



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Της

ΣΤΑΜΑΤΙΑΣ ΒΕΛΙΣΚΙΩΤΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Κωνσταντίνος Ασημακόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη
διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο

- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 21, Σεπτεμβρίου, 2019

Η Δηλούσα: Σταματία Βελισκιώτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα μελετάται το θέμα της ικανοποίησης ή μη-ικανοποίησης, που αντλούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από την εκπόνηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι ο εντοπισμός των τομέων ικανοποίησης, των παραγόντων που επηρεάζουν τα επίπεδα της ικανοποίησης και ο προσδιορισμός του βαθμού ικανοποίησης.

Η ποσοτική έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2018-2019 στη Δ.Δ.Ε. Α΄ Θεσσαλονίκης και ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν αντίστοιχα προγράμματα. Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε ανώνυμο, δομημένο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, βάσει των σταθμισμένων ερωτηματολογίων των Hackman & Oldham και του Κουστέλιου για την εργασιακή ικανοποίηση. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή. Τα πρωτογενή στοιχεία που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 25.0. Αρχικά, με την Παραγοντική Ανάλυση οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν και στη συνέχεια εφαρμόστηκε η στατιστική τεχνική της Παλινδρόμησης, με τη μέθοδο *stepwise*. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από την ενασχόλησή τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναδείχθηκαν οι εξής «πηγές» ικανοποίησης : «Χαρακτηριστικά Π.Ε.», «Απόψεις-Αισθήματα εκπαιδευτικών», «Εργασιακές Σχέσεις», «Διευθυντής» και «Εργασιακές Συνθήκες». Ο σημαντικότερος παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι τα «Χαρακτηριστικά» της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισχυρά ικανοποιημένοι είναι επίσης από τις «Εργασιακές Σχέσεις» και το «Διευθυντή», ενώ μερικώς ικανοποιημένοι είναι από τις «Εργασιακές Συνθήκες» και τις «Απόψεις». Προσαρμόστηκε μοντέλο πρόβλεψης της «Ικανοποίησης» για κάθε παράγοντα-διάσταση. Διαπιστώθηκε η προσφορά των καινοτόμων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η έρευνα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση των αισθημάτων των εκπαιδευτικών, για το εθελοντικό έργο που προσφέρουν, αλλά σημαντική είναι και η προσφορά της στην πολιτεία αναγνωρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών και δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Ικανοποίηση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντικά Προγράμματα, εκπαιδευτικοί, παράγοντες ικανοποίησης

ABSTRACT

The subject of the current thesis is the study of job satisfaction, which is achieved by secondary education teachers, through environmental education programs. The main goals are: the determination of satisfaction areas, discovery of factors which influence the satisfaction levels and specification of the satisfaction degree.

The quantitative research was carried out during school year 2018 – 2019 in Regional Directorate of Secondary Education of A' Thessaloniki and the target population were the teachers that implement such (environmental) programs. For the purpose of the research, there was created an anonymous and structured questionnaire, containing closed-ended questions, based on the weighted questionnaires of Hackman & Oldham and Kousteliou, which are related to job satisfaction. In terms of reliability analysis, pilot surveys were previously conducted to ensure questionnaire reliability. The collected data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 25.0. Initially, Factor Analysis was applied in order to achieve variables clustering, followed by Regression Analysis, using the stepwise method. Teachers generally state being satisfied during their occupation with environmental education. The following satisfaction “sources” have emerged: “Characteristics of Environmental Education”, “Aspects – Feelings of Teachers”, “Work Relationships”, “School Director”, “Working Conditions”. The most important teachers’ satisfaction factor is “Characteristics of Environmental Education”. Teachers are also satisfied from “Work Relationships” and “School Director”, and while they are partially satisfied from “Working Conditions” and “Aspects – Feelings of Teachers”. A satisfaction prediction model was fit on questionnaire data (answers), based on each factor that came up as result from Factor Analysis. The contribution of innovative Environmental Programs in educational community was determined. This research offers teachers the opportunity to realize their feelings, during their voluntary work in Environmental Programs. Moreover, the state recognizes teachers’ work and creates proper conditions for the successful completion of those programs.

Key-words: Satisfaction, Environmental Education, Environmental Programs, teachers, satisfaction factors

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πίνακας Περιεχομένων.....	6
Πίνακες Διαγραμμάτων και Πινάκων	10

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή.....	13
---------------	----

1^Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

1.1 Η έννοια της εργασίας.....	17
1.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων εργασία-επάγγελμα-απασχόληση.....	17
1.1.2 Η αξία της εργασίας	18
1.2 Θεωρητικό πλαίσιο εργασιακής ικανοποίησης.....	19
1.2.1 Τι είναι εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction);.....	19
1.2.2 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως μεταβλητή.....	20
1.3 Θεωρίες εργασιακών κινήτρων.....	21
1.3.1 Θεωρίες Περιεχομένου.....	22
1.3.1.1 Θεωρία των βασικών αναγκών του Maslow(1968).....	22
1.3.1.2 Θεωρία του Aldelfer (1969) ή θεωρία ERG – Ομοιότητες-Διαφορές με τη θεωρία Maslow.....	23
1.3.1.3 Η θεωρία του κινήτρου-υγιεινής.....	24
1.3.1.4 Η θεωρία X και Y του McGregor (1960).....	25
1.3.1.5 Η θεωρία των αναγκών του McClelland(1953).....	25
1.3.1.6 Σύγκριση των θεωριών Maslow, Aldelfer, McClelland & Herzberg.....	26
1.3.2 Θεωρίες διαδικασίας.....	28
1.3.2.1 Θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964) - Θεωρία VIE.....	28
1.3.2.2 Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke, 1968 (Goal- Setting Theory).....	30
1.3.2.3 Η θεωρία της ισότητας του Adams (1965).....	32

1.3.3 Παρακίνηση μέσω διαμόρφωσης εργασιών.....	33
1.3.3.1 Μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας - Hackman και Oldham(1976)	34
1.4 Οι «πηγές» εργασιακής ικανοποίησης	35
1.5 Εργαλεία μέτρησης Εργασιακής Ικανοποίησης.....	39
1.5.1 Ερωτηματολόγια.....	40
1.5.2 Η Τεχνική των Κρίσιμων Συμβάντων – CIT.....	42
1.5.3 Η Μέθοδος των Ατομικών Συνεντεύξεων.....	43
1.5.4 Focus Groups.....	43

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Π.Ε.)

2.1 Τι είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Environmental-Education);.....	46
2.2 Η εξέλιξη της Π.Ε. και οι σημαντικότεροι ιστορικοί σταθμοί της.....	47
2.3 Από την Π.Ε. στην Εκπαίδευση για την Αειφορία.....	48
2.4 Νομικό πλαίσιο της Π.Ε. στη Β/θμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	49
2.5 Τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα, ως καινοτομία στη Δ/θμια Εκπαίδευση.....	51
2.5.1 Οι βασικές αρχές των προγραμμάτων Π.Ε. και τα χαρακτηριστικά τους.....	52
2.5.2 Στόχοι Περιβαλλοντικών προγραμμάτων.....	53
2.6 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε στη Δ/θμια Εκπαίδευση.....	53
2.6.1 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε. στο μαθητή.....	54
2.6.2 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε στον εκπαιδευτικό.....	55
2.6.3 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	56
2.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. στη Β/θμια Εκπαίδευση.....	57
2.8 Έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ/θμιας για την Περιβαλλοντική.....	60
2.8.1 Έρευνες στην Ελλάδα.....	60
2.8.2 Διεθνείς Έρευνες	65

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1	Εννοιολογική προσέγγιση της έρευνας.....	70
3.2	Στάδια της έρευνας.....	71
3.2.1	Καθορισμός πληθυσμού και δείγματος-Δειγματοληψία.....	71
3.2.2	Σχεδιασμός και δομή του ερωτηματολογίου.....	72
3.2.3	Πιλοτική έρευνα	76
3.3	Εγκυρότητα (validity) ερωτηματολογίου.....	77
3.4	Έλεγχος αξιοπιστίας (Reliability Analysis).....	77
3.5	Μεθοδολογία.....	81
4ο	ΚΕΦΑΛΑΙΟ:ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ (Descriptive Statistics).....	83
4.1	Προφίλ Εκπαιδευτικών του δείγματος.....	84
4.1.1	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Φύλο.....	84
4.1.2	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Ηλικία.....	85
4.1.3	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Έτη υπηρεσίας.....	86
4.1.4	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Οικογενειακή κατάσταση.....	86
4.1.5	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Έτη Ενασχόλησης με Π.Ε.....	87
4.1.6	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Θέση στην Εκπαίδευση.....	88
4.1.7	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Τύπος Σχολείου	89
4.1.8	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Ειδικότητα.....	89
4.1.9	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Επαγγελματική Κατάρτιση.....	90
4.1.10	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Επιμόρφωση Π.Ε.....	91
4.1.11	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Συμμετοχή σε Δίκτυο.....	92
4.1.12	Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Όνομα Δικτύου.....	93
4.1.13	Κατανομή των μεταβλητών Ικανοποίηση-Φύλο-Έτη ενασχόλησης με Π.Ε.....	94
4.1.14	Περιγραφικά μέτρα ανεξάρτητων μεταβλητών ανά παράγοντα.....	97
4.2	Συμπεράσματα παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης.....	102
5ο	ΚΕΦΑΛΑΙΟ:ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	103
5.1	Παραγοντική Ανάλυση (Principal Component Analysis) -Δημιουργία Παραγόντων.....	103
5.1.1	Προϋποθέσεις εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης	103
5.1.1.1	Έλεγχος καταλληλότητας δεδομένων.....	103

5.1.1.2 Ομαδοποίηση μεταβλητών-Παράγοντες.....	104
5.2 Γραμμική συσχέτιση μεταβλητών.....	106
5.2.1 Συντελεστής Pearson.....	106
5.2.2 Συσχετίσεις μεταβλητών.....	106
5.2.2.1 Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών και Ικανοποίησης.....	106
5.2.2.2 Συσχετίσεις μεταβλητών ελέγχου.....	108
5.3 Η μέθοδος της Γραμμικής Παλινδρόμησης.....	109
5.3.1 Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Χαρακτηριστικά.....	110
5.3.2 Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Απόψεις.....	113
5.3.3. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Εργασιακές σχέσεις.....	115
5.3.4. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Διευθυντής.....	118
5.3.5. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Εργασιακές Συνθήκες.....	121
 6^ΟΚΕΦΑΛΑΙΟ:ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
6.1 Γενικά συμπεράσματα της έρευνας.....	125
6.2 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε.....	126
6.2.1 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τα Χαρακτηριστικά.....	126
6.2.2. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τις Απόψεις-Αισθήματα.....	127
6.2.3. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τις Εργασιακές σχέσεις	128
6.2.4. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με το Διευθυντή.....	129
6.2.5. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τις Εργασιακές Συνθήκες	129
6.2.6. Γενική Ικανοποίηση σε σχέση με τις μεταβλητές ελέγχου.....	129
6.2.7. Γενική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε.....	130
6.3 Περιορισμοί της έρευνας-προεκτάσεις	131
6.4 Προτάσεις.....	132
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ.....	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	150

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ-ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Συγκριτική Ανάλυση Maslow-Aldelfer-McClelland-Herzberg.....	27
Πίνακας 2: Συγκριτικός Πίνακας Στοχοθεσίας.....	32
Πίνακας 3: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Χαρακτηριστικά της εργασίας».....	78
Πίνακας 4: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Απόψεις και αισθήματα εκπαιδευτικών».....	79
Πίνακας 5: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Εργασιακές σχέσεις ».....	80
Πίνακας 6: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Διευθυντής».....	80
Πίνακας 7: Συντελεστής alpha Cronbach's για « Εργασιακές συνθήκες».....	80
Πίνακας 8: Οι τιμές των Cronbach's a για τους παράγοντες της ικανοποίησης.....	81
Πίνακας 9: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Φύλο.....	165
Πίνακας 10: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Ηλικία.....	165
Πίνακας 11: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Έτη υπηρεσίας.....	165
Πίνακας 12: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Έτη Ενασχόλησης με Π.Ε.....	166
Πίνακας 13: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Οικογενειακή Κατάσταση.....	166
Πίνακας 14: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Θέση στην Εκπαίδευση.....	166
Πίνακας 15: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Τύπος Σχολείου.....	167
Πίνακας 16: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Ειδικότητα.....	167
Πίνακας 17: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Επαγγελματική Κατάρτιση.....	168
Πίνακας 18: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Επιμόρφωση.....	168
Πίνακας 19: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Συμμετοχή σε Δίκτυο.....	168
Πίνακας 20: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Όνομα Δικτύου.....	169
Πίνακας 21: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του παράγοντα «Χαρακτηριστικά της εργασίας»	98
Πίνακας 22: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του παράγοντα «Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.».....	99
Πίνακας 23: Περιγραφικά μέτρα του παράγοντα «Εργασιακές σχέσεις».....	100
Πίνακας 24: Περιγραφικά μέτρα του παράγοντα «Διευθυντής».....	101
Πίνακας 25: Περιγραφικά μέτρα του παράγοντα «Εργασιακές συνθήκες».....	101

Πίνακας 26: Μέση τιμή-Τυπική απόκλιση των παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης.....	102
Πίνακας 27: Bartlett test	103
Πίνακας 28: Ποσοστά διακύμανσης που ερμηνεύουν οι μεταβλητές.....	104
Πίνακας 29: Εταιρικότητα	170
Πίνακας 30: Φορτίσεις πριν την ορθογώνια περιστροφή.....	171
Πίνακας 31: Φορτίσεις μετά την περιστροφή.....	172
Πίνακας 32: Πίνακας συσχετίσεων ικανοποίησης και ανεξάρτητων μεταβλητών.....	173
Πίνακας 33: Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών ελέγχου-Ικανοποίησης.....	174
Πίνακας 34: Συντελεστής προσδιορισμού για «χαρακτηριστικά».....	110
Πίνακας 35: Ανάλυση διακύμανσης για «χαρακτηριστικά».....	111
Πίνακας 36: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «χαρακτηριστικά».....	111
Πίνακας 37: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-Χαρακτηριστικών.....	175
Πίνακας 38: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Χαρακτηριστικών.....	175
Πίνακας 39: Συντελεστής προσδιορισμού για «Απόψεις-Αισθήματα».....	113
Πίνακας 40: Ανάλυση παλινδρόμησης για «Απόψεις-Αισθήματα».....	113
Πίνακας 41: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Απόψεις-Αισθήματα».....	114
Πίνακας 42: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-«Απόψεις-Αισθήματα».....	175
Πίνακας 43: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Απόψεων.....	175
Πίνακας 44: Συντελεστής προσδιορισμού για «Εργασιακές Σχέσεις»	116
Πίνακας 45: Ανάλυση Παλινδρόμησης για «Εργασιακές Σχέσεις».....	116
Πίνακας 46: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Εργασιακές Σχέσεις».....	116
Πίνακας 47: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης- Εργασιακών Σχέσεων.....	176
Πίνακας 48: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Εργασιακών Σχέσεων.....	176
Πίνακας 49: Συντελεστής προσδιορισμού «Διευθυντής».....	119
Πίνακας 50: Ανάλυση Παλινδρόμησης για «Διευθυντής».....	119
Πίνακας 51: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Διευθυντής».....	119
Πίνακας 52: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-Διευθυντή.....	176
Πίνακας 53: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Διευθυντή.....	177
Πίνακας 54: Συντελεστής προσδιορισμού για «Εργασιακές Συνθήκες».....	122
Πίνακας 55: Ανάλυση Παλινδρόμησης για «Εργασιακές Συνθήκες».....	122
Πίνακας 56: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Εργασιακές Συνθήκες».....	122

Πίνακας 57: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων ικανοποίησης-Εργασιακών Συνθηκών.....	177
Πίνακας 58: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Εργασιακών Συνθήκες	177
Πίνακας 59: Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης	130
Πίνακας 60: Συσχετίσεις εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.....	178

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1: Κατανομή Φύλου.....	84
Διάγραμμα 2: Κατανομή Ηλικιών.....	85
Διάγραμμα 3: Κατανομή Ετών υπηρεσίας.....	86
Διάγραμμα 4: Κατανομή Οικογενειακής κατάστασης.....	87
Διάγραμμα 5: Κατανομή Ετών ενασχόλησης με Π.Ε.....	88
Διάγραμμα 6: Κατανομή Ετών θέσης στην εκπαίδευση.....	88
Διάγραμμα 7: Κατανομή Τύπου Σχολείου.....	89
Διάγραμμα 8: Κατανομή Ειδικότητας	90
Διάγραμμα 9: Κατανομή Επαγγελματικής Κατάρτισης.....	91
Διάγραμμα 10: Κατανομή Επιμόρφωσης στην Π.Ε.....	92
Διάγραμμα 11: Κατανομή Συμμετοχής σε Δίκτυο Π.Ε.....	92
Διάγραμμα 12: Κατανομή Ονόματος Δικτύου Π.Ε.....	93
Διάγραμμα 13: Η κατανομή της Ικανοποίησης από την Π.Ε.....	94
Διάγραμμα 14: Η κατανομή της Ικανοποίησης σε σχέση με το Φύλο.....	95
Διάγραμμα 15: Η κατανομή ετών ενασχόλησης με την Π.Ε. σε σχέση με το Φύλο.....	95
Διάγραμμα 16: Η κατανομή Ικανοποίησης σε σχέση με τα έτη ενασχόλησης με Π.Ε.....	96
Διάγραμμα 17: P-P Plot των καταλοίπων για «Χαρακτηριστικά».....	112
Διάγραμμα 18: P-P Plot των καταλοίπων για «Απόψεις-Αισθήματα».....	115
Διάγραμμα 19: P-P Plot των καταλοίπων για «Εργασιακές Σχέσεις»	118
Διάγραμμα 20: P-P Plot των καταλοίπων για «Διευθυντής».....	121
Διάγραμμα 21: P-P Plot των καταλοίπων για «Εργασιακές Συνθήκες»	124

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1.....	22
Εικόνα 2.....	30
Εικόνα 3.....	33

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» που ζούμε, παρά την τεχνολογική πρόοδο σε όλους τους τομείς, ο ανθρώπινος παράγοντας συνεχίζει να είναι ο συντελεστής επιτυχίας των στόχων κάθε οργανισμού. Επομένως, για την αποδοτική λειτουργία του, κάθε οργανισμός οφείλει να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες και να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για την ικανοποίηση των ανθρώπινων πόρων, ώστε να αποφευχθούν μελλοντικά προβλήματα.

Η Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία ασχολείται με τη μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης, μια πολυδιάστατη και πολυσυζητημένη έννοια, η οποία έχει προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους από τους επιστήμονες. Η Εργασιακή ικανοποίηση, σύμφωνα με τον Herzberg (1935), είναι συνδυασμός φυσιολογικών, ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ορίζεται ως συναισθηματικός προσανατολισμός των ατόμων ως προς τον ρόλο εργασίας τους (Vroom, 1964), πως αισθάνονται από τις διάφορες πτυχές της δουλειάς τους (Spector, 2000). Δηλαδή σχετίζεται με τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα του ατόμου σε σχέση με την εργασία του.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθούν οι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και να προσδιοριστεί ο βαθμός ικανοποίησης. Η εργασιακή ικανοποίηση μελετάται ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα. Το θέμα επιλέχθηκε με κριτήριο το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, που υλοποιεί αρκετά χρόνια περιβαλλοντικά προγράμματα. Επίσης, στην επιλογή αυτή συνέβαλε το γεγονός ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι βαρύνουσα σημασίας για τον εργαζόμενο, γιατί συνδέεται άμεσα με την ψυχική του υγεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τις Δομές της Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο (Διευθύνσεις Γ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Συντονιστές Αειφόρου Ανάπτυξης), προκειμένου να ενισχυθούν τα κίνητρα και να εμπλακεί μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών στην Π.Ε. αλλά και να παρθούν μέτρα, ώστε να ενισχυθεί η ικανοποίηση, άρα και η απόδοση των εκπαιδευτικών.

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε η ύπαρξη πλήθους ερευνών, στον ελλαδικό και διεθνή χώρο, για την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και αρκετές με τις αντιλήψεις-απόψεις εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι έρευνες στο χώρο της Π.Ε. επικεντρώνεται στην θεματολογία των προγραμμάτων που υλοποιούνται και στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζει την εργασιακή ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η μοναδική σχετική έρευνα που εντοπίστηκε αφορά στο ΚΠΕ Ποροΐων (Τσολάκη, 2016), η οποία όμως έχει ως στόχο την αξιολόγηση των προγραμμάτων που υλοποιούνται στο ΚΠΕ μέσω της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που επισκέπτονται το ΚΠΕ και τα παρακολουθούν. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε Α΄ Θεσσαλονίκης από τα προγράμματα που υλοποιούν οι ίδιοι. Δεν έχει εντοπιστεί αντίστοιχη έρευνα. Πρόκειται για καινοτόμο προσέγγιση, γιατί είναι εθελοντική εργασία (χωρίς υπερωριακή απασχόληση και συμπλήρωση ωραρίου)-πλέον- εφόσον τα τελευταία τρία χρόνια έχει αλλάξει το πλαίσιο.

Γενικός σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, που αντλούν από την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εργασιακή τους ικανοποίηση.

Ειδικοί στόχοι της ποσοτικής ερευνητικής μελέτης είναι:

- Να αποτυπωθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση που αντλούν από την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών
- Να κατανοηθούν και να εντοπισθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών

Τα *ερευνητικά ερωτήματα* που προέκυψαν είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι των Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων;
2. Ποια είναι η προσφορά των προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε.;
4. Ποιες είναι οι απόψεις -αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την Π.Ε.;
5. Ποιες είναι οι «πηγές» ικανοποίησης;

Αρχικά, συλλέχθηκαν δεδομένα με δομημένο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς που υλοποιούν προγράμματα το σχ. έτος 2018-2019. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα που εξασφάλισε την εγκυρότητα. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο

SPSS. Δόθηκε το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και υπολογίστηκαν περιγραφικά μέτρα για τα δεδομένα του δείγματος. Στη συνέχεια, με τη στατιστική τεχνική της Παραγοντικής Ανάλυσης με τη μέθοδο των Κυρίων Συνιστωσών, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν και υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's α , που εξασφάλισε την αξιοπιστία. Τέλος, εφαρμόστηκε Ανάλυση Παλινδρόμησης και προσαρμόστηκαν μαθηματικά μοντέλα για την πρόβλεψη της ικανοποίησης από κάθε παράγοντα-διάσταση.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάστηκε η εργασιακή ικανοποίηση, ως εξαρτημένη μεταβλητή. Αρχικά, αναλύθηκε η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν οι θεωρίες κινήτρων που ερμηνεύουν την ικανοποίηση και εντοπίστηκαν οι «πηγές» ικανοποίησης. Τέλος, αναπτύχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή της Π.Ε. και στη συνέχεια περιγράφονται τα χαρακτηριστικά, οι στόχοι των προγραμμάτων και η προσφορά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μαθητές, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική διαδικασία). Τονίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος (στάδια της έρευνας, σχεδιασμός και δομή του ερωτηματολογίου, μέθοδος που ακολουθήθηκε).

Στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται Περιγραφική και Επαγωγική Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με το στατιστικό πακέτο SPSS. Δίνεται το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος μέσω περιγραφικών μέτρων και διαγραμμάτων και αναλύονται τα δεδομένα. Στο τέλος, εξάγονται συμπεράσματα.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται συνοπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων, παρουσιάζονται περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1^Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ



1.1 Η έννοια της εργασίας

1.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων εργασία-επάγγελμα-απασχόληση

Στη σημερινή εποχή των συνεχών αλλαγών και ραγδαίων εξελίξεων, η εργασία έχει επιπτώσεις στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, στην έκθεσή του το 2015, θεώρησε απαραίτητο τον αναστοχασμό της έννοιας της εργασίας και των επιπτώσεών της στην ανάπτυξη του ανθρώπου (Βουρδουμπάς, 2015). Στην καθημερινότητα χρησιμοποιούνται συχνά οι όροι «εργασία», «επάγγελμα» και «απασχόληση», χωρίς να υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ τους. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσπάθεια αποσαφήνισης των παραπάνω όρων. Η έννοια της εργασίας (work) θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την έννοια του επαγγέλματος (job) και της απασχόλησης (employment), γιατί έχει ευρύτερο περιεχόμενο.

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2005), *«εργασία είναι το σύνολο των ενεργειών του ανθρώπου, που αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην παραγωγή οικονομικά αποτιμητού αποτελέσματος»*. Είναι φανερό ότι η εργασία είναι βέλτιστης σημασίας, εξαιτίας του οικονομικού περιεχομένου της για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Όμως, το οικονομικό αποτέλεσμα δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δίνεται βαρύτητα στην πορεία (στις ενέργειες που πραγματοποιούνται). Επομένως, ακόμη και στην περίπτωση όπου δεν επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρόκειται για εργασία.

Το «επάγγελμα» είναι η *«συστηματική βιοποριστική εργασία που επιτελεί κάποιος, με σκοπό την απόκτηση αναγκαίων για τη ζωή αγαθών»* (Μπαμπινιώτης, 2002 σ. 637). Αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών, που εκτελούνται σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο με σκοπό την δημιουργία προϊόντων ή υπηρεσιών με αμοιβή. Σύμφωνα με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (2018), *επάγγελμα χαρακτηρίζεται το «είδος της βιοποριστικής εργασίας, ανεξάρτητα από τον κλάδο παραγωγής μέσα στον οποίο συντελείται ή παρέχεται αυτή και, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει το άτομο σ' αυτή»*.

Η «Απασχόληση» είναι ευκαιριακή εργασία και όχι μόνιμη. *«Ασκό πάγγελμα»* και όχι *«εξασκό πάγγελμα»*, διότι εξασκό έχει την έννοια του εκπαιδευώ (Μπαμπινιώτης, 2002 σ. 225). Η διαφορά μεταξύ εργασίας και απασχόλησης είναι ότι η εργασία εξασφαλίζει οικονομικές απολαβές, που μπορούν να διασφαλίσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαβίωσης, ενώ η απασχόληση δεν

ταυτίζεται με οικονομικά ολοκληρωμένες απολαβές και μπορεί να είναι μερική ή εποχιακή (Χατζηπέτρου, 2014).

1.1.2 Η αξία της εργασίας

Ο Μπαμπινιώτης (2002) διαχωρίζει την εργασία σε σωματική, πνευματική, μισθωτή ή άμισθη. Περιέχει τις έννοιες της δημιουργικότητας και του εθελοντισμού. Εστιάζει στην οικονομική ευημερία του ατόμου ικανοποιώντας τις ατομικές του ανάγκες, γεγονός που οδηγεί στην ευημερία του, στην ανθρώπινη ανάπτυξη και στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου. Παρέχει οικονομική ανεξαρτησία και ασφάλεια, που ενισχύει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τον Φρόντ πρέπει «να αγαπάς και να εργάζεσαι», για να είσαι ένα ψυχικά υγιές άτομο. Η εργασία δίνει νόημα και σκοπό στη ζωή του ανθρώπου και ορίζει τα μελλοντικά του σχέδια. Πρέπει να καταβάλλει προσπάθεια, να αγωνιστεί και να μοχθήσει για να δημιουργήσει υλικά, πνευματικά και ηθικά αγαθά, να ικανοποιήσει τις ατομικές του ανάγκες και κατ' επέκταση τις ανάγκες του συνόλου, προάγοντας τον πολιτισμό. Το γεγονός ότι η εργασία είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα που είναι λιγότερο ικανοποιητική από τις άλλες, απασχολεί τους κοινωνικούς επιστήμονες. *«Δεν αποτελεί αυταξία, αλλά το μέσο που εξασφαλίζει αυτονομία, αξιοπρέπεια, κοινωνική και προσωπική ταυτότητα. Στην εποχή μας εξακολουθεί να αποτελεί σημαντική αξία για όσους προσπαθούν να αγγίζουν το όνειρο της αυτοπραγμάτωσης και της προσωπικής έκφρασης»* (Κορωναίου, 2000). Η εργασία από αναγκαστική δραστηριότητα μετατρέπεται σε βασική αξία της ανθρώπινης ύπαρξης και *« ως μέσο βιοπορισμού και ψυχικής ικανοποίησης και ολοκλήρωσεως του ατόμου, ως κοινωνικού όντος, αποτελεί κεντρική έννοια στην ζωή του ανθρώπου»* (Δαγτόγλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Kalleberg (1977), η αξία της εργασίας για ένα άτομο ορίζεται ως «η αξιολογική κρίση της σημασίας των συνιστωσών της εργασίας για την εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου».

1.2. Θεωρητικό πλαίσιο εργασιακής ικανοποίησης

1.2.1 Τι είναι εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction);

Είναι μια πολυδιάστατη και πολυσυζητημένη έννοια, που συνίσταται από επιμέρους στοιχεία και είναι δύσκολο να μετρηθεί (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Saiti, 2007). Αποτελεί αντικείμενο μελέτης της Οργανωτικής Ψυχολογίας και έχουν γραφεί περίπου στα 3500 θεωρητικά και εμπειρικά άρθρα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι έντονο μέχρι το 1980, γιατί αργότερα λόγω της οικονομικής ύφεσης, το ενδιαφέρον των εργαζομένων στράφηκε στην εύρεση εργασίας. Έχει σχέση με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, που στοχεύει σε ικανοποιημένο προσωπικό (Κουστέλιος, 2005; Κάντας, 1998).

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική έρευνα, της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (την ικανοποίηση που εισπράττουν οι άνθρωποι από την εργασία τους), διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από τους ερευνητές για τη διατύπωση του ορισμού της. Δε βρέθηκε ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992; Δημητρόπουλος, 1998; Μπρούζος, 2004), που να αποδίδει την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης, η οποία είναι δείκτης ποιότητας της εργασίας (Choy, 1993).

Άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται στη συναισθηματική της διάσταση και άλλοι στην πρακτική, μελετώντας τις επιμέρους όψεις της ικανοποίησης των εργαζομένων από την εργασία, αλλά και τη συμβολή τους στη σφαιρική ικανοποίηση που αντλούν από αυτή (Perie, Baker & Whitener, 1997), που μπορεί να μην ταυτίζεται με την γενική ικανοποίηση (Locke, 1969). Σύμφωνα με τον Vroom (1964), εκφράζει το βαθμό ελκυστικότητας της εργασίας για το άτομο, είναι συνάρτηση των επιθυμητών και ανεπιθύμητων στοιχείων που αποκομίζει από αυτή και, εξαρτάται από τον εργασιακό του ρόλο (Lease, 1998). Ο εργαζόμενος καταβάλλει προσπάθεια για την επιτέλεση του έργου (job), στη συνέχεια γίνεται αποτίμηση του παραγόμενου έργου και αυτοαξιολόγηση, που έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίησή του (Porter & Lawler, 1968).

Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να καλύψει διαφορετικές προσωπικές ανάγκες και έχει τις δικές του προσδοκίες, επομένως βιώνει την ικανοποίηση με δικά του κριτήρια. Ο Κάντας (1998) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία και οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003) ως κίνητρο. Σύμφωνα με τον Allport (1954), η ικανοποίηση που αντλείται από τον εργασιακό τομέα σχετίζεται με τα κίνητρα και τις στάσεις του ατόμου απέναντι στην εργασία. Αν το άτομο διατηρεί θετική στάση ως προς την εργασία, τότε πρόκειται για

εργασιακή ικανοποίηση, διαφορετικά μιλάμε για εργασιακή δυσαρέσκεια συμφωνούν οι ερευνητές Armstrong (2003) και Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001). Είναι η συνολική στάση του ατόμου για συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας: δημιουργικότητα, αυτονομία, ποικιλία καθηκόντων, μισθό, συναδελφικότητα, συνεργασία, αναγνώριση (Kohler, 1998). Οι Granny, Smith & Stone (1992), ερμηνεύουν την εργασιακή ικανοποίηση, ως απόρροια της σύγκρισης που κάνει το άτομο μεταξύ αυτών που αποκομίζει και αυτών που θα επιθυμούσε να αποκτήσει.

Ο επικρατέστερος ορισμός είναι του Locke (1976), σύμφωνα με τον οποίο η εργασιακή ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου ως προς το έργο (job) που ασκεί, καθώς και τα συναισθήματα και οι εμπειρίες που αποκομίζει κατά την εκτέλεση του έργου, τα οποία συμφωνούν με τα αξιακά εργασιακά του πρότυπα. Εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες, δηλαδή οι τρόποι δράσης, με σκοπό να αποκτήσει ή να διατηρήσει κάτι. Η ύπαρξη συγκρουσιακών και ασύμφωνων, ως προς τα αξιακά πρότυπα, στοιχείων οδηγεί σε δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, σε εργασιακή δυσαρέσκεια (Αμαραντίδου, 2010). Άλλοι επιστήμονες εξετάζουν την ικανοποίηση στον εργασιακό τομέα σε σχέση με τις αποκλίσεις από τις θεωρίες της ικανοποίησης. Δηλαδή συνδυάζουν την ικανοποίηση σε συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας μεταξύ των τρεχουσών εμπειριών εργασίας και των επιθυμητών επιπέδων των ίδιων των εμπειριών (Rice και FcFarlin & Bennet, 1987). Τα θετικά συναισθήματα προκαλούν ικανοποίηση και τα αρνητικά δυσαρέσκεια Spector (2000).

Συμπερασματικά, στην παρούσα μελέτη και έρευνα, θα ορίσουμε την εργασιακή ικανοποίηση ως σύνολο των θετικών στάσεων και συναισθημάτων των εκπαιδευτικών απέναντι στις „,„διαφορετικές όψεις της εργασίας που προσφέρουν, σε συνδυασμό με τα θετικά ή όχι συναισθήματα που απορρέουν από αυτή.

1.2.2 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως μεταβλητή

Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να εξεταστεί είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είτε ως εξαρτημένη. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ως αιτία, αντιπροσωπεύει στάσεις και συμπεριφορές, που δημιουργούν νέες στάσεις και συμπεριφορές. Αντιθέτως, ως εξαρτημένη μεταβλητή, είναι το αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων του εργαζομένου, καθώς και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται (Moynihan & Pandey, 2007). Σύμφωνα με τον Warr (1987) και τον Rose (2001), θεωρείται διδιάστατη έννοια και

διακρίνεται σε εσωγενή και εξωγενή ικανοποίηση. Η ενδογενής σχετίζεται με τη φύση, το περιεχόμενο της εργασίας και είναι αποτέλεσμα παραγωγής έργου (Job) . Το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες, πρωτοβουλίες, είναι αυτόνομο και ανταμοίβεται. Αν ο εργαζόμενος ωθείται σε δράση (παραγωγή έργου) εξαιτίας εξωτερικών κινήτρων, παραγόντων (αμοιβή,προαγωγές), μιλάμε για εξωγενή ικανοποίηση.

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε την ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα εσωγενών παραγόντων (της φύσης της εργασίας και των συνθηκών της) σε συνδυασμό με τους εξωγενείς παράγοντες (Παπαδόπουλος, 2013; Πετρίλη, 2007). Θα διερευνήσουμε την ικανοποίηση που αντλούν οι εργαζόμενοι, ως αποτέλεσμα του «γενικού προσανατολισμού των ατόμων προς τους ρόλους που καλούνται να υποδυθούν στο χώρο της εργασίας τους» (Kalleberg, 1977).

1.3 Θεωρίες εργασιακών κινήτρων

Υπάρχει αλληλεπίδραση εργασιακού περιβάλλοντος με τις ανάγκες, τις αξίες και τα κίνητρα του ατόμου. Η συμπεριφορά του ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον είναι αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης (Lewin,1938). Για την ερμηνεία της συμπεριφοράς, όσων αφορά τα κίνητρα- «τις διεργασίες που διεγείρουν, κατευθύνουν και διατηρούν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς την επίτευξη κάποιου στόχου»- (Greenberg & Baron, 2013), οι ερευνητές ανέπτυξαν πολλές διαφορετικές θεωρίες. Δεν συγκλίνουν όμως σε μία καθολική θεωρία. Για το λόγο αυτό, θα αναπτυχθούν οι «θεωρίες των κινήτρων» που έχουν διατυπωθεί και θα συνδυαστούν εκείνες, που εξηγούν την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης (Κάντας, 1998).

Σύμφωνα με τους Huczynski και Buchanan (2001) διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- *Θεωρίες περιεχομένου:* «Εστιάζουν στα κίνητρα, που ωθούν τα άτομα να εργαστούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων στο εργασιακό περιβάλλον.Τα άτομα ανταποκρίνονται σε εσωτερικές καταστάσεις (για παράδειγμα ανάγκες) ή εξωτερικά ερεθίσματα (για παράδειγμα αμοιβές) με αυτόματο τρόπο» (Βακόλα & Νικολάου, 2012).
- *Θεωρίες διαδικασίας:* Τα άτομα μαθαίνουν με βάση την προϋπάρχουσα γνώση, διατηρώντας κριτική στάση και δίνεται έμφαση στη διαδικασία που ακολουθείται. Έρχονται σε αντίθεση με τις θεωρίες περιεχομένου.

1.3.1 Θεωρίες Περιεχομένου

1.3.1.1 Θεωρία των βασικών αναγκών του Maslow(1968)



Εικόνα1:Θεωρία του Maslow

Πηγή: Μυθαγωγία-Mythagogia:Η Ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών κατά Maslow

<http://mythagogia.blogspot.com/2014/11/maslow.html>

Ο Maslow ομαδοποίησε τις ανάγκες του ατόμου σε πέντε κατηγορίες και τις τοποθέτησε σε μια πυραμίδα, σε ιεραρχική σειρά. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι βιολογικές σωματικές ανάγκες, που είναι απαραίτητες για την επιβίωση: βασικός μισθός, επιδόματα, υπερωρίες, οι εργασιακές συνθήκες: άδειες, επίσημες αργίες που θα του προσφέρουν ξεκούραση, ωράριο. Ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας: υγιεινομική περίθαλψη, συνταξιοδοτικά προγράμματα, εργασιακή σταθερότητα και στη συνέχεια ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες: συναδελφικότητα, αίσθημα αποδοχής, φιλίες.

Μετά βρίσκονται οι ανάγκες εκτίμησης/αναγνώρισης: επιτυχία, επαγγελματική καταξίωση, κύρος, ανεξαρτησία, αυτοσεβασμός. Τέλος, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (υπέρβασης του εαυτού): ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αξιοποίηση στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων του, ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών. Εκφράζουν τις ανάγκες για ικανοποίηση των φιλοδοξιών, των ονείρων του και των στόχων του.

Οι τρεις πρώτες κατηγορίες αποτελούν τις βασικές ανάγκες (ανάγκες έλλειψης) -οι οποίες θα ικανοποιηθούν κατά προτεραιότητα- και οι δύο τελευταίες τις ανώτερες ανάγκες (ανάγκες ανάπτυξης) (Κάντας, 1998). Κάθε ανάγκη που βρίσκεται πιο χαμηλά στην πυραμίδα ικανοποιείται πριν από άλλη που είναι τοποθετημένη πιο ψηλά. Η ικανοποίηση μιας ανάγκης αποτελεί κίνητρο για την ικανοποίηση μιας ιεραρχικά ανώτερης ανάγκης, χωρίς να αποκλείεται και η ταυτόχρονη ικανοποίηση αναγκών διαφορετικών επιπέδων. Όταν ο εργαζόμενος ικανοποιήσει τις ανάγκες έλλειψης, επιζητά την αναγνώριση, την διάκριση και αισθάνεται έντονη την ανάγκη να δημιουργήσει, να αναπτυχθεί. Τελικά, όταν φτάσει στην κορυφή της πυραμίδας, μόνο το κίνητρο της αυτοπραγμάτωσης δεν έχει ικανοποιηθεί και αποτελεί ένα συνεχές κίνητρο με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (Κάντας, 1998). Το άτομο, ακόμη και αν ικανοποιήσει την ανάγκη αυτή, δεν σταματάει την προσπάθειά του για αυτοπραγμάτωση (Berry & Houston, 1993).

1.3.1.2 Θεωρία του Aldelfer (1969) ή θεωρία ERG – Ομοιότητες/Διαφορές με τη θεωρία Maslow

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των αναγκών του ατόμου από αυτή του Maslow, δίνοντας σύμφωνα με τον Κάντα (1998) «εννοιολογική ευρύτητα».

- *Υπαρξης (Existence)*: αναφέρεται στους προβληματισμούς μας για βασικές, υλικές ανάγκες ύπαρξης, τις οποίες ο Maslow τις ονόμασε φυσιολογικές ανάγκες και ανάγκες ασφάλειας.
- *Σχέσης (Relatedness)*: αναφέρονται στην επιθυμία να έχουμε να διατηρούμε διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι παρόμοια κατηγορία με αυτή του Maslow για κοινωνικές ανάγκες /φιλίας-αγάπης και το εξωτερικό περιεχόμενο για ανάγκες αυτοεκτίμησης.
- *Ανάπτυξης (Grow)*: αναφέρονται στην εσωτερική επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη. Είναι το εσωτερικό περιεχόμενο της ανάγκης του Maslow για εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση.

Είναι βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα και στατιστική ανάλυση της θεωρίας του Maslow, εστιάζεται στο χώρο της εργασίας (Βακόλα & Νικολάου, 2012) και έχει μεγαλύτερη ευελιξία. Ακολουθείται αμφίδρομη πορεία κατά την ικανοποίηση των αναγκών. Μπορεί να ικανοποιούνται ανάγκες ανωτέρου επιπέδου, στη συνέχεια να έχουμε ενεργοποίηση κινήτρων για ικανοποίηση αναγκών κατώτερου επιπέδου και η διαδικασία να επαναλαμβάνεται. Δεν αποκλείει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση αναγκών διαφορετικών επιπέδων και η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας κάλυψης περισσότερων αναγκών, για δεδομένη χρονική στιγμή. Αν

δεν καταφέρει να ικανοποιήσει κάποιες ανάγκες, παραιτείται και εστιάζει σε ανάγκες χαμηλότερου επιπέδου, δηλαδή οδηγείται σε «ματαίωση» (frustration)- οπισθοδρόμηση. Ενδεχομένως να παρατηρηθεί αύξηση της έντασης μιας ανάγκης όταν ικανοποιείται και όχι μείωση, όπως θα ήταν αναμενόμενο (Κάντας, 1998).

Και οι δύο θεωρίες έχουν ουμανιστικό χαρακτήρα. Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να τις υποστηρίζουν, γιατί σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία «η νοητική επεξεργασία (κατηγοριοποίηση, βαθμός διέγερσης, σπουδαιότητα μιας ανάγκης, μέτρα αντιμετώπισης) διαφέρει από άτομο σε άτομο» (Κάντας, 1998 σ. 53). Ο κάθε εργαζόμενος έχει τις ιδιαιτερότητές του, τις φιλοδοξίες του, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του.

