσμούς. Η περίπτωση των φοιτητών του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Ρ. Papulia J.A. Spiniurakis (Eds.), 1st South European Conference on Citizenship Education. Proceedings. Patra, CiCe: 137-164.
- Αλεξιάκης Μ. (2011). “Παγκόσμια Οικονομική Κρίση και Ελλάδα: Ευκαιρία για μια νέα μεταπολίτευση;” στο Κονιόρδος Σ., Αντωνοπούλου Μ., (επιμ.). *Ελληνική Κοινωνία 1975-2010. Μετασχηματισμοί, Ανακατάξεις, Συγκρούσεις*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Αθήνα. σσ 21-30.
- Βλαχάκη, Λ. (2018). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης που εργάζονται με μαθητές με νοητική αναπηρία*. Διπλωματική Διατριβή, ΤΕΘ/ΔΠΘ.
- Γούγα Γ. & Καμαριανός Ι. (2011). “Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια”. 4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα”. Αθήνα: Ε.Ε.Κ.Π., σελ. 1- 14. Ανακτήθηκε από: [http://www.eekp.gr/media/files/conf\\_4\\_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf](http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxeio4.3.pdf). στις 30-12-2011.
- Γούγα Γ., Φωτόπουλος Ν., Καμαριανός Ι., (2017). Ποιος φοβάται το Power Point, στο Βιτσιλάκη Χ. Γουβιάς Δ. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Ρόδος: Παν. Αιγαίου, (αρχείο συγγραφέων) .
- Γούγα, Γ. Καμαριανός, Ι. (2006). Διαχείριση και εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές και γραφειοκρατική λογική. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 11, 159-184.
- Γουγουλάκης Π. , Οικονόμου Α. (2014). «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική», *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τ.2, (1) σσ. 9-48 / Ανακτή-



θηκε από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/tomos2\\_teuxos1.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/tomos2_teuxos1.pdf) την 3/3/2020.

Δαμανάκη Μ., Β. Κουλαΐδης, Κ. Βαρουφάκης, Γ. Καλογήρου και Ν. Παπαδάκης. (2006). *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)*, τ. Α', Β', Αθήνα: Εστία.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Το «ανακοπτόμενο άλμα»*. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση (1833-2000). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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,

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.

European Universities Association (2019). *Public Funding Observatory*. Ανακτήθηκε από: <http://eua.be/activities-services/projects/eua-online-tools/public-funding-observatory-tool.aspx> ] την 3-2-2020.

European Universities Association (2019). *Public Funding Observatory Report 2017 (December 2017)*, Ανακτήθηκε από : <http://www.eua.be/Libraries/governance-autonomy-funding/eua-pfo-report-december-2017>, την 1-5-2020.

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2018). *Βασικοί Δείκτες Έρευνας και Ανάπτυξης για Δαπάνες και Προσωπικό για το 2016 στην Ελλάδα*, Ανακτήθηκε από <http://metrics.ekt.gr/statistika-etak/datatables> την 2—2-2020.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (2019). *Διαδικτικό Προσωπικό στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Πανεπιστημιακός και Τεχνολογικός τομέας)* Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/2016> στις 1-5-2020. (Δελτίο τύπου της 18/2/2019).

Επιτροπή για την Εξέταση της Επαγγελματικής Εξέλιξης και της Οικονομικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2000). *Έκθεση*. Αθήνα.

Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

Καμαριανός Ι. (2016). *Δομικές επιταγές, συλλογικές δυναμικές και υποκειμενικές στρατηγικές. Ο πανεπιστημιακός μπροστά*

στην αλλαγή (1982) και την απορρύθμιση (2011), *Academia*, 6(1), σσ 55-78.

Καμαριανός Ι. Κυρίδης Α., Φωτόπουλος Ν. & Χαλκιώτης Δ. (2019) *Το Δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδύομενης ιδιωτικοποίησης*. ΔΟΕ-ΟΛΜΕ: Αθήνα.

