

Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Παράγοντες και Προκλήσεις στην Ελλάδα της Κρίσης

<https://doi.org/10.69685/PCGR4368>

Στράτος Ευάγγελος

Ψυχολόγος (ΕΕΠ–ΠΕ23), Δάσκαλος (ΠΕ70), MSc, MSc
vagelis_7@hotmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ευημερία της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παρατεταμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης στην Ελλάδα (2008-σήμερα). Μέσα από μικτή μεθοδολογία, που συνδυάζει ποσοτική και ποιοτική ανάλυση, εξετάστηκαν οι απόψεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Αττική, με τη χρήση ερωτηματολογίου βασισμένου στις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης (Self-Determination Theory, SDT), των Δύο Παραγόντων του Herzberg και της Job Demands-Resources (JD-R). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύουν την ικανοποίηση, ενώ η γραφειοκρατία, οι ελλείψεις πόρων και οι κοινωνικές πιέσεις αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Προτείνονται μέτρα όπως η ενίσχυση της αυτονομίας, η ψηφιοποίηση διοικητικών διαδικασιών, η παροχή κινήτρων, η υποστήριξη της ψυχικής υγείας και η προώθηση συνεργασιών για τη βελτίωση της ικανοποίησης και της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, κρίση, αυτοδιάθεση, ηγεσία, πόροι, ψηφιοποίηση, ψυχική υγεία

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας, την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και την ευημερία της σχολικής κοινότητας (Hargreaves, 2000). Στην Ελλάδα, η παρατεταμένη οικονομική και κοινωνική κρίση (2008-σήμερα) έχει επιφέρει σημαντικές προκλήσεις, όπως μειώσεις μισθών, περιορισμένους πόρους, αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις και κοινωνικές ανισότητες, που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Saiti, 2015). Σύμφωνα με την OECD (2023), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες σε σύγκριση με συναδέλφους τους σε άλλες χώρες της ΕΕ, λόγω της παρατεταμένης κρίσης και των περιορισμένων πόρων. Η κρίση έχει επίσης οδηγήσει σε αυξημένη μετανάστευση εκπαιδευτικών και μειωμένη ελκυστικότητα του επαγγέλματος, με το 25% των εκπαιδευτικών να αναφέρουν πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα εντός πέντε ετών (European Commission, 2022). Σε διεθνές επίπεδο, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Ingersoll & Smith, 2020).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, εστιάζοντας σε τέσσερις βασικούς άξονες: συνθήκες εργασίας, ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη και αναγνώριση. Μέσα από πρωτογενή έρευνα, διεξαχθείσα το σχολικό έτος 2024-2025, η μελέτη εξετάζει πώς οι συνθήκες της κρίσης επηρεάζουν την ικανοποίηση και προτείνει πρακτικές λύσεις για τη βελτίωσή της. Η έρευνα βασίζεται στις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης (SDT), των Δύο Παραγόντων του Herzberg και της Job Demands-Resources (JD-R), παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο. Οι στόχοι της μελέτης είναι:

1. Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

2. Η αξιολόγηση του αντίκτυπου της κρίσης σε αυτούς τους παράγοντες.
3. Η διαμόρφωση προτάσεων για την ενίσχυση της ικανοποίησης και της ποιότητας της εκπαίδευσης.
4. Η συμβολή στη διεθνή βιβλιογραφία με δεδομένα από το ελληνικό πλαίσιο, που παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις λόγω της κρίσης.

Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (SDT)

Η Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (Self-Determination Theory – SDT), όπως αναπτύχθηκε από τους Deci και Ryan (2017), υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών – αυτονομία, ικανότητα και συνδεσιμότητα – είναι απαραίτητη για την εσωτερική παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης τους, όπως ο σχεδιασμός μαθημάτων με δημιουργικότητα ή η επιλογή διδακτικών μεθόδων. Για παράδειγμα, η δυνατότητα προσαρμογής του μαθήματος στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και σκοπού (Ryan & Deci, 2020). Η ικανότητα σχετίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική επάρκεια. Η συνδεσιμότητα αφορά τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και τη διοίκηση, που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον. Έρευνες δείχνουν ότι η ικανοποίηση αυτών των αναγκών μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση και ενισχύει την ψυχική υγεία, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και ικανοποίησης (Klassen & Chiu, 2010). Στο ελληνικό πλαίσιο, η αυτονομία περιορίζεται συχνά από γραφειοκρατικές διαδικασίες, ενώ η συνδεσιμότητα επηρεάζεται από την πίεση της κρίσης, καθιστώντας την εφαρμογή της SDT ιδιαίτερα σημαντική. Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν ότι η έλλειψη αυτονομίας μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Επιπλέον, η SDT έχει χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση της σχέσης μεταξύ της υποστηρικτικής ηγεσίας και της ικανοποίησης, με έμφαση στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης μέσω της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Eyal & Roth, 2011).

Θεωρία Δύο Παραγόντων του Herzberg

Η Θεωρία Δύο Παραγόντων του Herzberg (Alshmemri et al., 2017) διακρίνει μεταξύ παραγόντων ικανοποίησης (motivators) και παραγόντων υγιεινής (hygiene factors). Οι motivators περιλαμβάνουν την αναγνώριση, τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, την αίσθηση σκοπού και την αυτονομία, που οδηγούν σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Για παράδειγμα, η δημόσια επιβράβευση ενός εκπαιδευτικού για καινοτόμες διδακτικές μεθόδους ή η δυνατότητα συμμετοχής σε διεθνή επιμορφωτικά προγράμματα ενισχύουν την αίσθηση ολοκλήρωσης. Οι hygiene factors, όπως οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός και οι πολιτικές του οργανισμού, αποτρέπουν τη δυσαρέσκεια όταν είναι επαρκείς, αλλά η απουσία τους προκαλεί απογοήτευση. Στην εκπαίδευση, η έλλειψη σύγχρονων τεχνολογικών μέσων ή η υπερβολική γραφειοκρατία μειώνουν την ικανοποίηση, ακόμα κι αν οι motivators είναι παρόντες (Bogler & Nir, 2012). Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η έλλειψη επαρκών hygiene factors μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα απογοήτευσης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με περιορισμένους πόρους (Collie et al., 2019). Η θεωρία του Herzberg προσφέρει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, ενώ πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η αναγνώριση μέσω μη χρηματικών κινήτρων (π.χ. επαίνων) μπορεί να αντισταθμίσει την έλλειψη οικονομικών πόρων (Dicke et al., 2020).

Θεωρία Job Demands-Resources (JD-R)

Η Θεωρία Job Demands-Resources (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2017) εστιάζει στην ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας (π.χ. φόρτος εργασίας, γραφειοκρατία,

συναισθηματική πίεση) και των διαθέσιμων πόρων (π.χ. υποστήριξη από τη διοίκηση, πρόσβαση σε τεχνολογία, επιμόρφωση). Όταν οι πόροι είναι επαρκείς, μειώνεται η επαγγελματική εξουθένωση και ενισχύεται η ικανοποίηση. Στην εκπαίδευση, οι υψηλές απαιτήσεις, όπως η διαχείριση μαθητών με κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, μπορούν να αντισταθμιστούν με πόρους όπως η υποστηρικτική ηγεσία και η παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών. Η θεωρία JD-R είναι ιδιαίτερα σχετική στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η κρίση έχει αυξήσει τις απαιτήσεις και περιορίσει τους πόρους, επηρεάζοντας την ευημερία των εκπαιδευτικών (Antonίου et al., 2013). Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση των πόρων, όπως η πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία και η υποστήριξη από τη διοίκηση, μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις των υψηλών απαιτήσεων (Tschannen-Moran & Hoy, 2021). Επιπλέον, η JD-R έχει χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση της σχέσης μεταξύ της ψηφιοποίησης και της μείωσης του εργασιακού φόρτου (Hakanen et al., 2019).