1.3.1.3 Η θεωρία του κινήτρου-υγιεινής

Ο Herzberg (1959), σε αντίθεση με τους Maslow και Aldelfer, βασίστηκε σε πειραματικά δεδομένα και διατύπωσε τη θεωρία των δύο παραγόντων. Στο βιβλίο του, Herzberg (2008), αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που διεξήχθη σε δείγμα 203 λογιστών και μηχανικών. Ζητήθηκε να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για την εργασία και τους παράγοντες, που οδήγησαν σε αυτά. Δηλαδή, να εξεταστούν οι παράγοντες, που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση.

Διέκρινε δύο κατηγορίες παραγόντων: τα κίνητρα και τους παράγοντες υγιεινής (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1993)

Τα κίνητρα: σχετίζονται με τη φύση και το αντικείμενο της εργασίας (επίτευξη, αναγνώριση της προσφοράς, φύση της εργασίας, υπευθυνότητα, προοπτικές εξέλιξης). Σύμφωνα με τον (Herzberg, 1966 σ. 74): είναι «αποτελεσματικοί παράγοντες που παρωθούν το άτομο σε καλύτερη επίδοση και μεγαλύτερη προσπάθεια», προσφέροντάς του ικανοποίηση. Πρόκειται για εσωτερικά κίνητρα, που ωθούν το άτομο στην αυτοπραγμάτωση. Τέτοιοι παράγοντες είναι η αναγνώριση, η επιβράβευση, η προβολή, η προαγωγή.

Οι παράγοντες υγιεινής: σχετίζονται με το περιβάλλον (η πολιτική της επιχείρησης, η εποπτεία, η αμοιβή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας). Τέτοιοι παράγοντες είναι η αμοιβή, το εργασιακό ωράριο, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ασφάλεια. Προσπαθούν να

διαμορφώσουν ευνοϊκές συνθήκες, που θα προλαμβάνουν τη δυσαρέσκεια, χωρίς να είναι βέβαιη η ικανοποίηση (Herzberg, 1966).

Οι παράγοντες υγιεινής θα διαμορφώσουν το κατάλληλο «κλίμα» για θετική παρακίνηση. Τα κίνητρα, αν δεν αποφευχθεί η δυσαρέσκεια (έλλειψη παραγόντων υγιεινής), δεν αποτελούν παρακινητικό παράγοντα των ατόμων. Συνεπώς, υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο διαφορετικών παραγόντων, αλληλοσυμπληρώνονται και πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία. Ο ένας παράγοντας έχει σχέση με την έννοια της ικανοποίησης και ο άλλος με την έννοια της δυσαρέσκειας.

Υπήρξε έντονη κριτική της θεωρίας, ιδιαίτερα για τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Ο Vroom (1964) έγραψε: «οι άνθρωποι μπορούν να αποδώσουν τα αίτια της ικανοποίησης σε δικά τους επιτεύγματα και τη δυσαρέσκειά τους σε παράγοντες του εργασιακού τους περιβάλλοντος και όχι σε προσωπική τους ανεπάρκεια». Η κυριότερη επίκριση όμως ήταν ότι δεν υπήρξαν δεδομένα που να επαληθεύσουν τα συμπεράσματά της.

1.3.1.4 Η θεωρία X και Y του McGregor (1960)

Δύο αντιτιθέμενες θεωρίες των ανθρώπινων απόψεων για την εργασία, που βασίζονται σε διαφορετικές αντιλήψεις σε σχέση με την προσωπικότητα και τις στάσεις τους. Σύμφωνα με τη θεωρία X, το άτομο αποφεύγει την εργασία και είναι απαραίτητος ο αυταρχικός έλεγχος, για να συνειδητοποιήσει τις εργασιακές υποχρεώσεις του. Απαιτείται εποπτεία για να είναι υπάκουο και του ανατείνονται καθορισμένες εργασίες, ώστε να αισθάνεται ασφάλεια. Οι υποσχέσεις για αμοιβές παρακινούν τα ευθυνόφοβα άτομα που δεν έχουν φιλοδοξίες.

Αντιθέτως, σύμφωνα με τη θεωρία Y, το άτομο αντιμετωπίζει την εργασία σαν ευχάριστη σωματική ή πνευματική προσπάθεια. Είναι δεσμευμένο στους στόχους, αυτοκαθοδηγείται για την επίτευξή τους και ανταμείβεται. Η υπευθυνότητα και η φιλοδοξία είναι συνέπειες της εμπειρίας και όχι εγγενή ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Είναι δημιουργικός και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, εναρμονίζοντας τις προσωπικές του ανάγκες με τις ανάγκες του εργασιακού του περιβάλλοντος.

Στη θεωρία X κυριαρχούν οι ανάγκες των κατώτερων επιπέδων της πυραμίδας του Maslow στην ανθρώπινη συμπεριφορά, ενώ στη θεωρία Y οι ανάγκες των ανώτερων επιπέδων παρακινούν την συμπεριφορά. Η θεωρία Y δεν είναι πανάκεια. Οι ηγέτες θα ήταν προτιμότερο να εγκαταλείψουν τη θεωρία X και να εξετάσουν τη χρήση των τεχνικών, που προτείνει η θεωρία Y.

1.3.1.5 Η θεωρία των αναγκών του McClelland (1953)

Μια ερευνητικά επιβεβαιωμένη θεωρία κινήτρων, που βρίσκει θεωρητική και πρακτική εφαρμογή στις μέρες μας. Σύμφωνα με τους McClelland και Boyatzis (1982), η θεωρία επικεντρώνεται σε τρεις υποσυνείδητες ανάγκες του ατόμου, που είναι δύσκολο να μετρηθούν:

- *Επίτευξης* των στόχων και ενεργοποίησης του μεγίστου βαθμού των δυνατοτήτων του, ώστε να διατηρεί τις επιδόσεις του σε υψηλά επίπεδα, αναζητώντας την υπεροχή και την επιτυχία μέσα από υπεύθυνες καταστάσεις (Berry & Houston, 1993). Μέσα από την ανατροφοδότηση, εξασφαλίζει τη γνώση της πορείας των προσπαθειών του και της απόδοσής του, υπολογίζοντας εκ των προτέρων το ρίσκο της απόφασης.
- *Απόκτησης δύναμης και εξουσίας*, ώστε να ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά του άλλου και να τον ελέγχει, χωρίς να ενδιαφέρεται για την απόδοσή του. Αναζητά ανταγωνιστικές καταστάσεις, που αποτελούν τρόπο εργασιακής εξέλιξης.
- *Δημιουργίας φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων*, αμοιβαίας κατανόησης, χωρίς συγκρούσεις, που διευκολύνουν τη συνεργασία (Jaja, 2003). Επιζητά αποδοχή και επιβεβαίωση.

Σύμφωνα με τον McClelland και Boyatzis (1982), η προδιάθεση του ατόμου για επίτευξη διαμορφώνεται από την παιδική ηλικία και μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με τις εμπειρίες του. Ένα άτομο με υψηλή ανάγκη για επίτευξη, επιλέγει εφικτούς στόχους μέτριας δυσκολίας. Αποφεύγει τους πολύ εύκολους, γιατί δεν αποτελούν πρόκληση, καθώς και τους πολύ δύσκολους, εξαιτίας του φόβου αποτυχίας και πόνου. Σύμφωνα με τον Steers (1975), αν στα άτομα με υψηλή ανάγκη επίτευξης ανατίθενται έργα εφικτά, παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία. Είναι άτομα που έχουν μεγάλη ανάγκη για εξουσία και μικρή ανάγκη για υπαγωγή και είναι κατάλληλα για διοικητικές θέσεις. Ο στόχοι όμως είναι προσωπικοί, γι αυτό δεν είναι σίγουρο ότι θα πετύχουν ως μάνατζερς. Πιο επιτυχημένοι θα είναι αυτοί που αναζητούν θεσμική εξουσία, σε σχέση με αυτούς που επικεντρώνονται στην προσωπική εξουσία.

Επίσης, τα άτομα με χαμηλή ανάγκη επίτευξης θα πρέπει να αναλαμβάνουν κοινές εργασίες ή να εκπαιδεύονται για να αναπτύξουν αυτή την ανάγκη.

1.3.1.6 Σύγκριση των θεωριών Maslow, Aldelfer, McClelland & Herzberg

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η αντιστοιχία των κατηγοριών των αναγκών, όπως αναλύθηκαν στις παραπάνω θεωρίες.

Maslow	Aldelfer	McClelland	Herzberg
Αυτορρύθμιση	Ανάπτυξη	Επίτευξη	Κίνητρα
Εκτίμηση		Δυνατότητα	
Κοινωνικότητα	Συσχέτιση	Δεσμός	Συνθήκες Υγιεινής
Ασφάλεια			
Βιολογικές Ανάγκες	Ύπαρξη		

Πίνακας 1: Συγκριτική Ανάλυση των παραπάνω Θεωριών

- ✓ Είναι όλες θεωρίες κινήτρων με μεγάλη συμβολή στον τομέα των κινήτρων.
- ✓ Εστιάζουν στις ανάγκες των εργαζομένων και η μη ικανοποίηση αυτών τους αποθαρρύνει, αναγνωρίζοντας τις ατομικές διαφορές ως προς τις ανάγκες τους.
- ✓ Αναζητούν και αναλύουν τον λόγο της ιδιαίτερης συμπεριφοράς των ατόμων.
- ✓ Είναι μεγάλη η προσφορά τους στο χώρο της διοίκησης.
- ✓ Η θεωρία του McClelland είναι πιο ρεαλιστική, γιατί ταιριάζει στην πραγματικότητα και επειδή δέχεται ότι οι ανάγκες των ανθρώπων μεταβάλλονται σε σχέση με τα βιώματά τους και το πολιτισμικό τους περιβάλλον.
- ✓ Οι Maslow και Aldelfer πίστευαν στην ιεράρχηση των αναγκών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και τη μεταβολή τους μέσα στο χρόνο.
- ✓ Ο Herzberg δεν έλαβε υπόψη ότι οι πολιτιστικοί παράγοντες επιδρούν στη συμπεριφορά των ανθρώπων και στη διαμόρφωση των ατομικών χαρακτηριστικών.

1.3.2 Θεωρίες διαδικασίας

1.3.2.1 Θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964) - Θεωρία VIE

Παρατηρήθηκε μεγάλος αριθμός επιστημονικών άρθρων και ερευνών για τη θεωρία στη δεκαετία του 1970 (Κάντας, 1998).

- Ο Victor Vroom στηρίχθηκε στις απόψεις του Lewin (1935), ο οποίος πίστευε ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι συνέπεια της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον και επιχείρησε μια ευρύτερη προσέγγιση.
- Μελέτησε το ρόλο των κινήτρων στον εργασιακό χώρο (Greenberg & Baron, 2013). Τα κίνητρα ωθούν το άτομο σε ενέργειες που στοχεύουν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αν είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα και κατά συνέπεια ικανοποιητικές οι «αμοιβές», τότε το ίδιο το αποτέλεσμα αποτελεί κίνητρο (Καψάλης, 2005).
- Προσπάθησε να εξηγήσει τις προτιμήσεις του εργαζομένου για κάποιο έργο, να προβλέψει τις ενέργειές του για την επίτευξη του στόχου και επικεντρώθηκε στις εσωτερικές διεργασίες που οδηγούν στη λήψη μιας απόφασης, ανεξάρτητα αν υλοποιηθεί ή όχι (Κάντας, 1998).

Η θεωρία VIE υποστηρίζει ότι τα κίνητρα είναι αποτέλεσμα :

- Του *σθένους* (Valence), δηλαδή του βαθμού προτίμησης «των συναισθηματικών προσανατολισμών ως προς κάποια αποτελέσματα» (Vroom, 1964 σελ.15), που δεν είναι ο ίδιος για όλα τα άτομα. Εκφράζει το βαθμό ικανοποίησής τους.
- Της *συντελεστικότητας* (Instrumentality), δηλαδή της σύνδεσης της προσπάθειας με την αναγνώριση, παρέχοντας στον εργαζόμενο κατάλληλες και δίκαιες «αμοιβές», που να συνδέονται με την επίδοση. Τότε θα αποτελούν επαρκή κίνητρα.
- Των *υψηλών προσδοκιών* (Expectancy) του ατόμου ότι η εντατικοποίηση των προσπαθειών του θα έχει θετικό αποτέλεσμα και η εκτίμηση του βαθμού της προσπάθειας σε σχέση με το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η παρακίνηση είναι πολλαπλασιαστική λειτουργία των παραπάνω παραγόντων, που έχουν την ίδια βαρύτητα. Επομένως, για να έχω υψηλά κίνητρα πρέπει όλοι να βρίσκονται στο μέγιστο βαθμό και τότε θα πετύχουμε μέγιστη απόδοση (Greenberg & Baron, 2013).

Το μοντέλο των Porter και Lawler (1968), διαφοροποιείται από τη θεωρία του Vroom. Λαμβάνει υπόψη του δύο άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν τη σχέση βαθμού προσπάθειας και επίδοσης των ατόμων: την προσωπικότητα του ατόμου, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο αντίληψης του εργασιακού του ρόλου. Αν υπάρχει ταύτιση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο αυτό τα ανώτερα στελέχη, επιτυγχάνεται ικανοποιητικός βαθμός επίδοσης. Στη συνέχεια, αν ο εργαζόμενος λαμβάνει δίκαιες αμοιβές που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του, είναι ικανοποιημένος και συνεχίζει την προσπάθειά του (Κάντας, 1998).

Οι κριτικές της θεωρίας αναφέρουν προβλήματα: μεθοδολογικά, εμπειρικά και θεωρητικά σύμφωνα με τον Mitchell (1982). Για το λόγο αυτό μειώθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτή τη θεωρία. Την ίδια εποχή όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη θεωρία της στοχοθέτησης (Κάντας, 1998).

1.3.2.2 Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke- Latham, 1968 (Goal- Setting Theory)



Εικόνα 2: Η θεωρία της Στοχοθέτησης

Πηγή: <https://www.oreilly.com/library/view/the-little-book/9781292200644/html/chapter-055.html>

Οι θεωρίες των προσδοκιών και της στοχοθέτησης αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά είναι αντιφατικές. Το οξύμωρο σχήμα είναι ότι και οι δύο έχουν ικανοποιητικό βαθμό πρόβλεψης σύμφωνα με τον (Κάντα, 1998).

Η θεωρία της στοχοθέτησης είναι «η πλέον κυρίαρχη θεωρία στον επιστημονικό κλάδο της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς» (Mitchell & Daniels, 2003). Υποστηρίζει ότι οι στόχοι αποτελούν κίνητρα για τους ανθρώπους, γιατί είναι πρόκληση για επιτυχία. Η επιτυχία επηρεάζεται από «την αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου-την πεποίθησή του σχετικά με το αν έχει την ικανότητα να εκτελέσει κάποιο καθήκον και τους προσωπικούς του στόχους» (Greenberg & Baron, 2013).

Οι στόχοι όταν χαρακτηρίζονται από σαφήνεια (*clarity*) είναι παρακινητικοί παράγοντες, γιατί το άτομο προσανατολίζεται σε μια κατεύθυνση και εκτιμά το βαθμό ανταπόκρισής του σε αυτή. Συνεπώς, γνωρίζει και το μέγεθος της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλλει και αποτελούν πρόκληση για αυτό (*challenge*). Αν οι στόχοι βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες και το άτομο τους αποδεχθεί ως προσωπικούς, προσπαθεί για την επίτευξή τους, δηλαδή «δεσμεύεται» (*commitment*). Η πιθανότητα δέσμευσης αυξάνεται με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στη στοχοθεσία, (Erez & Arad, 1986). Αφοσιώνεται, εντείνει την

προσπάθειά του που αποκτά νόημα, και καθοδηγείται η συμπεριφορά του. Για να έχει η στοχοθέτηση επίδραση στην επίδοση, το άτομο θα πρέπει να διαθέτει αυτοαντίληψη των ικανοτήτων του όσον αφορά την ανταπόκρισή του στους στόχους (Bandura, 1986; Κάντας, 1998).

Δύσκολοι αλλά επιτεύξιμοι στόχοι, εφόσον είναι αποδεκτοί, οδηγούν σε μεγαλύτερα επίπεδα επίδοσης, λόγω της μεγαλύτερης προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο (*task complexity*). Εργάζεται με επιμονή και υπομονή αλλά θα πρέπει να υπάρχει χρόνος για επίτευξη και για εξάσκηση. Αυξάνεται η αυτοϊκανοποίησή του, σύμφωνα με τους (Locke & Latham, 1990α) και έχουν αποτελέσματα υψηλότερης αξίας. Απαραίτητη προϋπόθεση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι να βρίσκονται στο πλαίσιο του δυνατού. Διαφορετικά θα οδηγήσουν σε παραίτηση, λόγω απογοήτευσης, ή σε μειωμένη επίδοση. Αν συνδυάζονται με ανατροφοδότηση (*feedback*), σε τακτά χρονικά διαστήματα και χωρίς δισταγμούς, αυξάνεται ο βαθμός επίδοσης των στόχων. Είναι οδηγός καθοδήγησης των προσπαθειών του και κριτήριο επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών, που θα ακολουθήσει.

Το 1981 ο Doran αναφέρει κριτήρια για τους στόχους διαφορετικά από αυτά του Locke-Latham. Αναφέρεται σε «έξυπνους»-SMART στόχους, ελκυστικούς και αποδεκτούς.

- *Specific*: Συγκεκριμένοι και σαφείς στόχοι, χωρίς γενικότητες, που δεν προκαλούν σύγχυση αλλά και ενδιαφέροντες.
- *Measurable*: Μετρήσιμοι, ως προς το βαθμό επίτευξής τους, και κατανοητοί στόχοι
- *Achievable-Realistic*: Επιτεύξιμοι και ρεαλιστικοί στόχοι, οι οποίοι δεν αποθαρρύνουν και έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας.
- *Time-Specific*: Να έχουν χρονικό περιορισμό-για την καλύτερη κατανομή του χρόνου-, όσον αφορά τις ενέργειες του ατόμου.

Οι smart-στόχοι βασίζονται στις αρχές στοχοθεσίας των Locke-Latham. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η αντιστοιχία.

Locke-Latham	SMART-Στόχοι
Clarity	Specific & Measurable & Time-Specific
Challenge	Achievable
Commitment	Achievable & Realistic
Feedback	Time-Specific
Task Complexity	«Εφικτοί» smart-στόχοι

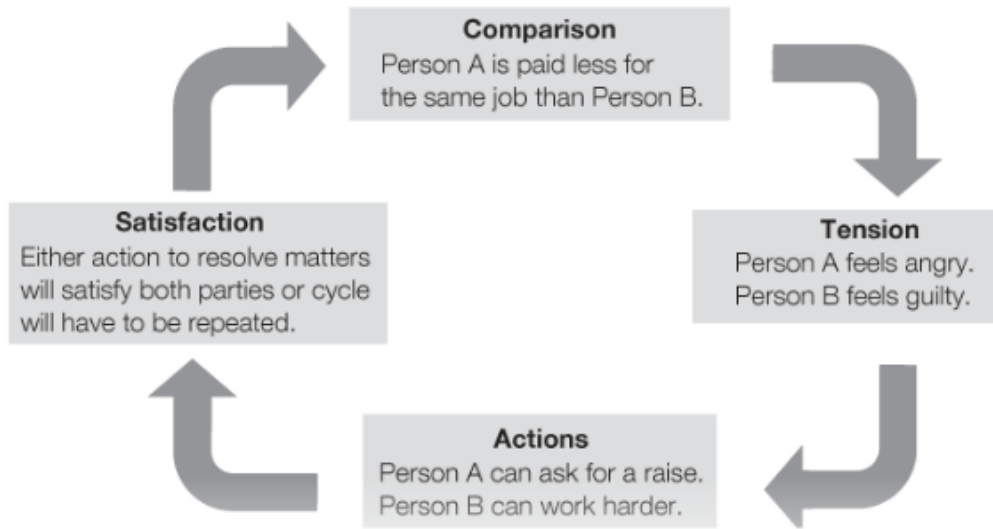
Πίνακας 2: Συγκριτικός Πίνακας Στοχοθεσίας

1.3.2.3 Η θεωρία της ισότητας του Adams (1965)

«Οι άνθρωποι επιθυμούν να υπάρχει δικαιοσύνη στις σχέσεις συναλλαγής που έχουν με άλλους ανθρώπους ή με οργανώσεις» (Χατζηπαντελής, 1999 σ. 68). Ειδικά στον εργασιακό τομέα, αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τη μορφή συγκρίσιμων πληροφοριών-ερεθισμάτων. Η θεωρία της ισότητας προτείνει να διατηρείται ισορροπία μεταξύ δικών του *εισερχομένων* - προσφορών στην εργασία (εμπειρία, γνώσεις, προσόντα, προσπάθεια) και *εξερχομένων* - ανταμοιβών από αυτή (χρηματικές απολαβές, μισθολογικές αυξήσεις, αναγνώριση, μεταχείριση από προϊσταμένους) σε σχέση με τα εισερχόμενα- εξερχόμενα των άλλων. Η σύγκριση γίνεται μεταξύ ατόμων με ίδια θέση εργασίας, με υποκειμενικά κριτήρια βασιζόμενα σε προσωπικές εμπειρίες, καθώς και με συστημικά κριτήρια που αναφέρονται στο συμβόλαιο εργασίας.

Η ύπαρξη ανισότητας μεταξύ εισερχομένων και εξερχομένων δημιουργεί αίσθημα αδικίας και ψυχολογική ένταση. Το άτομο στην προσπάθειά του να τη μειώσει, με σκοπό να επιφέρει *γνωστική ισορροπία*, προσαρμόζει τη συμπεριφορά του είτε μειώνοντας την προσφορά του (λιγότερη εργασία, απουσίες), είτε ασκώντας πίεση για αύξηση των αμοιβών (Miles, Hatfield & Huseman, 1994). Άλλες φορές δεν αξιολογεί κάποια δικά του εισερχόμενα ή εξερχόμενα ως σημαντικά ή πιέζει για την προσφορά των άλλων και για τις αμοιβές. Πολύ πιθανό είναι το ενδεχόμενο να παραιτηθεί από την προσπάθεια και να εγκαταλείψει τη θέση του.

Για την αποφυγή των αρνητικών επιδράσεων στην εργασία θα πρέπει να μην δημιουργούνται καταστάσεις *υποαμοιβής* (πιστεύει ότι η αμοιβή του είναι μικρότερη από αυτή που αξίζει) ή *υπεραμοιβής*. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να είναι ξεκάθαρα τα εισερχόμενα και τα εξερχόμενα, οι σχέσεις απόδοσης αμοιβής και πόσο ελκυστικές είναι οι ανταμοιβές από το άτομο.



Εικόνα 3: Η θεωρία της ισότητας

Πηγή: <https://www.oreilly.com/library/view/the-little-book/9780273785262/html/chapter-032.html>

1.3.3 Παρακίνηση μέσω διαμόρφωσης εργασιών

Οι τελευταίες προσεγγίσεις για τα κίνητρα αποβλέπουν στην ενίσχυση κινήτρων που στοχεύουν στη διαμόρφωση ελκυστικών επαγγελμάτων, στο *σχεδιασμό της εργασίας*. Όπως υποστηρίζει ο Taylor, στη θεωρία περί *επιστημονικής διοίκησης*, τα άτομα θα εργάζονται πιο ευχάριστα και πιο αποτελεσματικά (Greenberg, 2013; Taylor, 1911).

Μία από τις σύγχρονες προσεγγίσεις προτείνει, για την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης άρα και της παραγωγικότητας, *διεύρυνση της εργασίας*, δηλαδή επανασχεδιασμό της θέσης εργασίας και οριζόντια επέκταση, ώστε να περιλαμβάνει εργασιακά καθήκοντα του ίδιου επιπέδου υπευθυνότητας (Κάντας, 1998). Εφαρμόζεται σε ανιαρές εργασίες, ρουτίνας. Τα αποτελέσματά της είναι βραχυπρόθεσμα, γιατί σε σύντομο διάστημα οι εργαζόμενοι βρίσκουν τα νέα εργασιακά τους καθήκοντα βαρετά. Πολλές φορές εναλλάσσονται τα εργασιακά του καθήκοντα σε τακτά διαστήματα (*job rotation*). Το άτομο παρακινείται, ξεφεύγει από την τυποποιημένη εργασία και κατά συνέπεια ικανοποιείται. Το μειονέκτημα είναι ότι απαιτείται εκπαίδευση, αλλά μπορεί να γίνει αναπλήρωση των εργαζομένων σε περίπτωση απουσία.

Ο Herzberg προτείνει τον *εμπλουτισμό* της εργασίας, με τον οποίο πιστεύει ότι βελτιώνεται τόσο η επίδοση του εργαζομένου, όσο και η ικανοποίησή του. Διευρύνονται οι υπευθυνότητες και οι εξουσίες του εργαζομένου στην εργασία, αυξάνεται η ποικιλία των καθηκόντων και μειώνεται ο

έλεγχος από τα ανώτερα στελέχη. Η επιτυχία τους περιορίζεται, λόγω της δυσκολίας αποδοχής από άτομα με χαμηλά κίνητρα επίτευξης. Δεν είναι δεκτικοί σε αλλαγές και αποφεύγουν τις πρόσθετες ευθύνες.

1.3.3.1 Μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας - Hackman και Oldham(1976)

Ο Statt (1994) αναφέρει, ότι υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο της εργασιακής ικανοποίησης. Εκείνες που την ερμηνεύουν καλύτερα είναι αυτή του Herzberg και το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham (1976). Ασχολείται με την ανάλυση της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής συμπεριφοράς και είναι επέκταση του εμπλουτισμού της εργασίας.

Ο εμπλουτισμός της εργασίας επιδρά στην ψυχολογία των εργαζομένων και έχει θετικές επιπτώσεις στο ίδιο το άτομο αλλά και στον οργανισμό (Hackman & Oldham, 1980). Ο εργαζόμενος μέσα από μια ποικιλία δεξιοτήτων παράγει ένα ολοκληρωμένο έργο, αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά του και την προσφορά του στο κοινωνικό σύνολο και βιώνει την αξία της εργασίας (Medcof, 1991). Η δυνατότητα να σχεδιάζει το άτομο τις ενέργειες για την ολοκλήρωση του έργου, του δίνει ελευθερία κινήσεων, δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, ανεξαρτησία και αυτονομία. Συνεπώς, αναπτύσσει υπευθυνότητα. Είναι γνώστης των αποτελεσμάτων του έργου του. Μέσω της ανάδρασης γνωρίζει την αποτελεσματικότητα της επίδοσής του.

Το μοντέλο των Hackman και Oldham είναι αποτελεσματικό στην περιγραφή της συμπεριφοράς ατόμων που ενδιαφέρονται για εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη. Τα εργασιακά κίνητρα είναι υψηλότερα, όταν οι ενέργειες των εργασιών του βαθμολογούνται υψηλά σε διάφορες διαστάσεις, βάσει του JDS δείκτη. Τα άτομα είναι περισσότερο εσωτερικά παρακινημένα και πιο ικανοποιημένα από τις εργασίες τους, δεν απουσιάζουν και δεν αποχωρούν. Η ποικιλία δεξιοτήτων και η ταυτότητα του καθήκοντος εξασφαλίζονται όταν ένα άτομο εκτελεί όλη την εργασία. Με την ανατροφοδότηση γνωρίζουν την επίδοσή τους και τη διορθώνουν. Υπάρχει αμεσότητα του εργαζομένου με τον αποδέκτη και μεγαλύτερη ευθύνη, λόγω της αυτονομίας, που είναι πιο σημαντική από την υψηλή αμοιβή (Finegan, 1993).

1.4 Οι «πηγές» εργασιακής ικανοποίησης βάσει των θεωριών κινήτρων-συμπεράσματα

Στις θεωρίες των κινήτρων, σύμφωνα με τους Landy και Becker (1987), διαπιστώθηκαν εννοιολογικές ασάφειες, λόγω της ύπαρξης διαφορετικών ορισμών για την εργασιακή ικανοποίηση. Εκτός από τα εργασιακά κίνητρα, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τις αξίες και τις στάσεις (θετικές ή αρνητικές) που έχουν τα άτομα προς την εργασία τους. Είναι εννοιολογικά ισοδύναμη με το πλήθος των εργασιακών παραγόντων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έχουν άμεση σχέση με τη φύση της εργασίας και με το εργασιακό πλαίσιο. Ο συνδυασμός των διάφορων θεωριών θα μας βοηθήσει στον εντοπισμό αυτών των παραγόντων.

Η Εργασιακή Ικανοποίηση σύμφωνα με τον Locke (1976)

- ✓ Δεν είναι «ορατή» και είναι μια συναισθηματική απόκριση σε μια εργασιακή κατάσταση.
- ✓ Εξαρτάται από τη θετική ή όχι ανταπόκριση των προσδοκιών του ατόμου από αυτή. Αν αισθάνονται αδικημένοι (τα οφέλη-ανταμοιβές από την εργασία χαμηλότερα από τις προσδοκίες τους) θα διατηρούν αρνητική στάση, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η δίκαιη αντιμετώπιση θα οδηγήσει σε θετική στάση
- ✓ Θετική στάση στην εργασία είναι εννοιολογικά ισοδύναμη με την ικανοποίηση και η αρνητική στάση με τη δυσαρέσκεια ως προς τη θέση εργασίας.

Όπως αναφέρουν οι (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Hulin & Smith, 1965) οι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης που έχουν τη μεγαλύτερη υποστήριξη είναι: ο μισθός, η εργασία, οι ευκαιρίες προαγωγών, ο επόπτης/προιστάμενος και οι συνεργάτες. Σύμφωνα με τη (Mullins, 2015), διακρίνονται σε οργανωσιακούς, ατομικούς, κοινωνικούς/πολιτισμικούς και περιβαλλοντικούς.

➤ Οργανωσιακοί

Είναι το πλήθος των παραγόντων που συνδέονται με τη δομή, τη φύση και την οργάνωση της εργασίας, τις εργασιακές συνθήκες, τα συστήματα διοίκησης του οργανισμού, τις πολιτικές που ακολουθεί καθώς και τα τεχνολογικά μέσα που διαθέτει

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, οι χρηματικές αμοιβές είναι απαραίτητες για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών του πρώτου επιπέδου της πυραμίδας. Είναι μέτρο του βαθμού επίτευξης των στόχων. Σύμφωνα με το μοντέλο του Porter & Lawler, όπως αναφέρει ο Κάντας (1998), όταν

είναι δίκαιες και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του εργαζομένου αποτελούν «πηγές» ικανοποίησης. Αντιθέτως, οι μη-χρηματικές παροχές, παρόλου την αξία τους, δεν ασκούν μεγάλη επιρροή γιατί τα άτομα δεν τις συνδέουν με τη χρηματική τους αξία. Η πολιτική του οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη την ανθρώπινη συμπεριφορά, θα πρέπει να υποστηρίζει τις μισθολογικές αυξήσεις με αντικειμενικά κριτήρια. Οφείλει να προσφέρει τις διαδρομές και τα μέσα για την ανέλιξη του προσωπικού. Επίσης, να λαμβάνει υπόψη ότι «η εργασιακή ικανοποίηση αυξάνεται μέσω χορηγούμενων δευτερευουσών αμοιβών, όπως η ελαστικότητα του ωραρίου (το ωράριο προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ιδιοτυπίες του εργαζομένου) και το μοίρασμα του έργου» (Κάντας,1998).

➤ Ατομικοί

Σχετίζονται με την προσωπικότητα, τη μόρφωση, τα προσόντα, τις ικανότητες, την ηλικία, την εμπειρία, την ασφάλεια, την οικογενειακή κατάσταση και τον εργασιακό προσανατολισμό.

✓ *Η προσωπικότητα σχετίζεται με εργασιακές συμπεριφορές, όπως την ικανοποίηση από την εργασία* (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Νικολάου & Robertson, 2001). Μια πρόσφατη θεωρία αναλύει τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας, που είναι μετρήσιμοι και ανεξάρτητοι μεταξύ τους:

- *Εξωστρέφεια* (ενθουσιώδες, κοινωνικό ή συγκρατημένο άτομο και σοβαρό ή λιγομίλητο) Αναφέρεται στην «ποσότητα» των ανθρώπινων σχέσεων.
- *Προσήνεια* (το άτομο συμπονεί τους άλλους). Αναφέρεται στην «ποιότητα» των ανθρώπινων σχέσεων.
- *Ευσυνειδησία* στην εκτέλεση του καθήκοντος
- *Νευρωτισμός* (ο εργαζόμενος επιρρεπής στη βίωση ακραίων και δυσάρεστων συναισθημάτων)
- *Δεκτικότητα* στην εμπειρία και στις νέες προκλήσεις.

✓ Η οπτική γωνία από την οποία «βλέπει» ο εργαζόμενος τον ίδιο του τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση, έχει ως αποτέλεσμα την ψυχική του ισορροπία. Βιώνει θετικές συναισθηματικές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο και δεν είναι επιρρεπής σε εξωτερικούς παράγοντες. Έχει αυτοπεποίθηση και πιστεύει ότι μπορεί να ελέγχει τις θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις στη ζωή του (Έδρα Ελέγχου). «Το άτομο με εσωτερικό προσανατολισμό ελέγχου

τείνει να πιστεύει ότι πολλά εξαρτώνται από τις πράξεις και τη στάση του, και ότι μπορεί να ξεπεράσει πολλά από τα εμπόδια που συναντά, ενώ το άτομο με εξωτερικό προσανατολισμό ελέγχου τείνει να πιστεύει ότι το ίδιο αδυνατεί να ελέγξει τον εαυτό του διότι πολλά εξαρτώνται από παράγοντες που δεν ελέγχει». (Βακόλα & Νικολάου 2012)

- ✓ Οι γενετικοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο της προδιάθεσης των Staw και Ross (1985), υπάρχει συσχέτιση προσωπικότητας και εργασιακής ικανοποίησης. Οι άνθρωποι με υψηλή θετική συναισθηματικότητα (ευδιάθετοι και δραστήριοι), έχουν σταθερή θετική στάση απέναντι στην εργασία τους ακόμη και αν αυτή αλλάξει. Επομένως είναι σταθερά ικανοποιημένοι.
- ✓ Το *Ψυχολογικό Κεφάλαιο*, η ψυχολογική κατάσταση του εργαζομένου, σχετίζεται με την ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Luthans & Avolio & Avey και Norman, 2008). Η απαισιοδοξία και η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγεί σε αρνητική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα τη μη ικανοποίησή τους από την εργασία.

➤ Κοινωνικοί/Πολιτισμικοί

- ✓ Σημαντική διάσταση της ικανοποίησης από την εργασία αποτελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εργασιακής ομάδας. Όταν οι ομάδες είναι μικρές σε μέγεθος, με σταθερή δομή, δίνονται δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής των μελών της και υπάρχει εργασιακή ικανοποίηση γιατί «η συμμετοχή αναγνωρίζεται και έχει αξία για τα υπόλοιπα μέλη» (Βακόλα & Νικολάου, 2012)
- ✓ Αναπτύσσονται φυσικά και αβίαστα *άτυπες ομάδες* «συμμαχίες που δεν ορίζονται από τον οργανισμό αλλά προκύπτουν από τη συνεργασία, την ανάγκη για κοινωνική επαφή (πυραμίδα Maslow), τη γειτνίαση) (Robbins & Judge, 2007). Η συμπεριφορά των μελών τους ακολουθούν *νόρμες* (ευρέως αποδεκτούς άτυπους κανόνες). (Greenberg, Baron, 2013)
- ✓ Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, μέσα σε ένα ήρεμο και φιλικό περιβάλλον, ευνοούν τη συνεργασία και παρέχονται σε όλους ίσες ευκαιρίες. «Η υποστήριξη από συναδέλφους και υφισταμένους βοηθάει στην καλή εργασιακή ζωή και μειώνει το άγχος» (Antoniou, 2009)
- ✓ Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι άνθρωποι είναι επηρεασμένες από τους άλλους και σύμφωνες με τις υποδείξεις τους (που μπορεί να μην έχουν «βάθος»), όπως

αναφέρεται στο *Μοντέλο Επεξεργασίας Κοινωνικών Πληροφοριών* (Greenberg & Baron, 2013). Οι διευθυντές, λαμβάνοντας υπόψη τους εργαζόμενους και τα συναισθήματά τους, πρέπει να κάνουν εύστοχες παρατηρήσεις, που συμβάλλουν στην ικανοποίηση.

➤ Περιβαλλοντικοί

- ✓ Η εποπτεία είναι μετρίως σημαντική πηγή εργασιακής ικανοποίησης. Αν ο προϊστάμενος είναι φιλικός, με ειλικρινές ενδιαφέρον για τους υφισταμένους του και ο ρόλος του υποστηρικτικός, τότε υπάρχει ικανοποίηση. Επίσης, ικανοποίηση έχουμε και όταν ο προϊστάμενος επιτρέπει τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων και την αυτονομία.
- ✓ Αναφέρονται στις συνθήκες υγιεινής του Herzberg, κατάλληλες συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος (καθαριότητα, επαρκής φωτισμός και εξοπλισμός, μείωση του θορύβου, επαρκής εξαερισμός του χώρου εργασίας), που επιδρούν θετικά στην ψυχολογία του εργαζομένου και στο βαθμό επίδοσής τους. Διαμορφώνουν το κατάλληλο περιβάλλον για την αποφυγή της δυσαρέσκειας. Η ύπαρξή τους, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, δεν συνεπάγεται εργασιακή ικανοποίηση.

➤ Εργασιακοί

- ✓ Οι τρεις πρώτες διαστάσεις του Μοντέλου χαρακτηριστικών της εργασίας (ποικιλία δεξιοτήτων, ταυτότητα και σπουδαιότητα έργου) συμβάλλουν στο *βιωμένο νόημα εργασίας*, δηλαδή στην κατανόηση της σημασίας της προσπάθειάς τους για την εργασία. Η *αυτονομία* οδηγεί σε υψηλό βαθμό υπευθυνότητας και επίδοσης και με την *ανατροφοδότηση* θα νιώσει ικανοποίηση για τα αποτελέσματα του παραγόμενου έργου.
- ✓ Η *θεωρία εμπλουτισμού της εργασίας* παρέχει ποικιλία καθηκόντων, όχι πολλά που δημιουργούν άγχος και σύγχυση, αλλά ούτε και λίγα που κάνουν μονότονη και κουραστική την εργασία. Σκοπός είναι να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον.
- ✓ Να είναι σαφείς οι στόχοι και οι προσδοκίες του οργανισμού από τους εργαζομένους, ώστε να μην προκαλείται σύγχυση.

Η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε εργασιακή περίσταση (Αζίρη, 2011) και οι παράγοντές της είναι δαπανηροί για τον οργανισμό, γιατί μειώνουν το ρυθμό εκτέλεσης του έργου και αυξάνουν τα έξοδα προμήθειας και συντήρησης (Okpara, 2004).

1.5 Εργαλεία μέτρησης Εργασιακής Ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα χαρακτηριστικό που μετράται στους οργανισμούς. Αποτελεί πρόκληση η ακριβής μέτρησή της, λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα της. Είναι πολυδιάστατη έννοια και μπορεί ο εργαζόμενος να είναι ικανοποιημένος σε κάποιες διαστάσεις της και σε άλλες όχι. Σύμφωνα με τη *Θεωρία των Κοινωνικών Πληροφοριών*, η συμπεριφορά των εργαζομένων και οι στάσεις τους στην εργασία επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των συναδέλφων τους γι αυτή. Συνεπώς, δεν μπορούμε με βάση τη συμπεριφορά τους να εξάγουμε συμπεράσματα, αλλά και ούτε να στηριχθούμε στα λόγια τους.

Οι κοινωνικοί επιστήμονες ασχολούνται με τη μέτρησή της, η οποία αποτελεί έναν κοινωνικό δείκτη που χρησιμοποιείται:

- Για την αξιολόγηση στάσεων των εργαζομένων ή αντιδράσεων σε οργανωσιακές αλλαγές
- Για την παρακολούθηση και τη διάγνωση πτυχών της εργασίας από τις οποίες οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι, με σκοπό την έγκαιρη προειδοποίηση της κοινωνίας
- Για την πρόβλεψη συμπεριφορών

Για να είναι χρήσιμο ένα μέτρο θα πρέπει να είναι αξιόπιστο, έγκυρο και να δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης. Πρέπει να είναι λειτουργικό και ευέλικτο (προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις μας), τα αποτελέσματα της μέτρησης να είναι ξεκάθαρα και εύκολη η ερμηνεία τους (Psychology Research and Reference, 2018). Υπάρχει ποικιλία μεθόδων μέτρησης της Ικανοποίησης που αντλούν τα άτομα από την εργασία τους, ανάλογα με τον εννοιολογικό προσδιορισμό ή το αντικείμενο μελέτης.

- *Ερωτηματολόγια (questionnaires)*
- *Κρίσιμα συμβάντα (critical incidents)*
- *Συνεντεύξεις (interviews)*

(Greenberg & Baron, 2013)

1.5.1 Ερωτηματολόγια

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος μέτρησης είναι η χρήση κλίμακας διαβάθμισης, όπου οι άνθρωποι αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους. Είναι εύκολος, οικονομικός και όχι χρονοβόρος τρόπος, που χρησιμοποιείται ευρέως.

✓ *Περιγραφικός Δείκτης Εργασίας (Descriptive Index-JDI)*

Ο πιο διαδεδομένος δείκτης, που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο βιβλίο των Smith, Kendall & Hulin (1969) «The measurement of satisfaction in work and retirement» και αναθεωρήθηκε το 1985 και το 1992. Μεταφράστηκε σε ποικιλία γλωσσών. Χρησιμοποιείται σε ερευνητικό επίπεδο αλλά έχει και πρακτική εφαρμογή. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 72 ερωτήσεων, που αναφέρονται στις παρακάτω διαστάσεις της ικανοποίησης από την εργασία: εργασία, αμοιβή, εργασιακή εξέλιξη, επίβλεψη/εποπτεία και συνάδελφοι/συνεργάτες. Είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο και κατά τη συμπλήρωσή του αποτυπώνεται με σύντομο τρόπο ο βαθμός ικανοποίησης από τις πτυχές της εργασίας. Οι ερωτώμενοι απαντούν με "Y" (Ναι) ή "N" (Όχι) ή "?" (δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ) (Psychology Research and Reference, 2018). Έχουν γίνει προσπάθειες για αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων. Οι βαθμολογίες μπορούν να συγκριθούν με εκείνες από ένα εθνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα εργαζομένων των Ηνωμένων Πολιτειών (κανόνας-αναφορά βαθμολόγησης) και να εξαχθούν συμπεράσματα (Bowling Green State University, 2018).