Καμαριανός Ι., Γούγα Γ. (2016). *Αμφιθέατρο υπό κρίση: Η υπό οικονομική κρίση ρύθμιση του χώρου της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης*, στο Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Πρακτικά του Πέμπτου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*, Αθήνα, σσ. 199-208.

Καμαριανός, Ι. (2002). *ΜΜΕ, Εξουσία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΚΑΝΕΠ – Γ.Σ.Ε.Ε. (2016). *Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α : το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002–2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σσ. 254-255.

Καρατζιά Ε. & Λαμπρόπουλος Ε. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2011). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2011 – Δαπάνες για την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2012). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης – 2011. Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση (έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών 2004 & 2008)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2014). *Δημόσιες και Ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση σε περιβάλλον κρίσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2015). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2015*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2016). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002–2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001–2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.(2019). *Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υπό έκδοση δημοσίευτη έκθεση με βάση επικαιροποιημένα στοιχεία για τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2012α, Ιούνιος 5). *Έρευνα της ETUCE με θέμα: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα*. Διαθέσιμο στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=3024>[Πρόσβαση 9 Απριλίου, 2019].

Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2012β). *Οι μισθοί των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρώπης για το 2011–2012*. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019, από <http://>

[olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/12/misthoikemete171212.pdf](http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/12/misthoikemete171212.pdf)

Κλάδης Δ. (2000). *Η διακήρυξη της Μπολώνιας και η πορεία από την Μπολώνια στην Πράγα*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Κλάδης Δ., Ξ. Κοντιάδης και Γ. Πανούσης (επιμ.). (2006) *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κλάδης, Δ. (2012). Διοίκηση των πανεπιστημίων. Δημοκρατία ή/και Αποτελεσματικότητα. *Academia*, 2(1), 6-29.

Κλάδης, Δ. (2014). Μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στα ελληνικά πανεπιστήμια (1974 -2014). Συνδέοντας την πολιτική με τις κοινωνικές δυναμικές. *Academia*, 4(1), 154-199.

Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ /ΟΙΕΛΕ (2016). *Το Τοπίο της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Έρευνα ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ): Περίπου 2,5% το ποσοστό των ανεξάρτητων Ιδ. Σχολείων – Αμφιλεγόμενος οργανισμός-φάντασμα το ECNAIS, εκπροσωπεί λιγότερο από το 1% του συνόλου των σχολείων στην Ευρώπη*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/ine-gseeiele-i-idiotiki-ekpedefsi-stin-efropi-simera-molis-to-25-ton-scholion-ine-amigos-idiotika/>[Πρόσβαση 25 Μαΐου 2019].

Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΟΙΕΛΕ (2013β, Απρίλιος 26). *Ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός ξανά στο μάτι του κυκλώνα(Το άμισθο εξωδιδακτικό του ωράριο και οι συναφείς δραστηριότητες)*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/sigklonistika-ta-stichia-tis-erevvas-tou-ine-gseeiele-i-idiotiki-ekpedevtiki-plirononte-molis-gia-to-60-tis-doulias-pou-prosferoun-sta-idiotika-scholia-entini-tin-iperekmetallefsi-tous-i/>

Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΟΙΕΛΕ(2013α, Απρίλιος 28). *Έρευνα ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ: Η διάταξη για την αύξηση του ωραρίου οδηγεί το 11% των ιδιωτικών εκπαιδευτικών στην ανεργία και επιφέρει επιπλέον κέρδη 10 εκ. ευρώ το χρόνο στους ιδιοκτήτες των ιδιωτικών σχολείων*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/erevna-kanep-gsee-i-diataxi-gia-tin-ayxisi-toy-orarioy-odigei-11-ton-idiotikon-ekpaidevtikon-stin>.

Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΟΙΕΛΕ (2011). *Μισθολόγιο ιδιωτικών εκπαιδευτικών. Τεκμηρίωση της καταγγελίας της ΟΙΕΛΕ περί της πρότασης/πρόκλησης του ΣΙΕΙΕ περί μείωσης των αποδοχών των ιδιωτικών εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ανακτήθηκε από [https://www.oiele.gr/wp-content/uploads/2015/09/EREVNA\\_KANEP2.pdf](https://www.oiele.gr/wp-content/uploads/2015/09/EREVNA_KANEP2.pdf)

Κονιόρδος Σ., Γ. Καμαριανός, Κ. Τσιούμης, Α. Χριστοδούλου, Π. Πανδής & Χ. Ζάγκος. (2016). Οι Neets στην Ελλάδα: Κοινωνικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση και προφίλ δεξιοτήτων. Στο Ν. Παπαδάκης Ν., Κυρίδης Α. & Φωτόπουλος Ν. (2016). (επιμ.). *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος*. Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 109 – 138.

Κυπριανός Π. (2016). *Η μαγεία του Πτυχίου . Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές (1837-2015)*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κυπριανός Π. (1987). *Δημόσιο Ενδιαφέρον και Κοινωνική Αξία της Πολιτικής*. Αθήνα: Πλέθρον.

Κυπριανός, Π. (2006), Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα το δεύτερο μισό του

20ου αιώνα, στο Κονιόρδος Σ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Παναγιωτοπούλου Ρ., (επιμέλεια), *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα*. Εργασία, Εκπαίδευση, Οικογένεια, Παρέκκληση, Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα, Κομοτηνή, σσ. 265-297.

Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κυρίδης Α. (1997). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Μακεδόν*, 4, 56-59.

Κυρίδης, Α. (2016α). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (2016β). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Έρευνα). Θεσσαλονίκη.

Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ.& Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Λυοτάρ, Ζ.Φ., (1979). *Η Μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση

Μουζούρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ.

Μουζούρα, Ε. Ι. (2005). *Πηγές Αντιμετώπισης Επαγγελματικού-Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Μπάλιας, Στ. Καμαριανός, Ι. Σταμέλος, Γ. Κυπριανός Π (2011). Πανεπιστήμιο και Δημοκρατία. *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ο Ρόλος της Κοινωνικής πολιτικής σήμερα: κριτικές προσεγγίσεις και προκλήσεις*. 9-11 Νοεμβρίου. Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής.

Μπάουμαν, Ζ. (2002). Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της. Αθήνα: Ψυχογιός. Νάστος Γ., Οικονόμου Α., Σουργουσίδου Ο., Παπουτσιδής Μ. (2001). Μεταμοντερνισμός και Εκπαίδευση. Η γνώση στη μεταμοντέρνα κατάσταση. Οι απόψεις του Λυοτάρ. *Το εικονικό σχολείο*, 2(2-3), 14-15.

Μπουζάκης Σ. (επ.), (2000). *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2000). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974-2000) σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, Προοπτικές*. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019, από <http://www.alba.acg.edu/media/2665/bouzakis-presentation-2007.pdf>

Μπουζάκης, Σ. (2001, Νοέμβριος). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, με θέμα Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση, Ναύπλιο. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019, από [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedriou\\_files/enall/sin\\_napl.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedriou_files/enall/sin_napl.htm)

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.