Εφαρμογή των Θεωριών στο Ελληνικό Πλαίσιο

Οι τρεις θεωρίες (SDT, Herzberg, JD-R) προσφέρουν συμπληρωματικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στο πλαίσιο της ελληνικής κρίσης. Η SDT υπογραμμίζει τη σημασία της αυτονομίας και της συνδεσιμότητας, που περιορίζονται από την υπερβολική γραφειοκρατία και την έλλειψη υποστήριξης. Η θεωρία του Herzberg τονίζει την ανάγκη για αναγνώριση και ευκαιρίες εξέλιξης, που είναι περιορισμένες λόγω περικοπών στην εκπαίδευση. Η θεωρία JD-R εστιάζει στην ανάγκη για ισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων, υποδεικνύοντας ότι η ενίσχυση των πόρων (π.χ. τεχνολογία, επιμόρφωση) μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η ψηφιοποίηση μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικοί πόροι για την ενίσχυση της ικανοποίησης, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (Fernet et al., 2020; Simbula et al., 2020).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε 150 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 10 δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Το δείγμα περιλάμβανε 90 γυναίκες (60%) και 60 άντρες (40%), με μέση ηλικία 42 έτη ($SD = 7.2$) και μέση επαγγελματική εμπειρία 15 έτη ($SD = 6.1$). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία, εξασφαλίζοντας αντιπροσωπευτικότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των σχολείων. Τα σχολεία επιλέχθηκαν από αστικές (50%), ημιαστικές (30%) και προαστιακές (20%) περιοχές της Αττικής, ώστε να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα συνθηκών. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και εθελοντική, με τους συμμετέχοντες να ενημερώνονται για τον σκοπό της έρευνας και τη διαχείριση των δεδομένων σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του GDPR. Επιπρόσθετα, ελήφθη έγκριση από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές για τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίζοντας τη δεοντολογία και τη νομιμότητα της διαδικασίας. Για την ενίσχυση της αντιπροσωπευτικότητας, ελήφθη υπόψη η ποικιλομορφία των σχολείων ως προς το μέγεθος (αριθμός μαθητών) και τη διαθεσιμότητα πόρων (π.χ. τεχνολογικός εξοπλισμός).

Άξονες Έρευνας

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση:

1. **Συνθήκες εργασίας:** Εξετάστηκαν η ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής (π.χ. διαθεσιμότητα τεχνολογικών μέσων), ο φόρτος εργασίας, η διαθεσιμότητα πόρων και η γραφειοκρατία.
2. **Ηγεσία:** Αναλύθηκε η υποστηρικτικότητα της διοίκησης, η ανοιχτή επικοινωνία, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η διαχείριση συγκρούσεων.

3. **Επαγγελματική ανάπτυξη:** Εξετάστηκαν οι ευκαιρίες επιμόρφωσης, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, με έμφαση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων.
4. **Αναγνώριση:** Εστιάστηκε στην επιβράβευση, την εκτίμηση από τη διοίκηση και την αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων μη χρηματικών κινήτρων.