✓ *Δείκτης Ικανοποίησης της Μινεσότα (Minnesota Satisfaction Questionnaire)*

Ο δεύτερος πιο διαδεδομένος δείκτης μέτρησης των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης στη διεθνή βιβλιογραφία. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960 από τους Weiss, Dawis, England & Lofquist (1967). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 100 ερωτήσεων (με κλίμακα 5 σημείων) με 20 υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν την ικανοποίηση με την ικανότητα, την αξιοποίηση, την επίτευξη, τη δραστηριότητα, την πρόοδο, την εξουσία, τις πολιτικές και τις πρακτικές της εταιρείας, την αποζημίωση, τους συναδέλφους, την αναγνώριση, την ευθύνη, την ασφάλεια, την κοινωνική υπηρεσία, την κοινωνική θέση, την εποπτεία - τις ανθρώπινες σχέσεις, την εποπτεία-τεχνική ποικιλία και τις συνθήκες εργασίας. Υπάρχει και μια σύντομη έκδοση με 20

ερωτήσεις. Μπορεί να περιοριστεί ο αριθμός των κλιμάκων, γιατί συνδέονται μεταξύ τους. Υπάρχει η δυνατότητα τριών επιλογών: «πολύ ικανοποιημένος», «ουδέτερος» και «πολύ δυσαρεστημένος». Για τον υπολογισμό της βαθμολογίας (συνολική εργασιακή ικανοποίηση) δεν υπολογίζεται ο σταθμισμένος μέσος όρος. Δίνεται η δυνατότητα να υπολογιστεί η βαθμολογία που αναφέρεται σε εγγενή και εξωγενή χαρακτηριστικά, αλλά οι έρευνες δεν επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα της μεθόδου για αυτά τα χαρακτηριστικά μεμονωμένα (Psychology Research and Reference, 2018).

✓ *Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από την Αμοιβή (Pay Satisfaction Questionnaire-PSQ)*

Αυτή η κλίμακα μέτρησης της ικανοποίησης εστιάζει στη μέτρηση ικανοποίησης από ορισμένη πτυχή της εργασίας (πτυχή της αμοιβής) και ανήκει στα μέτρα αντιμετώπισης (Facet). Παρέχει έγκυρες μετρήσεις για μία κρίσιμη πτυχή, που διαμορφώνουν ένα διαγνωστικό προφίλ. Η αμοιβή είναι ένα αποτέλεσμα υψηλό σύμφωνα με τους Henwman & Schwab (1985).

✓ *Ερωτηματολόγιο Διαγνωστικής Εργασίας (Job Diagnostic Syrvey -JDS)*

Δημιουργήθηκε το 1975, από τους Hackman & Oldham το ερωτηματολόγιο *JDS*, 23 ερωτήσεων με σκοπό να μετρήσει το βαθμό ύπαρξης κάποιων χαρακτηριστικών σε ένα έργο. Μελετά την ικανοποίηση που αντλείται από την: ποικιλία δεξιοτήτων, την ταυτότητα του έργου, την αυτονομία και την ανατροφοδότηση. Υπολογίζεται η συνολική ικανοποίηση από την εργασία που απορρέει από τις παραπάνω 5 διαστάσεις. Με βάση τις απαντήσεις, υπολογίζεται ο δείκτης MPS (Παρωθητική Ισχύς) και μπορούμε να προβλέψουμε το βαθμό που η εργασία παρέχει κίνητρα στον εργαζόμενο. Αν το άτομο δεν έχει αυτονομία, δεν παρακινείται για την εκτέλεση του έργου. Το ίδιο συμβαίνει και όταν δεν επανασχεδιάζει το έργο που εκτελεί.

✓ *Έρευνα Ικανοποίησης Εργασίας (JSS)*

Δημιουργήθηκε από τον Spector (1985) και περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 9 πτυχές της εργασίας: αμοιβή, προώθηση, επίβλεψη, οφέλη, ενδεχόμενες ανταμοιβές, λειτουργικές διαδικασίες, συναδέλφους, η φύση της εργασίας και επικοινωνία. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε

οργανισμούς παροχής υπηρεσιών ανθρώπινου δυναμικού. Η βαθμολογία προκύπτει από το μη-σταθμισμένο μέσο όρο.

✓ *Μέτρο Παγκόσμιας Κλίμακας -JIG*

Η επικυρωμένη κλίμακα *Job In General* (JIG) του Bowling Green State University, έχει σχεδιαστεί από τον Ironson το 1989. Το JIG είναι το Μέτρο Παγκόσμιας ικανοποίησης των εργαζομένων από τις εργασίες τους. Περιλαμβάνει 8 περιγραφικές λέξεις ή φράσεις για τον καθορισμό της συνολικής ικανοποίησης από την εργασία. Βαθμολογία μεγαλύτερη του 27 μεταφράζεται σε εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου, ενώ αν είναι μικρότερη του 22 αντιστοιχεί σε δυσαρέσκεια (Harper & Castrucci & Bharthapudi και Sellers, 2015)

✓ *Άλλοι Δείκτες Μέτρησης Ικανοποίησης*

- *Περιγραφικός Δείκτης Συνοπτικής Εργασίας (AJDI)* που περιέχει 25 στοιχεία
- *Συνοπτική Εργασία σε Γενική (AJIG)* που περιέχει 10 στοιχεία.

Είναι δείκτες χρήσιμοι για επιχειρήσεις μεσαίου μεγέθους, εξαιτίας της δυνατότητας αυτοματοποιημένης βαθμολογίας και εύκολης επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

(Psychology Research and Reference, 2018)

1.5.2 Η Τεχνική των Κρίσιμων Συμβάντων -CIT

Αναπτύχθηκε από τον Flanagan και επικεντρώνεται στην ατομική συμπεριφορά των εργαζομένων. Ανακαλούν στη μνήμη τους ένα ή περισσότερα κρίσιμα γεγονότα -συμβάντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος (που επηρέασαν την έκβαση του γεγονότος), τα οποία θεωρούν ότι τους προκάλεσαν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια.

Καλούνται αναδρομικά να:

- Εστιάσουν στο κρίσιμο συμβάν, χωρίς να αναφέρονται σε γενικότητες
- Περιγράψουν το γεγονός και τις ενέργειές τους
- Καταγράψουν τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτό
- Περιγράψουν τη θετική επίδραση του περιστατικού σε άλλες καταστάσεις

Ξεκινούμε με ένα θετικό συμβάν, για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Μελετώνται τα περιστατικά αυτά και αναλύονται, με σκοπό να ερευνηθούν τα βαθύτερα αίτια και να προσδιοριστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβησαν.

(HSE (Health and Safety Executive), 2009)

1.5.3 Η Μέθοδος των Ατομικών Συνεντεύξεων

Με τη διαδικασία των συνεντεύξεων, πρόσωπο με πρόσωπο, οι ερωτώμενοι απαντούν σε ερωτήσεις και δίνονται διευκρινίσεις και εξηγήσεις, εμπλουτίζοντας τα δεδομένα. Έχουν εμπιστευτικό χαρακτήρα αλλά δεν είναι ανώνυμες, είναι χρονοβόρες, έχουν οικονομικό κόστος και είναι πιο δύσκολη μέθοδος συλλογής δεδομένων από τα ερωτηματολόγια. Οι απαντήσεις που δίνονται είναι ξεκάθαρες. Αν οι ερωτήσεις είναι προσεκτικές και οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται από εξειδικευμένα άτομα, είναι πιο αποτελεσματικές από τα δομημένα ερωτηματολόγια. Στην αρχή, οι εργαζόμενοι ενημερώνονται για το σκοπό της συνέντευξης, η οποία καταγράφεται. Ο ερευνητής τους υποβάλλει ερωτήσεις, με σκοπό να διαπιστώσει τις στάσεις τους στο θέμα, τις αντιδράσεις τους και να συγκρίνει τις απόψεις τους. Στο τέλος παίρνουμε πληροφορίες για εργασιακά θέματα.

1.5.4 Focus Groups

Η αξιολόγηση της ικανοποίησης επιτυγχάνεται με τις ομάδες εστίασης, μικρές ομάδες με εκπαιδευμένο ηγέτη. Διαφέρουν από τις ομάδες, γιατί τα μέλη ενθαρρύνονται για «ανοιχτή» συζήτηση σε συγκεκριμένο εργασιακό θέμα, που απαιτεί διερεύνηση σε βάθος. Γίνονται ερωτήσεις που δεν θα μπορούσαν να είναι γραπτές και παράγουν απαντήσεις υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων διευκολυντών. Οι ομάδες εστίασης παράγουν πλουσιότερα δεδομένα από τις μεμονωμένες συνεντεύξεις. Επιτρέπουν επίσης τις επακόλουθες ερωτήσεις και τη διερεύνηση για την αποσαφήνιση και τον εμπλουτισμό των πληροφοριών που δημιουργούνται. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες ενδέχεται να παρεμποδιστούν από την έλλειψη εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Οι απόψεις των μελών της φωνητικής ομάδας μπορεί να κυριαρχήσουν στη συζήτηση εκτός αν ο διευκολυντής έχει την απαιτούμενη ικανότητα για τον έλεγχο της δυναμικής της ομάδας.

Πρέπει:

- Να σχεδιαστεί το περιβάλλον
- Να επιλεγούν και να προσληφθούν οι συμμετέχοντες και να επιλεγεί ο συντονιστής
- Να προετοιμαστεί το θέμα της συζήτησης
- Να διεξαχθεί η συζήτηση
- Να προετοιμαστεί η αναφορά στο τέλος

(University of Kansas, 2009)

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Π.Ε.)



Download from
Dreamstime.com

This watermarked comp image is for previewing purposes only.



ID 59035028

© Skypixel | Dreamstime.com

***“Μέσα από τις λεπτομέρειες της καθημερινότητας
θα αντιληφθούν οι μαθητές τη μαγεία
της φύσης”***

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Για την βαθύτερη κατανόηση της ερευνητικής μελέτης, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει θεωρητική προσέγγιση της βασικής έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των προγραμμάτων Π.Ε., της προσφοράς τους (στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία), του ρόλου των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτά καθώς και των στάσεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.

2.1 Τι είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Environmental-Education);

Στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων εξελίξεων στον τομέα της τεχνολογίας, τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πιο έντονα και απειλούν τη βιωσιμότητα του πλανήτη μας. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός η επίδραση του περιβάλλοντος στην ψυχική υγεία του ανθρώπου, ο οποίος καλείται να συνυπάρξει αρμονικά με τη φύση μέσα στην οποία δρα, κινείται και εξελίσσεται. Άλλες φορές προσαρμόζεται σε αυτή και άλλες φορές προσαρμόζει τη φύση στις ανάγκες του.

Οι επιστήμονες από την αρχή συνειδητοποίησαν την αξία και την «προσφορά της Π.Ε. στη διατήρηση της δυναμικής ισορροπίας μεταξύ ποιότητας ζωής και ποιότητας περιβάλλοντος» (Hungerford, Peyton & Wilke (1980)). Είναι «μια διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να διερευνήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα, να αντιμετωπίσουν την επίλυση προβλημάτων και να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση του περιβάλλοντος» (United States Environmental Protection Agency, 2019) και συνδέεται με τη φυσική, κοινωνική, πνευματική και ψυχολογική ευημερία, όπως υποστηρίζουν οι Schusler & Kransy (2010). Σύμφωνα με την Unesco-UNEP (1985), «η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της επιστήμης ή του αντικειμένου μελέτης και θα πρέπει να διεξάγεται σύμφωνα με την αρχή της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής». Είναι δηλαδή «Δια Βίου Μάθηση», που στοχεύει στη διαμόρφωση «ενεργών πολιτών» δηλαδή πολιτών ενημερωμένων, υπεύθυνων, με ενδιαφέρον για τα κοινωνικά δρώμενα (Δασκολιά, 2004), ατόμων με «περιβαλλοντικό ήθος, περιβαλλοντική ευθύνη και οικολογική συνείδηση» (Φλογαίτη, 2011) με σκοπό την αναθεώρηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον όπου ζουν.

Εν κατακλείδι, η Π.Ε. βασίζεται στις αρχές της βιωσιμότητας, δεν είναι απλά ενημέρωση αλλά ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα, δεν περιορίζεται στη σχολική τάξη και ούτε έχει ηλικιακά όρια.

2.2 Η εξέλιξη της Π.Ε. και οι σημαντικότεροι ιστορικοί σταθμοί της

Η Π.Ε. υφίσταται από τη στιγμή που υπάρχει ο άνθρωπος. Είναι πολυδιάστατη και πολυσύνθετη έννοια, η οποία περιέχει έννοιες που δεν έχουν σαφή και καθορισμένα όρια και διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί για αυτή (Φλογαΐτη, Ε., 2011) Το 1970 καθιερώθηκε ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στη Νεβάδα των Η.Π.Α., που δίνει νέα διάσταση, εξετάζοντας τη σχέση του ανθρώπου και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον του, στοχεύοντας στην απόκτηση *«περιβαλλοντικής ακεραιότητας και τη δημιουργία μιας κοινωνίας ισότητας και ευημερίας»* (ΝΑΑΕΕ, 2000).

- Οι βάσεις της όμως τέθηκαν στη Συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης (1972), ορόσημο στην ιστορία της Π.Ε. Παρατηρείται μια σφαιρική αντιμετώπιση των αλληλεπιδράσεων του ανθρώπου με τον εαυτό του, τους συνανθρώπους του, το φυσικό περιβάλλον στο οποίο κινείται και αναπτύσσεται καθώς και των αλληλεπιδράσεων ανθρώπων και ποιότητας περιβάλλοντος. Είναι η πρώτη επίσημη αναγνώριση των προβλημάτων με παγκόσμιο χαρακτήρα. Τονίστηκε η αναγκαιότητα για διεθνή συνεργασία, ανάπτυξη σε διεθνές επίπεδο (μέσω του Προγράμματος του Ο.Η.Ε. για το Περιβάλλον, U.N.E.P.) και δραστηριοποίηση των λαών όλων των χωρών. (Φλογαΐτη, 2011)
- Σύμφωνα με τη «Χάρτα του Βελιγραδίου», η Π.Ε. είναι «Δια Βίου Εκπαίδευση» με διεπιστημονικό και ολιστικό χαρακτήρα, που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των ατόμων σε περιβαλλοντικά ζητήματα, στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την αντιμετώπιση του σύγχρονου περιβαλλοντικού σκηνικού. Η Π.Ε. δεν αναφέρεται μόνο στη σχολική πραγματικότητα (τυπική εκπαίδευση) αλλά στην εκπαίδευση όλων των πολιτών (άτυπη εκπαίδευση) (Φλογαΐτη, 2011).
- Το 1977 στην Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας, σημαντικός ιστορικός σταθμός της Π.Ε., τονίζεται και δίνεται έμφαση στον τρόπο αξιοποίησης του περιβάλλοντος στο μέγιστο βαθμό, οριοθετώντας το πλαίσιο του δυνατού και θέτοντας μακροπρόθεσμους, εφικτούς στόχους που προάγουν το συλλογικό συμφέρον.

- Στην Παγκόσμια Διάσκεψη του Rio de Janeiro (1992), «ορόσημο στις διεθνείς προσπάθειες για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης» (European Environment Agency, 2012), διατυπώνονται για πρώτη φορά οι αρχές της «Βιώσιμης Ανάπτυξης». Στηρίζονται στο τρίπτυχο οικονομία-κοινωνία-περιβάλλον και για την επίτευξη των αναπτυξιακών της στόχων απαιτείται συντονισμένη προσπάθεια για την προστασία του περιβάλλοντος, τη συνεργασία των λαών και μείωση των ανισοτήτων, που αποσκοπούν σε «ποιότητα» ζωής. Επιτακτική ανάγκη είναι η αντιμετώπιση του σύγχρονου περιβαλλοντικού σκηνικού. (Παπαιωάννου & Μαυροειδής, 2019).
- Δέκα χρόνια μετά, στην Παγκόσμια Σύνοδο Κορυφής για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002, «γίνεται η πρώτη προσπάθεια για ισόρροπη παγκόσμια ανάπτυξη και παρακολούθηση της προόδου» (Παπαιωάννου & Μαυροειδής, 2005). Δίνεται έμφαση στην οικονομική ανάπτυξη (ξεκομμένη από την κοινωνική ανάπτυξη) ενώ η περιβαλλοντική διάσταση «χάνει» έδαφος.
- Το 2012 στο Ρίο της Βραζιλίας, με την «Ατζέντα 21» -ένα παγκόσμιο σχέδιο Βιώσιμης ανάπτυξης -γίνεται προσπάθεια να υπάρξει ισόρροπη ανάπτυξη όλων των διαστάσεων της Βιώσιμης ανάπτυξης (περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία) (ΙΕΠ, 2014). Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα συνεργασίας τοπικών αρχών και εκπαίδευσης των πολιτών.
- ✓ Το 2015, η Ατζέντα για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2030 -ένα σχέδιο δράσης που υιοθετήθηκε από τα κράτη μέλη του Ο.Η.Ε.- αποσκοπεί στην ειρήνη και ευημερία του πλανήτη. Είναι μια επείγουσα έκκληση για δράση των χωρών με στόχο την εξισορρόπηση των τριών διαστάσεων της Αειφόρου Ανάπτυξης (U.N., 2019), με στόχο την «προσωπική αειφορία» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2016).

2.3 Από την Π.Ε. στην Εκπαίδευση για την Αειφορία

Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π.(2014), μετά το 2002 η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής-συστημικής σκέψης και παρατηρείται ολιστική-διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων. Το διάστημα 2005-2014, χαρακτηρίζεται από τον Ο.Η.Ε. «Δεκαετία εκπαίδευσης για την Αειφορία» και αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση του περιβαλλοντικού σκηνικού και της πολύπλευρης πραγματικότητας. Η Αειφόρος ή Βιώσιμη Ανάπτυξη, μια διευρυμένη έννοια που

«ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, δίχως να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Φλογαΐτη, 2006), επιτυγχάνεται μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Mwendwa, 2017). Οι βασικοί πυλώνες της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι Περιβάλλον-Οικονομία-Κοινωνία-Θεσμοί και επέρχεται ισορροπία οικονομικής ανάπτυξης και περιβάλλοντος με «εφυές» και «ηθικό» κράτος, αξιοποιώντας τα τεχνολογικά μέσα για την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης (Μουσιόπουλος, Ντζιαχρήστος & Σλίνη, 2015).

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία, είναι επιτακτική ανάγκη για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης. Όπως αναφέρθηκε έχει τις ρίζες της στη Διάσκεψη του Ρίο το 1992, και είναι «μια κριτική και εστιασμένη μορφή Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» (Huckle,2010) με ευρύτερο προσανατολισμό (Φλογαΐτη, 2011). Σέβεται τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ ανθρώπου-κοινωνία-φύσης (Sauve,1994), δίνοντας έμφαση στη διαφορετικότητα και στη δικαιοσύνη και εστιάζει στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων για αειφορικό μέλλον (Παπαδημητρίου, 2005), στη βάση προστασίας του Περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την εκπαίδευση στις ανάγκες των μαθητών τους (τυπική εκπαίδευση) ή της κοινωνίας (άτυπη εκπαίδευση) με τη βοήθεια εναλλακτικών μεθόδων κοινωνικής ταυτότητας και αυτοπραγμάτωσης (Klein, 2000).

Συνοψίζοντας, η Εκπαίδευση για την Αειφορία αποσκοπεί σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Malala Youfsazai (2016) «όλοι οι στόχοι της Αειφορίας καταλήγουν στην εκπαίδευση». Επομένως, στόχος κάθε κοινωνίας θα πρέπει να είναι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία θα διαμορφώσει ενεργούς πολίτες και θα αναπτύξει κοινωνικές ομάδες οι οποίες δρουν βάσει αειφορικών μεθόδων, με τρόπο εποικοδομητικό και δημιουργικό και στοχεύουν στην παγκόσμια κινητοποίηση. Σύμφωνα με τον Huckle (2010), λειτουργεί προς όφελος της Π.Ε., η οποία προτίθεται να μεταμορφώσει τις κοινωνικές αντιλήψεις αντί να αναπαράγει τις σημερινές (Morrison 1994).

2.4 Νομικό πλαίσιο της Π.Ε. στη Β/θμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Από το 1976-1980, στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων, έχουμε πρόδρομα προγράμματα Π.Ε. Στο τέλος της δεκαετίας του '70 αρχίζει η Π.Ε. στην Ελλάδα, με συνεργασία του Υπουργείου Συντονισμού, του Υπουργείου Παιδείας και του Κέντρου Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.), όμως η προσπάθεια για ένταξη της Π.Ε. στο σχολικό πρόγραμμα της Β/θμιας Εκπαίδευσης απέβη άκαρπη. Στη δεκαετία του '80 έγιναν πιο συντονισμένες ενέργειες στέλνοντας

μια ομάδα εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε Κ.Π.Ε. της Γαλλίας και με πιλοτικά προγράμματα Π.Ε. πρώτα στην Αθήνα και στη συνέχεια στη Βόρεια Ελλάδα (το Σεπτέμβριο του 1984).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με το Ν. 1892/31-07-90 άρθρο 111 παράγραφος 13. Δεν είναι μάθημα αλλά «εκπαιδευτική διαδικασία» (εγκύκλιος Γ2/3594/91) και «σχολική δραστηριότητα» (εγκύκλιος Γ2/4867/92) και την ευθύνη του συντονισμού και της υλοποίησης την έχει η επιτροπή σχολικών δραστηριοτήτων (Κούσουλας, 2001). Το 1991, σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζεται ο «Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» (αποσπασμένος εκπαιδευτικός), που αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ Υπουργείου, Δ/σης Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας. Υλοποιούνται προγράμματα Π.Ε. με την εθελοντική συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών, σε δίωρο εκτός του ωρολογίου προγράμματος, για συμπλήρωση ωραρίου είτε ως υπερωρία για τους εκπαιδευτικούς (Υ.Α. Γ2/4867/ΦΕΚ 629 Β'23-10-92. Το 1993, ιδρύεται το πρώτο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στην Κλειτορία της Αχαΐας, και σταδιακά σε κάθε νομό ιδρύεται ένα ΚΠΕ (δίκτυο αποκεντρωμένων δημόσιων εκπαιδευτικών δομών). Επίσης, το 1993 ιδρύεται η Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) (Κούσουλας, 2001). Ένα χρόνο αργότερα στο ΚΠΕ Κλειτορίας διοργανώνεται πανευρωπαϊκό συνέδριο για την Π.Ε. Το 1995 το ΥΠΕΠΘ, με την υπουργική απόφαση Γ2/6799/8-9-95, δίνει οδηγίες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε. (Χριστόπουλος, 2007). Με βάση την Υ.Α. 126889/Γ7/11-09-2013, εξασφαλίζεται η συμπλήρωση ωραρίου (2 ωρών συνολικά για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το πρόγραμμα), χωρίς να προβλέπεται υπερωριακή απασχόληση.

Από το Σχολικό Έτος 2018-2019 τα προγράμματα Π.Ε. εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία και τα Κ.Π.Ε. μετατράπηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) (Ν. 4547/2018). Αναμένεται η εγκύκλιος για τους υπευθύνους Π.Ε και τα ΚΕΑ. Την επιστημονική εποπτεία έχει ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου για την αειφορία και ο Υπεύθυνος Π.Ε. Το Σχέδιο Υποβολής ενός προγράμματος Π.Ε, που υποβάλλεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους, εγκρίνεται αρχικά από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια υποβάλλεται στο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και στον Διευθυντή της οικείας Δ/σης Β/θμιας Εκπαίδευσης για τελική έγκριση. Δεν προβλέπεται συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου, ούτε υπερωρίες εκπαιδευτικών. Η διάρκεια του προγράμματος είναι δύο ώρες εβδομαδιαίως, για διάστημα 5 μηνών. Υλοποιείται μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, με συμμετοχή 1- 3

εκπαιδευτικών εκ των οποίων ο ένας είναι ο Υπεύθυνος και ομάδες μέχρι 35 μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορεί να συμμετέχουν εθελοντικά σε δύο το πολύ προγράμματα. (Εγκύκλιος 212004/Δ7/07-12-2018/ΥΠΠΕΘ)

2.5 Τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα, ως καινοτομία στη Δ/θμια Εκπαίδευση

Πρόκειται για καινοτόμα Προγράμματα που αποβλέπουν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική - ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική, έχοντας ως στόχο την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών (C.I.D.R.E.E.,1999). Τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα είναι τα πρώτα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που δεν είναι ενσωματωμένα στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εντάσσονται σε θεσμοθετημένο πλαίσιο - άρα μπορεί να εξασφαλιστεί χρηματοδότηση – και είναι ευέλικτα στην εφαρμογή τους (Μπαγάκης, 2000). Είναι κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα τυπικής Π.Ε., με καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, που απευθύνονται σε άτομα με κοινά χαρακτηριστικά και υλοποιούνται με ευθύνη του διδάσκοντα. «Τα προγράμματα ακολουθούν γραμμική ανάπτυξη και όχι σπειροειδή πορεία και ο κύκλος των γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων διευρύνεται προοδευτικά ανάλογα με την ψυχική ωρίμανση των εκπαιδευόμενων» (Φλογαΐτη, 2011).

Εντάσσονται πλέον στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Σύμφωνα με την πρόσφατη εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ 212004/Δ7/07-12-2018, κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη προσέγγιση των θεμάτων, λαμβάνοντας υπόψη την περιβαλλοντική, την κοινωνική και την πολιτιστική διάστασή τους. Τα σχολεία μετατρέπονται σε μαθησιακές κοινότητες, όπου «τα μέλη συνεργάζονται και αναπτύσσουν μια αυτόνομη μαθησιακή διαδικασία, που θα πρέπει να προσανατολίζεται στην προστιθέμενη αξία και να αποβλέπει στην ανθρώπινη ευημερία, μέσω μιας ολοκληρωμένης μελέτης των αλληλεπιδράσεων» (Holdgate, et al., 1982).

2.5.1 Οι βασικές αρχές των προγραμμάτων Π.Ε. και τα χαρακτηριστικά τους

Το περιβάλλον, φυσικό ή ανθρωπογενές, στη σύγχρονη πραγματικότητα αντιμετωπίζεται με την ευρεία του έννοια και απαιτείται διεπιστημονική, διαθεματική προσέγγισή του με ολιστική αντίληψη (οικονομικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο), που δυστυχώς δεν υποστηρίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών και λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Έτσι ο μαθητής δεν αποκτά σφαιρική και ολόπλευρη αντιμετώπιση των αντικειμένων αλλά αποσπασματική γνώση. (Σπυροπούλου, 2001)

- ✓ Η καινοτομία των προγραμμάτων Π.Ε. είναι ότι στηρίζονται στην *αρχή της διακλαδικότητας-διαλειτουργικότητας*, που προάγει τη συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας ή διαφορετικών σχολείων, καθώς και τη συνεργασία με φορείς, με σκοπό την πρόληψη ή/και την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων (ΥΠΕΘΑ, 2014)
- ✓ Ο *βιωματικός χαρακτήρας* των προγραμμάτων Π.Ε. εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δράση. Στηριζόμενος σε προσωπικά βιώματα, «ανακαλύπτει» τη γνώση, που αποκτά νόημα γι αυτόν, και τον ευαισθητοποιεί (Δεδούλη, 2002). Είναι μαθητοκεντρική προσέγγιση, στην οποία ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία του μαθητή, ο οποίος έπειτα από κριτική επεξεργασία δεδομένων, αναπτύσσει δημιουργική σκέψη καταλήγοντας σε συμπεράσματα. Η αξία της βιωματικής προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι έχει εσωτερικά κίνητρα, οδηγεί σε ψυχική καλλιέργεια και ουσιαστική Γνώση (Μπακιρτζής, 2012) και το αποτέλεσμα της μάθησης είναι ποιοτικό (Χρυσ αφίδης, 2001).
- ✓ Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι *πεδίο επικοινωνίας και συνεργασίας* μεταξύ των μελών της Ομάδας, που τα διακρίνει ενσυναίσθηση, οι αποφάσεις της ολομέλειας παίρνονται έπειτα από ενεργητική ακρόαση, κυριαρχεί ο σεβασμός των απόψεων, αντιλήψεων του «άλλου» και θετικής αποδοχής του. Υπάρχουν προτάσεις, αλλά καμία άποψη δεν επιβάλλεται, γιατί τότε περιορίζεται η ελευθερία έκφρασης, που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ενεργητικής συμμετοχής (Μπακιρτζής, 2012).

2.5.2. Στόχοι Περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Τα προγράμματα Π.Ε. στη Δ/θμια Εκπαίδευση έχουν στόχο:

- Την *ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση* των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας, αρχικά σε τοπικό επίπεδο και στη συνέχεια σε εθνικό και παγκόσμιο
- Τον προσανατολισμό στην *αιιφορική διαχείριση* του περιβάλλοντος και στη *βιώσιμη ανάπτυξη*
- Την αλλαγή συμπεριφορών, αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών, διαμορφώνοντας τους αυριανούς *ενεργούς πολίτες*
- Την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ηθικών αξιών και *«διάθεσης για εργασία, με σκοπό την επίτευξη δυναμικής ισορροπίας μεταξύ ποιότητας ζωής και ποιότητας περιβάλλοντος»* (Φλογαΐτη, 2011)
- Την εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, δηλαδή το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία
- Τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης
- Την αλλαγή του σχολικού κλίματος
- Την ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών και την αυτονομία της σχολικής μονάδας
- Τον περιορισμό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος
(Εγκύκλιος 212004/Δ7/07-12-2018/ΥΠΠΕΘ), (Μπαγάκης, 2000)

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011), είναι η συνεργασία: σχολείου-τοπικής κοινωνίας, εκπαίδευσης-κοινωνίας, μαθητών-εκπαιδευτικών.

2.6 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε στη Δ/θμια Εκπαίδευση

Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε. είναι αξιόλογη στη Δ/θμια Εκπαίδευση, που είναι το μεταίχμιο της μετάβασης των μαθητών από την εφηβική ηλικία στον κόσμο των ενηλίκων. Δεν αποτελούν τρόπο απλής πληροφόρησης, γιατί στην εποχή της *Κοινωνίας της Πληροφορίας* και των *Κοινωνικών Δικτύων* η διάχυση της πληροφορίας γίνεται με ποικίλους τρόπους και με εκρηκτικό ρυθμό. Έδωσαν νέα διάσταση στο ελληνικό σχολείο, την ευκαιρία στους μάχιμους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας και να μοιραστούν τους

προβληματισμούς τους με τους μαθητές τους, ευαισθητοποιώντας τους και ενεργοποιώντας τους (Μπαγάκης, 2000).

2.6.1 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε. στο μαθητή

Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους μαθητές τους, οι οποίοι με χαρά και ενθουσιασμό συμμετέχουν στα καινοτόμα αυτά προγράμματα. Είναι αποδεκτοί στο γνώριμο σχολικό περιβάλλον, και σύμφωνα με την NASP (2019) *«επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, η ψυχική υγεία και η συνολική σχολική επιτυχία»*.

Τα προγράμματα Π.Ε. «ενισχύουν την κατανόηση επιστημονικών εννοιών» (Morgan, 2016) και έχουν παιδαγωγική αξία. Είναι *«διαδραστική, πρακτική μάθηση που στροβιλίζει τη φαντασία και ξεκλειδώνει τη δημιουργικότητα»*. Ξεπερνά την τάξη και ενισχύει την ικανότητα δημιουργικής κριτικής σκέψης για τις συνέπειες των πράξεών τους. Ο μαθητής σέβεται το ευρύτερο περιβάλλον του, τον «άλλο» και κατά συνέπεια και τον εαυτό του. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και ενθαρρύνονται «υγιείς» τρόποι ζωής. (Thompson, 2018)

Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, εναλλαγή ρόλων καλλιεργούνται ικανότητες και δεξιότητες, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση *«περιβαλλοντικού ήθους»* και ανάπτυξη της ευσυνείδητης, ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητάς τους. Βλέποντας τη συνάφεια των σπουδών τους με τα πραγματικά προβλήματα, μετατρέπουν τη θεωρία σε πράξη, μαθαίνουν να διαχειρίζονται συγκρούσεις συνυπάρχοντας αρμονικά με τους συνομηλίκους τους. Προάγεται η ευαισθησία και ο προβληματισμός των μαθητών για την προστασία της φύσης. Έντονο είναι το αίσθημα της ευθύνης, για τη λήψη κατάλληλων μέτρων, που αποβλέπουν στη δημιουργία βιώσιμου περιβάλλοντος, με παραγωγική οικονομία, διασφαλίζοντας ποιότητα ζωής. Προσεγγίζουν ανθρώπους διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων προσπαθώντας να «γεφυρώσουν» το χάσμα ανάμεσά τους, να τους ευαισθητοποιήσουν, να τους κινητοποιήσουν αλλά και να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη. (Toth, 2016)

Μέσω των βιοματικών δραστηριοτήτων (παρακολούθησης, μέτρησης, ταξινόμησης, πειραματισμού) οι μαθητές συμπεραίνουν, προβλέπουν και ερμηνεύουν δεδομένα σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα. Έτσι εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών και η αυτονομία. Η επαφή με τη φύση ενεργοποιεί τις αισθήσεις. Η ενεργητική, κιναισθητική μάθηση δεν είναι μόνο

πιο αξέχαστη, αλλά έχει αποδειχθεί επίσης ότι βελτιώνει τη συγκέντρωση και τη συμπεριφορά (Morgan, 2016) και έχει ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση στα παιδιά με συμπτώματα Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ADHD) (Taylor, Kuo & Sullivar, 2001).

Τα προγράμματα Π.Ε. αποτελούν «μοχλό υποστήριξης του εθελοντισμού και αντίδοτο της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών» (Σαμαντάς, 2000) και μπορούν να διδάξουν στα παιδιά πώς να διαδραματίσουν ενεργό και θετικό ρόλο σε οργανισμούς σε επίπεδο πόλης και νομού (Toth, 2016).

2.6.2 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε στον εκπαιδευτικό

Η φροντίδα του περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για το μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό. Η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. αποτελεί μια διδακτική ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό, ευκαιρία για ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Μια ελπιδοφόρα στρατηγική, που συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινών διδακτικών πρακτικών, που αποτελούν ευκαιρία εφαρμογής σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας διαμορφώνοντας κοινή συνείδηση (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 1999), (Μπαγάκης, 2000). Ενθαρρύνει τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, μέσω της εκπαίδευσης σε θέματα περιβάλλοντος και βιωσιμότητας.

Ικανοποιούνται ταυτόχρονα και οι προσωπικές περιβαλλοντικές ανησυχίες του, προσφέροντας εθελοντικό έργο σε γνώριμο εργασιακό περιβάλλον, που σύμφωνα με το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Η Π.Ε. αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για διεπιστημονική μάθηση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, αναπτύσσοντας τις περιβαλλοντικές τους γνώσεις και διδακτικές δεξιότητες (Toth, 2016), εξασφαλίζοντας τη δέσμευση και τον ενθουσιασμό των μαθητών τους

Διευρύνεται το γνωστικό του πεδίο, αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, η φαντασία του εκπαιδευτικού, οι εθελοντικές πρωτοβουλίες και δημιουργείται φιλικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών που προάγει τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και έχει θετικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ικανοποίησή του από την επίτευξη των στόχων καθώς και η ανταπόκριση των μαθητών του, επιδρά θετικά στην προσωπικότητά του και κατά συνέπεια στην εργασία του. Πειραματίζεται κατά την εφαρμογή της καινοτομίας, και μέσα από

δοκιμές και πλάνη αναλαμβάνει κινδύνους (Lucas, 2001). Ταυτόχρονα η ενασχόλησή του με το περιβάλλον έχει θετική επίδραση στην ψυχική υγεία του.

«Η μεγαλύτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι η ικανότητα εξισορρόπησης της κατεύθυνσης των δραστηριοτήτων τους για τη διατήρηση της εστίασης ή της ορμής, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν ηγετικό ρόλο». (Bubb, 2017). Οι «ανατρεπτικές» πρωτοβουλίες των μαθητών οδηγούν σε αλλαγή ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο μαθητής διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός είναι απλός παρατηρητής, ο οποίος προσαρμόζεται στις συνθήκες και τη φύση της δραστηριότητας καθώς και στις ανάγκες της ομάδας (Μπακιρτζής, 2002).

Ο εκπαιδευτικός είναι καταλυτικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος Π.Ε., που καθορίζει την επιτυχία του. Έχοντας κατανοήσει τους στόχους, οφείλει να κατευθύνει τις ενέργειες των μαθητών του και να τους προσανατολίζει σωστά. Για το λόγο αυτό σύμφωνα με την Παπασιδέρη (1991) απαραίτητη είναι η κατάρτισή τους. Επομένως, τα προγράμματα είναι ισχυρό κίνητρο για ενημέρωση-επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, περιβαλλοντικές οργανώσεις). Ο *Περιβαλλοντικός Αλφαριθμητισμός* συμβάλλει στη βιώσιμη ανάπτυξη του ευρύτερου περιβάλλοντος, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα εφόδια για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη.

2.6.3 Η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα

Αξιοσημείωτη είναι η προσφορά των προγραμμάτων Π.Ε., εφόσον τα περισσότερα περιβαλλοντικά ζητήματα προκύπτουν από την έλλειψη εκπαίδευσης. Η Π.Ε. είναι μαθητοκεντρική εκπαίδευση σε συνδυασμό με σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Εστιάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία και βασίζεται στην Επιστήμη. Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (1998), οι τρεις διαστάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση, «λειτουργούν συνδυαστικά και ενισχύουν τη σύγχρονη έννοια της Π.Ε.» βελτιώνοντας τα προβλήματα, είναι:

γύρω από το περιβάλλον, χωρίς να είναι απαραίτητη η επαφή με αυτό, αλλά οι σχετικές γνώσεις που αποκτούν τα άτομα για το περιβάλλον μέσα από εμπειρίες-βιώματα. Το περιβάλλον είναι αντικείμενο μάθησης

από και μέσα στο περιβάλλον, «που είναι το μέσο για την κατάκτηση γνώσης, ψυχοσυναισθηματικής ωρίμανσης και κοινωνικής προόδου του ατόμου» (Φλογαΐτη, 2011), αποτελεί το πεδίο μάθησης και δραστηριοποίησης, καθώς και πηγή μάθησης

για το περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική διάσταση, τονίζοντας την ατομική ευθύνη για την ποιότητα του περιβάλλοντος, που όπως αναφέρθηκε σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ζωής και οδηγεί σε δράση (Αειφόρο Εκπαίδευση).

Αξιοποιούνται μέθοδοι που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μελών της ομάδας, καθώς και των ομάδων μεταξύ τους, εξασφαλίζοντας το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των μελών της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας. Με την έρευνα πεδίου, κατανοούν το μέγεθος της κατάστασης και μέσω της ερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, παράγεται νέα γνώση από τους μαθητές. Οι μέθοδοι αυτοί εφαρμόζονται κατ' επέκταση και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν «αισιόδοξη εκπαιδευτική νότα και παράδοση αλλά και ηθικό κίνητρο για τους επόμενους» (Σαμαντάς, 2000).

Καλλιεργούνται μοντέλα συμπεριφοράς, αναπτύσσονται αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις που συμβάλλουν στην ολόπλευρη προσέγγιση και τον προβληματισμό που αφορούν στην ισόρροπη και αρμονική συνύπαρξη ανθρώπου-περιβάλλοντος, προωθώντας μια κουλτούρα ανοχής και εκτίμησης. Σύμφωνα με την Ατζέντα 21 (1992), κεφάλαιο 36, «Η εκπαίδευση είναι κρίσιμος παράγοντας στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης και στη βελτίωση της ικανότητας των πολιτών να αντιμετωπίσουν ζητήματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης». Η Εκπαίδευση θα παρέχει την απαραίτητη γνώση, με σκοπό την αναγνώριση των ουσιαστικών αιτίων των προβλημάτων της σύγχρονης πραγματικότητας και την δραστηριοποίησή τους (Gigliotti, 1990).

Συμπερασματικά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνδυαστικά με άλλα θέματα συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ενώ τα οφέλη της είναι πολλά, δυστυχώς σε πολλά μέρη η πρόσβαση σε αυτή είναι πολύ περιορισμένη.

2.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. στη Β/θμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Song (2009), ο εκπαιδευτικός της Π.Ε. διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης, ευαισθητοποιώντας και ενεργοποιώντας τους μαθητές του. Ο *περιβαλλοντικός εκπαιδευτής*, ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί προγράμματα Π.Ε., επιδιώκει την επίτευξη των στόχων τους, συνδέοντας τη σχολική ζωή με την πραγματική ζωή (Glasgow,

1996). Είναι σημαντικό πριν την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε., ο εκπαιδευτικός να καθορίσει με σαφήνεια τους στόχους του, τον τρόπο επίτευξής τους, τη διδακτική προσέγγιση και τη στάση που θα ακολουθήσει, καθώς και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

- ✓ Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003) είναι ο «συντελεστής ποιότητας της εκπαίδευσης» και σε αυτόν βασίζεται η επιτυχία των προγραμμάτων Π.Ε.. Έχει ‘ηγετικό’ ρόλο στην Π.Ε., ‘ξεφεύγοντας’ από την ειδικότητά του και από τη μετάδοση γνώσεων του αντικειμένου που διδάσκει, προχωρώντας σε πρακτική εφαρμογή των γνώσεών του. Συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων για σφαιρική αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ζητήματος και αναπτύσσει θετικές συσχετίσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές στους συναδέλφους του.
- ✓ Καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αφορούν σε παιδαγωγικές δεξιότητες, εναλλακτικές πρακτικές, με σκοπό τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος κατάλληλου για συνεργασία (Stapp and Cox, 1974), αναλαμβάνοντας προσωπική ευθύνη και αλλάζοντας τη σχολική κουλτούρα. Μαθαίνει τους μαθητές του πως να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται (Πετρενίτη, 2008).
- ✓ Ο καινοτόμος εκπαιδευτικός, που βρίσκεται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, είναι επίσης ‘ηγέτης’ των αλλαγών και των καινοτομιών που εφαρμόζονται στη σχολική κοινότητα. Είναι ο μεταρρυθμιστής, ο οποίος θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του, να προσαρμόζεται στις συνθήκες της εποχής και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες με υπευθυνότητα πάντοτε μέσα σε καθορισμένο πλαίσιο και στόχους. Ως υποστηρικτής του «αποτελεσματικού» σχολείου, αναλύει το ρόλο του στην προώθηση των στόχων της Π.Ε. και συμβάλλει στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, ενθαρρύνοντας τη σχολική κοινότητα για δράση.
- ✓ Η Π.Ε. αγκάλιασε τον «ανήσυχο» εκπαιδευτικό, που είναι ευαισθητοποιημένος σε περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία δεν έχουν μοναδική λύση. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να διατηρήσει ουδέτερη στάση, ώστε οι μαθητές του να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη τους, να ενεργοποιηθούν και να αναλάβουν δράση, παρέχοντας σε αυτά τις ευκαιρίες για ολιστική προσέγγιση του θέματος, γιατί σύμφωνα με την Παπαπανάγου (2017), οι μαθητές δεν έχουν περιβαλλοντικό ήθος. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραμείνει αδιάφορος, «θα πρέπει να προσδιορίσει και να ανασύρει τις στάσεις των παιδιών για το περιβάλλον» (Kwan & Miles, 1998), που ευνοούν την επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων Π.Ε. Οι Ballantyne & Packer (1996), συστήνουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στρατηγικές, οι οποίες συμβάλλουν

στη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων βάση των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές (Backer, 2016). Θα πρέπει να αναπτύσσουν με υπευθυνότητα περιβαλλοντικές γνώσεις και διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες έχουν στόχο, σύμφωνα με τους Ballantyne and Bain (1995), να γίνουν οι μαθητές τους «πολυεπιστημονικοί επιστήμονες», να αλληλεπιδρούν με ποικίλα περιβάλλοντα αυξάνοντας τις προσδοκίες και τα πρότυπα, καθώς και την περιβαλλοντική δέσμευση των μαθητών τους.