- Μπουζάκης, Σ., Κατσής, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χα-  
ραμής, Π. & Φιλιπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτερο-  
βάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η κατάρ-  
τιση 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. (1997). Η πολυπρισματική εικόνα του δασκάλου  
και οι συνδικαλιστικοί αγώνες. Στο Β' Πανελλήνιο Συνέδριο  
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παν. Θεσσαλονίκης. [http://  
www.virtualschool.gr](http://www.virtualschool.gr).
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευ-  
σης*. Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος Χ., (1990). Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία.  
Όψεις του Μεσοπολέμου, *Ο Πολίτης*.
- Νούτσος Χ., (1999). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθή-  
να: Θεμέλιο.
- ΟΙΕΛΕ (2009). *Στρατηγικός σχεδιασμός εκπαιδευτικού συστή-  
ματος.. Επιστημάνσεις και μεθοδολογία εργασίας*. ΟΙΕΛΕ: Αθή-  
να.
- ΟΙΕΛΕ (2013). *Αναβάθμιση του μορφωτικού και κοινωνικού  
ρόλου της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΟΙΕΛΕ:  
Αθήνα.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2005, Οκτώβρι-  
ος). *Πολιτική Συνδικαλιστική απόφαση – Πορίσματα 12ου Συ-  
νεδρίου τής ΟΛΜΕ*. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2019, από [olme-  
attik.att.sch.gr/files/ annolme/12oapofasi\[1\].pdf](http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/12oapofasi[1].pdf)
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2012, Σεπτέμ-  
βριος 9). *Ανοιχτό γράμμα σε μαθητές-γονείς εκπαιδευτικούς*.  
Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από [http://olme-attik.att.sch.  
gr/new/?p=3379](http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=3379)
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2018, Οκτώβρι-  
ος 4). *Διακήρυξη για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού*.  
Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2019, από [http://olme-attik.att.sch.  
gr/new/?p=11542](http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=11542)
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελ-  
ματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες  
σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ψυχολογία*,  
14(4), 367-391.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγ-  
γελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκ-  
παιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη  
διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,  
60, 158-175
- Σακελλαρόπουλος Θ. (2001). *Υπερεθνικές κοινωνικές πολιτι-  
κές*. Αθήνα, Κριτική.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2006). Οι μεγάλοι αναπροσανατολισμοί  
του κράτους πρόνοιας, στο Σακελλαρόπουλος, Θ., *Ζητήματα  
Κοινωνικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διόνικος (τόμος Β).
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2011). *Η κοινωνική πολιτική της Ευρω-  
παϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σκαμνάκης, Χρ. (2011). Κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια και η  
στρατηγική της κοινωνικής ένταξης της Ε.Ε. Στο Θ. Σακελλαρό-  
πουλος (επιμ.) *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*  
(σσ.303-341). Αθήνα: Διόνικος.
- Σολομών Ι., (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο.  
Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*.  
Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΣΠΔΕ (Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαί-  
δευσης) (2009). *Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σπινθουράκη Ι., Γούγα Γ. & Καμαριανός Ι. (2014). Η κρίση χρέ-  
ους και εργαλειακότητα: εκπαιδευόμενος στη Δημοκρατία Στο  
Α. Κυρίδης (επιμ.) *Κοινωνικές ταυτότητες και Κοινωνική συνο-  
χή*. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ε.Κ.Ε. (σσ.707-724). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και  
η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή  
της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγι-  
κού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-  
82.
- Σταμέλος Γ. (2013). *Η εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκ-  
παίδευσης και η Gatts*. [on line]. Available: [www. Hepnet.  
upatras.gr /μελέτη 7](http://www.Hepnet.upatras.gr/μελέτη7).
- Σταμέλος, Γ. (2014). Το ζήτημα της κοινωνικής νομιμοποίησης  
του ελληνικού πανεπιστημίου: ιστορικές καταβολές, μελλοντι-  
κές προκλήσεις (1974-σήμερα). *Academia*, 4(1), σσ. 201-236.
- Τερλεξής, Π. (1987). *Ο Γραφειοκρατικός Νόμος: η Πολιτική Κοι-  
νωσιολογία του Δικαίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερλεξής, Π. (1996). *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία,  
Κράτος, και Κοινωνική Οργάνωση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσαούσης Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς Κ. (1976), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνι-  
κός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-  
1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυ-  
λακής*. Αθήνα: Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα:Υψι-  
λον.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής  
και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