Εργαλείο

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου, σχεδιασμένου με βάση τις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης, του Herzberg και JD-R. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 30 ερωτήσεις κλίμακας Likert (1 = καθόλου ικανοποιημένος, 5 = απόλυτα ικανοποιημένος), κατανεμημένες ισομερώς στους τέσσερις άξονες (7-8 ερωτήσεις ανά άξονα), και 5 ανοιχτές ερωτήσεις για ποιοτική ανάλυση. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για βελτίωση. Η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε με Cronbach's $\alpha = 0.89$, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνέπεια. Η εγκυρότητα του περιεχομένου εξασφαλίστηκε μέσω πιλοτικής δοκιμής σε 20 εκπαιδευτικούς, με μικρές προσαρμογές στη διατύπωση για μεγαλύτερη σαφήνεια. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Google Forms), εξασφαλίζοντας ανωνυμία και ευκολία πρόσβασης. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις για τη χρήση τεχνολογίας στην τάξη και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ψηφιοποίηση, αντικατοπτρίζοντας τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Tondeur et al., 2017). Η πιλοτική δοκιμή περιλάμβανε ανάλυση των απαντήσεων για την εξασφάλιση της καταλληλότητας του εργαλείου, με έμφαση στην ευαισθησία των ερωτήσεων ως προς τις συνθήκες της κρίσης.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε τρία στάδια:

1. **Σχεδιασμός και πιλοτική δοκιμή:** Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και δοκιμάστηκε σε 20 εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της κατανοησιμότητας και της αξιοπιστίας του. Οι προσαρμογές περιλάμβαναν απλοποίηση της γλώσσας και προσθήκη ερωτήσεων για την ψηφιοποίηση.
2. **Συλλογή δεδομένων:** Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία, με χρονικό διάστημα συμπλήρωσης δύο μηνών (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2024). Οι συμμετέχοντες έλαβαν υπενθυμίσεις μέσω email για την αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης (ποσοστό ανταπόκρισης: 85%).
3. **Ανάλυση δεδομένων:** Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS (έκδοση 26) για υπολογισμό μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων, t-tests, ANOVA και συσχετίσεων Pearson για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των αξόνων. Οι ποιοτικές απαντήσεις αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, χρησιμοποιώντας κωδικοποίηση για την ανάδειξη βασικών θεμάτων (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση περιλάμβανε δύο κύκλους κωδικοποίησης για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

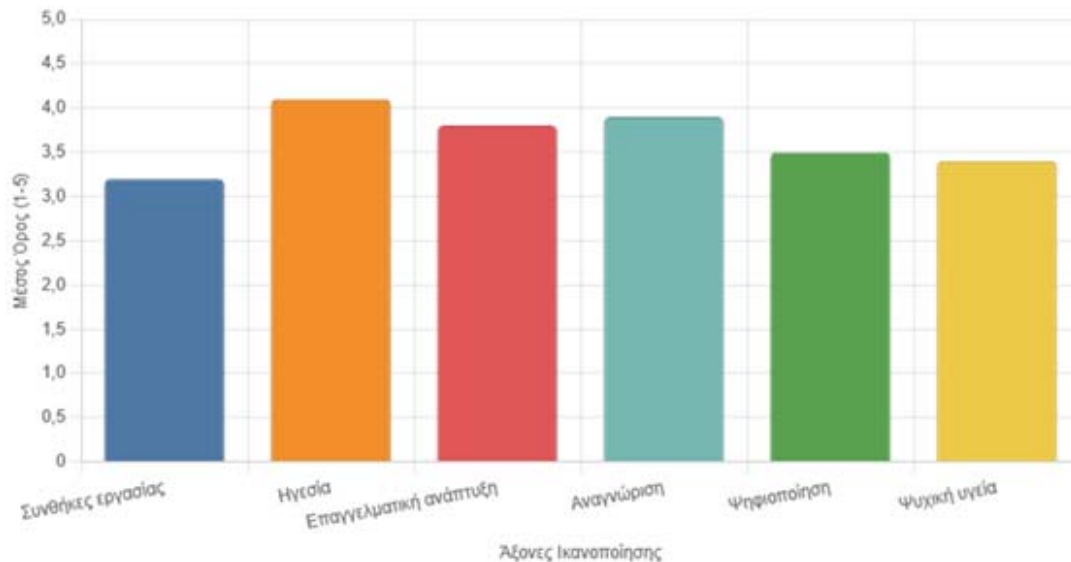
Αποτελέσματα

Ποσοτική Ανάλυση

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, με μέσους όρους (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) για κάθε άξονα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης ανά άξονα