- ✓ Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές του, θέτοντας σαφείς στόχους, επιδιώκοντας την άμβλυση των διαφορών μεταξύ τους και σχεδιάζοντας ευέλικτες, φυσικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις συνθήκες, παρέχοντάς τους εμπειρίες. Σέβεται τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, μοιράζεται τις γνώσεις τους, αναγνωρίζει τις ελλείψεις τους και ενθαρρύνει την κάλυψή τους (Πετρενίτη, 2007). Είναι διευκολυντής, «εμψυχωτής» και καθοδηγητής, ο οποίος ενθαρρύνει τις προσπάθειες των μαθητών του, που στοχεύουν στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΕΠΘ, 2014), εμπλέκοντάς τον σε συμμετοχικές διαδικασίες (μελέτη πεδίου, παιδαγωγικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες, δράση). Αυξάνεται η δημιουργικότητα και καλλιεργείται η κριτική-διερευνητική μάθηση, που συμβάλλει στην ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης. Μιας πολύπλευρης προσέγγισης της πραγματικότητας και αναζήτησης ποικίλων λύσεων, αναπτύσσοντας *περιβαλλοντική συνείδηση*.
- ✓ Πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι για να ανταποκριθεί στο δυναμικό ρόλο του αναγκαία είναι η επιμόρφωση, που θα εμπλουτίσει τις περιβαλλοντικές γνώσεις του, τις στρατηγικές και τις ικανότητές του βελτιώνοντας την ποιότητα των προγραμμάτων. Να κατανοήσει ότι είναι μέλος της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας όπου δραστηριοποιείται. Στη συνέχεια θα πρέπει να προβληματίσει τους μαθητές, ώστε να εξετάσουν τις συνθήκες που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Να κατανοήσει ότι χρησιμοποιώντας ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων, σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που στηρίζονται σε προσωπικά βιώματα των μαθητών τους, συμβάλλουν στην κατανόηση της τρέχουσας κατάστασης και στην πρόβλεψη ανεπιθύμητων μελλοντικών καταστάσεων.

Είναι προσωπική του επιλογή η ενασχόλησή του με την Π.Ε., η οποία λόγω του εθελοντικού της χαρακτήρα, αποδεικνύει την περιβαλλοντική ευαισθησία του και την υπεύθυνη στάση του σε

κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα. Για το λόγο αυτό απαιτείται σωστή γνώση των χαρακτηριστικών, των στόχων των μεθόδων εφαρμογής και της εξέλιξης της Π.Ε.. Θα πρέπει να είναι γνώστες των περιβαλλοντικών συστημάτων και διεργασιών και περιβαλλοντικά ενημερωμένοι (Πετρενίτη, 2007)

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός γίνεται «πρωτεργάτης και μάρτυρας μιας τάσης προς την εισαγωγή ενός συγχωνευμένου κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης και μιας παιδαγωγικής πρακτικής αόρατου τύπου» (Μπαγάκης, 2000), (Bernstein, 1975) & (Bernstein, 1989). Οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι «διαδραματίζει κρίσιμο και καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. και να τον επανεξετάσει υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών και προοπτικών μεταβαίνοντας από το στάδιο της θεωρίας στην πράξη» (Frederick Research Centre, 2013).

2.8 Έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ/θμιας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

2.8.1 Έρευνες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, διαφορετικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για τα προβλήματα που προβάλλουν στη σύγχρονη πραγματικότητα, καθώς και για το ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αντιμετώπισή τους. Κατά συνέπεια παρατηρείται διαφορετική προσέγγιση από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό καθώς και η περιορισμένη έρευνα, έχουν ως αποτέλεσμα οι αντιλήψεις-απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης για την Π.Ε. να παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη (2002), αντίληψη είναι *«η ικανότητα να συλλαμβάνει κανείς στοιχεία της πραγματικότητας και να διαμορφώνει σαφή εικόνα για πρόσωπα και καταστάσεις»*, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε., διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών ενεργών πολιτών, και σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν στην Τιφλίδα, προβληματίζουν, ευαισθητοποιούν τους μαθητές για κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα και συμβάλλουν στην υιοθέτηση στάσεων και νέων προτύπων συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι σε αυτά, δρώντας πολλαπλασιαστικά.

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), διεξήχθη σε 90 διευθυντές και προϊσταμένους γραφείων, 99 Σχολικούς Συμβούλους, 155 Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και 971 Εκπαιδευτικούς και αφορούσε στην ποιότητα των καινοτόμων Προγραμμάτων. Διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο η εφαρμογή των Προγραμμάτων αυτών επηρεάζει: 1) τη στάση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα και 2) τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την έρευνα, θετική είναι η στάση των διευθυντών όσον αφορά στην αλλαγή στάσης των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Το 26% των διευθυντών πιστεύει ότι βελτιώθηκε «σημαντικά» η στάση των μαθητών, ενώ το 39% «αρκετά». Διαφορετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών. Το 15% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπήρξε «σημαντική» βελτίωση και το 25% ότι βελτιώθηκε «αρκετά». Οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στο ερώτημα, είτε γιατί δεν παρατήρησαν κάποια αλλαγή, είτε γιατί δεν υλοποιούσαν προγράμματα Π.Ε. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προγράμματα Π.Ε. ως «νησίδες ανάσας», χωρίς να αξιοποιήσουν στη διδακτική πράξη τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν στην Π.Ε., με αποτέλεσμα να ακυρώνεται ο διττός ρόλος των προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια καθώς και αυτοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, θεωρούν ότι τα καινοτόμα αυτά προγράμματα επιδρούν επικουρικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι «ανήσυχοι» εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της υλοποίησης προγραμμάτων και την προσφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η έρευνα αναφέρει ότι στο Λύκειο το εξεταστικό σύστημα δεν επιτρέπει την εφαρμογή τέτοιων Προγραμμάτων, αλλά η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει ότι επιδρούν θετικά στη μαθητική ψυχολογία, στην αλλαγή των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στην απογραφική έρευνα των Τζαμπερή και Παπαβασιλείου (2010), σε σύνολο 102 εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα Λύκεια της πόλης της Ρόδου, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών στα Περιβαλλοντικά ζητήματα. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της θεωρητικής όσο και της θετικής κατεύθυνσης δεν παρουσιάζουν διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά σε θέματα περιβάλλοντος, αλλά διαφέρει ο τρόπος προσέγγισης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας, συμφωνούν στην ολιστική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών θεμάτων, λαμβάνοντας υπόψη και τις τρεις διαστάσεις της Π.Ε. Αναγνωρίζουν τη συμβολή της οικογένειας, του φιλικού περιβάλλοντος και των Μ.Μ.Ε στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση του ατόμου και έχουν επίγνωση της ατομικής

ευθύνης. Επίσης θεωρούν τα προγράμματα Π.Ε. ως μέσο αντιμετώπισης της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Μέτριο είναι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, λόγω έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης, κινήτρων, χρηματοδότησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης, παρά την καλύτερη επιστημονική κατάρτιση, παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για την υλοποίηση προγραμμάτων. Αυτό οφείλεται σε αυξημένη περιβαλλοντική ευαισθησία των θεωρητικών εκπαιδευτικών.

Στον τομέα της Π.Ε. ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι *Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής* (ΣΕΖ), που εμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 στις Η.Π.Α. , στην προσπάθεια εξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με το περιβάλλον. Οι Tanner (1998) & Peterson (1981) μετά από έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και η επιρροή οικογενειακού, φιλικού περιβάλλοντος καθώς και των δασκάλων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Οι ΣΕΖ των ίδιων των δασκάλων επηρεάζουν την φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν και τη διδακτική πράξη. Στην εποχή μας, που είναι το μεταβατικό στάδιο από την Π.Ε. στην Αειφορική Ανάπτυξη (Α.Α), εποχή της Εκπαίδευσης Διά Βίου Μάθησης (Ε.ΔΙ.Β.Μ.), η εκπαίδευση για την Αειφορία δεν έχει ηλικιακά όρια και επεκτείνεται σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική, άτυπη). Έτσι απαιτείται η μάθηση να επεκταθεί και έξω από το σχολείο, και οι ΣΕΖ να μετατραπούν σε *Σημαντικές Εμπειρίες Μάθησης* χτίζοντας ένα αειφορικό μέλλον με νέες προοπτικές. (Δασκολιά & Γρίλλια, 2010)

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, προσπαθώντας να εξηγήσουν τη διδακτική συμπεριφορά τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στη δραστηριοποίησή τους. (Δασκολιά, 2005) Σε μια μικρής κλίμακας, ποιοτική έρευνα των Δήμου & Δασκολιά (2010), μεταξύ 20 εκπαιδευτικών της Δ/θμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις έννοιες της Π.Ε. και της δημιουργικής σκέψης καθώς και για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης στην Π.Ε. Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κυριαρχεί η παιδαγωγική διάσταση, ακολουθεί η εκπαιδευτική και τέλος η περιβαλλοντική. Η πλειοψηφία των Εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη συμβολή της Π.Ε. στη διαμόρφωση *ενεργών πολιτών*, αρκετοί πιστεύουν ότι η Π.Ε. στοχεύει στην αυτογνωσία του ατόμου και λιγότεροι στην πρόκληση κοινωνικών αλλαγών. Η δημιουργική σκέψη που καλλιεργείται μέσω των διδακτικών

προσεγγίσεων στην Π.Ε., οδηγεί στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων και συστημικής , κριτικής σκέψης.

Η έρευνα του Γιαννίρη το 2011-2012, είναι ο απολογισμός της εικοσαετούς πορείας των προγραμμάτων Π.Ε. στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών 50 σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ισάριθμων της δευτεροβάθμιας για την Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα θεωρούν αναγκαία την Π.Ε. και επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση αλλά μόνο ένα μικρό ποσοστό αναλαμβάνει να υλοποιήσει πρόγραμμα Π.Ε. Αναγνωρίζουν την προσφορά των προγραμμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην κατανόηση των σχολικών μαθημάτων αλλά και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πράξη εξηγεί την υλοποίηση κατ' επανάληψη προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα θετική είναι η συνεισφορά των ΚΠΕ στην Π.Ε. και τέλος, πρέπει να ενισχυθεί και να διαδοθεί ο θεσμός της Π.Ε.

Στην έρευνα του Κώτσιου από το Μάρτιο ως τον Ιούνιο του 2009, έγινε μια ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. για τις έννοιες της ανάπτυξης, της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς και η τεχνική των Focus Groups. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις έννοιες αυτές με διαφορετικό τρόπο, αδυνατώντας να συνδυάσουν την ανάπτυξη με την αειφορία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη παρουσιάζει η έρευνα της Πουλιώτη, το 2015, στην οποία συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί του Δήμου Ελασσόνας με περισσότερα από δέκα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων υλοποιούσαν προγράμματα Π.Ε. αλλά μόνο 20 είχαν επιμορφωθεί και σχεδόν όλοι δηλώνουν ότι η Π.Ε. έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία. Οι λόγοι που τους ωθούν να υλοποιήσουν προγράμματα Π.Ε. είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών, το προσωπικό ενδιαφέρον, η ανάπτυξη γνώσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αντιθέτως οι λόγοι που τους αποτρέπουν είναι η έλλειψη χρόνου, κινήτρων, χρηματοδότησης, η ελλιπής κατάρτιση και η γραφειοκρατία. Το προσωπικό ενδιαφέρον, το φιλότιμο και το μεράκι των εκπαιδευτικών αποτελούν τα πιο ισχυρά κίνητρα υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε., ενώ σύμφωνα με την έρευνα της Πρίντζη-Καμπέλη η χρηματοδότηση είναι το ισχυρότερο κίνητρο που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υλοποιούν περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, σύμφωνα με της έρευνα της Αρετάκη (2014) κατά τα έτη 2003-2014 σε σχολεία της Δ/θμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο μεγάλο αριθμό των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι φιλόλογοι, οι πιο πολυπληθείς ομάδες στα σχολεία, είναι η ειδικότητα η οποία έχει μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής στα προγράμματα, ακολουθούν οι καθηγητές Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής, οι Μαθηματικοί, οι Πληροφορικοί, οι Τεχνολόγοι και οι καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας, που δεν ακολουθούν σταθερή σειρά.

Όπως αναφέρουν οι Αρετάκη, Ράγκου και Ανδρεαδάκης (2014) στην έρευνά τους, με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και οι έρευνες των Καπιώτα (2005), Τσελεκτσίδου & Λαμπροπούλου (2008), τη δεκαετή έρευνα (1998-2008) στο νομό Τρικάλων των Αποστόλου κ.α. (2008) και του Βούκουνα (2006), για τη Χίο, τοποθετώντας τους φιλολόγους στην πρώτη θέση και τους φυσικούς στη δεύτερη. Οι μαθηματικοί κατέχουν στις περισσότερες έρευνες την τρίτη, τέταρτη θέση και ακολουθούν οι καθηγητές φυσικής Αγωγής και οι υπόλοιπες ειδικότητες σε μικρότερα ποσοστά για τη διετία (2002-2004). Ανατροπή των δεδομένων παρατηρείται στην πανελλήνια έρευνα των Λέκκα (2005) κ.α., με τις ειδικότητες των φιλολόγων και των φυσικών να εναλλάσσονται μεταξύ πρώτης και δεύτερης θέσης και να ακολουθούν οι μαθηματικοί και ιδιαίτερα στην εξαετή έρευνα των Αγγελίδου & Κρητικού (2006) για την Ανατολική Αττική πρώτοι σε συμμετοχή είναι οι εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών, μετά βρίσκονται οι φιλόλογοι, οι μαθηματικοί και τέλος οι υπόλοιπες ειδικότητες.

Η Ζαντραβέλη (2015), στη διετή έρευνα (2011-2013), εξετάζει τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας, πριν κατά και μετά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους από αυτά. Πρόκειται για μεικτή μέθοδο. Αρχικά, έγινε ποσοτική έρευνα σε 31 εκπαιδευτικούς (50% του δείγματος) και ακολούθησε ποιοτική έρευνα, όπου απαντήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου από 8 από τους 31 εκπαιδευτικούς της αρχικής φάσης. Βασικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών αποτελούν η ανάπτυξη συμμετοχικότητας των μαθητών (64,5%), η περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση (41,9%) καθώς και η απόκτηση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (32,3 %). Η δασκαλοκεντρική μέθοδος εφαρμόζεται σε ποσοστό 90,3% και οι εκπαιδευτικοί (64,5%) θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους δεν είναι επαρκής. Ο κάθε εκπαιδευτικός με τα μέσα που διαθέτει εκπονεί το πρόγραμμά του. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος

εξαρτάται από τη σύνθεση της ομάδας, το μαθησιακό επίπεδο της ομάδας, τη χρηματοδότηση, η τεχνολογική υποστήριξη.

Ο Οικονόμου (2015), στην έρευνα που διεξήγαγε το έτος 2013-2014 σε 51 από τους 149 εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Πειραιά που υλοποιούσαν προγράμματα Π.Ε. , εξέτασε την προτεραιότητα των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία ήταν γυναίκες, οι περισσότεροι ήταν της θετικής κατεύθυνσης και το 13,7% δεν είχε επιμορφωθεί στην Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην απόκτηση γνώσεων και στάσεων των μαθητών προς το περιβάλλον και λιγότερο στην απόκτηση δεξιοτήτων για αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων και δράσης. Χρησιμοποιούν την ομαδική εργασία -η οποία είναι οικεία απο τη σχολική καθημερινότητα- τη σύνδεση σχολικής και καθημερινής ζωής και λιγότερο τη διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση.

Τέλος, θα αναφερθούμε σε μία παλαιότερη έρευνα, γιατί αφορά το Νομό Θεσσαλονίκης και σχετίζεται άμεσα με το θέμα της παρούσας εργασίας. Είναι της Παπαδημητρίου(1995), από τις πρώτες έρευνες στην Π.Ε. και αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και διδακτική ευκαιρία. Πιστεύει ότι η Π.Ε. θα συνεισφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αναχρονιστικό και συμβάλλει στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

2.8.2. Διεθνείς Έρευνες

Στην ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο από την Walkinshaw, K. (2017), στο πλαίσιο του προγράμματος EcoSchools, σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε., αποκαλύφθηκε ότι η Π.Ε. είναι μια διδακτική πρόκληση για αυτούς και ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης και την αναδιάρθρωση του σχολικού συστήματος ώστε να εστιάζει στην Π.Ε.

Η έρευνα της Gwekwerere, Y. (2014) αφορά στη διερεύνηση των περιβαλλοντικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες και τις αντιλήψεις τους για την Π.Ε. στα σχολεία. Συμμετείχαν καθηγητές αρχικής εκπαίδευσης 19-22

ετών. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των Focus Groups και δόθηκε η δυνατότητα σχολιασμού των απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την έρευνα, θετικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα αποτελούν ευκαιρία για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος Π.Ε. και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων.

Η έρευνα των Anastasia Gkargkavouzi · Stefanos Paraskevopoulos and Steriani Matsiori (2018), «Connectedness to Nature and Environmental Identity Scales Reveal Environmental Awareness in Greek Teachers» που δημοσιεύτηκε από την American Society of Agronomy, μελετά την περιβαλλοντική ταυτότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών, την αίσθηση της σύνδεσης με τη φύση και τις περιβαλλοντικές γνώσεις. Χρησιμοποιήθηκε αυτοελεγχόμενο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του δημογραφικού προφίλ, των περιβαλλοντικών γνώσεων και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. διαθέτουν περιβαλλοντική συνείδηση αλλά δεν γνωρίζουν βασικές έννοιες του περιβαλλοντικού γραμματισμού. Είναι υπεύθυνοι να παράσχουν στους μαθητές τους τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνουν ενεργοί πολίτες. Αυτό όμως είναι εφικτό αν διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί υψηλά επίπεδα περιβαλλοντικής γνώσης, περιβαλλοντικής συνείδησης και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, δηλαδή περιβαλλοντικής παιδείας που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική Π.Ε. Άρα, θα πρέπει να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επικεντρώνονται στην ενίσχυση του περιβαλλοντικού τους γραμματισμού.

Τα τελευταία χρόνια, στο Ηνωμένο Βασίλειο, δόθηκε έμφαση στην έρευνα για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση στην αρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών, αλλά και σε πρωτοβουλίες που χρησιμοποιούνται με τους μαθητές στα σχολεία. Ελλιπής είναι η έρευνα που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική παιδαγωγική που εφαρμόζουν στη μαθησιακή διαδικασία, και την ανάπτυξη αξιών που σχετίζονται με την Αειφόρο Εκπαίδευση. Η έρευνα της McNaughton (2012), με τίτλο «Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections" που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο, στοχεύει στην εξέταση των γνώσεων που αποκόμισαν για την αποτελεσματική παιδαγωγική, από τη μελέτη της δικής τους πρακτικής σε θέματα Αειφορίας. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, στην οποία

καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι απόψεις 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζαν προγράμματα αειφόρου ανάπτυξης. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους να εφαρμόζουν μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές για θέματα αειφορίας και να συνειδητοποιήσουν την ωφέλεια που θα αποκομίσουν από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε.

Στη μελέτη των Borg, C., Gericke, N., Hoglund, O., & Bergman, E., (2014), σχετικά με τις αντιλήψεις των Σουηδών Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη συμμετείχαν 3226 Σουηδοί δάσκαλοι. Η έρευνα εστιάστηκε στην κατανόηση της έννοιας της αειφορίας, ιδιαίτερης σημασίας για το Σουηδικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο οποίο προβλέπεται η ένταξη και των τριών διαστάσεων της αειφορίας στο πρόγραμμα σπουδών (Περιβάλλον-Κοινωνία-Οικονομία). Επίσης, απαιτείται ολιστική προσέγγιση σε όλα τα μαθήματα. Η έρευνα έδειξε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις τρεις διαστάσεις της αειφορίας δεν έχουν ολιστική προσέγγιση στη εκπαιδευτική διαδικασία γιατί σεν συμφωνούν με την οικονομική διάσταση. Οι πιο «πρόσφατοι» εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη σε σχέση με τους παλιότερους. Το 70% των ερωτηθέντων κρίνει απαραίτητη τέτοια κατάρτιση-επιμόρφωση.

Στην έρευνα της Norizan Esa, που διεξήχθη το 2010 στο School of Education Studies- Universiti Sains Malaysia, εξετάστηκαν οι περιβαλλοντικές γνώσεις, συμπεριφορές και πρακτικές των φοιτητών. Είναι μια προσπάθεια ώστε οι μελλοντικοί δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να προετοιμαστούν για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους στην εκπαίδευση για το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στους φοιτητές που εγγράφονται στο προπτυχιακό μάθημα, Biology Teaching Methods και δείχνει την ετοιμότητα των αυριανών εκπαιδευτικών να εντάξουν την αειφόρο ανάπτυξη στην διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους, οφείλουν παρέχοντας την κατάλληλη εκπαίδευση να τους προετοιμάσουν για ένα βιώσιμο μέλλον και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών. Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι φοιτητές και δάσκαλοι δεν έχουν περιβαλλοντικές γνώσεις, άρα και φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με τις προηγούμενες.

Στην άνοιξη του 1992, στις ΗΠΑ, διεξήχθη έρευνα από τους Lane, Wilke, Champeau & Sivek, για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Wisconsin σε σχέση με τη στάση και τις ικανότητές τους στη διδασκαλία για το περιβάλλον. Στην έρευνα συμμετείχαν 1545 εκπαιδευτικοί και σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν είχαν επιμορφωθεί στην Π.Ε. και

να αξιολογήσουν τις διδακτικές τους ικανότητες. 915 εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, συμπληρώνοντας ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση και αναγνωρίζουν ότι συνέβαλε στην κατανόηση των διδακτικών δεξιοτήτων. Φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι σε μικρότερο βαθμό από από την εκπαίδευση που έλαβαν με τη χρήση συναισθηματικών μεθόδων και στρατηγικών περιβαλλοντικής δράσης για τη διδασκαλία. Θετική είναι η στάση των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. αλλά ανέφεραν ότι διαθέτουν λιγότερο από μισή ώρα/εβδομάδα για τη διδασκαλία της.

Σε σχετική έρευνα αξιολογήθηκε η αυτο-αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις περιβαλλοντικές τους γνώσεις, καθώς και την πρακτική τους εφαρμογή έπειτα από επιμόρφωση στην Π.Ε., που έγινε στις ΗΠΑ από τους Toni A. Sondergeld, Andrea R. Milner & Charles Rop. Αρχικά, η έρευνα αναφέρεται γενικά στην Π.Ε. και στη συνέχεια εστιάζει στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Π.Ε. *River Run Through It (ARRT)*, το οποίο με βιωματικό τρόπο μεταφέρει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που θα στηρίξουν το έργο τους και θα συμβάλουν στην αυτοπεποίθησή τους. Τις νέες γνώσεις, τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και τις εμπειρίες που απέκτησαν θα τις μεταφέρουν στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας. Κατά συνέπεια θα ενθαρρύνουν τους μαθητές μέσω της βιωματικής μάθησης, να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον, να αναγνωρίσουν τις προβληματικές καταστάσεις και να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και υπευθυνότητα.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της έρευνας

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο (1993) και Creswell (2011), επιστημονική έρευνα είναι η συστηματική και στοχευμένη προσπάθεια συγκέντρωσης και ανάλυσης πληροφοριών, που αποσκοπεί στην παραγωγή νέας γνώσης βασιζόμενη σε υπάρχουσες θεωρίες ή στη δημιουργία νέων θεωριών. Χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και συμβάλλει στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων βελτιώνοντας τα επιτεύγματα του ανθρώπου.

Η παρούσα έρευνα είναι *επισκόπηση*, δηλαδή με τη χρήση ερωτηματολογίου συλλέγονται δεδομένα, σε δεδομένη χρονική στιγμή, περιγράφοντας τις σχέσεις των εξεταζομένων παραμέτρων και είναι μικρής κλίμακας, γιατί διεξάγεται από έναν ερευνητή (Χριστόπουλος, 2010).

Όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή, στόχος της ερευνητικής μελέτης είναι να εξεταστεί, ως εξαρτημένη μεταβλητή, η εργασιακή ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στη Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης από την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., να εντοπιστούν οι τομείς ικανοποίησης, να διερευνηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή και να καταγραφούν οι απόψεις-αντιλήψεις τους για την Π.Ε.

3.2 Στάδια της έρευνας

3.2.1 Καθορισμός πληθυσμού και δείγματος-Δειγματοληψία

Ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια της επισκόπησης. Αρχικά, καθορίστηκε ως μονάδα ανάλυσης (Creswell, 2011)- το επίπεδο από το οποίο πρέπει να συγκεντρωθούν τα δεδομένα- η Δ/ση Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στη Δ/ση Αν. Θεσσαλονίκης υπάρχουν τα σχολεία των Δήμων Θεσσαλονίκης, Θέρμης, Θερμαϊκού, Καλαμαριάς και Πυλαίας-Χορτιάτη. Οι εκπαιδευτικοί της Δ/σης Δ/θμιας Αν. Θεσσαλονίκης που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. αποτελούν τον πληθυσμό, το σύνολο των ατόμων του οποίου μελετάμε την ικανοποίηση. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Μάρτιο του 2019, σε δείγμα 131 εκπαιδευτικών, που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. και εργαλείο της αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

Διανεμήθηκαν 31 έντυπα, ανώνυμα ερωτηματολόγια, ιδιοχείρως από την ερευνήτρια, σε εκπαιδευτικούς της Δ/σης Αν. Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια περιβαλλοντικής εξόρμησης στη Βέροια (κατάλληλες συνθήκες για τη σωστή συμπλήρωση-επαρκής χρόνος, χαλαρή διάθεση, και ενδιαφέρον θέμα για τους συμμετέχοντες στην εκδρομή). Όλοι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα. Συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν άμεσα 29 ερωτηματολόγια με μεγάλη προθυμία, λόγω του ενδιαφέροντος για το θέμα της έρευνας και της προσωπικής σχέσης με την ερευνήτρια. Πρόκειται για ευκαιριακή δειγματοληψία γιατί οι συμμετέχοντες ήταν βολικοί για την ερευνήτρια (πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη). 2 εκπαιδευτικοί είπαν ότι θα τα επιστρέψουν την άλλη μέρα. Στη συνέχεια στάλθηκαν ακόμη 100 ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή (google forms), στα προσωπικά email των εκπαιδευτικών εξατομικευμένα, από τα οποία, επίσης άμεσα, απαντήθηκαν ανώνυμα τα 91. Επιλέχθηκαν σχολεία όλων των δήμων της Θεσσαλονίκης που υλοποιούσαν προγράμματα, καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, έμπειροι στην Π.Ε. αλλά και άλλοι με λιγότερη εμπειρία, διαφόρων ηλικιών, με περισσότερα ή λιγότερα έτη υπηρεσίας (στοιχεία αντλήθηκαν από τον πίνακα έγκρισης υλοποίησης προγραμμάτων), εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων. Το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό (σκόπιμη δειγματοληψία). Επίσης, τα προσωπικά e-mail είναι γνωστά στην ερευνήτρια διότι υπάρχει προσωπική σχέση με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Επίσης ο συνολικός αριθμός των 120 ερωτηματολογίων (29 έντυπων και 91 ηλεκτρονικών) είναι ένα ικανοποιητικό σε μέγεθος δείγμα σε σχέση με το πλήθος των ατόμων του πληθυσμού (περίπου

200 εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, σύμφωνα με στοιχεία του Γραφείου Π.Ε.). Άρα, μειώνεται το σφάλμα της δειγματοληψίας και μπορούν να εφαρμοστούν στατιστικές διαδικασίες, ώστε να έχουμε καλή εκτίμηση των μελετούμενων χαρακτηριστικών του πληθυσμού (Creswell, 2011). Τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν. Διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Σύντομο ενημερωτικό, εισαγωγικό σημείωμα τους πληροφόρησε για το σκοπό της μελέτης, το ρόλο της ερευνήτριας και τη δυνατότητα πληροφόρησης των αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

3.2.2 Σχεδιασμός και δομή του ερωτηματολογίου

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, δεν εντοπίστηκε ερευνητική μελέτη αντίστοιχου περιεχομένου. Άρα, δεν έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι στιγμής ερωτηματολόγιο, το οποίο εξετάζει την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε.. Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, από τις θεωρίες κινήτρων που εξηγούν τη συμπεριφορά του ατόμου, εκείνες που ερμηνεύουν καλύτερα την εργασιακή ικανοποίηση και είναι κατάλληλες για την έρευνά μας είναι του Herzberg, των Porter-Lawler και αυτή των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham (1976), διότι στην Π.Ε. τα άτομα παρακινούνται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και υπάρχει ποικιλία δεξιοτήτων.

Κρίθηκε σκόπιμο να συνθέσουμε ένα καινούριο εργαλείο που θα αποτελείται από μέρη εργαλείων που υπάρχουν. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο της διδακτορικής διατριβής της Guise (1988), που μετράει την εργασιακή ικανοποίηση (σύνθεση των ερωτηματολογίων των Hackman & Oldham (1975) και Hatfield, Robinson & Huseman (1985), εφόσον έγινε πιστή μετάφραση από την ερευνήτρια), και το ερωτηματολόγιο των Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) που αναφέρεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Δημιουργήθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο, μετά από επιλογή των ερωτήσεων που κρίθηκαν κατάλληλες και διαμορφώθηκαν σύμφωνα με το θέμα και τις απαιτήσεις της έρευνας. Οι ερωτήσεις, οι οποίες είναι όλες κλειστού τύπου εκτός από δύο που είναι ανοικτού τύπου, χωρίστηκαν σε τρία μέρη: Στην αρχή, το εισαγωγικό σημείωμα ενημέρωνε τους ερωτηθέντες για το σκοπό της έρευνας, την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, ότι μπορούν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Συμβάλλει σε υψηλά ποσοστά συμμετοχής και στην αξιοπιστία των απαντήσεων.

- ❖ Στο **πρώτο μέρος** του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις 1^η-12^η αφορούν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, που δίνουν το προφίλ των εκπαιδευτικών Ανατολικής Θεσσαλονίκης που ασχολούνται με την Π.Ε. (ηλικία, φύλο, έτη υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, εμπειρία στην Π.Ε., θέση στην εκπαίδευση, βαθμίδα σχολείου, ειδικότητα, επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση στην Π.Ε. και συμμετοχή σε δίκτυο).
Στις ερωτήσεις 1^η, 3^η και 5^η χρησιμοποιούνται *κατατακτήριες κλίμακες (ordinal scales)* και στις υπόλοιπες *ονομαστικές κλίμακες (nominal scales)*.
- ❖ Οι ερωτήσεις του **δευτέρου μέρους** (13^η-22^η), είναι προτάσεις που αφορούν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της Π.Ε. που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ερωτήσεις της δημοφιλούς, πεντάβαθμης κλίμακας Likert, με θεωρητικά ίσα διαστήματα μεταξύ των απαντήσεων, και παίρνουν τις τιμές: 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ). Η πεντάβαθμη κλίμακα αντικατέστησε την επτάβαθμη των ερωτηματολογίων των Hackman & Oldham (1975), και των Hatfield, Robinson, and Huseman (1985).

Στις παραπάνω ερωτήσεις, η υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

- «αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και τον κινητοποιεί» (13^η ερώτηση), είναι σχετική και συνδυάζει τις ερωτήσεις 16^η και 17^η του Κουστέλιου «η δουλειά μου είναι μονότονη», «η δουλειά μου είναι βαρετή».
- «προσφέρει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση» (14^η ερώτηση), είναι η ερώτηση 225^η των Hackman & Oldham (1975), «Η δουλειά μου δίνει μεγάλη ευκαιρία για ανεξαρτησία και ελευθερία στο πώς δουλεύω».
- «είναι μια συναρπαστική εμπειρία και τον διατηρεί σε συνεχή εγρήγορση» (15^η ερώτηση), είναι συνδυασμός των ερωτήσεων 194^η και 195^η των Hatfield, Robinson, and Huseman (1985), που εξετάζουν πόσο συναρπαστική είναι η εργασία (194^η) και πόσο σε κρατάει σε εγρήγορση (195^η).
- «προσφέρει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να είναι δημιουργικός και ευρηματικός εφαρμόζοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους προσέγγισης» (16^η ερώτηση, εμπνευσμένη από την 15^η του Κουστέλιου).
- «απαιτεί τη χρήση μιας σειράς πολύπλοκων δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου» (17^η ερώτηση), είναι η 217^η ερώτηση των Hackman & Oldham (1975), «Η εργασία απαιτεί από εμένα να χρησιμοποιήσω μια σειρά από πολύπλοκες δεξιότητες υψηλού επιπέδου».

- «είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζεται και υλοποιείται κατ' επανάληψη» (18^η ερώτηση), είναι η 220^η ερώτηση των Hackman & Oldham (1975), «είναι απλή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία», η οποία αναδιατυπώθηκε μετά την πιλοτική έρευνα (σύμφωνα με υπόδειξη της Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), λόγω της ασάφειας που είχε.
 - «του προσφέρει την ευκαιρία να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμβάλλει στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών» (19^η ερώτηση), είναι η 221^η ερώτηση των Hackman & Oldham (1975), «αυτή η δουλειά είναι εκείνη στην οποία πολλοί άλλοι άνθρωποι μπορούν να επηρεαστούν από το πόσο καλά γίνεται η δουλειά», προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της έρευνας.
 - « προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικής πρωτοβουλίας ή κρίσης σχεδιάζοντας την πορεία του προγράμματος (20^η ερώτηση), είναι η 222^η ερώτηση των Hackman & Oldham (1975), « Η δουλειά μου αρνείται κάθε ευκαιρία να χρησιμοποιήσω την προσωπική μου πρωτοβουλία ή κρίση για την εκτέλεση της εργασίας».
 - «προσφέρει ελευθερία στον τρόπο λήψης αποφάσεων» (21^η ερώτηση), είναι η 225^η των Hackman & Oldman (1975), « Η δουλειά μου δίνει μεγάλη ευκαιρία για ανεξαρτησία και ελευθερία στο πώς δουλεύω».
 - «είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο» (22^η ερώτηση), διαμορφώθηκε συνδυάζοντας τις ερωτήσεις: «η δουλειά μου είναι αξιόλογη» (13^η ερώτηση), «η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)» (15^η ερώτηση) και «η δουλειά μου είναι βαρετή» (16^η ερώτηση) του Κουστέλιου, καθώς και την 226^η ερώτηση των Hackman & Oldham (1975) «Η ίδια η εργασία δεν είναι πολύ σημαντική ή σημαντική στο ευρύτερο σχήμα των πραγμάτων».
- ❖ Οι ερωτήσεις του **τρίτου μέρους** του ερωτηματολογίου, είναι προτάσεις που αναφέρονται στα προσωπικά αισθήματα των εκπαιδευτικών για προγράμματα Π.Ε. Όπως και οι ερωτήσεις του δευτέρου μέρους είναι πεντάβαθμης κλίμακας Likert, οι οποίες μετά τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην πιλοτική έρευνα (ως προς τη σειρά των τιμών και ασάφειες στη διατύπωση), διαμορφώθηκαν ως εξής:
- «οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ» (23^η ερώτηση), είναι η 1^η ερώτηση του Κουστέλιου

- «νιώθω ευχάριστα στις συναντήσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας» (24^η ερώτηση), είναι η 2^η του Κουστέλιου «ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος».
- «η γνώμη μου για τον εαυτό μου ανεβαίνει όταν επιτυγχάνεται κάποιος στόχος του προγράμματος» (25^η ερώτηση), είναι αντίστοιχη της 264^η των Hackman & Oldham (1975), « η γνώμη μου για τον εαυτό μου ανεβαίνει όταν κάνω αυτή τη δουλειά καλά».
- «αισθάνομαι μεγάλη προσωπική ικανοποίηση για την επιτυχημένη πορεία του προγράμματος» (26^η ερώτηση), είναι η 267^η ερώτηση των Hackman & Oldham (1975), « αισθάνομαι μεγάλη αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης όταν κάνω αυτή τη δουλειά καλά».
- «αισθάνομαι πολύ υψηλό βαθμό προσωπικής ευθύνης για το πρόγραμμα που υλοποιώ» (27^η ερώτηση), είναι αντίστοιχη της 269^η των Hackman & Oldham (1975).
- «η ενασχόλησή μου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες προσωπικής ανέλιξης (28^η ερώτηση), είναι η 10^η του Κουστέλιου «υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή».
- «υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία» (29^η ερώτηση), είναι η 23^η του Κουστέλιου «υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία».
- «ο δ/ντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι» (30^η ερώτηση), είναι η 17^η του Κουστέλιου και η 206^η των Hatfield, Robinson, & Huseman (1985), «ο επόπτης είναι κοντάείναι σε απόσταση».
- «ο δ/ντής μου είναι καταρτισμένος» (31^η ερώτηση), είναι η 209^η «ο επόπτης είναι ειδικευμένος.....ακατάλληλος» των Hatfield, Robinson, & Huseman (1985).
- «η Υπεύθυνη του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προωθεί τις καινοτόμες ιδέες, τη συνεργασία σχολείων και εκπαιδευτικών και στηρίζει τις δράσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας « (32^η ερώτηση), αναφέρεται στην 17^η του Κουστέλιου και στην 206^η των Hatfield, Robinson, & Huseman (1985).
- «ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό ενεργειών και δράσεων της Ομάδας (33^η ερώτηση) (επαναδιατυπώθηκε μετά τον πιλοτικό έλεγχο, λόγω ασάφειας), «οι εκπαιδευτικοί των δικτύων συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό ενεργειών και δράσεων της Ομάδας» (34^η ερώτηση), και «οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν προγράμματα και συμβάλλουν στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία» (35^η

ερώτηση) (προστέθηκε από εκπαιδευτικό της Ομάδας ΚΠΕ μετά τον πιλοτικό έλεγχο), αναφέρονται στην ικανοποίηση που πηγάζει από τις σχέσεις με τους συναδέλφους , και είναι αντίστοιχες των 210ⁿ , 211ⁿ και 212ⁿ των Hatfield, Robinson, & Huseman (1985).

- Στο τέλος, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση:«Είστε γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία σας;»
- Δεν επιλέχθηκαν ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων που αφορούν στο μισθό, γιατί είναι εθελοντική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα Π.Ε. Δεν προβλέπεται πλέον, πρόσθετη χρηματική αμοιβή, γιατί δεν θεωρείται υπερωριακή απασχόληση, αλλά ούτε και συμπλήρωση ωραρίου για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

3.2.3 Πιλοτική έρευνα

Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια, να μην υπάρχει φλυαρία, εξειδικευμένες λέξεις , να είναι απλές, ελκυστικές και σύντομες, γιατί ο σωστός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου είναι βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Έπειτα έγινε πιλοτικός έλεγχος (pilot test), σε έξι εκπαιδευτικούς με εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης και εμπειρία τουλάχιστον δέκα ετών στην Π.Ε. (σε 3 εκπαιδευτικούς-φιλόλογος, ψυχολόγος και κοινωνιολόγος-στην Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής και σε δύο μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας του ΚΠΕ Κορδελιού). Συναντήθηκαν με την ερευνήτρια και δόθηκε η δυνατότητα διατύπωσης με σαφήνεια των ερευνητικών ερωτημάτων και ελέγχου του ερευνητικού εργαλείου (εκτιμήθηκε ο χρόνος συμπλήρωσης, η εμφάνισή του και η σαφήνεια των οδηγιών). Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα της μελέτης. Μετά την αναδιατύπωση δύο ερωτήσεων και την προσθήκη μιας ερώτησης (της τελευταίας), το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, όπως περιγράφεται παραπάνω. Η ανταπόκριση ήταν άμεση και το ποσοστό απαντήσεων υψηλό 91.6% (απαντήθηκαν 120 από τα 131 ερωτηματολόγια).

3.3. Εγκυρότητα (validity) ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), το ερωτηματολόγιο για να είναι έγκυρο θα πρέπει να μετράει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί, να δίνει δηλαδή *έγκυρες τιμές* οι οποίες στην παρούσα μελέτη εξασφαλίζονται από τα εξής:

- ✓ Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας, προέκυψε από τη σύνθεση κάπως παλιών ερωτηματολογίων Hackman & Oldham (1975), των Hatfield, Robinson, & Huseman (1985) και των Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), τα οποία όμως έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως (αναφορές από άλλους ερευνητές) και έχουν πάρει θετικές κριτικές. Επίσης, στην πιλοτική επισκόπηση όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ρωτήθηκαν έμπειροι εκπαιδευτικοί στον τομέα της Π.Ε., διάφορων ειδικοτήτων και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο αναδιατυπώθηκαν, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Έτσι, εξασφαλίστηκε η *εγκυρότητα περιεχομένου*, δηλαδή μπορεί να δώσει απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.
- ✓ Την ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών, για τη συμπλήρωσή του (χαλαρή διάθεση, χωρίς πίεση χρόνου στην εκδρομή- άμεση επαφή με προσωπικά e-mail με την ερευνήτρια, λόγω γνωριμίας-σαφή ερωτήματα-ενδιαφέρον θέμα για τα άτομα του δείγματος, εκμαιεύοντας ειλικρινείς και ανώνυμες απαντήσεις που ενισχύουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του).
- ✓ Εμπεριέχει επαρκείς και αποδεκτές κλίμακες μέτρησης, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκαν στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου.
- ✓ Τα δεδομένα υποστηρίζουν τις θεωρίες που παρουσιάστηκαν στο Α Μέρος της εργασίας και ερμηνεύουν την ικανοποίηση. Άρα, εξασφαλίζεται η *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής*, που εξηγεί το σκοπό και τη χρήση των τιμών από το εργαλείο.

3.4. Έλεγχος αξιοπιστίας (Reliability Analysis)

Στόχος μιας έρευνας είναι οι παρατηρήσεις, εκτός από *έγκυρες*, να είναι και *αξιόπιστες*. Το ίδιο ερωτηματολόγιο να δίνει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Coakes & Steed, 1999). Επίσης, τις απαντήσεις πρέπει να τις διακρίνει *εσωτερική συνέπεια* (σύνδεση των στοιχείων

που απαρτίζουν κάθε ομάδα). Για τη μέτρησή της χρησιμοποιείται ο συντελεστής άλφα του Cronbach (Cronbach, 1984). Σε όλες τις ερωτήσεις ο ερωτώμενος θα πρέπει να απαντάει με τον ίδιο τρόπο. Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πρέπει να υπολογιστούν οι συντελεστές Cronbach όλων των διαστάσεων-παραγόντων του, και απαιτείται να έχει τιμή μεγαλύτερη του 0,6. Η Παπαπανάγου (2017) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), δεν θα πρέπει να περιμένουμε υψηλές τιμές του α όταν μετράμε στάσεις.

Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν, μετά από την ανάλυση παλινδρόμησης σε παράγοντες, για πρακτικούς λόγους, σε πέντε υποκατηγορίες-κλίμακες και υπολογίσαμε για καθεμία τον συντελεστή αξιοπιστίας α Cronbach's. Η σύνθεση των ομάδων και οι συντελεστές Cronbach's α είναι :

❖ **1) Χαρακτηριστικά της εργασίας**

- ✓ Η Π.Ε. μου προσφέρει ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση (14^η ερώτηση)
- ✓ Η Π.Ε. είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο (22^η ερώτηση)
- ✓ Αισθάνομαι πολύ υψηλό βαθμό προσωπικής ευθύνης για το πρόγραμμα που υλοποιώ (27^η ερώτηση)
- ✓ Η Π.Ε. μου προσφέρει την ευκαιρία να επηρεάσω τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμβάλλω στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών (19^η ερώτηση)
- ✓ Η Π.Ε. μου προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικής πρωτοβουλίας ή κρίσης σχεδιάζοντας την πορεία του προγράμματος (20^η ερώτηση)
- ✓ Μου προσφέρει ελευθερία στη λήψη αποφάσεων (21^η ερώτηση)
- ✓ Απαιτεί τη χρήση μιας σειράς πολύπλοκων δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (17^η ερώτηση)

Χαρακτηριστικά της εργασίας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.820	7

Πίνακας 3: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Χαρακτηριστικά της εργασίας»

❖ **2) Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.**

- ✓ Η Π.Ε. είναι πρόκληση για κινητοποίηση (13^η ερώτηση)

- ✓ Η Π.Ε είναι μια συναρπαστική εμπειρία και με διατηρεί σε συνεχή εγρήγορση (15^η ερώτηση)
- ✓ Η γνώμη μου για τον εαυτό μου ανεβαίνει όταν υλοποιείται κάποιος στόχος του προγράμματος (25^η ερώτηση)
- ✓ Αισθάνομαι προσωπική ικανοποίηση για την επιτυχημένη πορεία του προγράμματος (26^η ερώτηση)
- ✓ Η Π.Ε. μου προσφέρει ευκαιρίες να είμαι δημιουργικός και ευρηματικός εφαρμόζοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους προσέγγισης (16^η ερώτηση)
- ✓ Η Π.Ε. είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζεται και υλοποιείται κατ'επανάληψη (18^η ερώτηση)

Απόψεις και αισθήματα εκπαιδευτικών για Π.Ε.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.0.767	6

Πίνακας 4: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Απόψεις και αισθήματα εκπαιδευτικών για την Π.Ε.»

❖ **3) Εργασιακές σχέσεις**

- ✓ Νιώθω ευχάριστα στις συναντήσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας (24^η ερώτηση)
- ✓ Η Υπεύθυνη του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προωθεί τις καινοτόμες ιδέες, τη συνεργασία σχολείων και εκπαιδευτικών και στηρίζει τις δράσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας (32^η ερώτηση)
- ✓ Ο Σύλλογος Διδασκόντων συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό ενεργειών και δράσεων της Ομάδας (33^η ερώτηση)
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί των δικτύων αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό και καλές πρακτικές (34^η ερώτηση)
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΕΑ προωθούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και στηρίζουν τις δράσεις τους ενισχύοντας το "άνοιγμα" του σχολείου στην κοινωνία (35^η ερώτηση)

Εργασιακές σχέσεις

Cronbach's Alpha	N of Items
.747	5

Πίνακας 5: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Εργασιακές σχέσεις»

❖ 4) Διευθυντής

- ✓ Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι (30^η ερώτηση)
- ✓ Ο Διευθυντής μου είναι καταρτισμένος (31^η ερώτηση)

Διευθυντής

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.777	2

Πίνακας 6: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Διευθυντής»

❖ 5) Εργασιακές συνθήκες

- ✓ Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ (23^η ερώτηση)
- ✓ Η ενασχόλησή μου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μου προσφέρει ευκαιρίες για προσωπική ανέλιξη (28^η ερώτηση)
- ✓ Υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία (29^η ερώτηση)

Εργασιακές συνθήκες

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.588	3

Πίνακας 7: Συντελεστής alpha Cronbach's για «Εργασιακές συνθήκες»

Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ		
Ομάδα	Cronbach's alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Χαρακτηριστικά της εργασίας	0.820	7
Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.	0.767	6
Εργασιακές σχέσεις	0.747	5
Διευθυντής	0.777	2
Εργασιακές συνθήκες	0.588	3

Πίνακας 8: Οι τιμές των Cronbach's α για τους παράγοντες της ικανοποίησης

Όλες οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας είναι μεγαλύτερες από 0.6. Άρα, έχουμε ικανοποιητική αξιοπιστία και επαρκή συνάφεια των ερωτήσεων της ομάδας «εργασιακές συνθήκες», με $\alpha=0.588$ κοντά στο 0.6). Καλή αξιοπιστία και επαρκή συνάφεια ερωτήσεων έχουμε για τις ομάδες: «Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.» ($\alpha=0.767 > 0.7$), «εργασιακές σχέσεις» ($\alpha=0.747 > 0.7$) και «διευθυντής» ($\alpha=0.777 > 0.7$) και Πολύ καλή αξιοπιστία και επαρκή συνάφεια των ερωτήσεων της ομάδας «Χαρακτηριστικά της εργασίας» ($0.820 > 0.8$).

Εφόσον όλοι οι δείκτες Cronbach α είναι μεγαλύτεροι από 0.6, με την εντολή Compute του Spss, μπορούμε να προσθέσουμε τις τιμές των μεταβλητών της κάθε ομάδας ερωτήσεων και να υπολογίσουμε τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των πέντε ομάδων, που θα χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση με την Επαγωγική Στατιστική που θα ακολουθήσει.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη, αρχικά παρουσιάστηκε το προφίλ των εκπαιδευτικών Ανατολικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα. Υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα και προέκυψαν συμπεράσματα που αφορούν στο δείγμα.

Στη συνέχεια έγινε *Παραγοντική Ανάλυση* με τη μέθοδο των *Κύριων Συνιστωσών (PCA)*. Η Παραγοντική Ανάλυση είναι μια στατιστική τεχνική με ευρεία εφαρμογή στις ψυχομετρικές έρευνες. Έχει στόχο τον εντοπισμό συσχετιζόμενων μεταβλητών μέσα σε μια ομάδα μεταβλητών, δημιουργώντας υποσύνολα-*παράγοντες*, οι οποίοι δεν είναι εμφανείς (Σιάρδος, 2004). Οι υποθετικοί και ασυσχέτιστοι παράγοντες, διατηρούν την πληροφορία των αρχικών μεταβλητών, περιορίζοντας τη διάσταση του προβλήματος και συμβάλλουν στην ερμηνεία των συσχετίσεων μεταξύ των δεδομένων. Πρόκειται για *Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory)*, γιατί επιθυμούμε να προσδιορίσουμε τη δομή των εξεταζόμενων μεταβλητών. Σύμφωνα με τον Cattell (1973), η Παραγοντική Ανάλυση βοηθάει τον ερευνητή στην ανίχνευση *λανθανουσών* μεταβλητών, καθώς και στην αποφυγή μεταβλητών που δεν δίνουν πραγματικές πληροφορίες. Οι συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών με τους αντίστοιχους παράγοντες ονομάζονται *φορτίσεις* και αποδεκτοί γίνονται οι παράγοντες με φορτίσεις μεγαλύτερες των 0.35. Σύμφωνα με τους Φαρμάκη & Παπατσούμα (2008), πολύ υψηλές θεωρούνται οι φορτίσεις της τάξης του 0.7, υψηλές της τάξης των 0.6, ικανοποιητικές της τάξης των 0.5 και μέτριες της τάξης των 0.45. Αν θα είναι στατιστικά σημαντικές ή όχι, εξαρτάται από το επίπεδο σημαντικότητας που ορίζουμε.

Το πιο διαδεδομένο είναι το *ορθογώνιο μοντέλο* (ασυσχέτιστοι παράγοντες μεταξύ τους), στο οποίο οι παράγοντες είναι *διανύσματα*, που μπορούν να γραφούν ως γραμμικός συνδυασμός των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών, που συνιστούν τον κάθε παράγοντα.

Αρχικά, ελέγχθηκαν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας για την καταλληλότητα εφαρμογής της μεθόδου της Παραγοντικής Ανάλυσης. Κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το SPSS, θα πρέπει ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Kaiser (1974), να είναι μεγαλύτερος του 0.5. Επίσης, από τις μεταβλητές θα πρέπει να επιλεγούν εκείνες με $MSA > 0.5$ (τα στοιχεία της διαγωνίου του anti-image). Στη συνέχεια με το Bartlett's Test of Sphericity, έγινε ο Έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος των *Κύριων Συνιστωσών*, για τον εντοπισμό των βασικών παραγόντων που θα εξεταστούν. Είναι και αυτή στατιστική τεχνική που ασχολείται με τη δομή διακυμάνσεων και συνδιακυμάνσεων, μέσω γραμμικών συνδιασμών των μεταβλητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτοτελώς ή ακόμη και να συνδυαστεί και με άλλες στατιστικές μεθόδους. Έγινε ορθογώνια περιστροφή (Varimax) της μέγιστης διακύμανσης, για να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των φορτίων των παραγόντων. Οι μεταβλητές, με υψηλά φορτία σε κάθε παράγοντα, συμβάλλουν στην ερμηνεία της δομής του παράγοντα και στις αλληλοσυσχετίσεις

μεταξύ των μεταβλητών. Ο αριθμός των παραγόντων που θα προκύψει προσδιορίζεται από τους Guttman και Kaiser, σύμφωνα με τους οποίους επιλέγουμε τους παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη από 1, που ερμηνεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό της διασποράς. Εναλλακτικά ή και ταυτόχρονα χρησιμοποιείται στην πράξη και το κριτήριο του Cattell (scree test), σύμφωνα με το οποίο μετά από τους κύριους παράγοντες παρατηρείται τάση ευθυγράμμισης της γραφικής παράστασης των ιδιοτιμών των παραγόντων. Όμως ο ερευνητής μπορεί να διαμορφώσει τον αριθμό των παραγόντων ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας.

Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των παραγόντων και της Γενικής Ικανοποίησης, καθώς και μεταξύ των μεταβλητών ελέγχου και της Γενικής Ικανοποίησης. Κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθήσουμε τη μέθοδο της Ανάλυσης Παλινδρόμησης, η οποία θεωρήθηκε, ως η πιο κατάλληλη στατιστική μέθοδος. Εξετάστηκε η σχέση μεταξύ δύο συσχετιζόμενων στατιστικά σημαντικών μεταβλητών (εξαρτημένη-ανεξάρτητη), με στόχο την πρόβλεψη της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. (εξαρτημένη). Βρέθηκαν τα μαθηματικά μοντέλα (γραμμές παλινδρόμησης), που περιγράφουν, ερμηνεύουν και προβλέπουν τις τιμές της ικανοποίησης, σε σχέση με τις τιμές της διερευνόμενης μεταβλητής κάθε φορά και αξιολογήθηκαν. Το μοντέλο εξαρτάται από τη μέθοδο που θα ακολουθήσουμε. Στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκε η μέθοδος της *Βηματικής Παλινδρόμησης (stepwise regression)*, μια πολύπλοκη διαδικασία που πραγματοποιείται με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Καταλήγει σε ένα αξιόπιστο μοντέλο πρόβλεψης ικανοποίησης, έπειτα από συστηματική επεξεργασία.

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ (Descriptive Statistics)

Οι απαντήσεις του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (google forms), μεταφέρθηκαν σε αρχείο excel, όπου καταχωρήθηκαν και οι απαντήσεις των έντυπων ερωτηματολογίων και, εφόσον κωδικοποιήθηκαν, αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25 για τις κοινωνικές

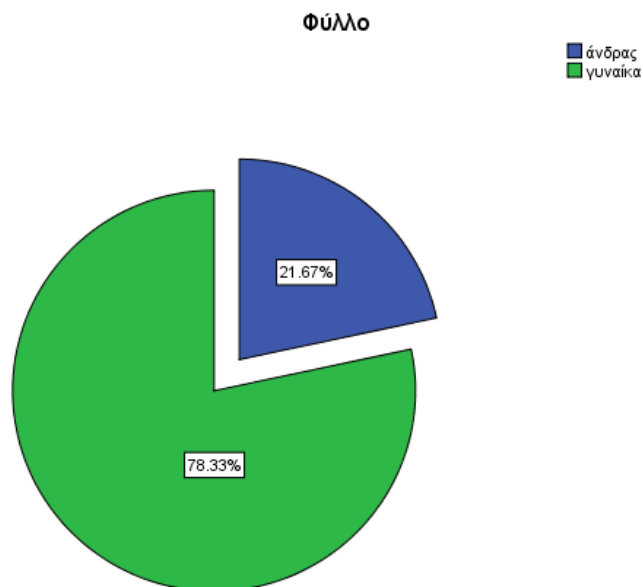
επιστήμες. Αφαιρέθηκαν δύο απαντήσεις, οι οποίες είχαν ελλείποντα δεδομένα (missing data), εφόσον ο αριθμός των απαντήσεων ήταν επαρκής.

Για την αρχική εικόνα των εξεταζόμενων μεταβλητών παρουσιάστηκε το προφίλ του δείγματος, μέσω πινάκων και διαγραμμάτων, και στη συνέχεια με υπολογισμούς περιγραφικών μέτρων θέσης και διασποράς, προσεγγίστηκε το δείγμα. Ακολούθησαν στατιστικές αναλύσεις που στηρίζονται σε κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων και σε συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών ή μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Αρχικά, ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητα (διαγράμματα P-P Plots) οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Διαπιστώθηκε ότι προσεγγίζουν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή.

4.1. Προφίλ Εκπαιδευτικών του δείγματος

4.1.1. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Φύλο

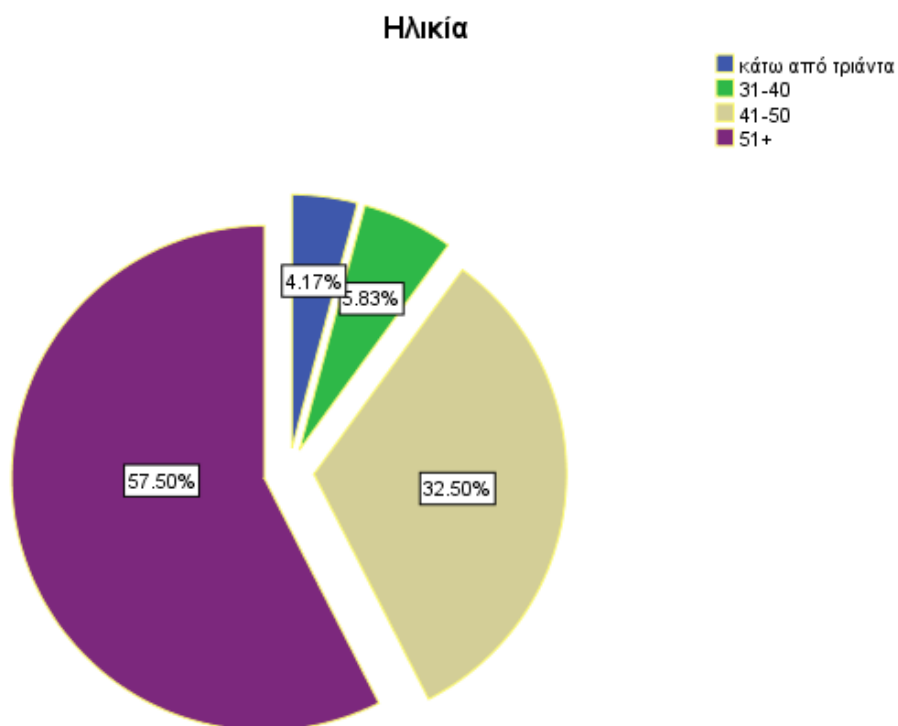
Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 9 (παράρτημα) και στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα (διάγραμμα 1), από τους 120 εκπαιδευτικούς της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, που υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (78,3 %) σε σχέση με τους άνδρες (21,3 %) με αναλογία 4:1.



Διάγραμμα 1: Κατανομή Φύλου

4.1.2 Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Ηλικία

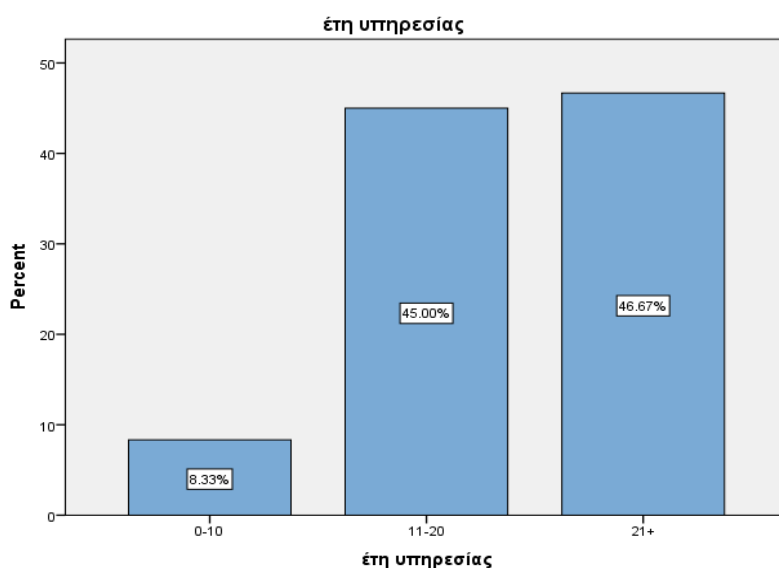
«Γερασμένη» είναι η εκπαιδευτική κοινότητα της Ανατολικής Θεσσαλονίκης που υλοποιεί προγράμματα Π.Ε., σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 10 (παράρτημα) και το διάγραμμα 2, καθώς οι περισσότεροι που υπηρετούν στην Δ/νση Αν. Θεσσαλονίκης έχουν πολλά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, και κατά συνέπεια μεγαλύτεροι ηλικιακά. Ελάχιστοι (4,2%) είναι οι «νέοι» εκπαιδευτικοί (κάτω των 30 ετών) (η πλειοψηφία μάλλον αναπληρωτές). Οι περισσότεροι (57,5 %) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών. Ένα μεγάλο ποσοστό (32,5%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών ελάχιστα ασχολούνται με την Π.Ε.(5,8 %).



Διάγραμμα 2: Κατανομή Ηλικιών

4.1.3. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Έτη υπηρεσίας

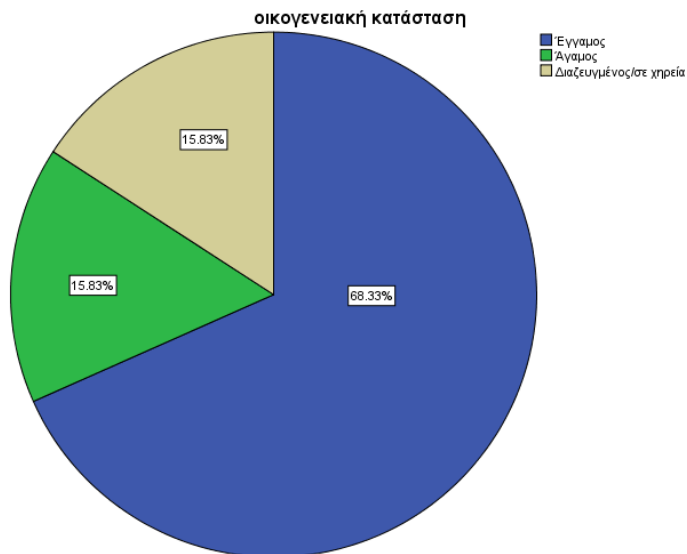
Στις δύο κλάσεις (11-20) και 21+ έτη υπηρεσίας ανήκουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα. Μάλιστα συμμετέχουν σε περίπου ίδιο ποσοστό (45% και 46.67% αντίστοιχα). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (8,33 %), με προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών ασχολούνται με την Π.Ε. Επαληθεύεται η εικόνα που παρατηρείται σε επιμορφώσεις, ημερίδες συνέδρια και Περιβαλλοντικές Δράσεις του Γραφείου Π.Ε. της Δ/σης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.



Διάγραμμα 3: Κατανομή Ετών υπηρεσίας

4.1.4. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Οικογενειακή κατάσταση

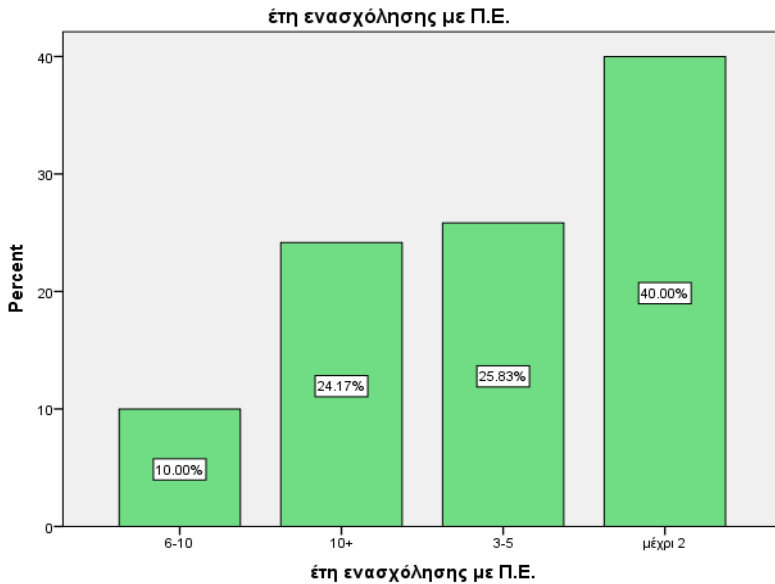
Αξίζει να σημειωθεί ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν προγράμματα Π.Ε. σε συντριπτική πλειοψηφία (διπλάσιοι σε αριθμό (82) από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (38)).



Διάγραμμα 4: Κατανομή Οικογενειακής κατάστασης

4.1.5. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Έτη Ενασχόλησης με Π.Ε.

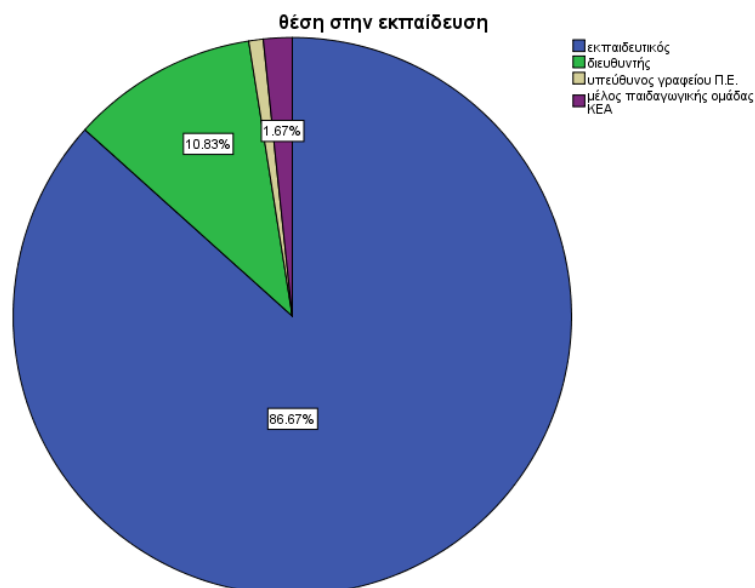
Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (40%) των εκπαιδευτικών της Π.Ε. βρίσκεται στο ξεκίνημά του στον τομέα της Π.Ε., ενθαρρυντικό στοιχείο παρά τη μείωση των κινήτρων (δεν θεωρείται υπερωριακή απασχόληση με πρόσθετη αμοιβή, δεν υπάρχει η δυνατότητα συμπλήρωσης ωραρίου, αύξηση των διδακτικών υποχρεώσεων και των διοικητικών καθηκόντων). Επίσης, ικανοποιητικό είναι το ποσοστό των πολύ έμπειρων εκπαιδευτικών (24,2%), με 10ετή εμπειρία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.



Διάγραμμα 5: Κατανομή Ετών ενασχόλησης με Π.Ε.

4.1.6. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Θέση στην Εκπαίδευση

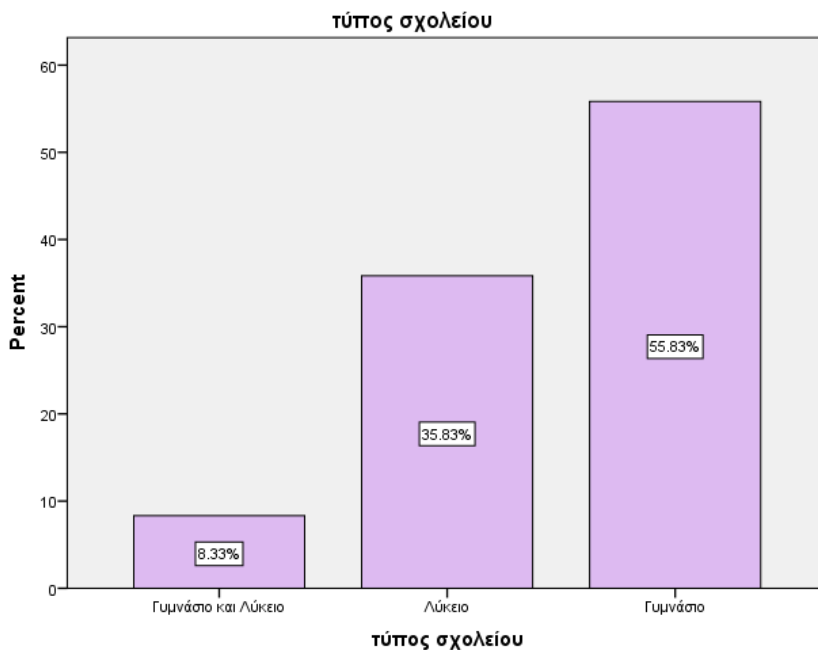
Όπως ήταν αναμενόμενο και αποτυπώνεται στον πίνακα 14, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν εκπαιδευτικοί (86,7%), αρκετοί οι διευθυντές των σχολείων (10,8%-αντιστοιχεί 1 δ/ντής που υλοποιεί πρόγραμμα Π.Ε. σε 8 εκπαιδευτικούς της Π.Ε., παρά το φόρτο εργασίας τους), η Υπεύθυνη του Γραφείου Π.Ε. (0,8%) και 2 εκπαιδευτικοί των ΚΕΑ (1,7%) από την εξαμελή Παιδαγωγική Ομάδα. Να σημειωθεί ότι δόθηκε για συμπλήρωση στην Υπεύθυνη το «νέο» ερωτηματολόγιο μετά την πιλοτική έρευνα.



Διάγραμμα 6: Κατανομή Ετών θέσης στην εκπαίδευση

4.1.7. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Τύπος Σχολείου

Οι καθηγητές των Γυμνασίων σε ποσοστό 55,8% συμμετέχουν στην Π.Ε. σε σχέση με τους καθηγητές των Λυκείων (35,8%), οι οποίοι έχουν αυξημένες υποχρεώσεις. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο σε σχολεία των δύο βαθμίδων (Γ/σιο και Λύκειο- 2 ή 3 σχολεία ταυτόχρονα), 8,3% υλοποιεί πρόγραμμα Π.Ε. Μεγάλη είναι η συμμετοχή και αυτών των εκπαιδευτικών αν λάβουμε υπόψη την καθημερινή κόπωση, την έλλειψη χρόνου και σταθερών εργασιακών συνθηκών και αυτό δείχνει το «μεράκι» τους για την Π.Ε.

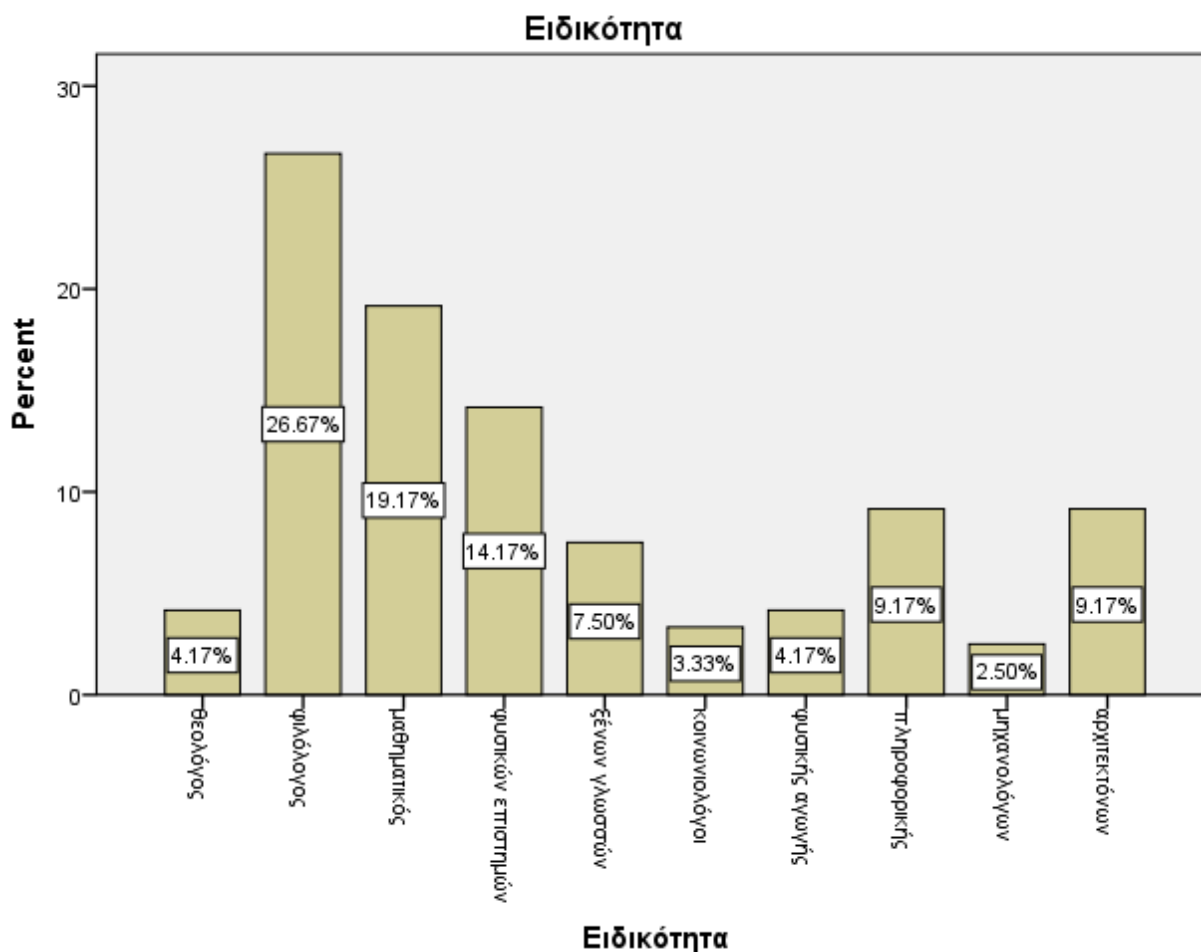


Διάγραμμα 7: Κατανομή Τύπου Σχολείου

4.1.8. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Ειδικότητα

Οι Φιλολόγοι υλοποιούν κατά προτεραιότητα προγράμματα Π.Ε. (26.67%), ακολουθούν οι Μαθηματικοί (19,17%), η ενοποιημένη ειδικότητα των φυσικών επιστημών (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι) (14,17%), οι καθηγητές πληροφορικής και οι αρχιτέκτονες (9,17%), οι

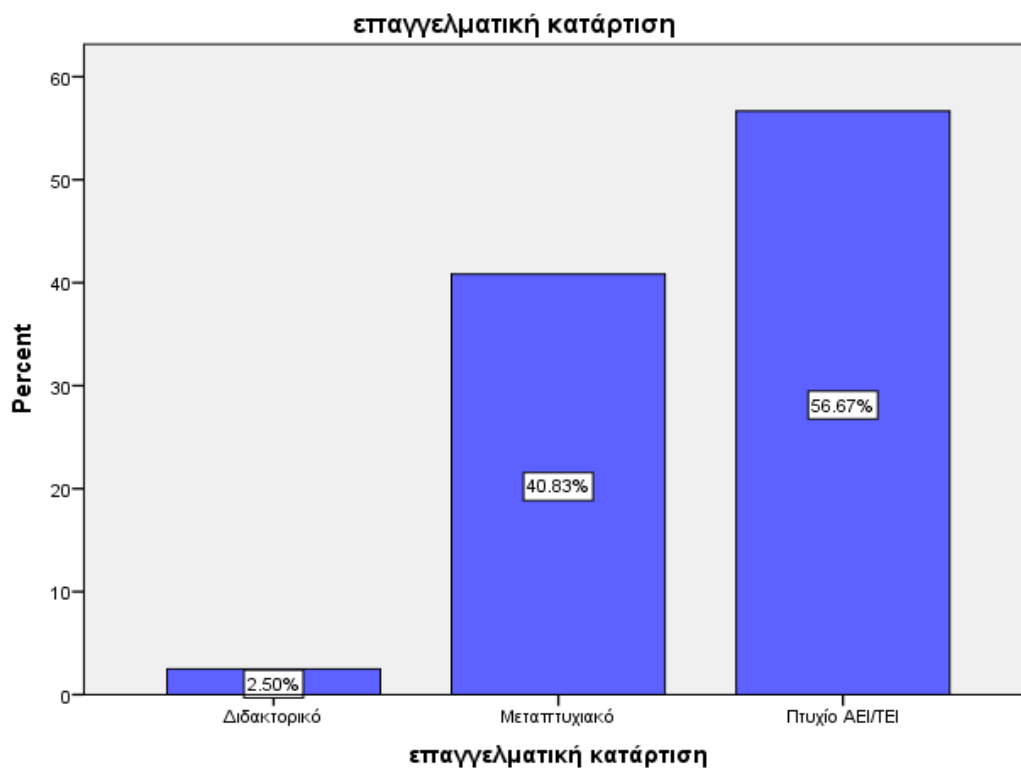
ξενόγλωσσοι (7,5%), οι Θεολόγοι και οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (4,17%) και τέλος οι Κοινωνιολόγοι και Μηχανολόγοι.



Διάγραμμα 8: Κατανομή Ειδικότητας

4.1.9. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Επαγγελματική Κατάρτιση

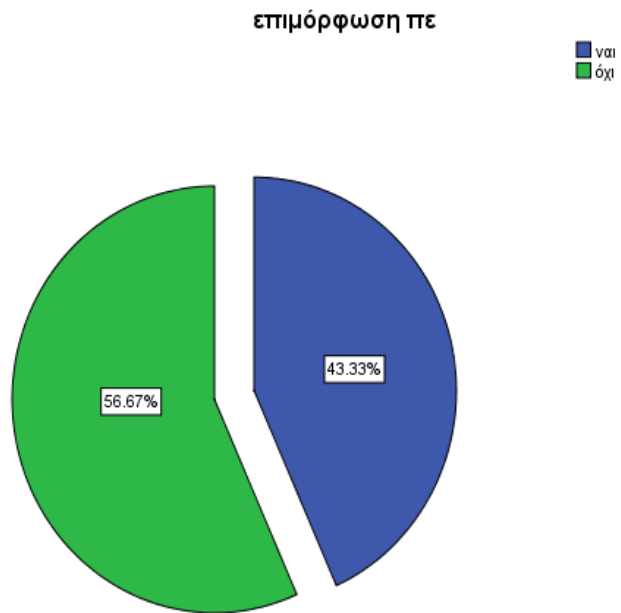
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (56,7%), κατέχει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι το 40,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Όμως εξακολουθεί να παραμένει πολύ μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει διδακτορικό (μόλις το 2,5%).



Διάγραμμα 9: Κατανομή Επαγγελματικής Κατάρτισης

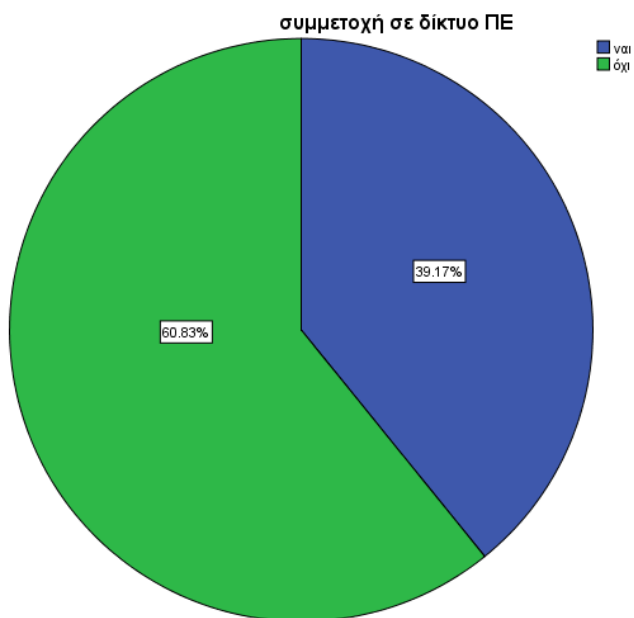
4.1.10. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Επιμόρφωση Π.Ε.

Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. ενώ δεν έχουν αντίστοιχη επιμόρφωση (56,67%)-πίνακας 18- και η πλειοψηφία δεν συμμετέχει σε δίκτυο Π.Ε. (60,8%)-πίνακας 20.



Διάγραμμα 10: Κατανομή Επιμόρφωσης στην Π.Ε.

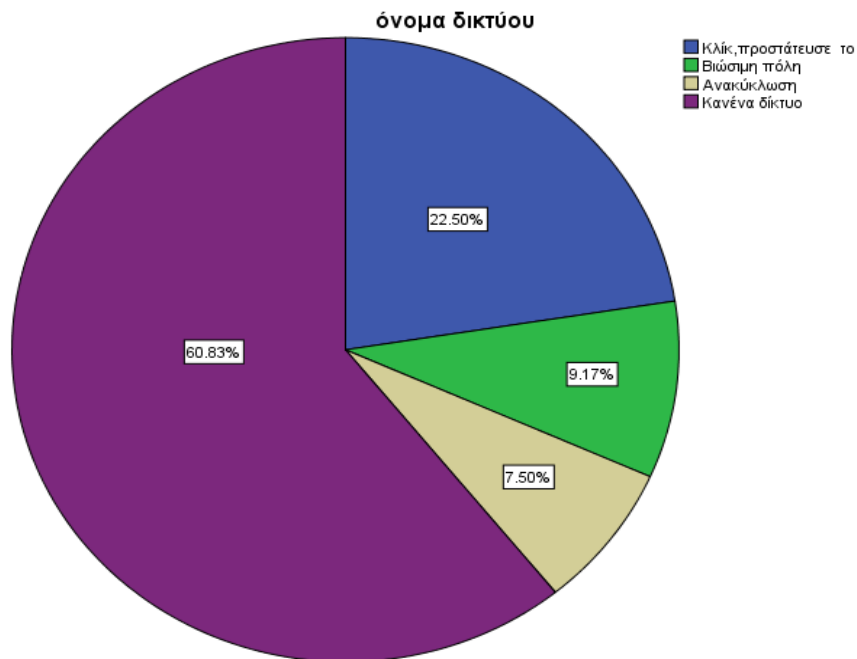
4.1.11. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Συμμετοχή σε Δίκτυο



Διάγραμμα 11: Κατανομή Συμμετοχής σε Δίκτυο Π.Ε.

4.1.12. Κατανομή δείγματος ως προς τη μεταβλητή Όνομα Δικτύου

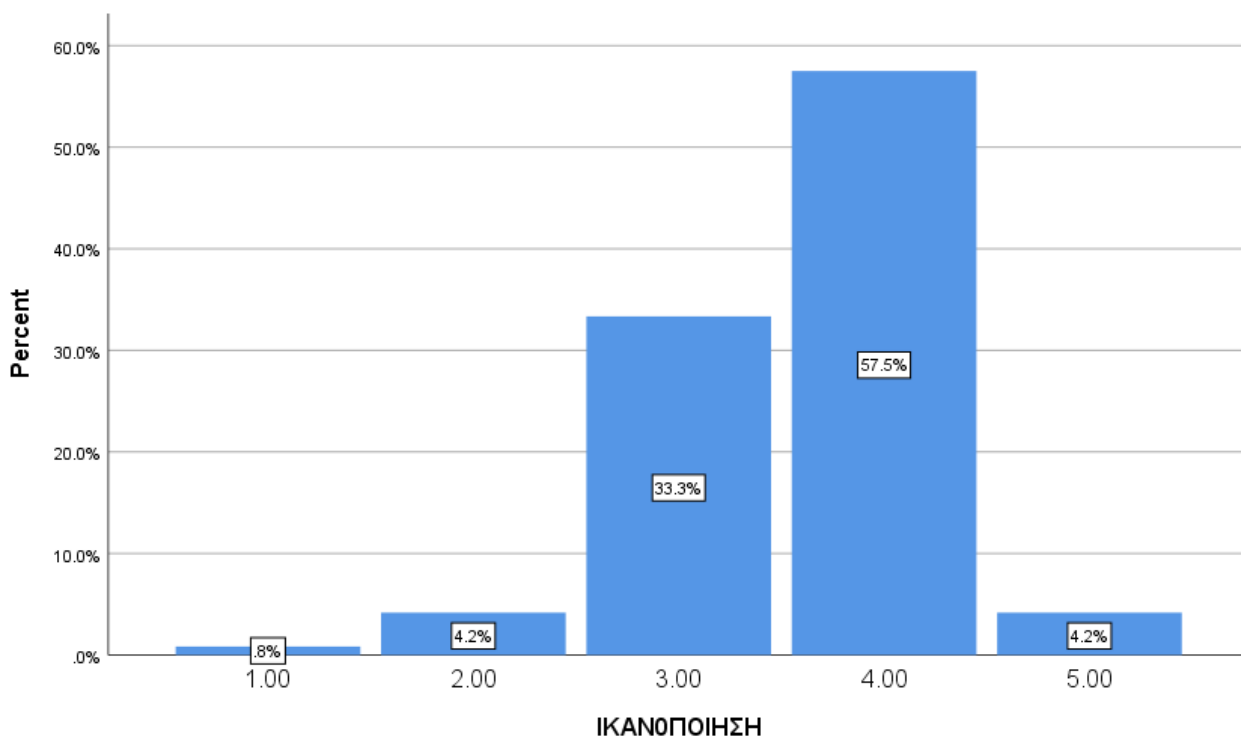
Το Δίκτυο που έχουν "αγκαλιάσει" οι εκπαιδευτικοί της Αν. Θεσσαλονίκης είναι το Περιφερειακό Δίκτυο «Κλικ, Προστάτευσέ το». Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε δίκτυο Π.Ε. είναι μέλη του «Κλικ, προστάτευσέ το» (22,5% του δείγματος), ακολουθεί το δίκτυο «Βιώσιμη Πόλη» (9,1%) του ΚΠΕ Κορδελιού και τέλος αυτό της «Ανακύκλωσης» (7,5%). Αξίζει να σημειωθεί ότι το «Κλικ, προστάτευσέ το» διανύει το 5^ο έτος λειτουργίας του σε αντίθεση με τα άλλα δύο που είναι πιο «παλιά».