Άξονας	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Συνθήκες εργασίας	3.2	0.9
Ηγεσία	4.1	0.7
Επαγγελματική ανάπτυξη	3.8	0.8
Αναγνώριση	3.9	0.7



Σχήμα 1. Μέσοι όροι επαγγελματικής ικανοποίησης ανά άξονα

Η ηγεσία ($M = 4.1$, $SD = 0.7$) και η αναγνώριση ($M = 3.9$, $SD = 0.7$) εμφάνισαν τους υψηλότερους μέσους όρους, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την υποστηρικτική διοίκηση και την επιβράβευση της προσφοράς τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη ($M = 3.8$, $SD = 0.8$) βαθμολογήθηκε επίσης θετικά, αν και οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης λόγω της κρίσης επηρέασαν ορισμένες απαντήσεις. Οι συνθήκες εργασίας ($M = 3.2$, $SD = 0.9$) έλαβαν τη χαμηλότερη βαθμολογία, κυρίως λόγω ελλείψεων σε υλικοτεχνικές υποδομές και υψηλού φόρτου εργασίας. Στατιστική ανάλυση με t-test έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ της ηγεσίας και των συνθηκών εργασίας ($p < 0.01$), ενώ η ANOVA αποκάλυψε διαφορές μεταξύ περιοχών (αστικές vs προαστιακές, $p < 0.05$), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί σε αστικές περιοχές ανέφεραν μεγαλύτερη δυσανεμία λόγω υψηλότερων απαιτήσεων.

Πίνακας 2. Ικανοποίηση από συνθήκες εργασίας ανά περιοχή

Περιοχές	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Αστικές	3.0	0.9
Προαστιακές	3.5	0.8

Επιπλέον, ανάλυση κατά φύλο έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ελαφρώς υψηλότερη ικανοποίηση από την ηγεσία ($M = 4.2$, $SD = 0.6$) σε σχέση με τους άντρες ($M = 4.0$, $SD = 0.8$), αν και η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p = 0.07$).

Πίνακας 3. Σύγκριση ικανοποίησης από την ηγεσία ανά φύλο

Φύλο	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Γυναίκες	4.2	0.6
Άντρες	4.0	0.8

Συσχετίσεις Pearson έδειξαν μέτρια θετική σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r = 0.45$, $p < 0.01$), υποδεικνύοντας ότι η υποστηρικτική ηγεσία συνδέεται με την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης.

Ποιοτική Ανάλυση

Η θεματική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων ανέδειξε πέντε κύρια θέματα:

1. **Γραφειοκρατία:** Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο υπερβολικός φόρτος γραφειοκρατικών καθηκόντων (π.χ. συμπλήρωση φορμών, αναφορές) μειώνει τον χρόνο για δημιουργική διδασκαλία, προκαλώντας απογοήτευση και αίσθηση αναποτελεσματικότητας. «Κάθε εβδομάδα αφιερώνω ώρες σε έγγραφα και αναφορές· στο τέλος νιώθω ότι μου μένει λιγότερος χρόνος για τους μαθητές μου». «Οι φόρμες και οι αναφορές με κάνουν να αισθάνομαι περισσότερο υπάλληλος γραφείου παρά εκπαιδευτικός».
2. **Επιμόρφωση:** Η πρόσβαση σε επιμορφωτικά προγράμματα θεωρήθηκε κρίσιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. «Χρειάζομαι περισσότερα σεμινάρια για τη συστηματική χρήση ψηφιακών εργαλείων· συχνά νιώθω ότι οι μαθητές ξέρουν περισσότερα από μένα σε αυτό το κομμάτι». «Όταν συμμετέχω σε επιμορφώσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αισθάνομαι ότι μπορώ πραγματικά να βοηθήσω τους μαθητές μου».
3. **Συνεργασία:** Η υποστήριξη από συναδέλφους και τη διοίκηση ενίσχυσε το αίσθημα κοινότητας και συνδεσιμότητας, βελτιώνοντας την ικανοποίηση. Όταν υπάρχει πραγματική συνεργασία στην ομάδα, όλα γίνονται πιο εύκολα· νιώθω ότι δεν είμαι μόνος/η στη δουλειά μου. «Η ανοιχτή επικοινωνία με τον διευθυντή με κάνει να νιώθω ότι με σέβονται και ακούγεται η γνώμη μου».
4. **Κοινωνικές προκλήσεις:** Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την αυξημένη πίεση από την υποστήριξη μαθητών με κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες. «Έχω μαθητές που έρχονται νηστικοί στο σχολείο αυτό με επηρεάζει πολύ ψυχολογικά». «Η φτώχεια και τα οικογενειακά προβλήματα των παιδιών με φορτίζουν και εμένα είναι δύσκολο να τα αφήσεις έξω από την τάξη».
5. **Ψηφιοποίηση:** Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη για ψηφιακά εργαλεία και κατάλληλη εκπαίδευση στη χρήση τους. «Με τα ψηφιακά εργαλεία μπορώ να μειώσω τη γραφειοκρατία και να επικεντρωθώ στη διδασκαλία». «Η τηλεεκπαίδευση με δυσκόλεψε στην αρχή, αλλά τώρα νιώθω πιο σίγουρος/η και θέλω να εκπαιδευτώ περισσότερο σε αυτόν τον τομέα».

Συγκριτική Ανάλυση κατά Εμπειρία και Περιοχή

Πρόσθετη ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη εμπειρίας ($n = 40$) ανέφεραν χαμηλότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ($M = 2.9$, $SD = 0.8$) σε σύγκριση με τους νεότερους ($n = 110$, $M = 3.4$, $SD = 0.9$), πιθανώς λόγω μεγαλύτερης ευαισθησίας σε γραφειοκρατικές διαδικασίες και περιορισμούς πόρων.

Πίνακας 4. Σύγκριση ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας ανά εμπειρία

Ετη Εμπειρίας	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Κάτω των 20 ετών ($n = 40$)	2.9	0.8
20 ετών και άνω ($n = 110$)	3.4	0.9

Αντίθετα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ($M = 4.0$, $SD = 0.7$), πιθανώς λόγω μεγαλύτερης εξοικείωσης με την τεχνολογία και τη διάθεση για μάθηση. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε αστικές περιοχές ανέφεραν χαμηλότερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας ($M = 3.0$, $SD = 0.9$) σε σύγκριση με αυτούς σε

προαστιακές περιοχές ($M = 3.5$, $SD = 0.8$), πιθανώς λόγω υψηλότερων κοινωνικών απαιτήσεων και περιορισμένων πόρων ($p < 0.05$).

Ανάλυση και Συζήτηση

Ερμηνεία των Ευρημάτων

Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η αναγνώριση αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, ευθυγραμμισμένα με τη Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 2017). Η υψηλή βαθμολογία της ηγεσίας ($M = 4.1$) υπογραμμίζει τη σημασία της ανοιχτής επικοινωνίας και της συμμετοχικής διοίκησης, που ενισχύουν την αυτονομία και τη συνδεσιμότητα των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση ($M = 3.9$) ευθυγραμμίζεται με τη Θεωρία του Herzberg, καθώς η επιβράβευση αποτελεί ισχυρό *motivator*, ενισχύοντας την αίσθηση αξίας και ολοκλήρωσης (Alshmemri et al., 2017). Αντίθετα, οι χαμηλοί μέσοι όροι στις συνθήκες εργασίας ($M = 3.2$) αντικατοπτρίζουν τις προκλήσεις της κρίσης, όπως οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και η υπερβολική γραφειοκρατία, που λειτουργούν ως *hygiene factors* και προκαλούν δυσαρέσκεια. Η ποιοτική ανάλυση ενισχύει αυτά τα ευρήματα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μείωση της γραφειοκρατίας και ενίσχυση της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, όπως η συμπλήρωση αναφορών και φορμών, μειώνουν τον χρόνο για δημιουργική διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας τη Θεωρία JD-R (Bakker & Demerouti, 2017). Η έλλειψη πόρων, όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογία και εκπαιδευτικά υλικά, εντείνει την επαγγελματική εξουθένωση, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσης (Antonίου et al., 2013). Η ψηφιοποίηση αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας για τη μείωση της γραφειοκρατίας και την ενίσχυση της διδασκαλίας, ευθυγραμμισμένη με πρόσφατες μελέτες που υπογραμμίζουν τη σημασία της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Tondeur et al., 2017; Hakanen et al., 2019).