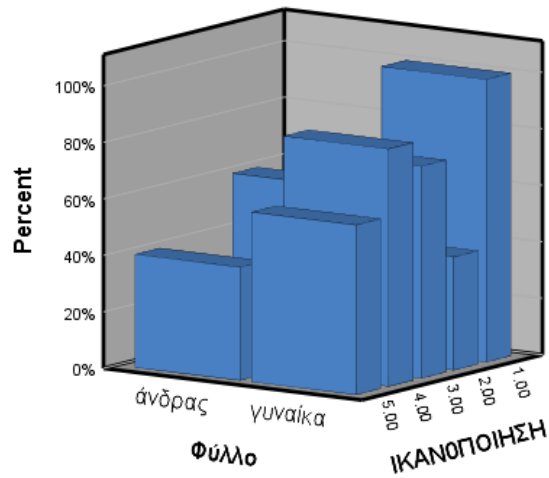
Διάγραμμα 12: Κατανομή Ονόματος Δικτύου Π.Ε.

4.1.13. Κατανομή των μεταβλητών Ικανοποίηση-Φύλο-Έτη ενασχόλησης με Π.Ε.

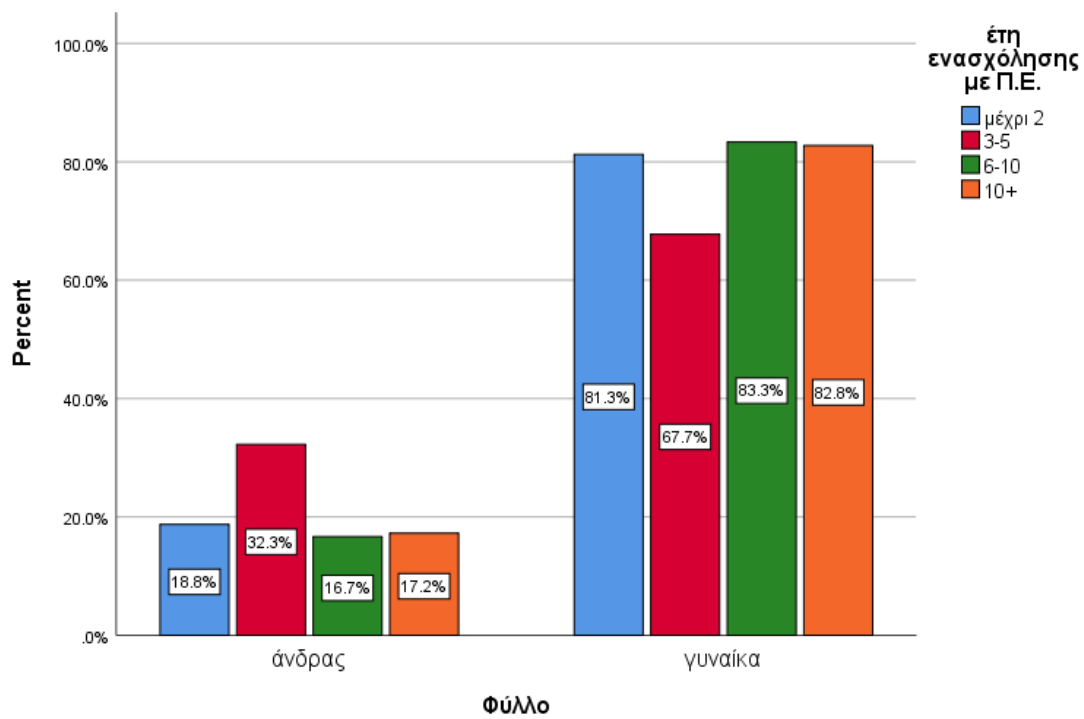
Αμελητέο είναι το ποσοστό των καθηγητών Δ/θμιας, που δηλώνουν ότι δεν εισπράττουν καθόλου ικανοποίηση, αναμενόμενο γιατί πρόκειται για εθελοντική εργασία. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών διατηρούν ουδέτερη στάση και ελάχιστοι συμφωνούν απόλυτα (διάγραμμα 13). Πολύ υψηλό το ποσοστό αυτών που συμφωνούν ότι είναι ικανοποιημένοι από την εθελοντική εργασία στον τομέα της Π.Ε. Περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος σε σχέση με τους άνδρες (διάγραμμα 14). Πιο έμπειρες στον τομέα της Π.Ε. είναι οι γυναίκες (διάγραμμα 15), αλλά και πολλές είναι και οι καθηγήτριες που βρίσκονται στο ξεκίνημά τους στον τομέα της Π.Ε. σε σχέση με τους άνδρες που αρχίζουν να ασχολούνται τώρα.



Διάγραμμα 13: Η κατανομή της Ικανοποίησης από την Π.Ε.

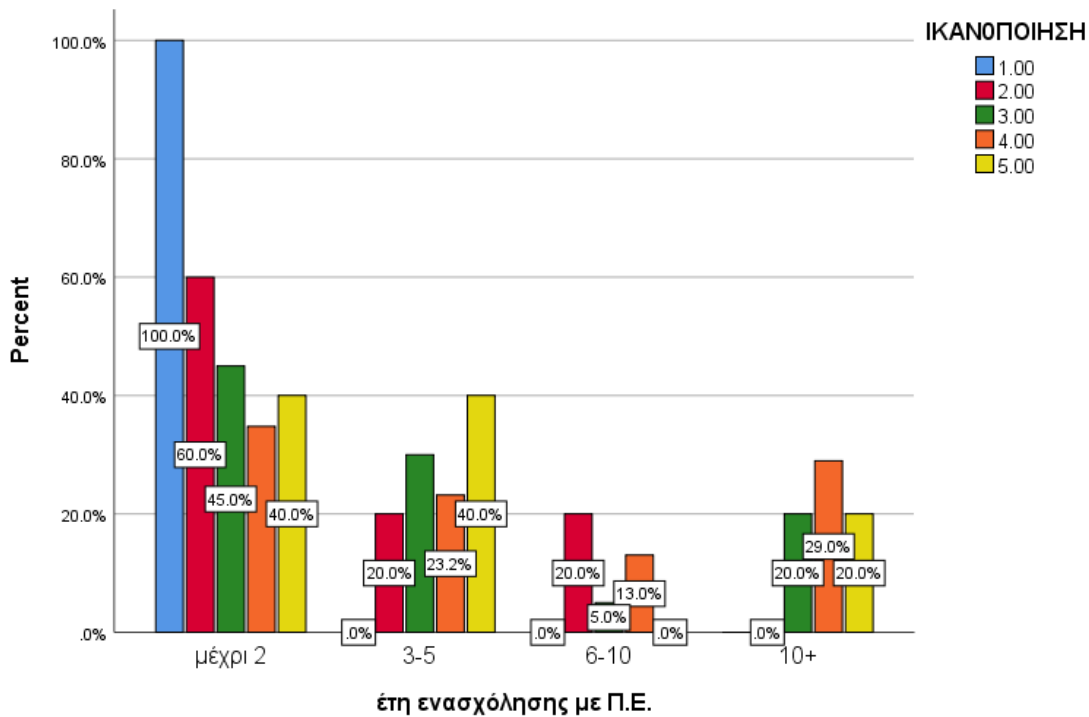


Διάγραμμα 14: Η κατανομή της Ικανοποίησης σε σχέση με το Φύλο



Διάγραμμα 15: Η κατανομή ετών ενασχόλησης με την Π.Ε. σε σχέση με το Φύλο

Σύμφωνα με το διάγραμμα 15, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο από 3-5 έτη με την Π.Ε. σε ποσοστό 83% και από 6-10 έτη επίσης 83%. Αντίστοιχα ποσοστά παρατηρούνται και για λιγότερο από 5 έτη ενασχόλησης. Οι άνδρες σε ποσοστό 17% περίπου ασχολούνται από 6-10 έτη και σε ποσοστό 17% από 10 και πάνω. Επίσης, χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των ανδρών που ασχολούνται λιγότερο από 5 έτη.



Διάγραμμα 16: Η κατανομή Ικανοποίησης σε σχέση με τα έτη ενασχόλησης με Π.Ε.

Το ίδιο ικανοποιημένοι έως πολύ ικανοποιημένοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία λιγότερο από 5 έτη. Αυτοί που έχουν 6-10 έτη μειώνεται η ικανοποίησή τους και ενθαρρυντική είναι η κατάσταση μετά τα 10 έτη, όπου και ανεβαίνουν τα ποσοστά ικανοποίησης.

4.1.14. Περιγραφικά μέτρα ανεξάρτητων μεταβλητών ανά παράγοντα

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν περιγραφικά μέτρα των ανεξάρτητων μεταβλητών (διάμεσος, μέση τιμή, διασπορά). Στον πίνακα 26, παρουσιάζονται σε ομάδες, όπως διαμορφώθηκαν από την παραγοντική ανάλυση (5^ο κεφάλαιο). Πιο κάτω αναλύονται οι παράγοντες, ως προς τη σύνθεσή τους, οι οποίοι αναμένεται να συμβάλλουν στη συνολική ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. Οι ερωτήσεις του πίνακα αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και η ικανοποίηση την εξαρτημένη.

➤ Χαρακτηριστικά της εργασίας

Εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Π.Ε., αν και σε ποιο βαθμό η Π.Ε. δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δράσει ελεύθερος και ανεξάρτητα από το πρόγραμμα σπουδών, αναπτύσσοντας δεξιότητες και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ένα πρόγραμμα Π.Ε. Ακόμη, διερευνάται αν είναι ενδιαφέρον έργο, αν απαιτεί υπευθυνότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού και κατά πόσο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει στους μαθητές τάσεις και αξίες και μια αμφίδρομη επικοινωνία με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.

Συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι η Π.Ε. τους προσφέρει ανεξαρτησία και δρουν χωρίς καθορισμένο πλαίσιο. Η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα (86.7%). Δεν είναι ξεκάθαρες οι απόψεις τους για την απαίτηση ιδιαίτερων δεξιοτήτων. Ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (41.7%), αλλά ένα σημαντικό ποσοστό φαίνεται να συμφωνεί (29.2%). Από την τιμή της διαμέσου (4.10), είναι φανερό ότι συμφωνούν για την προσφορά ευκαιριών και ανάπτυξη πρωτοβουλίας (41.7%) και συμφωνούν απόλυτα (30%). Το 42.5% του δείγματος βλέπει την Π.Ε. ως ευκαιρία για να συμβάλει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και το 46.7% συμφωνεί απόλυτα. Πρέπει να τονίσουμε το θεαματικό ποσοστό (92.5%) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν ότι η Π.Ε. είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο. Οι μισοί από αυτούς συμφωνούν και οι άλλοι μισοί συμφωνούν απόλυτα. Ακριβώς 50% αισθάνονται έντονα την υπευθυνότητα (συμφωνούν) και 36.7% συμφωνούν απόλυτα. Συμφωνούν ότι μπορούν ελεύθερα να λαμβάνουν αποφάσεις (53.3%) και συμφωνούν απόλυτα.

Άρα, συμφωνούν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. ((μέσος όρος χαρακτηριστικών=4.05, πίνακας 26).

Χαρακτηριστικά της εργασίας			%	%	%	%	%
Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
Η Π.Ε. προσφέρει ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση εκτός του πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος	4.22	0.77	0.8	1.7	10.8	47.5	39.2
Η Π.Ε. απαιτεί τη χρήση μιας σειράς δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου	3.16	0.99	6.7	15	41.7	29.2	7.5
Η Π.Ε. προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικής πρωτοβουλίας ή κρίσης σχεδιάζοντας την πορεία του προγράμματος	4.10	0.74	0.8	0.8	15	53.3	30
Η Π.Ε. του προσφέρει την ευκαιρία να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμβάλει στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών	4.34	0.73	0.8	0	10	42.5	46.7
Η Π.Ε. είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο	4.31	0.70	0.8	0.8	5.8	50.8	41.7
Αισθάνομαι υψηλό βαθμό προσωπικής ευθύνης για το πρόγραμμα που υλοποιώ	4.20	0.77	1.7	0	11.7	50	36.7
Η Π.Ε. προσφέρει ελευθερία στον τρόπο λήψης αποφάσεων	4.01	0.78	0.8	2.5	17.5	53.3	25.8

Πίνακας 21: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του παράγοντα «Χαρακτηριστικά της εργασίας»

➤ *Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.*

Μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ίδια την Π.Ε. και τι νιώθουν γι αυτή. Τίθεται το ερώτημα, αν και σε ποιο βαθμό, ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η Π.Ε. τον δραστηριοποιεί, διατηρώντας τον σε εγρήγορση, αν αποκτά αυτοπεποίθηση όταν επιτυγχάνεται κάποιος στόχος του προγράμματος και αν ικανοποιείται από την επιτυχημένη πορεία του προγράμματος. Επίσης, εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν πιο δημιουργικοί και να προσφέρουν νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στους μαθητές. Συμφωνούν (46.7%) ότι η Π.Ε. τους κινητοποιεί και 43.3% τους κρατά σε εγρήγορση. Είναι λοιπόν μια ‘ανάσα’ στη μονοτονία της εργασίας και συμφωνούν ότι με την επίτευξη των στόχων

αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και ικανοποιούνται (55%). Συμφωνούν επίσης, ότι έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν με καινοτόμες μεθόδους καθημερινά ζητήματα που μας απασχολούν. Από την τιμή του μέσου όρου=4.1 (πίνακας 26), διαπιστώνουμε ότι συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις απόψεις τους και τα αισθήματά τους για την Π.Ε.

Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.			%	%	%	%	%
Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
Η Π.Ε. είναι πρόκληση για κινητοποίηση	4.03	0.86	1.7	2.5	18.3	46.7	30.8
Η Π.Ε είναι μια συναρπαστική εμπειρία και με διατηρεί σε συνεχή εγρήγορση	4.08	0.88	1.7	2.5	17.5	43.3	35
Η γνώμη μου για τον εαυτό μου ανεβαίνει όταν υλοποιείται κάποιος στόχος του προγράμματος	3.98	0.79	1.7	1.7	17.5	55	24.2
Αισθάνομαι προσωπική ικανοποίηση για την επιτυχημένη πορεία του προγράμματος	4.18	0.74	1.7	0	10	55	33.3
Η Π.Ε. μου προσφέρει ευκαιρίες να είμαι δημιουργικός και ευρηματικός εφαρμόζοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους προσέγγισης	4.24	0.74	0.8	1.7	8.3	50.8	38.3

Πίνακας 22: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του παράγοντα «Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.»

➤ Εργασιακές σχέσεις

Διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές της Περιβαλλοντικής Ομάδας και τη συνεργασία με τους συναδέλφους στο σχολείο. Η Υπεύθυνη του Γραφείου Π.Ε. συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τα προγράμματα; Υπάρχει αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δικτύων ή των άλλων σχολείων και οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΑ στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών;

Περισσότεροι από τους μισούς συμφωνούν ότι νιώθουν ευχάριστα με τους μαθητές τους στις συναντήσεις της ομάδας και 28.3% συμφωνούν απόλυτα. 47.5% συμφωνούν απόλυτα ότι η Υπεύθυνη στηρίζει τις δράσεις των σχολείων και είναι αρωγός των προσπαθειών τους. Δεν ελέγχει, αλλά έχει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Δεν είναι ξεκάθαρη η στάση των συναδέλφων του σχολείου ως προς τη στάση που διατηρούν όσον αφορά στην υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε. 31.3% δεν παίρνουν θέση και 33% συμφωνούν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων

συνεργάζεται και προωθεί τις προσπάθειες. Δεν είναι ξεκάθαρη η εικόνα με τους εκπαιδευτικούς των δικτύων Π.Ε., που ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και ιδέες, γιατί το 10% δηλώνει ότι διαφωνεί. Το 48.3% συμφωνεί με τη συνεργασία και τη δράση των ΚΕΑ. Όμως 30.8% δεν παίρνουν θέση, γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τη δράση τους. Ούτε συμφωνούν και ούτε διαφωνούν (μέσος όρος 3.71, πίνακας 26), ότι είναι ικανοποιημένοι από τις εργασιακές σχέσεις στην Π.Ε. οι εκπαιδευτικοί.

Εργασιακές σχέσεις			%	%	%	%	%
Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφω νώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφω νώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
Νιώθω ευχάριστα στις συναντήσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας	4.07	0.77	1.7	0	16.7	53.3	28.3
Η Υπεύθυνη του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προωθεί τις καινοτόμες ιδέες, τη συνεργασία σχολείων και εκπαιδευτικών και στηρίζει τις δράσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας	4.22	0.91	0.8	4.2	15	32.5	47.5
Ο Σύλλογος Διδασκόντων συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό ενεργειών και δράσεων της Ομάδας	3.06	1.03	7.52	2.5	31.7	33.3	5
Οι εκπαιδευτικοί των δικτύων αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό και καλές πρακτικές	3.55	0.08	1.7	10	31.7	45	11.7
Οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΕΑ προωθούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και στηρίζουν τις δράσεις τους ενισχύοντας το "άνοιγμα" του σχολείου στην κοινωνία	3.66	0.85	1.7	5.8	30.8	48.3	13.3

Πίνακας 23: Περιγραφικά μέτρα του παράγοντα «Εργασιακές σχέσεις»

➤ Διευθυντής

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο στηρίζεται η προσπάθειά τους από τους Διευθυντές τους και σε ποιο βαθμό είναι καταρτισμένοι.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν (40.8%) και συμφωνούν απόλυτα (20%), ότι ο διευθυντής τους υποστηρίζει όταν χρειάζεται. Αυτό δείχνει πόσο έχουν αλλάξει τα δεδομένα σχετικά με το ρόλο του διευθυντή, ο οποίος εποπτεύει και δεν ελέγχει. Ουδέτερη είναι η στάση τους όσον αφορά στην

κατάρτιση του διευθυντή (31.7%) αλλά 26.7% συμφωνούν και 15.8% συμφωνούν απόλυτα. Ουδέτερη στάση διατηρούν και ως προς την ικανοποίηση που αντλούν από τις σχέσεις με τον διευθυντή (μέσος όρος=3.44, πίνακας 26).

Διευθυντής			%	%	%	%	%
Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	3.63	1.05	4.2	10	25	40.8	20
Ο Διευθυντής μου είναι καταρτισμένος	3.24	1.17	8.3	17.5	31.7	26.7	15.8

Πίνακας 24: Περιγραφικά μέτρα του παράγοντα «Διευθυντής»

➤ Εργασιακές συνθήκες

Μας ενδιαφέρει να περιγραφούν οι ίδιες οι εργασιακές συνθήκες, και να διερευνηθεί ο βαθμός που οι συνθήκες αυτές δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ανέλιξη και κατά πόσο υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία.

Ακριβώς οι μισοί ούτε συμφωνούν και ούτε διαφωνούν ως προς τις καλές συνθήκες που έχουν τώρα και 26.72 συμφωνούν και 16.72% διαφωνούν απόλυτα. Η ίδια εικόνα εμφανίζεται και ως προς τις ευκαιρίες που προσφέρει για επαγγελματική εξέλιξη. Το 38.3% διατηρεί ουδέτερη στάση, το 34.2% συμφωνεί και το 13.3% διαφωνεί. Γενικά, διατηρούν ουδέτερη στάση ως προς τις εργασιακές συνθήκες (μέσος όρος=3.15, πίνακας 26).

Εργασιακές συνθήκες			%	%	%	%	%
Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	3.07	0.08	4.2	16.7	50	26.72	2.5
Η ενασχόλησή μου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μου προσφέρει ευκαιρίες για προσωπική ανέλιξη	3.29	0.98	5	13.3	38.3	34.2	9.2
Υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία	3.08	0.94	7.5	12.5	50	25	5

Πίνακας 25: Περιγραφικά μέτρα του παράγοντα «Εργασιακές συνθήκες»

4.2. Συμπεράσματα παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης

Συμπερασματικά, οι καθηγητές συμφωνούν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συμφωνούν ως προς τις απόψεις και τα αισθήματά τους γι αυτή.

Παράγοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Χαρακτηριστικά της εργασίας	4.05	0.78
Απόψεις και αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.	4.1	0.80
Εργασιακές σχέσεις	3.71	0.73
Διευθυντής	3.44	1.11
Εργασιακές συνθήκες	3.15	0.67

Πίνακας 26: Μέση τιμή-Τυπική απόκλιση των παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης

Είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς (συναδέλφους του Συλλόγου Διδασκόντων, των Δικτύων στα οποία συμμετέχουν, των ΚΕΑ, των συναδέλφων-συνεργατών τους στο Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα και της Υπεύθυνης Π.Ε.). Από τις σχέσεις τους με το Διευθυντή, η ικανοποίηση εξαρτάται από το ενδιαφέρον και την υποστήριξη που έχουν. Ουδέτερη είναι η στάση τους ως προς τις εργασιακές συνθήκες (δεν υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία και προοπτικές εξέλιξης).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Τα αποτελέσματα της Περιγραφικής Στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή και γενίκευση συμπερασμάτων και μας παρέχουν την ευκαιρία να εξηγήσουμε τη σχέση ανάμεσα σε μεταβλητές με σκοπό να κάνουμε προβλέψεις σχετικά με τον πληθυσμό.

5.1 Παραγοντική Ανάλυση (Principal Component Analysis) -Δημιουργία Παραγόντων

Όπως αναφέρθηκε στο 3^ο Κεφάλαιο, μετά την Περιγραφική Στατιστική έγινε Παραγοντική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Components Analysis), με στόχο την εκτίμηση των κύριων συνιστωσών της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε.

Η παραπάνω μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των κύριων παραγόντων, γιατί κάποιες ερωτήσεις δεν ήταν ξεκάθαρο σε ποια ομάδα-παραγόνα ανήκαν.

5.1.1. Προϋποθέσεις εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης

5.1.1.1 Έλεγχος καταλληλότητας δεδομένων

Πριν την εφαρμογή της μεθόδου, ελέγχθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων.

- Τεστ Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Η τιμή του δείκτη είναι αρκετά υψηλή $0.846 > 0.5$, που σημαίνει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των δεδομένων είναι αρκετά υψηλές. Άρα, τα δεδομένα κρίνονται κατάλληλα για τη χρήση της μεθόδου της Παραγοντικής Ανάλυσης.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.846
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1316.325
	Df	253
	Sig.	.000

Πίνακας 27: Bartlett test

- Τεστ σφαιρικότητας του Bartlett (για πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας)

H₀: Ο πίνακας συσχετίσεων είναι ο μηδενικός

H₁: Ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι ο μηδενικός

Από τον παραπάνω πίνακα το $X^2 = 1316.325$ με 253 βαθμούς ελευθερίας είναι μεγάλο και $\text{sig.} = 0.00 < 0.05$ (η ανάλυση θα αποφέρει αξιόπιστους παράγοντες). Άρα, η υπόθεση H₀ απορρίπτεται και ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι ο μηδενικός. Επομένως τα δεδομένα κρίνονται κατάλληλα.

Οι τιμές των δύο παραπάνω δεικτών είναι αποδεκτές. Επομένως είναι περιττό να προχωρήσουμε σε έλεγχο των τιμών MSA για κάθε μεταβλητή χωριστά.

5.1.1.2 Ομαδοποίηση μεταβλητών-Παράγοντες

- Για την ομαδοποίηση των μεταβλητών εφαρμόστηκε η μέθοδος της Παραγοντικής Ανάλυσης με τη μέθοδο των Κύριων Συνιστωσών. Στον πίνακα 28, βλέπουμε τα ποσοστά της συνολικής διακύμανσης που ερμηνεύει η κάθε μεταβλητή, όπως προέκυψε από την εφαρμογή της μεθόδου των Κύριων Συνιστωσών. Σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser, προέκυψαν 6 παράγοντες (έχουν φορτία μεγαλύτερα του 1), που εξηγούν το 67% περίπου της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 35% της συνολικής διακύμανσης (το ίδιο ποσοστό της διακύμανσης που εξηγούν αθροιστικά οι υπόλοιποι 5 κύριοι παράγοντες), άρα έχει πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα από τους άλλους. Ο δεύτερος το 9%, ο τρίτος το 8%, ο τέταρτος το 6%, ο πέμπτος το 5% και ο έκτος το 4.5% της συνολικής διασποράς.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.991	34.744	34.744	7.991	34.744	34.744
2	2.110	9.172	43.916	2.110	9.172	43.916
3	1.804	7.843	51.760	1.804	7.843	51.760
4	1.304	5.669	57.429	1.304	5.669	57.429
5	1.124	4.886	62.315	1.124	4.886	62.315
6	1.037	4.510	66.824	1.037	4.510	66.824
7	.958	4.165	70.990			
8	.771	3.350	74.340			

Πίνακας 28: Ποσοστά διακύμανσης που ερμηνεύουν οι μεταβλητές

- Οι εταιρικές, δηλαδή οι διακυμάνσεις που εξηγούν τους παράγοντες που προσαρμόσαμε εμφανίζονται σε ικανοποιητικά ποσοστά, σύμφωνα με τον πίνακα 29 (παράρτημα). Με το μοντέλο αυτό ερμηνεύουμε το 71.4% (υψηλότερο ποσοστό) της «συνεχούς εγρήγορσης» στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. και το χαμηλότερο ποσοστό είναι 56.6% (το 56.6% της μεταβλητής «συνθήκες εργασίας» ερμηνεύεται με αυτό το μοντέλο). Οι υπόλοιπες διαστάσεις της ικανοποίησης ερμηνεύονται με ποσοστά μεταξύ 56.6% και 71.4%, που θεωρούνται ικανοποιητικά. Άρα, έχουμε ακόμη μία ένδειξη ότι το μοντέλο μας ερμηνεύει αρκετά ικανοποιητικά τη μεταβλητή της ικανοποίησης, εφόσον ερμηνεύει ικανοποιητικά κάθε μεταβλητή.

Τα φορτία κάποιων μεταβλητών στις ομάδες που σχηματίστηκαν με την παραγοντική ανάλυση, παρουσίαζαν χαμηλές τιμές ενώ τα φορτία άλλων μεταβλητών υψηλές και ταυτόχρονα υπήρχαν και αρνητικές τιμές (πίνακας 30, παράρτημα). Για να διορθωθούν οι φορτίσεις σε αυτούς τους παράγοντες, φορτίζοντας κάποιους άλλους, έγινε ορθογώνια περιστροφή και προέκυψαν έξι ομάδες όπως φαίνονται στον πίνακα 31 (παράρτημα). Οι ομάδες δημιουργήθηκαν, επιλέγοντας την ένταξη των ερωτήσεων, οι οποίες φόρτιζαν σε δύο ή περισσότερους παράγοντες, σε μία από τις δύο ομάδες. Όμως στην 6^η ομάδα, ο συντελεστής Cronbach'a παρουσίασε χαμηλή τιμή, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική σύνδεση των δύο ερωτήσεων. Σύμφωνα με τους Φαρμάκη & Παπατσούμα (2008), έχουν πολύ υψηλή φόρτιση (0.774) ο ένας και υψηλή φόρτιση (0.630) ο άλλος (πίνακας 29 στο παράρτημα). Συνεπώς, δεν μπορούν να απορριφθούν από την περαιτέρω ανάλυση, γιατί θα χαθεί μεγάλο μέρος της πληροφορίας που «κρύβουν». Γι αυτό εντάχθηκαν στις άλλες ομάδες. Τελικά προέκυψαν 5 παράγοντες με υψηλές τιμές Cronbach (πίνακας 8).

5.2 Γραμμική συσχέτιση μεταβλητών

5.2.1. Συντελεστής Pearson

Μετά την Παραγοντική Ανάλυση, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών ελέγχου (ηλικία, έτη υπηρεσίας, έτη ενασχόλησης με Π.Ε., θέση στην εκπαίδευση, ειδικότητα, συμμετοχή σε δίκτυο) και των ανεξάρτητων μεταβλητών (χαρακτηριστικά, απόψεις-αισθήματα, εργασιακές σχέσεις, διευθυντής και εργασιακές συνθήκες) , καθώς και μεταξύ των μεταβλητών ελέγχου και της μεταβλητής της ικανοποίησης. Επελέχθησαν από τις μεταβλητές ελέγχου αυτές που προσεγγίζουν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή. Για τον εντοπισμό του βαθμού συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, υπολογίστηκε ο βαθμός συσχέτισης του Pearson (r), ο πιο διαδεδομένος παραμετρικός στατιστικός δείκτης. Ελέγχει την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και την ένταση της συσχέτισης. Δεν εξετάζει την αιτιακή σχέση. Οι τιμές είναι από -1 έως $+1$. Αν είναι $+1$, έχω τέλεια θετική γραμμική συσχέτιση και -1 τέλεια αρνητική γραμμική συσχέτιση. Αν η τιμή του είναι κοντά στο μηδέν, δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση. Θετικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης σημαίνει ότι μεγάλες τιμές της μιας μεταβλητής αντιστοιχούν σε μεγάλες τιμές της άλλης, ενώ όταν είναι αρνητικός μεγάλες τιμές της μιας αντιστοιχούν σε μικρές τιμές της άλλης.

5.2.2. Συσχετίσεις μεταβλητών

5.2.2.1. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων και Ικανοποίησης

Οι πολύ υψηλές τιμές του συντελεστή Pearson, σύμφωνα με τον πίνακα 32 (παράρτημα), δείχνουν τον υψηλό βαθμό συσχέτισης των μεταβλητών, δεδομένου ότι το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο (120 άτομα του πληθυσμού των 200 περίπου εκπαιδευτικών).

Υπάρχει μια σημαντικά πολύ ισχυρή θετική γραμμική σχέση μεταξύ απόψεων-αισθημάτων των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και χαρακτηριστικών της Π.Ε. ($r = 0.748$, $p < 0.001$). Αν αυξηθούν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πιο πολλά αισθήματα γι αυτή. Σημαντικά ισχυρή θετική γραμμική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ χαρακτηριστικών της Π.Ε. και των εργασιακών σχέσεων ($r = 0.558$, $p < 0.001$). Αν αυξηθούν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. θα

υπάρξουν περισσότερες εργασιακές σχέσεις. Επίσης, μεταξύ απόψεων-αισθημάτων των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και των εργασιακών σχέσεων υπάρχει σημαντικά ισχυρή θετική γραμμική σχέση ($r = 0.515, p < 0.001$). Αν ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερες εργασιακές σχέσεις τόσο πιο πολλά αισθήματα θα έχει για την Π.Ε. Ικανοποιητικό βαθμό θετικής γραμμικής συσχέτισης παρουσιάζουν τα ζεύγη των μεταβλητών εργασιακές σχέσεις και εργασιακές συνθήκες ($r = 0.439, p < 0.001$). Δηλαδή όσο αυξάνονται οι εργασιακές συνθήκες τόσο περισσότερες είναι οι εργασιακές σχέσεις. Ικανοποιητική θετική γραμμική είναι και η συσχέτιση των μεταβλητών εργασιακές συνθήκες με τα αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. ($r = 0.435, p < 0.001$). Όσο αυξάνουν οι εργασιακές σχέσεις τόσο αυξάνουν τα αισθήματα για την Π.Ε. Ικανοποιητικά θετικά γραμμικά συσχετισμένες είναι οι εργασιακές σχέσεις με το Διευθυντή ($r = 0.401, p < 0.001$). Όσο περισσότερη είναι η υποστήριξη από το Διευθυντή και η κατάρτισή του τόσο αυξάνονται οι εργασιακές σχέσεις. Ικανοποιητική η σχέση ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στα χαρακτηριστικά της Π.Ε. ($r = 0.386, p < 0.001$). Η αύξηση των εργασιακών συνθηκών οδηγεί σε αύξηση των χαρακτηριστικών της Π.Ε. Επίσης ικανοποιητική είναι η συσχέτιση του ζεύγους εργασιακές συνθήκες-Διευθυντής ($r = 0.344, p < 0.001$). Όσο περισσότερη υποστήριξη υπάρχει από το Διευθυντή τόσο αυξάνονται οι εργασιακές σχέσεις. Ικανοποιητική είναι η σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών και Διευθυντή ($r = 0.329, df=118, p < 0.001$). Η κατάρτιση και η υποστήριξη από τον Διευθυντή οδηγεί σε αύξηση των χαρακτηριστικών της Π.Ε. Μέτρια αρνητική γραμμική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ χαρακτηριστικών Π.Ε. και συμμετοχής σε δίκτυο Π.Ε. ($r = -0.265, p < 0.001$). Όσο αυξάνονται τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. τόσο λιγότερη είναι η συμμετοχή σε δίκτυα. Μέτρια είναι η συσχέτιση μεταξύ των αισθημάτων των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. και της επιμόρφωσής τους στην Π.Ε. ($r = -0.248, p < 0.001$). Υπάρχει αρνητική γραμμική συσχέτιση. Η επιμόρφωση σε περιβαλλοντικά θέματα μειώνει το ενδιαφέρον και τα αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Επίσης, μέτρια συσχέτιση υπάρχει μεταξύ διευθυντή και αισθημάτων των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. ($r = 0.247, p < 0.001$). Όταν ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται από τον Διευθυντή του, τότε αυξάνουν τα αισθήματά του για την Π.Ε. Η αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ χαρακτηριστικών και ετών ενασχόλησης με την Π.Ε. είναι μέτρια ($r = -0.241, p < 0.001$). Όσο περισσότερη εμπειρία έχει ο εκπαιδευτικός τόσο αυξάνουν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. Μέτρια συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ Διευθυντή και ετών ενασχόλησης με την Π.Ε. ($r = -0.209, p < 0.001$). Όσο περισσότερα χρόνια ασχολείται ο εκπαιδευτικός με την Π.Ε. τόσο λιγότερη υποστήριξη χρειάζεται από τον διευθυντή. Τέλος, μέτρια συσχετίζονται και μάλιστα αρνητικά,

τα χαρακτηριστικά με την επιμόρφωση στην Π.Ε. ($r = -0.191, p < 0.001$). Αν ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται όλο και περισσότερο στην Π.Ε. τότε τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. μειώνονται.

Η Γενική Ικανοποίηση είναι θετικά συσχετισμένη με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Με την Ικανοποίηση είναι ισχυρά θετικά συσχετισμένη η μεταβλητή χαρακτηριστικά. Η Ικανοποίηση αυξάνεται όταν αυξηθούν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. (ο εκπαιδευτικός έχει ανεξαρτησία, αναλαμβάνει πρωτοβουλία και είναι υπεύθυνος) ($r = 0.686, p < 0.001$). Επίσης, σημαντικά ισχυρά συσχετισμένη είναι η Ικανοποίηση με τα αισθήματα-απόψεις των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Όσο περισσότερα αισθήματα έχει ο εκπαιδευτικός για την π.ε.(νιώθει αυτοπεποίθηση, εφαρμόζει καινοτόμες μεθόδους, είναι δημιουργικός και ευρηματικός) τόσο περισσότερο ικανοποιείται ($r = 0.543, p < 0.001$). Επίσης, ισχυρή είναι η συσχέτιση μεταξύ της Ικανοποίησης και των εργασιακών σχέσεων ικανοποιείται ($r = 0.658, p < 0.001$). Αύξηση των εργασιακών σχέσεων (με συναδέλφους, την Υπεύθυνη, τους εκπαιδευτικούς των ΚΠΕ) αυξάνουν την Ικανοποίηση. Επίσης, ισχυρή είναι η συσχέτιση της ικανοποίησης με το Διευθυντή (υποστήριξη και σχέσεις με διευθυντή) ικανοποιείται ($r = 0.634, p < 0.001$). Καλές εργασιακές σχέσεις με το Διευθυντή οδηγούν σε ικανοποίηση του εκπαιδευτικού που υλοποιεί περιβαλλοντικά προγράμματα. Τέλος, σημαντικά ικανοποιητική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ ικανοποίησης και εργασιακών συνθηκών ικανοποιείται ($r = 0.550, p < 0.001$). Αν αυξηθούν οι προοπτικές για ανέλιξη και οι συνθήκες ακόμη καλύτερες τότε θα αυξηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

5.2.2.2. Συσχετίσεις μεταβλητών ελέγχου

Ικανοποιητική είναι η συσχέτιση μεταξύ ετών ενασχόλησης και ηλικίας ($r = 0,369, p < 0.001$). Όσο αυξάνονται τα χρόνια ενασχόλησης με την Π.Ε. τόσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών. Μέτρια αρνητική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της ηλικίας και συμμετοχής σε δίκτυο ($r = -0,254, p < 0.001$). Όταν αυξάνεται η ηλικία ενός εκπαιδευτικού μειώνεται η συμμετοχή του σε δίκτυα Π.Ε. Ικανοποιητικά σχετίζονται τα έτη υπηρεσίας με τα έτη ενασχόλησης με την Π.Ε. ($r = 0,434, p < 0.001$). Μέτρια συσχέτιση υπάρχει μεταξύ ετών υπηρεσίας και θέσης στην εκπαίδευση ($r = 0,204, p < 0.001$). Τα έτη υπηρεσίας έχουν μέτρια αρνητική γραμμική σχέση με τη συμμετοχή σε δίκτυο ($r = -0,295, p < 0.001$). Επίσης, μέτρια αρνητικά σχετίζονται τα έτη ενασχόλησης με τη θέση στην εκπαίδευση ($r = -0,302, p < 0.001$). Οι διευθυντές ασχολούνται λιγότερο με την Π.Ε. από

τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικά ισχυρή συσχέτιση έχει η συμμετοχή σε δίκτυο με τα έτη ενασχόλησης, και μάλιστα αρνητική ($r = -0,490$, $p < 0.001$). Αν ένας εκπαιδευτικός ασχολείται με την Π.Ε. πολλά χρόνια μειώνεται η συμμετοχή του σε δίκτυα. Η συμμετοχή σε δίκτυο και η θέση στην εκπαίδευση είναι μέτρια αρνητικά συσχετισμένες ($r = -0,293$, $p < 0.001$). Οι περισσότερες διευθυντές, οι οποίοι υλοποιούν πρόγραμμα δεν συμμετέχουν σε δίκτυο Π.Ε. Μέτρια σχετίζονται τα έτη υπηρεσίας με τη συμμετοχή σε δίκτυα ($r = -0,295$, $p < 0.001$). Αύξηση των ετών υπηρεσίας αυξάνει τη συμμετοχή σε δίκτυα. Μέτρια συσχέτιση παρουσιάζει η επαγγελματική κατάρτιση με τη συμμετοχή σε δίκτυο ($r = -0.202$, $p < 0.001$). Μεγάλη συμμετοχή σε δίκτυα έχουν οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο καταρτισμένοι. Αναγνωρίζεται η προσφορά των δικτύων στην Π.Ε. Επίσης, η επιμόρφωση στην Π.Ε. σχετίζεται ικανοποιητικά με τη μεταβλητή όνομα δικτύου (που σημαίνει ότι ήδη συμμετέχει σε αυτά) ($r = 0,392$, $p < 0,001$). Τέλος, ικανοποιητική συσχέτιση έχουμε μεταξύ συμμετοχής σε δίκτυο και επιμόρφωσης ($r = 0.366$, $p < 0.001$). Καμία από τις μεταβλητές ελέγχου δεν σχετίζεται με την Ικανοποίηση που εισπράττει ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί προγράμματα.

5.3 Η μέθοδος της Γραμμικής Παλινδρόμησης

Όπως έχει περιγραφεί στη μεθοδολογία, θα εφαρμοστεί η στατιστική τεχνική της Γραμμικής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Θα γίνει προσπάθεια να περιγραφεί η κίνηση της εξαρτημένης μεταβλητής (y) σε σχέση με την ανεξάρτητη (x), η οποία πρέπει να είναι ισχυρά συσχετισμένη με την ανεξάρτητη. Θα προκύψει η γραμμή Παλινδρόμησης (*linear regression*) ή ευθεία ελαχίστων τετραγώνων, που είναι η ευθεία που ελαχιστοποιεί το άθροισμα των τετραγώνων των αποστάσεων των σημείων από την ευθεία.

Στην έρευνα που διεξάγεται, η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η Ικανοποίηση (y) και εξαρτημένες (x): τα χαρακτηριστικά, οι απόψεις-αισθήματα, οι εργασιακές σχέσεις, ο διευθυντής και οι εργασιακές συνθήκες. Θα γίνει πίνακας ANOVA για κάθε μία ανεξάρτητη μεταβλητή χωριστά. Η στατιστική ανάλυση που ακολουθεί, βασισμένη στη μέθοδο ελαχίστων τετραγώνων, στόχο έχει τη διαφοροποίηση των τιμών της y γύρω από τον αριθμητικό μέσο. Ένα μέρος της διασποράς ερμηνεύεται - *regression* (*SSR-συντελεστής προσδιορισμού R^2*), και ένα άλλο παραμένει ενεργή - *residual* (*SSE*). $SSE = \text{Total squares of errors} - SSR$. Όσο πιο κοντά το R^2 είναι στο 1 τόσο καλύτερη προσαρμογή έχει το μοντέλο, δηλαδή εξηγεί μεγαλύτερο ποσοστό της

μεταβλητότητας των δεδομένων και κατά συνέπεια μετρά τη σπουδαιότητα της μεταβλητής. Ο πίνακας ANOVA ελέγχει στατιστικά την τιμή του R^2 με το έλεγχο F ($F=t^2$). Το Std Error of the estimate μας δίνει το βαθμό διασκορπισμού από τη γραμμή προσαρμογής του μοντέλου μας. Οι συντελεστές της ευθείας παλινδρόμησης είναι στον πίνακα coefficients. Ελέγχεται ο συντελεστής β (συντελεστής παλινδρόμησης) της ευθείας $y=a+\beta x+\epsilon$, όπου ϵ το σφάλμα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αν δεν είναι μηδέν τότε η ανεξάρτητη μεταβλητή ερμηνεύει στατιστικά την εξαρτημένη.

- ✓ Τέλος, εξετάζονται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου. η ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, που ελέγχεται με το συντελεστή Pearson ή με το διάγραμμα διασποράς.
- ✓ τα πιθανά σφάλματα (αποκλίσεις παρατηρούμενων τιμών από τις πραγματικές) πρέπει να είναι ανά δύο ανεξάρτητα, να ακολουθούν κανονική κατανομή και να παρουσιάζουν ομοσκεδαστικότητα.