Σύγκριση με Διεθνείς Μελέτες

Σε σύγκριση με διεθνείς μελέτες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με την έρευνα των Bogler και Nir (2012), που υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχικής ηγεσίας και της αναγνώρισης ως καθολικών παραγόντων ικανοποίησης. Ωστόσο, το ελληνικό πλαίσιο παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις λόγω της παρατεταμένης κρίσης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) στην Κύπρο ανέδειξε παρόμοιες προκλήσεις, όπως η έλλειψη πόρων και η γραφειοκρατία, αλλά η ελληνική κρίση έχει εντείνει αυτά τα προβλήματα, προσθέτοντας κοινωνικές πιέσεις, όπως η υποστήριξη μαθητών με οικονομικές δυσκολίες (OECD, 2023). Πρόσφατες διεθνείς μελέτες υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας μέσω ψηφιακών εργαλείων και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης μπορούν να βελτιώσουν την ικανοποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Collie et al., 2019). Επιπρόσθετα, έρευνες σε χώρες με οικονομικές κρίσεις, όπως η Πορτογαλία και η Ισπανία, δείχνουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία και η οργανωσιακή υποστήριξη είναι κρίσιμες για τη μείωση της εξουθένωσης (Flores & Ferreira, 2020). Η σύγκριση με διεθνείς μελέτες υποδεικνύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από παγκόσμιους παράγοντες, αλλά οι τοπικές συνθήκες, όπως η κρίση, απαιτούν προσαρμοσμένες λύσεις.

Επιπτώσεις της Κρίσης

Η παρατεταμένη οικονομική και κοινωνική κρίση στην Ελλάδα έχει επιδεινώσει τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, με μειώσεις μισθών, περιορισμένους πόρους και αυξημένες απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν όχι μόνο τις διδακτικές τους υποχρεώσεις αλλά και τις κοινωνικές προκλήσεις των μαθητών, όπως η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Paparodoulou & Gounias, 2015). Αυτές οι συνθήκες ενισχύουν την επαγγελματική εξουθένωση, μειώνοντας την ικανοποίηση και την αίσθηση επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η ψηφιοποίηση διοικητικών

διαδικασιών και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μπορούν να μετριάσουν αυτές τις προκλήσεις (Fernet et al., 2020; Simbula et al., 2020). Επιπλέον, η κρίση έχει οδηγήσει σε αυξημένη συναισθηματική πίεση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν μαθητές με ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες, γεγονός που απαιτεί ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Brackett et al., 2019).

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ευημερία της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα έρευνα, διεξαχθείσα το 2024-2025, υποδεικνύει ότι η υποστηρικτική ηγεσία, η αναγνώριση και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύουν σημαντικά την ικανοποίηση, ενώ η γραφειοκρατία, οι ελλείψεις πόρων και οι κοινωνικές πιέσεις αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τις θεωρίες της Αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 2017), του Herzberg (Alshmemri et al., 2017) και JD-R (Bakker & Demerouti, 2017), παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση του θέματος.

Για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, προτείνονται τα εξής μέτρα:

Ενίσχυση της αυτονομίας: Ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μέσω συμμετοχικής διοίκησης και ευελιξίας στον σχεδιασμό μαθημάτων. Για παράδειγμα, η δυνατότητα επιλογής διδακτικών μεθόδων με βάση τις ανάγκες των μαθητών μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση ελέγχου.

Παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων: Τακτική διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηρίων με έμφαση στην τεχνολογία, τη διαχείριση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και τη συναισθηματική υποστήριξη μαθητών. Η πρόσβαση σε διαδικτυακά προγράμματα μπορεί να μειώσει τα εμπόδια πρόσβασης.

Μείωση γραφειοκρατίας: Ψηφιοποίηση διοικητικών διαδικασιών, όπως η ηλεκτρονική υποβολή αναφορών, για την απελευθέρωση χρόνου για διδασκαλία.

Εισαγωγή προγραμμάτων επιβράβευσης: Δημιουργία συστημάτων αναγνώρισης, όπως επαίνους, βραβεία και δημόσια αναγνώριση, για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Βελτίωση συνθηκών εργασίας: Επένδυση σε υλικοτεχνικές υποδομές, όπως εξοπλισμένες αίθουσες και πρόσβαση σε τεχνολογία, για τη μείωση της απογοήτευσης.

Υποστήριξη ψυχικής υγείας: Παροχή προγραμμάτων συμβουλευτικής και υποστήριξης για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των κοινωνικών πιέσεων.

Ενίσχυση συνεργασίας: Προώθηση της ομαδικής εργασίας μέσω τακτικών συναντήσεων, κοινών έργων και δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης.

Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης: Ενσωμάτωση προγραμμάτων εκπαίδευσης στη συναισθηματική νοημοσύνη για την υποστήριξη μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες.

Η συμβολή της μελέτης έγκειται στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής κρίσης, προσφέροντας πρακτικές προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μελλοντική έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί σε:

1. Συγκριτική ανάλυση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την κατανόηση διαφοροποιήσεων στην ικανοποίηση.
2. Διερεύνηση των μακροχρόνιων επιπτώσεων της κρίσης στην ευημερία των εκπαιδευτικών.
3. Εξέταση της επίδρασης της ψηφιοποίησης και της τεχνολογίας στην επαγγελματική ικανοποίηση.
4. Ανάλυση της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και σχολικής απόδοσης των μαθητών.
5. Διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της κρίσης.
6. Εξέταση της επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην παρακράτηση εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Αναφορές

- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12–16. <https://doi.org/10.7537/marslsj140517.03>
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2013). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 28(3), 284–305. <https://doi.org/10.1108/02683941311321163>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287–306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' perceived autonomy support and job satisfaction: A cross-cultural study. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102876. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102876>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2020). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(4), 259–271. <https://doi.org/10.1037/ocp0000170>
- European Commission. (2022). *Education and training monitor 2022: Greece*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b0b7f7f-4f6b-11ed-92ed-01aa75ed71a1>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2020). Transformational leadership and teachers' job satisfaction: A longitudinal study. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 123–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0073>
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2020). Teachers' job satisfaction and well-being in times of crisis: The case of Portugal. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 561–578. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758650>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2019). Burnout and work engagement among teachers: The role of digital resources. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103314. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.008>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2020). The impact of teacher job satisfaction on student achievement. *Educational Researcher*, 49(6), 398–407. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2018.htm>

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2023.htm>

Papadopoulou, M., & Gouvias, D. (2015). Educational policy and social inequality in times of crisis in Greece. *Education Inquiry*, 6(1), 23–42. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25629>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214529747>

Simbula, S., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2020). Teachers' well-being and the role of digital resources in education. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(4), 567–579. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1745133>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Teacher stress and burnout: The role of autonomy and support. *Teaching and Teacher Education*, 74, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.009>

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2021). Teacher efficacy: Its meaning and measure in the context of digital transformation. *Review of Educational Research*, 91(4), 567–598. <https://doi.org/10.3102/0034654321989356>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357–374. <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>