5.3.1. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Χαρακτηριστικά

- Αρχικά, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης της μεταβλητής Ικανοποίηση σε σχέση με τα Χαρακτηριστικά. Ο πίνακας 34 περιέχει δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο συντελεστής συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών είναι $R=0.685$ και το $R^2=0.470$ (συντελεστής προσδιορισμού), που σημαίνει ότι το 47% της Ικανοποίησης ερμηνεύεται από τα Χαρακτηριστικά. Το τυπικό σφάλμα εκτίμησης είναι 0.49628 (πίνακας 34). Πρόκειται για το μέσο σφάλμα εκτίμησης ανά παρατήρηση και είναι χαμηλό.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.685 ^a	.470	.465	.49628

a. Predictors: (Constant), ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

b. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 34: Συντελεστής προσδιορισμού για «Χαρακτηριστικά»

- το μοντέλο εξηγεί το 47% της μεταβλητότητας των δεδομένων και η γραμμή παλινδρόμησης είναι καλά προσαρμοσμένη στα δεδομένα, γιατί είναι στατιστικά σημαντική ($F=104,494$ και $p<0.01$). Το 25.737 είναι η διακύμανση που ερμηνεύεται από το μοντέλο και 29.063 είναι η συνολική διακύμανση των δεδομένων (πίνακας 35). Το πηλίκο $25.737/54.800=0.470=R^2$.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25.737	1	25.737	104.494	.000 ^b
	Residual	29.063	118	.246		
	Total	54.800	119			

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

b. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Πίνακας 35: Ανάλυση διακύμανσης για «χαρακτηριστικά»

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	.161	.340		.473	.637	-.512	.833
	Μ.Ο.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	.849	.083	.685	10.222	.000	.685	1.013

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 36: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «χαρακτηριστικά»

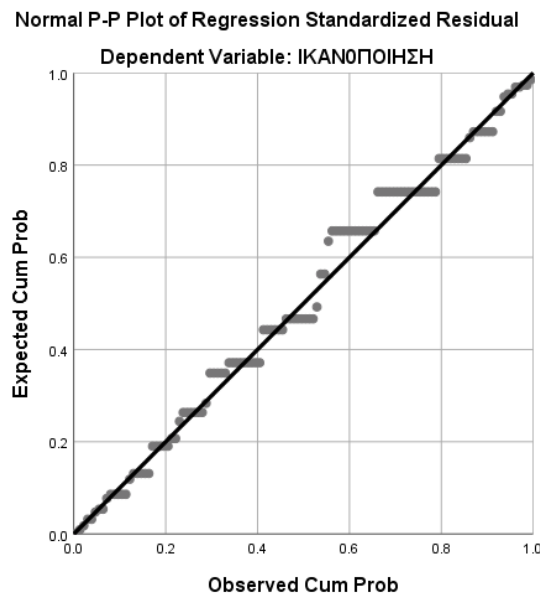
- Ο συντελεστής παλινδρόμησης 0.849 (πίνακας 36) είναι η κλίση της ευθείας και φανερώνει την επίδραση των χαρακτηριστικών της Π.Ε. στην Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα.
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης είναι (-0.512, 0.833) για τη μεταβλητή α (constant) και (0.685, 1.013) για τη μεταβλητή β (κλίση της ευθείας παλινδρόμησης). $t=0.473$ και $sig.=0.637>0.05$ άρα η H_0 δεν απορρίπτεται (δηλαδή $\alpha=0$). Επίσης, στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε, αν σκεφτούμε ότι το μηδέν ανήκει στο (-.512, .833) άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε την $H_0: \alpha=0$. Επομένως, $\alpha=0.161$ δεν είναι στατιστικά σημαντικό και δεν πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης.

- Η τιμή $\beta=0.849$ είναι στατιστικά σημαντική ($F=10.222$, $p=0.000<.01$).
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. σε σχέση με τα χαρακτηριστικά περιγράφεται από την εξίσωση Γραμμικής Παλινδρόμησης:

$$ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ)=0.849*(ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ) + \varepsilon$$

όπου ε : τα κατάλοιπα (οι διαφορές μεταξύ πραγματικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής σε σχέση με τις εκτιμώμενες τιμές που προκύπτουν από το μοντέλο της παλινδρόμησης) και ελαχιστοποιούνται με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων. Άρα, όσο μικρότερο είναι το κατάλοιπο (ε) τόσο καλύτερα προσαρμοσμένη είναι η ευθεία.

- Στο διάγραμμα 14, έχει προσαρμοστεί η ευθεία παλινδρόμησης. Από τη γραφική παράσταση είναι φανερή η γραμμική σχέση των μεταβλητών της Ικανοποίησης και των Χαρακτηριστικών (σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό). Αύξηση των χαρακτηριστικών κατά 100 μονάδες έχει ως αποτέλεσμα η ικανοποίηση να αυξηθεί, κατά μέσο όρο, 85 μονάδες περίπου. Επίσης, αν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. μηδενιζόταν, τότε θα μηδενιζόταν και η ικανοποίηση.



Διάγραμμα 17: P-P Plot των καταλοίπων των «χαρακτηριστικών»

5.3.2. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και απόψεις

- Αρχικά, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης της μεταβλητής Ικανοποίηση σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Ο πίνακας 39 περιέχει δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο συντελεστής συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών είναι $R=0.543$ και το $R^2=0.294$ (συντελεστής προσδιορισμού), που σημαίνει ότι το 29.5% της Ικανοποίησης ερμηνεύεται από τα Χαρακτηριστικά. Το 16.133 είναι η διακύμανση που ερμηνεύεται από το μοντέλο και 38.667 είναι η συνολική διακύμανση των δεδομένων (πίνακας 40). Το πηλίκο $16.133/54800=0.294=R^2$.
- Το τυπικό σφάλμα εκτίμησης είναι 0.57244 (πίνακας 39). Πρόκειται για το μέσο σφάλμα εκτίμησης ανά παρατήρηση και είναι χαμηλό.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.543 ^a	.294	.288	.57244

a. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΑΠΟΨΕΙΣ

b. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 39: Συντελεστής προσδιορισμού για «Απόψεις-Αισθήματα»

- το μοντέλο εξηγεί το 29.5% της μεταβλητότητας των δεδομένων και η γραμμή παλινδρόμησης είναι καλά προσαρμοσμένη στα δεδομένα, γιατί είναι στατιστικά σημαντική ($F=49.233$ και $p<0.01$) (πίνακας 40).

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16.133	1	16.133	49.233	.000 ^b
	Residual	38.667	118	.328		
	Total	54.800	119			

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

b. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΑΠΟΨΕΙΣ

Πίνακας 40: Ανάλυση παλινδρόμησης για «Απόψεις-Αισθήματα»

		Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1.215	.344		3.532	.001	.534	1.896
	Μ.Ο.ΑΠΟΨΕΙΣ	.617	.088	.543	7.017	.000	.443	.792

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 41: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Απόψεις-Αισθήματα»

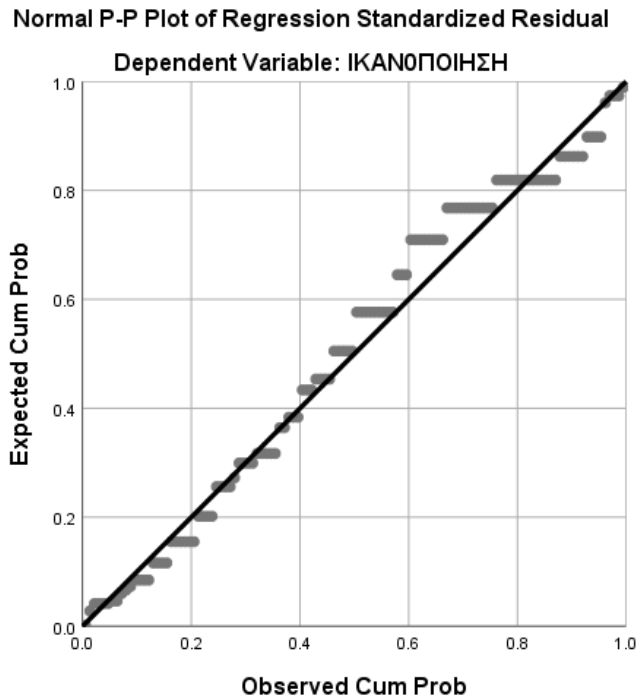
Σύμφωνα με τον πίνακα 41:

- Ο συντελεστής παλινδρόμησης 0.617 είναι η κλίση της ευθείας και φανερώνει την επίδραση των Απόψεων για την Π.Ε. στην Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα.
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή α (constant) είναι το (0.534, 1.896) και $t=3.532$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το α δεν είναι 0). Επομένως, $\alpha=1.215$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης.
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή β είναι το (0.443, .792) και $t=7.017$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το β δεν είναι 0). Επομένως, $\beta=0.617$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. σε σχέση με τα χαρακτηριστικά περιγράφεται από την εξίσωση Γραμμικής Παλινδρόμησης:

$$ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ = 1.215 + 0.617 * (ΑΠΟΨΕΙΣ) + \varepsilon$$

όπου ε: τα κατάλοιπα (οι διαφορές μεταξύ πραγματικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής σε σχέση με τις εκτιμώμενες τιμές που προκύπτουν από το μοντέλο της παλινδρόμησης) και ελαχιστοποιούνται με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων. Άρα, όσο μικρότερο είναι το κατάλοιπο (ε) τόσο καλύτερα προσαρμοσμένη είναι η ευθεία.

- Στο διάγραμμα 15, έχει προσαρμοστεί η ευθεία παλινδρόμησης. Από τη γραφική παράσταση είναι φανερό η γραμμική σχέση των μεταβλητών της Ικανοποίησης και των Απόψεων (σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό). Αύξηση των χαρακτηριστικών κατά 100 μονάδες έχει ως αποτέλεσμα η ικανοποίηση να αυξηθεί, κατά μέσο όρο, 62 μονάδες περίπου. Επίσης, αν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καθόλου αισθήματα για την Π.Ε., τότε η ικανοποίηση που θα εισπράτταν από αυτή θα ήταν 1.215 μονάδες.



Διάγραμμα 18: P-P Plot των καταλοίπων των «Απόψεων-Αισθημάτων»

5.3.3 Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Εργασιακές σχέσεις

- Αρχικά, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης της μεταβλητής Ικανοποίηση σε σχέση με τις Εργασιακές Σχέσεις των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Ο πίνακας 44 περιέχει δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο συντελεστής συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών είναι $R=0.658$ και το $R^2=0.433$ (συντελεστής προσδιορισμού), που σημαίνει ότι το 43% της Ικανοποίησης ερμηνεύεται από τα Χαρακτηριστικά. Το 23.754 είναι η διακύμανση που ερμηνεύεται από το μοντέλο και 31.046 είναι η συνολική διακύμανση των δεδομένων (πίνακας 45). Το πηλίκο $23.754/54800=0.433=R^2$.
- Το τυπικό σφάλμα εκτίμησης είναι 0.51293(πίνακας 44). Πρόκειται για το μέσο σφάλμα εκτίμησης ανά παρατήρηση και είναι χαμηλό.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.658 ^a	.433	.429	.51293

a. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

b. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 44: Συντελεστής προσδιορισμού για «Εργασιακές Σχέσεις»

- το μοντέλο εξηγεί το 43% της μεταβλητότητας των δεδομένων και η γραμμή παλινδρόμησης είναι καλά προσαρμοσμένη στα δεδομένα, γιατί είναι στατιστικά σημαντική ($F=90.285$ και $p<0.01$) (πίνακας 45).

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	23.754	1	23.754	90.285	.000 ^b
	Residual	31.046	118	.263		
	Total	54.800	119			

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

b. Predictors: (Constant), ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Πίνακας 45: Ανάλυση Παλινδρόμησης για «Εργασιακές Σχέσεις»

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	.968	.281		3.444	.001	.411	1.524
	Μ.Ο.ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	.710	.075	.658	9.502	.000	.562	.857

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 46: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Εργασιακές Σχέσεις»

Σύμφωνα με τον πίνακα 46:

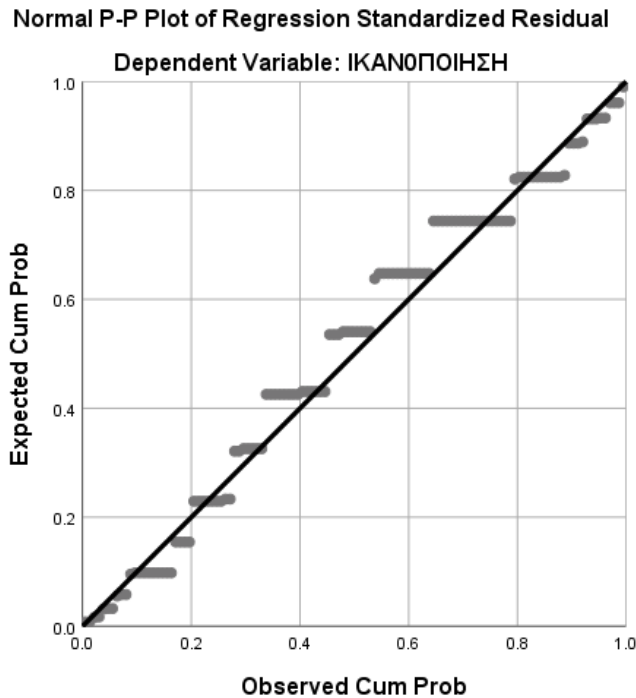
- Ο συντελεστής παλινδρόμησης 0.710 είναι η κλίση της ευθείας και φανερώνει την επίδραση των Απόψεων για την Π.Ε. στην Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα.

- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή α (constant) είναι το (0.411, 1.524) και $t=3.444$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το α δεν είναι 0). Επομένως, $\alpha=0.968$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης.
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή β είναι το (0.562, 0.857) και $t=9.502$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το β δεν είναι 0). Επομένως, $\beta=0.710$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. σε σχέση με τα χαρακτηριστικά περιγράφεται από την εξίσωση Γραμμικής Παλινδρόμησης:

$$IKANOΠΟΙΗΣΗ = 0.968 + 0.710 * (ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ) + \epsilon$$

όπου ϵ : τα κατάλοιπα (οι διαφορές μεταξύ πραγματικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής σε σχέση με τις εκτιμώμενες τιμές που προκύπτουν από το μοντέλο της παλινδρόμησης) και ελαχιστοποιούνται με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων. Άρα, όσο μικρότερο είναι το κατάλοιπο (ϵ) τόσο καλύτερα προσαρμοσμένη είναι η ευθεία. Αν οι σχέσεις με τους συναδέλφους μηδενιζόταν, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα ήταν λιγότερο από 1 μονάδα.

- Στο διάγραμμα 16, έχει προσαρμοστεί η ευθεία παλινδρόμησης. Από τη γραφική παράσταση είναι φανερό η γραμμική σχέση των μεταβλητών της Ικανοποίησης και των Απόψεων (σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό). Αύξηση των χαρακτηριστικών κατά 100 μονάδες έχει ως αποτέλεσμα η ικανοποίηση να αυξηθεί, κατά μέσο όρο, 71 μονάδες περίπου.



Διάγραμμα 19: P-P Plot των καταλοίπων για «Εργασιακές Σχέσεις»

5.3.4. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Διευθυντής

- Αρχικά, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης της μεταβλητής Ικανοποίηση σε σχέση με τις Εργασιακές Σχέσεις των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Ο πίνακας 49 περιέχει δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο συντελεστής συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών είναι $R=0.634$ και το $R^2=0.402$ (συντελεστής προσδιορισμού), που σημαίνει ότι το 40% της Ικανοποίησης ερμηνεύεται από τον Διευθυντή. Το 22.029 είναι η διακύμανση που ερμηνεύεται από το μοντέλο και 32.771 είναι η συνολική διακύμανση των δεδομένων (πίνακας 50). Το πηλίκο $22.029/54800=0.402=R^2$.

- Το τυπικό σφάλμα εκτίμησης είναι 0.52699 (πίνακας 49). Πρόκειται για το μέσο σφάλμα εκτίμησης ανά παρατήρηση και είναι χαμηλό.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.634 ^a	.402	.397	.52699

a. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

b. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 49: Συντελεστής προσδιορισμού για «Διευθυντής»

- το μοντέλο εξηγεί το 40% της μεταβλητότητας των δεδομένων και η γραμμή παλινδρόμησης είναι καλά προσαρμοσμένη στα δεδομένα, γιατί είναι στατιστικά σημαντική ($F=79.319$ και $p<0.01$) (πίνακας 50).

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22.029	1	22.029	79.319	.000 ^b
	Residual	32.771	118	.278		
	Total	54.800	119			

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

b. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Πίνακας 50: Ανάλυση Παλινδρόμησης για "Διευθυντής»

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2.126	.172		12.331	.000	1.784	2.467		
	Μ.Ο.ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	.429	.048	.634	8.906	.000	.334	.525	1.000	1.000

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 51: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Διευθυντής»

Σύμφωνα με τον πίνακα 51:

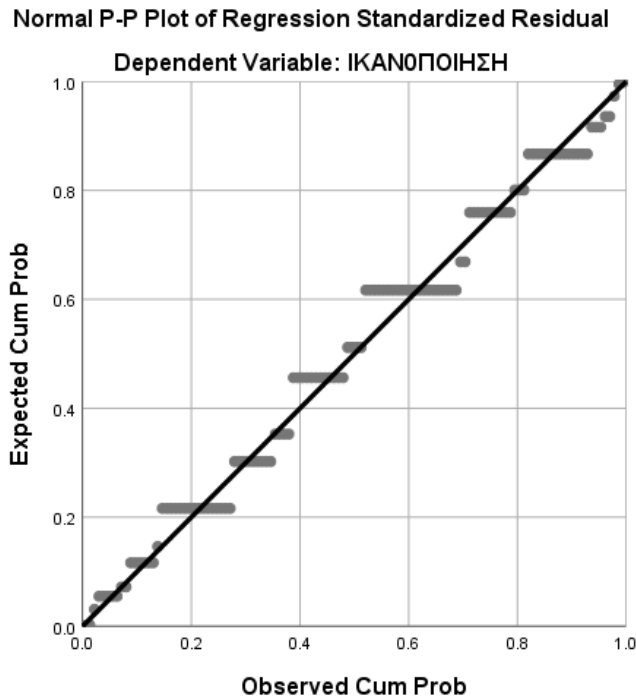
- Ο συντελεστής παλινδρόμησης 0.429 είναι η κλίση της ευθείας και φανερώνει την επίδραση του Διευθυντή στην Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε.

- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή α (constant) είναι το (1,784, 2,467) και $t=12.331$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το α δεν είναι 0). Επομένως, $\alpha=2.126$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης.
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή β είναι το (0.334, 0.525) και $t=8.906$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το β δεν είναι 0). Επομένως, $\beta=0.429$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. σε σχέση με τα χαρακτηριστικά περιγράφεται από την εξίσωση Γραμμικής Παλινδρόμησης:

$$IKANOPOIΗΣΗ = 2.126 + 0.429 * (ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ) + \epsilon$$

όπου ϵ : τα κατάλοιπα (οι διαφορές μεταξύ πραγματικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής σε σχέση με τις εκτιμώμενες τιμές που προκύπτουν από το μοντέλο της παλινδρόμησης) και ελαχιστοποιούνται με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων. Άρα, όσο μικρότερο είναι το κατάλοιπο (ϵ) τόσο καλύτερα προσαρμοσμένη είναι η ευθεία.

- Στο διάγραμμα 17, έχει προσαρμοστεί η ευθεία παλινδρόμησης. Από τη γραφική παράσταση είναι φανερό η γραμμική σχέση των μεταβλητών της Ικανοποίησης και των Απόψεων (σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό). Αύξηση των χαρακτηριστικών κατά 100 μονάδες έχει ως αποτέλεσμα η ικανοποίηση να αυξηθεί, κατά μέσο όρο, 43 μονάδες περίπου. Επίσης, αν μηδενιστούν οι σχέσεις με το διευθυντή, η ικανοποίηση θα είναι 2.126 μονάδες.



Διάγραμμα 20: P-P Plot των καταλοίπων για «Διευθυντή»

5.3.5. Παλινδρόμηση των μεταβλητών Ικανοποίηση και Εργασιακές Συνθήκες

- Αρχικά, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης της μεταβλητής Ικανοποίηση σε σχέση με τις Εργασιακές Συνθήκες των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Ο πίνακας 54 περιέχει δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο συντελεστής συσχέτισης των παραπάνω μεταβλητών είναι $R=0.550$ και το $R^2=0.302$ (συντελεστής προσδιορισμού), που σημαίνει ότι το 30% της Ικανοποίησης ερμηνεύεται από τον Διευθυντή. Το 16.573 είναι η διακύμανση που ερμηνεύεται από το μοντέλο και 38227 είναι η συνολική διακύμανση των δεδομένων (πίνακας 50). Το πηλίκο $16.573/54800=0.302=R^2$.
- Το τυπικό σφάλμα εκτίμησης είναι 0.56917 (πίνακας 54). Πρόκειται για το μέσο σφάλμα εκτίμησης ανά παρατήρηση και είναι χαμηλό

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.550 ^a	.302	.297	.56917

a. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΕΡΓΑΣ.ΣΥΝΘΗΚΕΣ

b. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 54: Συντελεστής προσδιορισμού για «Εργασιακές Συνθήκες»

- το μοντέλο εξηγεί το 40% της μεταβλητότητας των δεδομένων και η γραμμή παλινδρόμησης είναι καλά προσαρμοσμένη στα δεδομένα, γιατί είναι στατιστικά σημαντική ($F=51.159$ και $p<0.01$) (πίνακας 55).

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16.573	1	16.573	51.159	.000 ^b
	Residual	38.227	118	.324		
	Total	54.800	119			

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

b. Predictors: (Constant), Μ.Ο.ΕΡΓΑΣ.ΣΥΝΘΗΚΕΣ

Πίνακας 55: Ανάλυση Παλινδρόμησης για «Εργασιακές Συνθήκες»

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t		Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.878	.246		7.626	.000	1.390	2.366		
	Μ.Ο.ΕΡΓΑΣ.ΣΥΝΘΗΚΕΣ	.548	.077	.550	7.153	.000	.396	.699	1.000	1.000

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 56: Εκτιμήσεις παραμέτρων για «Εργασιακές Συνθήκες»

Σύμφωνα με τον πίνακα 56:

- Ο συντελεστής παλινδρόμησης 0.548 είναι η κλίση της ευθείας και φανερώνει την επίδραση του Διευθυντή στην Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε.

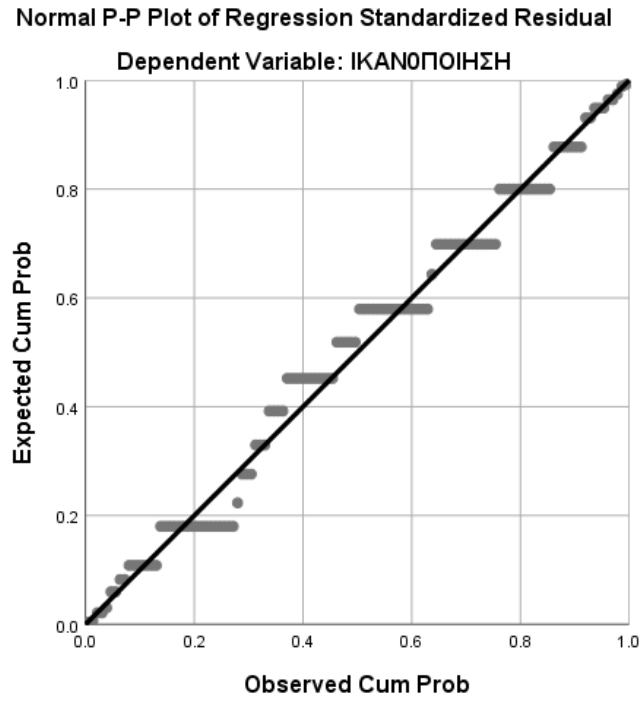
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή α (constant) είναι το (1,390, 2,366) και $t=7,626$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το α δεν είναι 0). Επομένως, $\alpha=1,878$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης.
- Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μεταβλητή β είναι το (0.396, 0.699) και $t=7.153$ και $p<0.01$, άρα η H_0 απορρίπτεται (δηλαδή το β δεν είναι 0). Επομένως, $\beta=0.548$ είναι στατιστικά σημαντικό και πρέπει να συμμετέχει στην εξίσωση παλινδρόμησης
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. σε σχέση με τα χαρακτηριστικά περιγράφεται από την εξίσωση Γραμμικής Παλινδρόμησης:

$$(ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ)=1.878+0.548*(ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ) + \varepsilon$$

όπου ε : τα κατάλοιπα (οι διαφορές μεταξύ πραγματικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής σε σχέση με τις εκτιμώμενες τιμές που προκύπτουν από το μοντέλο της παλινδρόμησης) και ελαχιστοποιούνται με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων. Άρα, όσο μικρότερο είναι το κατάλοιπο (ε) τόσο καλύτερα προσαρμοσμένη είναι η ευθεία.

- Στο διάγραμμα 18, έχει προσαρμοστεί η ευθεία παλινδρόμησης. Από τη γραφική παράσταση είναι φανερό η γραμμική σχέση των μεταβλητών της Ικανοποίησης και των Απόψεων (σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό). Αύξηση των χαρακτηριστικών κατά 100 μονάδες έχει ως αποτέλεσμα η ικανοποίηση να αυξηθεί, κατά μέσο όρο, 55 μονάδες περίπου. Επίσης, αν μηδενιστούν οι εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή ικανοποίηση θα γίνει 1.878 μονάδες.

+



Διάγραμμα 21: P-P Plot των καταλοίπων για «Εργασιακές Συνθήκες»

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6.1 Γενικά συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων, που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και το βαθμό της ικανοποίησης που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, σκοπός της είναι η καταγραφή αντιλήψεων-απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Π.Ε. Μελετήθηκε η επίδραση των προσωπικών παραγόντων και των ανεξάρτητων μεταβλητών (χαρακτηριστικά, απόψεις, εργασιακές σχέσεις, διευθυντής και εργασιακές συνθήκες) στην ικανοποίηση.

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 από τους 200 περίπου εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Ανατολικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι υλοποιούν Περιβαλλοντικά Προγράμματα το σχολικό έτος 2018-2019. Αρχικά, έγινε περιγραφή των προσωπικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν γυναίκες (78,3%) - άντρες (21,3%), επιβεβαιώνεται η έρευνα της Αρετάκη (2014), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υλοποιούν περισσότερα προγράμματα. Το 90% έχει ηλικία μεγαλύτερη από 41 έτη. Το 91,67% του δείγματος είχαν περισσότερο από 11 έτη στην εκπαίδευση. Το 40% των ερωτηθέντων είχαν λιγότερο από 2 έτη ενασχόλησης στην Π.Ε., το 25,83% 3-5 έτη και το 24,17% περισσότερα από 10 έτη. Επίσης, το 56,67% των ερωτηθέντων ήταν επιμορφωμένοι στην Π.Ε.

Συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια σταθμισμένου ερωτηματολογίου, στοιχεία που συνέβαλαν στον εντοπισμό του βαθμού ικανοποίησης Έπειτα από Παραγοντική Ανάλυση, οι υποθετικοί παράγοντες ομαδοποιήθηκαν. Οι διαστάσεις της ικανοποίησης, όπως διαμορφώθηκαν είναι: χαρακτηριστικά της Π.Ε., απόψεις-αισθήματα των εκπαιδευτικών, εργασιακές σχέσεις, διευθυντής και εργασιακές συνθήκες. Στη συνέχεια, έγινε Ανάλυση Παλινδρόμησης για κάθε παράγοντα σε σχέση με την Ικανοποίηση, προσδιορίστηκε ο βαθμός της ικανοποίησης σε σχέση με τον παράγοντα και προέκυψε ένα μοντέλο πρόβλεψης της ικανοποίησης.

6.2 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε.

6.2.1. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τα Χαρακτηριστικά

Στην ομάδα αυτή περιέχονται οι ερωτήσεις που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τις ευκαιρίες που προσφέρει η Π.Ε. για: ανεξάρτητη σκέψη και δράση, χρήση ιδιαίτερων δεξιοτήτων, διαμόρφωση ενεργών πολιτών, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, ελευθερίας λήψης αποφάσεων, υπευθυνότητας και κατά πόσο είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε το εξής: οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπάρχει πολύ ισχυρή θετική επίδραση των χαρακτηριστικών της Π.Ε. στη συνολική ικανοποίησή τους από αυτή ($R=0,686$). Όταν αυξάνουν τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. αυξάνει και η ικανοποίηση. Υποστηρίζεται από τη θεωρία των Hackman & Oldham, 1980.

Αποτελεί επιβεβαίωση της έρευνας των Δήμου & Δασκολιά (2010), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της Π.Ε. στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και πιστεύουν ότι η Π.Ε. στοχεύει στην αυτογνωσία του ατόμου. Επίσης, πιστεύουν ότι η δημιουργική σκέψη καλλιεργείται μέσω των διδακτικών προσεγγίσεων στην Π.Ε. και οδηγεί στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων και συστημικής, κριτικής σκέψης προσπαθώντας να εξηγήσουν την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η Ζαντραβέλη (2015), στη διετή έρευνα (2011-2013), εξετάζει τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας, πριν κατά και μετά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους από αυτά. Η έρευνα της Παπαδημητρίου(1995), από τις πρώτες έρευνες στην Π.Ε., αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και διδακτική ευκαιρία. Πιστεύει ότι η Π.Ε. θα συνεισφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αναχρονιστικό και συμβάλλει στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Η έρευνα της Gwekwerere, Y. (2014) αφορά στην προθυμία τους να συμμετάσχουν σε περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες. Θετικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα αποτελούν ευκαιρία για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στην

ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος Π.Ε. και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων.

6.2.2. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τις Απόψεις-Αισθήματα

Στην ομάδα αυτή περιέχονται οι ερωτήσεις που περιγράφουν τις απόψεις – αισθήματα των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. Αποτελεί πρόκληση, είναι μια συναρπαστική εμπειρία, η γνώμη του για τον εαυτό του ανεβαίνει εξαιτίας της επιτυχούς πορείας του προγράμματος και αισθάνεται ικανοποίηση, του προσφέρει ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων προσέγγισης και σχεδιάζεται και υλοποιείται κατ' επανάληψη. Υποστηρίζεται και αυτή από τη θεωρία των Hackman & Oldham, 1980.

Από τη Ανάλυση Παλινδρόμησης προέκυψε το εξής συμπέρασμα: οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπάρχει θετική σημαντικά ισχυρή σχέση των απόψεων-αισθημάτων με την εργασιακή Ικανοποίηση (0.543). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η έρευνα της Παπαδημητρίου (1985), αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και διδακτική ευκαιρία. Πιστεύει ότι η Π.Ε. θα συνεισφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αναχρονιστικό και συμβάλλει στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Η Ζαντραβέλη (2015), στη διετή έρευνα (2011-2013), εξετάζει τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας, πριν κατά και μετά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους από αυτά. Στην έρευνα που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο από την Walkinshaw, K. (2017), στο πλαίσιο του προγράμματος EcoSchools, σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε., αποκαλύφθηκε ότι η Π.Ε. είναι μια διδακτική πρόκληση. Σύμφωνα με την έρευνα της Gwekwerere, Y. (2014) θετικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα περιβαλλοντικά προγράμματα, που αποτελούν ευκαιρία για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων. Η έρευνα της McNaughton (2012), με τίτλο «Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections" που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους να εφαρμόζουν μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές

πρακτικές για θέματα αειφορίας και να συνειδητοποιήσουν την ωφέλεια που θα αποκομίσουν από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε.

6.2.3. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τις Εργασιακές σχέσεις

Στην ομάδα αυτή περιέχονται οι ερωτήσεις που περιγράφουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, με τους συναδέλφους των δικτύων, με τους εκπαιδευτικούς των ΚΕΑ, την Υπεύθυνη του Γραφείου Π.Ε. και τις σχέσεις με τους μαθητές της Παιδαγωγικής Ομάδας.

Από τη στατιστική επεξεργασία, προέκυψε το εξής συμπέρασμα: Υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης και Εργασιακών Σχέσεων ($R=0.658$).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνουν την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), που αναφέρεται στο εξεταστικό σύστημα του Λυκείου, το οποίο δεν επιτρέπει την εφαρμογή τέτοιων Προγραμμάτων, αλλά η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει ότι επιδρούν θετικά στη μαθητική ψυχολογία, στην αλλαγή των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αρχικά ασχολούνται με καινοτόμα προγράμματα, οδηγούμενοι από εξωγενή κίνητρα. Όμως, παρόλου τον περιορισμό των εξωτερικών κινήτρων εξαιτίας της κρίσης, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), οι καινοτόμες δραστηριότητες φαίνεται να κερδίζουν το σεβασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα εξωτερικά κίνητρα καθίστανται εγγενή.

Αναπτύσσονται φυσικά και αβίαστα *άτυπες ομάδες*, «συμμαχίες», που δεν ορίζονται από τον οργανισμό αλλά προκύπτουν από τη συνεργασία, την ανάγκη για κοινωνική επαφή (πυραμίδα Maslow), τη γεινίαση (Robbins & Judge, 2007). Η συμπεριφορά των μελών τους ακολουθούν *νόρμες* (ευρέως αποδεκτούς άτυπους κανόνες). (Greenberg, Baron, 2013)

6.2.4. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με το Διευθυντή

Στην ομάδα αυτή περιέχονται οι ερωτήσεις που περιγράφουν τον παράγοντα Διευθυντή. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στην υποστήριξη που έχει ο εκπαιδευτικός από το Διευθυντή, πόσο καταρτισμένος είναι ο διευθυντής του.

Από τη στατιστική επεξεργασία, προέκυψε ότι ισχυρή θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ Ικανοποίησης και Διευθυντή ($R = 0.634$). Ο διευθυντής ο οποίος δημιουργεί κατάλληλο σχολικό κλίμα, ευνοεί την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, επιλύει τις διαφορές, δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχία της καινοτομίας Fullan (2002) & Σαΐτης (2008). Μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε αυτά (Μαυροσκούφης, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία που αναπτύχθηκε, ο παράγοντας επόπτης είναι μέτρια πηγή ικανοποίησης. Αν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, τότε είναι πηγή ικανοποίησης.

6.2.5. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε. σε σχέση με τις Εργασιακές Συνθήκες

Στην ομάδα αυτή περιέχονται οι ερωτήσεις που περιγράφουν τον παράγοντα Εργασιακές Συνθήκες. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο πόσο καλές είναι οι συνθήκες εργασίας, αν δίνονται ευκαιρίες για ανέλιξη και αν υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία.

Από τη στατιστική επεξεργασία, προέκυψε ότι σημαντικά ισχυρή συσχέτιση υπάρχει μεταξύ Ικανοποίησης και Εργασιακών Συνθηκών ($R = 0.550$). Αναφέρεται στη θεωρία συνθηκών υγιεινής του Herzberg που επιδρούν θετικά στην ψυχολογία του και στη θεωρία των Porter-Lawler.

6.2.6. Γενική Ικανοποίηση σε σχέση με τις μεταβλητές ελέγχου

Μέτρια είναι η συσχέτιση των μεταβλητών ελέγχου και της Ικανοποίησης και πολλές μεταβλητές δεν σχετίζονται με την ικανοποίηση.

Η μεταβλητή **συμμετοχή σε δίκτυο** με τα χαρακτηριστικά έχουν μέτρια αρνητική γραμμική συσχέτιση ($r = -0.265$).

Η μεταβλητή **επιμόρφωση** έχει μέτρια αρνητική γραμμική σχέση με τις απόψεις-αισθήματα ($r = -0.248$). Μικρή αρνητική συσχέτιση των χαρακτηριστικών με την επιμόρφωση στην Π.Ε. ($r = -0.191$).

Η μεταβλητή **έτη ενασχόλησης** με την Π.Ε. έχει μέτρια αρνητική γραμμική συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά ($r = -0.241$). Μικρή συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ ετών ενασχόλησης με την Π.Ε. και Διευθυντή ($r = 0.209$).

Οι μεταβλητές φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, θέση στην εκπαίδευση, τύπος σχολείου επαγγελματική κατάρτιση δεν σχετίζονται με τις ανεξάρτητες μεταβλητές και η μεταβλητή ειδικότητα δεν προσεγγίζει την κανονική κατανομή. Επίσης, καμία από τις μεταβλητές ελέγχου δε σχετίζεται με την Ικανοποίηση που εισπράττει ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί προγράμματα.

6.2.7. Γενική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Π.Ε.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν (57,5%) και συμφωνούν απόλυτα (4,2%), ότι είναι ικανοποιημένοι από την ενασχόλησή τους με την Π.Ε. (Διάγραμμα 13).

Ως προς τους παράγοντες: ικανοποιημένοι είναι από τα Χαρακτηριστικά, τις Εργασιακές Σχέσεις και Διευθυντή ενώ μερικώς ικανοποιημένοι από τις Εργασιακές συνθήκες και τις Απόψεις (πίνακας 59)

<i>Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης(μέσος όρος-τυπική απόκλιση)</i>				
<i>Χαρακτηριστικά</i>	<i>Απόψεις</i>	<i>Εργασιακές σχέσεις</i>	<i>Διευθυντής</i>	<i>Εργασιακές συνθήκες</i>
(4.05-0.78, 4.05+0.78)	(4.1-0.80, 4.1+0.80)	(3.71-0.73, 3.71+0.73)	(3.44-1.11, 3.44+1.11)	(3.15-0.67, 3.15+0.67)

Πίνακας 59: Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης

6.3 Περιορισμοί της έρευνας-προεκτάσεις

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με μεγάλη ευκολία, λόγω της προσωπικής σχέσης της ερευνήτριας με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αν δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός, θα μπορούσε κανείς να κάνει απογραφή του πληθυσμού, απευθύνοντας το ερωτηματολόγιο σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Δ.Δ.Ε. Α΄ Θεσσαλονίκης που υλοποιούν προγράμματα το τρέχον σχολικό έτος. Δεν θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο, παρά το φόρτο εργασίας, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών Λυκείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο χρόνος αποστολής των ερωτηματολογίων ήταν κατάλληλος (τρίημερο 25^{ης} Μαρτίου, εκδρομή). Όπως αναφέρθηκε, έγινε προσπάθεια περιορισμού των ερωτήσεων για να μην υπάρξει δυσανασχέτηση των εκπαιδευτικών και γιατί θα ήταν χρονοβόρα η επεξεργασία. Πράγματι είχε αποτέλεσμα. Περιορίστηκε στις απαραίτητες ερωτήσεις για τη μέτρηση της ικανοποίησης. Περισσότερες ερωτήσεις σχεδόν ίδιες αντικαταστήθηκαν με μία, πιο ουσιαστική. Δεν δημιουργήθηκε πρόβλημα στη στατιστική επεξεργασία, γιατί τα δεδομένα αναλύθηκαν σε βάθος. Λήφθηκαν υπόψη οι περιορισμοί και οι προϋποθέσεις εφαρμογής των στατιστικών μεθόδων. Χρήσιμο θα ήταν να υπάρξει και ένας μικρός αριθμός ερωτήσεων ανοικτού τύπου, λόγω της φύσης της εξεταζόμενης μεταβλητής. Θα αντλούσαμε περισσότερες πληροφορίες για το θέμα.

Η έρευνα μπορεί να γενικευτεί σε όλο τον πληθυσμό, διότι τα 91 ερωτηματολόγια αντιστοιχούν σε αντιπροσωπευτικό δείγμα των 200 ατόμων του πληθυσμού και το μέγεθος είναι ικανοποιητικό. Επομένως, μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα σε όλη την Δ.Δ.Ε. Α Θεσσαλονίκης και ενδεχομένως και στις δύο Διευθύνσεις. Μπορεί να διεξαχθεί ανεξάρτητη έρευνα για τα ΕΠΑΛ, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα αυτών των σχολείων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και περισσότερο ακόμη στην Ειδική Αγωγή, όπου η προσφορά των περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι ανεκτίμητη. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα, σε σχέση με την κουλτούρα του σχολείου, τις σχέσεις με το διευθυντή, τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, εκπαιδευτικούς ΚΠΕ . Δηλαδή, να μελετηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με κάθε έναν παράγοντα, από τους πέντε που εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη, ώστε να συνεχιστεί σε βάθος η μελέτη της ικανοποίησης. Θα μπορούσε ακόμη να διερευνηθεί η ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ως παράγοντα επιτυχίας των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

6.4. Προτάσεις

Η έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για διεξαγωγή οργανωμένης έρευνας του ΙΕΠ, με σκοπό να εντοπιστούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα ώστε περισσότεροι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν στην Π.Ε.

- ✓ Επιμορφωτικά σεμινάρια στον τομέα της Π.Ε. σε επίπεδο Διεύθυνσης αλλά και περιφέρειας, διότι σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί και ότι θα επιθυμούσαν.
- ✓ Συντονισμένη προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας Διεύθυνσης-Εκπαιδευτικών, με μηνιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους Συντονιστές Αειφόρου Ανάπτυξης αλλά και ουσιαστικές συναντήσεις Συντονιστών.
- ✓ Επικοινωνία κάθε εκπαιδευτικού με το Συντονιστή όποτε κρίνεται απαραίτητο.
- ✓ Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας του ΥΠΕΠΘ, όπου θα αναρτηθεί χρήσιμο υλικό με πρακτική εφαρμογή (δραστηριότητες, έρευνα στο πεδίο, βιωματικές δραστηριότητες, παιδαγωγικά παιχνίδια). Να υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Forum), αλλά και κάθε εκπαιδευτικού με συντονιστές του ΙΕΠ που θα τους κατευθύνουν, θα συμβουλεύουν και θα ενισχύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών.
- ✓ Μια αντιστοιχη πλατφόρμα μπορεί να δημιουργηθεί και σε κάθε διεύθυνση, με σκοπό πέρα από την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και καλών πρακτικών, την ενδυνάμωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών, που όπως διαπιστώσαμε αυξάνει την ικανοποίηση.
- ✓ Να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς (συμπλήρωση ωραρίου, επαγγελματική εξέλιξη, χρηματοδότηση για τις ανάγκες του προγράμματος).
- ✓ Περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών, διότι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα. Είναι τροχοπέδη στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και περιορίζουν την ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευτικών, που όπως είδαμε συντελεί στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αν απαλλαγεί ο εκπαιδευτικός της Π.Ε. από το διοικητικό έργο μπορεί να ασχοληθεί με τη γραφειοκρατία που αφορά στα περιβαλλοντικά προγράμματα.
- ✓ Ενδεχομένως, μπορεί να βοηθήσει και ο διευθυντής σε αυτό και γενικά με τη στάση του όχι μόνο να μην δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού αλλά να προωθεί τις δράσεις των εκπαιδευτικών. Πρέπει να αναγνωρίζει την προσφορά των εκπαιδευτικών Π.Ε. και να βοηθάει στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

- ✓ Ο διευθυντής πρέπει να μεριμνά για τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις του με τους συναδέλφους, έχοντας ευελιξία και διατηρώντας το προσωπικό στυλ ηγεσίας.
- ✓ Το ΥΠΕΠΘ να προσφέρει ευκαιρίες για επισκέψεις στα ΚΠΕ και ο εκπαιδευτικός να τις οργανώνει γιατί εκτός από την προσφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελούν στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών.
- ✓ Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα να διευκολύνει το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών Π.Ε. (χωρίς πολλά κενά την ημέρα υλοποίησης του προγράμματος, εφημερίες).

Έτσι ο εκπαιδευτικός της Π.Ε. θα έχει συμπαραστάτες και συνοδοιπόρους στην προσπάθειά του, αντλώντας δύναμη να συνεχίσει το έργο του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Greenberg, J. & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Mullins ., L. (2015). *Μάνατζμεντ και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, 10η Έκδοση*. Αθήνα: Utopia.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά : Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), Τρίκαλα.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Δαγτόγλου, Π. (2005). *Συνταγματικό Δίκαιο-Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, Β' τόμος, σ. 912επ*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα Α.Ε.
- Δασκολιά, Μ. (2000). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Βασικές Γνώσεις και Ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένας Εκπαιδευτικός στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στο Παπαδημητρίου, Β. (επιμ.) Πρακτικά Συνεδρίου, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του 21^{ου} αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες», Λάρισα.
- Δασκολιά, Μ. (2004) στο συλλογικό έργο: Αγγελίδης, Π., Βρασίδης, Χ., Δαμανάκης, Μ., Δασκολιά, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Κασσωτάκης, Μ., Κοντογιάννη, Α., Μαυροειδής, Γ., Μέσσιου, Κ., Μιχόπουλος, Α., Πέτρου, Α., Φλογαΐτη, Ε. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Δασκολιά, Μ. (2005). «*Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. 6, 148.
- Δημητρόπουλος, Α. (2005). *Συνταγματικά Δικαιώματα, Ειδικό Μέρος, Παραδόσεις Συνταγματικού Δικαίου, τόμος III-Ημ. Β' , Αθήνα 2005, σ. 364*.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ελλάδα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008, Σεπτέμβριος 12). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών. *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Ελλάδα. ΥΠΕΘΑ (Υπουργείο Εθνικής Άμυνας). (2014). Τμήμα Υποδομής ΥΠΕΘΑ. *Περιβαλλοντική Πολιτική ΥΠΕΘΑ*. Αθήνα: Τυπογραφείο Ελληνικού Στρατού.
- Ελλάδα. ΥΠΕΠΘ. (2014). Οδηγός Εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών. *Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Ι.Ε.Π. (2014). *Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. [Φυλλάδιο]. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Κάβουρας, Ι. (2002). *Επαγγελματική Ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα. Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/1030/P0001030.pdf?sequence=1>
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κούσουλας, Γ. (2001). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ο «υπεύθυνος» Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κριτική και αυτοκριτική προσέγγιση. *Πανελλήνιο Θεματικό Συνέδριο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, ΚΠΕ Κλειτορίας, 4-5 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα, 1, 32-38.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κύπρος, Frederick (2013). *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως πλαίσιο στη Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Frederick University.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγούρας, Η. (2003). Η Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002. Αθήνα, Μέρος Γ΄.
- Μουσιόπουλος, Ν., Ντζιαχρήστος, Α. & Σλίνη, Θ. (2015). *Τεχνική Προστασία Περιβάλλοντος – Αρχές Αειφορίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Μπακιρτζής, Κ. (2012). Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση [Κριτική του βιβλίου *Η παιδαγωγική της Π.Ε και η Βιωματική εκπαίδευση*]. Π.Ε.ΕΚ.ΠΕ. Κεντρικής Μακεδονίας, 8, 53.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπελεσιώτη, Κ. (2015). Καινοτόμος δράση "Διατροφή και Περιβάλλον". *Καλές Πρακτικές και Καινοτομία*, Αθήνα, 14 Μαρτίου - 15 Ιανουαρίου 2015. Αθήνα, Πανελλήνιο Συνέδριο, 141-150.
- Μπρούζος, Α. (2004). Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 28 Μαΐου - 30 Μαΐου 2004. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο: Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή Ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Επιστημονικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*. 1, (3), 37-184.
- Παπαδόπουλος, Λ. & Γεωργιάδης Ν. (2000). Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων. Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κριτική προσέγγιση-προτάσεις. *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Πάτρα, 28-30 Μαΐου 1999. Αθήνα, 1, 46-55.
- Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού : Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, επιμέλεια σειράς Παναγιώτης Ξωχέλλης, Ζωή Παπαναούμ. - 1η έκδ.*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαπανάγου, Ε. (2017). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αξιολόγησή του στην ευαισθητοποίηση - αλλαγή στάσεων σε διάφορες ομάδες μαθητών*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Παπασιδέρη, Ι. (1991). *Οικολογία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Τόμος Β'*. Αθήνα
- Πετρενίτη, Β. (2007). *Η περιβαλλοντική ευαισθησία στην ερμηνεία της αφοσίωσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: η περίπτωση των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

- Πετρίλη, Σ. (2007). *Ερευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιάρδος, Γ. & Κουτσούρης, Α. (2004). *Αειφορική γεωργία και ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Εμπειρίες και προοπτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Η συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Πανελλήνιο Θεματικό Συνέδριο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, ΚΠΕ Κλειτορίας, 4-5 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα, 1, 50-54.
- Τσολάκη, Ε. (2016). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ποροίων μέσω της μέτρησης του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. *για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. 16-17, 61-62.
- Φαρμάκης, Ν. & Παπατσούμα, Ι. (2008). Δειγματοληπτική έρευνα: Υποκλοπή προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο. *Data Analysis Bulletin*. 15, 54-65.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2001). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ελληνικό Σχολείο Ο (Μια ευκαιρία για ευρύτερη αναμόρφωση της σχολικής ζωής). *Πανελλήνιο Θεματικό Συνέδριο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, ΚΠΕ Κλειτορίας, 4-5 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα, 1, 55-63.

Ξενόγλωσση

- Alderfer, C. (1969). *An empirical test of a new theory of human needs*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142-175.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Doubleday Anchor.
- Antoniou, A. (2009). *Handbook of managerial behavior and occupational health*. Cheltenham: Elgar.
- Armstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice. 9 Edition*. London and Philadelphia: Kogan Page.

- Ballantyne, R. & Bain, J. (1995). Enhancing environmental conceptions: An evaluation of cognitive conflict and structured controversy learning units. *Studies in Higher Education*. 20, (3), 293-303.
- Ballantyne, R. & Packer, J. (1996). Teaching and learning in environmental education: Developing environmental perceptions. *Journal of Environmental Education*. 27, (2), 25-32.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*, v.(3), London, R.K.P.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος (Επιμέλεια, μετάφραση Σολομών, Ι.)*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Berry, L. & Houston, J. (1993). *Psychology at work. Madison: Brown & Benchmark*.
- C.I.D.R.E.E. (1999) *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης.* (Ηλιάδης Ν. και Γαλανοπούλου Αγ., μεταφρ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cattell 1 Ιουνίου 1973 Άλλο <https://doi.org/10.1177/001100007300400205>, R. (1973, 1 Ιουνίου). The Measurement of the Healthy Personality and the Healthy Society. *sage journals*. 4, (2), 13-18.
- Choy, S., Henke, R., Medrich, E. & Bobbitt, S. (1993). Schools and staffing in the U.S.: a statistical profile, 1990-91. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCEP Report No.93-146.
- Coakes, A. & Steed, A. ([χ.χ.]). *Spss analysis without anguish. Chapter 15*.
- Doran, G. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review. AMA FORUM*. 70, (11), 35-36.
- Elizur, D. (1984). Facets of work values: A structural analysis of work outcomes. *Journal of Applied Psychology*. 69, (3), 379-389.
- Erez, M. & Arad, R. (1986). Participative goal-setting: Social, motivational and cognitive factors. *Journal of Applied Psychology*, 71, 591-597.
- Finegan, J. (1993, July). *People power*. Inc., pp. 62-63.
- Gigliotti, L. (1990). Environmental education: What went wrong? What can be done?. *Journal of Environmental Education*. 22, (1), 9-12.
- Glasgow, J. (1996). *Environmental Education in the Formal System: The Training of Teachers* στο Leal, Fihlo., Murphy, Z., O'Ioan, K. (επιμ.). *A Sourcebook for Environmental Education* Pathenon Publishing
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E. (1992). *Job Satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Hackman J. & Oldham, G. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J., R. & Oldham G., R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*. 60, (2), 159-170.
- Hatfield, J., Robinson, R. Huseman, R & . (1985). An empirical of evaluation of a test for assessing job. *Psychological Reports*. 56, 39-45.
- Henwman, H. & Schwab, D. (1985), Pay Satisfaction: Its multidimensional nature and measurement. *International Journal of Psychology*, 20, 129-141.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to work*. New York: Wiley.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Co.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1993). *The motivation to work*. New Brunswick, N.J., U.S.A.: Transaction Publishers.
- Holdgate (Ed.), M., Kassas, M. & White, G., (in press) (1982), . *The World Environment, 1972–1982: A Report by the United Nations Environment Programme*. Dublin, Ireland: Tycooly International Publishi.
- Huczynski, A. & Buchanan, D. A. (2001). *Organizational Behaviour:An Introductory Text:Prentice-Hall*.
- Hungerford, H., Peyton, R., Wilke, R. (2010, 15 Ιουλίου). Goals for Curriculum Development in Environmental Education The Journal of Environmental Education 11, (3).
- Iris, B. & Barrett, G. (1972). Some relations between job and life satisfaction and job importance. *Journal of Applied Psychology*. 56, (4), 301-304.
- Klein, N. (2000). *No Logo*. London: Harper Collins.
- Koustelios, A. (2005). Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied?. *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90.
- Kwan , 14, 11, T. & Miles, J. (1998). In the words of children and young people: the opinions and concerns about their environments of some Brisbane school students. *Australian Journal of Environmental Education*. 14, (1), 11-18.
- Landy, F. & Becker, W. (1987). Motivation theory reconsidered. L.L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, vol 9, Greenwich, Connecticut, JAI PRESS.
- Lease, S. (1998). *Annual review, 1993-1997. Work attitudes and outcomes*. Journal of Vocational Behavior, 53, 154-183.

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, N. Carolina: Duke University Press.
- Locke, E. & Latham, G. (1990a). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E. (1969). *What is job satisfaction?* *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Lucas, B. (2001). *Creative teaching, teaching creativity and creative learning*. In Craft, A., Jeffrey, B. & Leibling, M. (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum.
- Luthans, F., Norman, S., Avolio, B. & Avey, J. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being. 2nd edition*. New York: Van Nostrand.
- McClelland, D. & Boyatzis, R. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.
- McClelland, D. (1953). *The achievement motive*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise Harvard Business Review (vol. 38, pp. 102-102)*.
- McNaughton, M. J., (2012, 22 Μαρτίου). Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections. *Environmental Education Research*. 18, (6), 765-782. Doi: 10.1080/13504622.2012.665850
- Medcof, J. (1991). A test of a revision of the job characteristics model. *Applied Psychology: An International Review*, 40(4), 381-393.
- Mitchell, T. & Daniels, D. (2003). *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, Vol. 12, pp. 225-254*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Mitchell, T. (1982). Expectancy-value models in organizational psychology. Στο N.T Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Morrison, K. (1994). *Implementing Cross-Curricular Themes*. London: David Fulton.

- Mwendwa, B. (2017, 16 Φεβρουαρίου). Learning for Sustainable Development: Integrating Environmental Education in the Curriculum of Ordinary Secondary Schools in Tanzania. *Sustainability Education*, 12.
- Nikolaou, I. & Robertson, T. (2001). The five-factor model of personality and work behaviour in Greece. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 10(2), 161-186.
- Perie, M. & Baker, D. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation Statistical Analysis Report*, National Center for Education Statistics U.S Dept. of Education, NCES.
- Porter, L. & Lawler, E. (1968). *Managerial Attitudes and performance*. Home-wood, III: Dorsey Press.
- Porter, L. & Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood ILL: Richard Irwin.
- Robbins, S. & Judge, T. (2007). *Organizational behavior: Prentice Hall Englewood Cliffs, NS*.
- Saiti, A. (2007). *Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality*. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Sauve, L. (1994). *Pour l' education relative a l' environnement*. Paris: Montreal Guerin.
- Schusler, T. & Kransy, M. (2010). Environmental Action as Context for Youth Development. *The Journal Of Environmental Education*. 41, (4), 208-223. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2019 από:
- Smith, P., Kendall, L. & Hullin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Song, Y.I.K. (2009). Community participatory ecological art and education. *International Journal of Art & Design Education*. 28, (1), 4-13.
- Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Spector, P. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-712.
- Stapp, W. & Cox, D. (1974). *Environmental Education Model*. What is good in environmental education? Gareth Thomson (επιμ.) (2002). Canadian Parks and Wilderness Society.
- Steers, R. Effects of need for achievement on the job-performance-job attitude relationship. (1975). *Journal of Applied Psychology*, 60, σ. 678-682.
- Tanner, T. (1998). On the origins of SLE Research, Questions, Outstanding and Other Research Traditions. *Environmental Education Research*. 4, (4), 419-423.
- Taylor, A., Kuo, M. & Sullivar, W. (2001). Coping with ADD. The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment and Behavior*. 33(1), 54-77.

- U.S.A. Unesco-UNEP. (1985). International Environmental Education Programme. *Environmental Education: Module for pre-service training of social science teachers and supervisors for secondary schools*. New York: College, Columbia University.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley.
- Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota: Industrial Relations Center.

Ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις

- Adams, J. (1965). *InequityInSocialExchange*. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2018, από http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Justice/InequityInSocialExchange_Adams.pdf.
- Aziri, B. (2011, 1 Δεκεμβρίου). Job Satisfaction a literature review. *Management Research & Practice*, 3(4), pp:77-86. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2018, από: <https://scholar.google.com/citations?user=sYcNINUAAAAJ&hl=en>.
- Backer, M. (2016). *eduTopia*. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου, 2019, από <https://www.edutopia.org/blog/5-benefits-of-outdoor-education-michael-becker>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, O, & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*. 20, (4), 526-551. Doi: 10.1080/13504622.2013.833584
- Bowling Green State University. *Job Descriptive Index*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://www.bgsu.edu/arts-and-sciences/psychology/services/job-descriptive-index.html>.
- Bubb, L. (2017). *Top 5 Advantages of Being an Eco-Friendly School*. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου, 2019, από <https://www.scriptapp.com/administration/top-5-advantages-eco-friendly-school/>.
- Denmark. European Environment Agency. (2012, Ιούνιος 4). The Road to Global Sustainability. *European Environment Agency*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2019, από

<https://www.eea.europa.eu/el/simata-eop-2010/semata-2012/arthra/o-dromos-pros-ten-pagkosmia-biosimoteta>

- Gkargkavouzi, A., S. Paraskevopoulos, and S. Matsiori, (2018, 19 Ιουλίου). Connectedness to Nature and Environmental Identity Scales Reveal Environmental Awareness in Greek Teachers *Natural Sciences Education* 47, (1). Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2019, από <https://dl.sciencesocieties.org/publications/nse/abstracts/47/1/170011>.
- Guise, M. (1988). *Test of Hackman and Oldham's job characteristics model in a post-Secondary Educational Setting*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Brock University, St, Catharines, Ontario Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2019, από: http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/2091/Brock_Guise_Mary_1988.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gwekwerere, Y. (2014). Pre-Service Teachers' Knowledge, Participation and Perceptions About Environmental Education in Schools. *Australian Journal of Environmental Education*. 30, (2), 198-214. Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου 2019, από <https://doi:10.1017/ae.2015>.
- Hackman, R., Oldham, G. (1976). Motivation through the design of work: a test of a theory *Organizational Behavior and Human Performance* 16, (2). Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2018, από [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7).
- Harper, E., Castrucci, B., Bharthapudi, K., & Sellers, K. (2015, 30 Σεπτεμβρίου). Job Satisfaction: A Critical, Understudied Facet of Workforce Development in Public Health. *Journal of Public Health Management and Practice*. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2018, από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4590522/>.
- Hoprock, R. (1935). *Job satisfaction*. Oxford, England: Harper.
- HSE (Health and Safety executive). *The usefulness of Critical Incident Technique (CIT) in eliciting plant competencies 1 / 76*, (2009). Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://www.hse.gov.uk/research/rrpdf/rr724.pdf>.
- <https://core.ac.uk/download/pdf/62640067.pdf>
- <https://core.ac.uk/download/pdf/62640067.pdf>
- Huckle J., (Μετάφραση: Μιτελούδης Βασίλειος, 2010) Εκπαίδευση για την αειφορία. Σε *Κατευθύνσεις για τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος*. Ανακτήθηκε 20

Φεβρουαρίου, 2019 από:
http://www.aeiforum.eu/images/bibliography/el/Huckle_Educ_Sustain.pdf

- Hulin, C. & Smith, P. (1965). A linear model of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 49(3), 209-216. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου, 2018, από: <http://dx.doi.org/10.1037/h0022164>.
- Jaja, S. (2003). Impression management metaphors: an agenda for the 21st century African industrial managers *Management Research News*, 26, (12 pp.73-94). Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018, από <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/01409170310783727>.
- Jennie Lane, Richard Wilke, Randy Champeau & Dan Sivek, L. (2010, 15 Ιουλίου). Strengths and Weaknesses of Teacher Environmental Education Preparation in Wisconsin *The Journal of Environmental Education* 27, (1). Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2019, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1995.9941970>
- Kalleberg, A. (1977, Φεβρουάριος). Work Values and Job Rewards: A Theory of Job Satisfaction *American Sociological Review* 42, (1). Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.jstor.org/stable/2117735>.
- Locke, E., (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. In: *Dunnette, M.D., Ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1, 1297-1343. Ανακτήθηκε 1 Ιανουαρίου, 2019, Δικτυακός τόπος: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPaper.aspx?ReferenceID=163951](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPaper.aspx?ReferenceID=163951).
- Miles, E., Hatfield, J., & Huseman, R. (1994). Equity sensitivity and outcome importance. *Journal of Organizational Behavior*, 15(7), 585-596. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2018, από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030150704>.
- Morgan, A. (2016). *What I have learned*. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου, 2019, από <https://www.whatihavelearnedteaching.com/5-benefits-outdoor-education/>
- Moynihan, D., Pandey, S. (Library 2007, 11 Ιανουαρίου). The Role of Organizations in Fostering Public Service Motivation. *Wiley online*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου, 2018, από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6210.2006.00695.x>.
- *NASP (National Association of School Psychologists) (2019)*. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου, 2019, από <https://www.nasponline.org/research-and-policy/current-law-and-policy->

[priorities/policy-priorities/the-every-student-succeeds-act/essa-implementation-resources/essa-school-climate-for-decision-makers.](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10382040903545534)

- Norizan, E. (2010, 13 Απριλίου). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers *International Research in Geographical and Environmental Education* 19, (1). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10382040903545534>.
- Okpara, J. (2004). *Personal characteristics as predictors of job satisfaction: An exploratory study of IT managers in a developing economy*, *Information Technology & People*, 17(3), pp:327-338. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://doi.org/10.1108/09593840410554247>.
- *Psychology Research and Reference*. Job Satisfaction Measurement. Ανακτήθηκε 26 Δεκεμβρίου, 2018, από: <https://psychology.iresearchnet.com/industrial-organizational-psychology/job-satisfaction/job-satisfaction-measurement/>.
- Rice, R., McFarlin, D. & Bennet, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology* 74, (4), 591-598. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.591>.
- Rose, N. (2001, 1 Δεκεμβρίου). The Politics of Life Itself. *SAGE journals*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018, από: <https://doi.org/10.1177/02632760122052020>.
- Statt, D. (1994). *Psychology and the world of work*. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2018, από <https://catalogue.nla.gov.au/Record/1981893>.
- Staw, B., & Ross, J. (1985). Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 469-480, Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2018, από: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.70.3.469>.
- Thompson, B. (11 Ιουλίου, 2018). *The Top 10 Benefits of Environmental Education*. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου, 2019, από <https://www.greenprophet.com/2018/07/the-top-10-benefits-of-environmental-education/>.
- Toni A. Sondergeld, Andrea R. Milner & Charles Rop, (2014, 30 Ιουλίου). Evaluating teachers' self-perceptions of their knowledge and practice after participating in an environmental education professional development program *Teacher Development* 18, (3).

- Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2019, από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2014.928489>.
- Toth, S. (2016). *PLT(Project Learning Tree)*. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου, 2019, από <https://www.plt.org/educator-tips/top-ten-benefits-environmental-education/>
 - U.N. (United Nations). *Division for Sustainable Development Goals*. New York. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, 2019 από <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>
 - *United States Environmental Protection Agency (EPA)*. Ανακτήθηκε 29 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.epa.gov/education/what-environmental-education>.
 - University of Kansas. (2009). *Community Tool Box*. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου, 2018, από http://ctb.ku.edu/sites/default/files/chapter_files/3.6_0.ppt.
 - Walkinshaw, K. (2017). *Supporting Environmental Education: A Closer Look at the Ontario EcoSchools Program*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2019, από <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/77244>.
 - Warr, P. (2016). *APA PsycNET*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2018, από <https://psycnet.apa.org/record/1987-98751-000/>.
 - Youfsazai, M. (2016). *Green school alliance*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2019, από www.greenschoolsalliance.org/home.
 - Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2018, από: <http://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf>.
 - Βουρδουμπάς, Ι. (2015, 17 Φεβρουαρίου). Αναστοχασμός της έννοιας της εργασίας και η συμβολή της στην ανθρώπινη ανάπτυξη. *Χανιώτικα Νέα*. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2018, από: <http://www.haniotika-nea.gr/tag/anthropini-anaptixi/>.
 - Διεθνές Γραφείο Εργασίας (2018). *Ασφαλείς και υγιείς χώροι εργασίας Κάνοντας την αξιοπρεπή εργασία πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου, 2018, από: http://www.sev.org.gr/uploads/Pdf/46720/ILO_28_4_2007.pdf.
 - Κορωναίου, Α. (2000). Απομυθοποίηση και νέες σημασίες της εργασίας στο τέλος του 20ου αιώνα.. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101(101-102), 109-125. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2018, από: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.997>.

- N.A.A.E.E. (North American Association for Environmental Education *About EE and Why It Matters*. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2019, από <https://naaee.org/about-us/about-ee-and-why-it-matters>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2016). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. [Φυλλάδιο]. Ανακτήθηκε 26, Μαρτίου 2019 από http://www.moec.gov.cy/dkpe/synedria_seminaria/2016_sept_diimero_ekaidetikou/seminaria_diimeroekpedetikou_1deiktseparkeias.pdf
- Παπαιωάννου, Μ., Μαυροειδής, Η. (2005). *Βιώσιμη Ανάπτυξη. Διεθνείς και Ευρωπαϊκές εξελίξεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2019, από http://library.tee.gr/digital/m2045/m2045_papaioannou.pdf.
- Ράγκου, Π. (2014). *Διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σκοποί και Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2019, από Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος. Δικτυακός τόπος: https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS439/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91_06.pdf
- Ράγκου, Π. (2015). *Περιβαλλοντική Πολιτική και Εκπαίδευση*. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ΙΙΙ. Θεσσαλονίκη:ΑΠΘ.Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, 2019 από Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος: https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS440/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91_13.pdf
- Χατζηπέτρου, Α. (2014). *Σχεδιασμός Πολιτικής Σε θέματα Αναπηρίας*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου, 2018, από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10628/1605_egxeiridio-n01.pdf.

Πρακτικά Συνεδρίων

- Αρετάκη, Κ., Ράγκου, Π., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). Φύλο και ειδικότητα των Εκπαιδευτικών που υλοποίησαν Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κρήτη, στην ενδεκαετία 2003-2014. Στο Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου

Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία», Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου, 2019 από http://www.kpe.gr/7_congress/

- Γιαννίρης, Κ. (2012). Έρευνα για τα 29 χρόνια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΜΔΔΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση 2008-2012», Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου - 2 Δεκεμβρίου 2012. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου, 2019 από http://www.kpe.gr/proceedings/2_Educational_Research75_Gianniris.pdf
- Δασκολιά, Μ., & Γρίλλια, Π. Μ. (2010). Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναλύοντας τη Σχέση Μέσα από την Προοπτική της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, (2 Δεκεμβρίου, 2010). *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_2_theoritikes/Daskolia_Grillia.pdf
- Δήμος, Α., & Δασκολιά, Μ. (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, (2 Δεκεμβρίου, 2010). *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_9_ereunes/Dimos_Daskolia.pdf.
- Ζαντραβέλη, Β. (2015). Αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε. στο Ν. Πρέβεζας τη διετία 2011-13. Στάσεις και πρακτικές του εκπαιδευτικού πριν και μετά την υλοποίηση. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης

Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία», Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Βόλος: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από <http://www.kpe.gr/7congress/papers/posters/zantraveli.pdf>

- Οικονόμου, Σ. (2015). Η προτεραιότητα των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία», Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Βόλος: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από http://www.kpe.gr/7congress/papers/posters/oikonomou_stefanos.pdf
- Πουλιώτη, Σ. (2015). Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Ελασσόνας για τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία», Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου, 2019 από <http://www.kpe.gr/7congress/texts/programme.pdf>
- Τζαμπερής, Ν., & Παπαβασιλείου, Β. (2010). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα «Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση., (2 Δεκεμβρίου, 2010). *Πύλη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_9_ereunes/Tzaberis_Papavasileiou.pdf.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Κουστέλιου

(Κάβουρας, 2002)

Α. Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1 2 3 4 5

1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου
4. Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή
12. Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες
13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή
17. Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι
18. Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου
19. Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής
20. Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός
21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της
22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ
23. Υπάρχει ενοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία
24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της

Ερωτηματολόγιο Hackman & Oldham

DESIRABLE JOB CHARACTERISTICS

Listed below are a number of characteristics which could be present on any job. How much would you personally like to have them present in your job?

1	2	3	4	5	6	7
-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----						
Would like			Would like			Would like
having this			having this			having this
in only a			very much			extremely
moderate						much
amount						

1. __ Stimulating and challenging work
2. __ Chances to exercise independent thought and action.
3. __ Opportunities to learn new things from my work.
4. __ Opportunities to be creative and imaginative in my work.
5. __ Opportunities for personal growth and development.
6. __ A sense of worthwhile accomplishment in my work.

GROWTH NEED STRENGTH

SOURCE: Job Diagnostic Survey
Hackman and Oldham, 1975
Section Six

JOB SATISFACTION

This measure differentiates between various types of satisfaction: with the work itself, with pay, with promotions, with the supervisor, and with co-workers

- | | | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|------|-------------|--|---|---|---|---|---|---|--|
| 194. | WORK: | Exciting- /---/---/---/---/---/---/ Dull | | | | | | | |
| 195. | | Unpleasant- /---/---/---/---/---/---/ Pleasant | | | | | | | |
| 196. | | Challenging- /---/---/---/---/---/---/ Unchallenging | | | | | | | |
| 197. | | Satisfying- /---/---/---/---/---/---/ Unsatisfying | | | | | | | |
| 198. | PAY: | Rewarding- /---/---/---/---/---/---/ Unrewarding | | | | | | | |
| 199. | | Large- /---/---/---/---/---/---/ Small | | | | | | | |
| 200. | | Wrong- /---/---/---/---/---/---/ Right | | | | | | | |
| 201. | | Positive- /---/---/---/---/---/---/ Negative | | | | | | | |
| 202. | PROMOTIONS: | Unjust- /---/---/---/---/---/---/ Just | | | | | | | |
| 203. | | Reliable- /---/---/---/---/---/---/ Unreliable | | | | | | | |
| 204. | | Positive- /---/---/---/---/---/---/ Negative | | | | | | | |
| 205. | | Reasonable- /---/---/---/---/---/---/ Unreasonable | | | | | | | |
| 206. | SUPERVISOR: | Near- /---/---/---/---/---/---/ Distant | | | | | | | |
| 207. | | Sincere- /---/---/---/---/---/---/ Insincere | | | | | | | |
| 208. | | Unfriendly- /---/---/---/---/---/---/ Friendly | | | | | | | |
| 209. | | Qualified- /---/---/---/---/---/---/ Unqualified | | | | | | | |
| 210. | CO-WORKERS: | Careful- /---/---/---/---/---/---/ Careless | | | | | | | |
| 211. | | Loyal- /---/---/---/---/---/---/ Disloyal | | | | | | | |
| 212. | | Pleasant- /---/---/---/---/---/---/ Unpleasant | | | | | | | |
| 213. | | Boring- /---/---/---/---/---/---/ Interesting | | | | | | | |

OVERALL JOB SATISFACTION

SOURCE: Hatfield, Robinson, and Huseman, 1985

Listed below are a number of statements which could be used to describe a job. Please indicate whether each statement is an accurate or inaccurate description of your job. Be as objective as you can regardless of whether you like or dislike your job.

HOW ACCURATE IS THE STATEMENT IN DESCRIBING YOUR JOB?

	1	2	3	4	5	6	7
	-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----						
very	mostly	slightly	uncert-	slightly	mostly	very	
accurate	inaccu-	inaccu-	ain	accurate	accu-	accurate	
	rate	rate			rate		

- 217. __ The job requires me to use a number of complex of high-level skills.
- 218. __ The results of my activities cannot be seen.
- 219. __ Just doing the work required by the job provides many chances for me to figure out how well I am doing.
- 220. __ The job is simple and repetitive.
- 221. __ This job is one where a lot of other people can be affected by how well the work gets done.
- 222. __ The job denies me any chance to use my personal initiative or judgment in carrying out the work.
- 223. __ The job lets me do "identifiable" work.
- 224. __ The job itself provides very few clues about whether or not I am performing well.
- 225. __ The job gives me considerable opportunity for independence and freedom in how I do the work.
- 226. __ The job itself is not very significant or important in the broader scheme of things.

CORE JOB CHARACTERISTICS

SOURCE: Job Diagnostic Survey
 Section one: 218, 223
 Section two: all others
 Hackman and Oldham, 1975.

FEELINGS ABOUT THE JOB

Now please indicate how YOU PERSONALLY FEEL about your job. Use the scale below to show how much you agree with each statement.

1	2	3	4	5	6	7
-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----						
Strongly Disagree	Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Agree	Agree
		slightly		slightly		strongly

263. ___ It's hard for me to care very much about whether or not the work gets done right.
264. ___ My opinion of myself goes up when I do this job well.
265. ___ Most of the things I have to do on this job seem useless or trivial.
266. ___ I usually know whether or not my work is satisfactory on this job.
267. ___ I feel a great sense of personal satisfaction when I do this job well.
268. ___ The work I do on this job is very meaningful to me.
269. ___ I feel a very high degree of personal responsibility for the work I do.
270. ___ I feel bad and unhappy when I discover that I have performed poorly.
271. ___ I often have trouble figuring out whether I am doing well or poorly.
272. ___ I feel I should Personally take the credit or blame for the results of my work.
273. ___ My own feelings are generally not affected much one way or the other by how well I do on this job.
274. ___ Whether or not this job gets done right is clearly my responsibility.

EXPERIENCED PSYCHOLOGICAL STATES INTERNAL WORK MOTIVATION

SOURCE: Job Diagnostic Survey
Sections three and five
Hackman and Oldham, 1975.

PERSONAL & ORGANIZATIONAL DEMOGRAPHIC DATA

305. JOB TITLE (your position in the organization) _____
306. NAME OF ORGANIZATION: _____
307. SUBUNIT (division, dept., school, etc.): _____
308. EDUCATION: (check highest)
- ____ no degree
____ bachelor
____ master
309. AGE: ___ less than 25 ___ 25-30 ___ 31-35 ___ 36-40
 ___ 41-45 ___ 46-50 ___ 51-55 ___ 61+
310. SEX: ___ male ___ female
311. MARITAL STATUS:
- ___ single ___ married ___ divorced
312. NUMBER OF CHILDREN: ___
- EXPERIENCE: (check all)
313. ___ years in present position
314. ___ years in present organization
315. ___ number of positions/jobs held during those years in this
 organization
316. ___ years' overall experience in this type of work
318. ___ years of experience in unrelated work
318. INCOME:
- ___ under \$20,000 ___ \$40,000-50,000
 ___ \$20,000-30,000 ___ \$50,000-60,000
 ___ \$30,000-40,000 ___ over \$60,000
319. SIZE OF ORGANIZATION:
- ___ number of employees

THANK YOU!

(Guise, 1988)

- Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Π.Ε.)

Ονομάζομαι Βελισκιώτη Σταματία (email: georgechri13@gmail.com, τηλ: 6947154715) και είμαι εκπαιδευτικός, κλάδου ΠΕ03 - Μαθηματικός στο 4ο Γυμνάσιο Τούμπας. Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Εργασίας μου με θέμα "Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης από την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης" του Μεταπτυχιακού Τμήματος "ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας, με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση που αντλούν από την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τη διερεύνηση των παραγόντων που την επηρεάζουν. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Η έρευνα είναι ανώνυμη και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και για το χρόνο που θα αφιερώσετε!

* Required

1. Email address *

2. Φύλο *

Mark only one oval.

- Άντρας
 Γυναίκα

3. Ηλικία *

Mark only one oval.

- Κάτω από 30
 31 - 40
 41 - 50
 51+

4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση * *Mark only one oval.*

- 0 - 10
 11 - 20
 21+

5. **Οικογενειακή κατάσταση** * *Mark only one oval.*

- Έγγαμος
 Άγαμος
 Διαζευγμένος / Σε χηρεία

6 **Έτη ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** * *Mark only one oval.*

- Μέχρι 2
 3 - 5
 6 - 10
 10+

7. **Θέση που κατέχετε στην εκπαίδευση** * *Mark only one oval.*

- Εκπαιδευτικός
 Διευθυντής
 Υπεύθυνος γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
 Μέλος παιδαγωγικής ομάδας ΚΠΕ

8. **Σχολείο που υπηρετείτε** * *Mark only one oval.*

- Γυμνάσιο
 Λύκειο
 Γυμνάσιο και Λύκειο

9. **Ειδικότητα** *

10. **Επαγγελματική κατάρτιση** * *Check all that apply.*

- Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό

11. **Έχετε επιμορφωθεί στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ;
(Σεμινάρια, Ημερίδες)** *Mark only one oval.*

- Ναι
 Όχι

12. Συμμετέχετε σε Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης; *

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

13. Αν συμμετέχετε σε κάποιο Δίκτυο, ποιό είναι αυτο; Mark

only one oval.

- Κλικ προστάτεψέ το
 Βιώσιμη πόλη
 Ανακύκλωση

Διερεύνηση χαρακτηριστικών της Π.Ε που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Χρησιμοποιείστε την παρακάτω κλίμακα για να δείξετε πόσο συμφωνείτε με κάθε δήλωση ΑΠΟ 1 ΕΩΣ 5 (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) :

Η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό:

14. Αποτελεί πρόκληση και τον κινητοποιεί Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

15. Του προσφέρει ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση εκτός του πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

16. Είναι μια συναρπαστική εμπειρία και τον διατηρεί σε συνεχή εγρήγορση Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

17. Του προσφέρει ευκαιρίες να είναι δημιουργικός και ευρηματικός εφαρμόζοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους προσέγγισης *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

18. Απαιτεί τη χρήση μιας σειράς πολύπλοκων δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

19. Είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάζεται και υλοποιείται κατ' επανάληψη *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

20. Του προσφέρει την ευκαιρία να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμβάλει στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

21. Προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικής πρωτοβουλίας ή κρίσης σχεδιάζοντας την πορεία του προγράμματος *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

22. Προσφέρει ελευθερία στον τρόπο λήψης αποφάσεων *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

23. Είναι ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα Πολύ

ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναφέρετε πώς αισθάνεστε προσωπικά στη δουλειά σας. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα για να δείξετε πόσο συμφωνείτε με κάθε δήλωση.

ΑΠΟ 1 ΕΩΣ 5 (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ και ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) :

24. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

25. Νιώθω ευχάριστα στις συναντήσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

26 Η γνώμη μου για τον εαυτό μου ανεβαίνει, όταν επιτυγχάνεται κάποιος στόχος του προγράμματος

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

27. Αισθάνομαι μεγάλη προσωπική ικανοποίηση για την επιτυχημένη πορεία του προγράμματος

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

28. **Αισθάνομαι πολύ υψηλό βαθμό προσωπικής ευθύνης για το πρόγραμμα που υλοποιώ** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

29. **Η ενασχόλησή μου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μού προσφέρει ευκαιρίες προσωπικής ανέλιξης** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

30. **Υπάρχει αξιοκρατία στην υπηρεσία** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

31. **Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

32. **Ο Διευθυντής μου είναι καταρτισμένος** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

33. **Η Υπεύθυνη του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προωθεί τις καινοτόμες ιδέες, τη συνεργασία σχολείων και εκπαιδευτικών και στηρίζει τις δράσεις της Περιβαλλοντικής Ομάδας** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

34. **Ο Σύλλογος Διδασκόντων συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στον προγραμματισμό ενεργειών και δράσεων της Ομάδας** *Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

35. Οι εκπαιδευτικοί των δικτύων αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό και καλές πρακτικές

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

36. Οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΠΕ προωθούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και στηρίζουν τις δράσεις τους ενισχύοντας το "άνοιγμα" του σχολείου στην κοινωνία.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

37. Είστε γενικά ικανοποιημένοι από την ενασχόληση σας με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση; *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Π Ι Ν Α Κ Ε Σ

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	26	21.7	21.7	21.7
	Γυναίκα	94	78.3	78.3	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 9: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Φύλο

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	κάτω από τριάντα	5	4.2	4.2	4.2
	31-40	7	5.8	5.8	10.0
	41-50	39	32.5	32.5	42.5
	51+	69	57.5	57.5	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 10: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Ηλικία

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	10	8.3	8.3	8.3
	11-20	54	45.0	45.0	53.3
	21+	56	46.7	46.7	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 11: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Έτη υπηρεσία

ΕΤΗ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ Π.Ε.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid μέχρι 2	48	40.0	40.0	40.0
3-5	31	25.8	25.8	65.8
6-10	12	10.0	10.0	75.8
10+	29	24.2	24.2	100.0
Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 12: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Έτη Ενασχόλησης με Π.Ε.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Έγγαμος	82	68.3	68.3	68.3
Άγαμος	19	15.8	15.8	84.2
Διαζευγμένος/σε χηρεία	19	15.8	15.8	100.0
Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 13: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Οικογενειακή Κατάσταση

ΘΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εκπαιδευτικός	104	86.7	86.7	86.7
Διευθυντής	13	10.8	10.8	97.5
υπεύθυνος γραφείου Π.Ε.	1	.8	.8	98.3
μέλος παιδαγωγικής ομάδας ΚΕΑ	2	1.7	1.7	100.0
Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 14: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Θέση στην Εκπαίδευση

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυμνάσιο	67	55.8	55.8	55.8
Λύκειο	43	35.8	35.8	91.7
Γυμνάσιο και Λύκειο	10	8.3	8.3	100.0
Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 15: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Τύπος Σχολείου

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Θεολόγος	5	4.2	4.2	4.2
Φιλολόγος	32	26.7	26.7	30.8
Μαθηματικός	23	19.2	19.2	50.0
φυσικών επιστημών	17	14.2	14.2	64.2
ξένων γλωσσών	9	7.5	7.5	71.7
Κοινωνιολόγοι	4	3.3	3.3	75.0
φυσικής αγωγής	5	4.2	4.2	79.2
Πληροφορικής	11	9.2	9.2	88.3
Μηχανολόγων	3	2.5	2.5	90.8
Αρχιτεκτόνων	11	9.2	9.2	100.0
Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 16: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Ειδικότητα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	68	56.7	56.7	56.7
	Μεταπτυχιακό	49	40.8	40.8	97.5
	Διδακτορικό	3	2.5	2.5	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 17: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Επαγγελματική Κατάρτιση

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	52	43.3	43.3	43.3
	Όχι	68	56.7	56.7	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 18: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Επιμόρφωση

Συμμετοχή σε δίκτυο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	47	39.2	39.2	39.2
	Όχι	73	60.8	60.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 19: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Συμμετοχή σε Δίκτυο

ΌΜΟΜΑ ΔΙΚΤΥΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κλίκ,προστάτευσε το	27	22.5	22.5	22.5
	Βιώσιμη πόλη	11	9.2	9.2	31.7
	Ανακύκλωση	9	7.5	7.5	39.2
	Κανένα δίκτυο	73	60.8	60.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 20: Πίνακας συχνοτήτων της μεταβλητής Όνομα Δικτύου

ΠΙΝΑΚΕΣ ΓΡΑΜΜΙΚΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

Communalities

	Initial	Extraction
Συνεχή εγρήγορση	1.000	.714
η ΠΕ είναι πρόκληση για κινητοποίηση	1.000	.666
Ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση	1.000	.706
Ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων	1.000	.607
Δεξιότητες	1.000	.577
Επαναλαμβανόμενη Διαδικασία	1.000	.731
Διαμορφώνει ενεργούς πολίτες	1.000	.729
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	1.000	.761
Ελευθερία λήψης αποφάσεων	1.000	.664
Ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο	1.000	.659
Καλές συνθήκες εργασίας	1.000	.566
Ευχαρίστηση	1.000	.648
Αυτοπεποίθηση	1.000	.660
Ίκανοποίηση για την πορεία	1.000	.713
Υπευθυνότητα	1.000	.612
Ανέλιξη	1.000	.580
Αξιοκρατία	1.000	.622
Υποστήριξη από διευθυντή	1.000	.755
Κατάρτιση του διευθυντή	1.000	.756
Υποστήριξη από υπεύθυνη γρ.ΠΕ	1.000	.653
Συμμετοχή συναδέλφων	1.000	.732
Αλληλεπίδραση εκπ. Δικτύων	1.000	.670
Υποστήριξη από ΚΕΑ	1.000	.590

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 29: Εταιρικές

Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο	.754					
Συνεχή εγρήγορση	.741					
Ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση	.739					
η ΠΕ είναι πρόκληση για κινητοποίηση	.731					
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	.720				.412	
Ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων	.700					
Ελευθερία λήψης αποφάσεων	.698					
Ικανοποίηση για την πορεία	.693					
Ευχαρίστηση	.653				-.448	
Αυτοπεποίθηση	.648					
Υπευθυνότητα	.623			-.420		
Διαμορφώνει ενεργούς πολίτες	.610				.545	
Υποστήριξη από ΚΕΑ	.610					
Υποστήριξη από υπεύθυνη γρ.ΠΕ	.604					
Αλληλεπίδραση εκπ.Δικτύων	.560	.448				
Καλές συνθήκες εργασίας	.453	.434				
Συμμετοχή συναδέλφων		.617				
Υποστήριξη από διευθυντή	.462	.482				.412
Αξιοκρατία	.411	.472				
Κατάρτιση του διευθυντή		.440				.438
Επαναλαμβανόμενη Διαδικασία			.722			
Ανέλιξη				.467		
Δεξιότητες			.431			.476

Πίνακας 30: Φορτίσεις πριν την ορθογώνια περιστροφή

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Συνεχή εγρήγορση	.760					
η ΠΕ είναι πρόκληση για κινητοποίηση	.739					
Ευκαιρίες για ανεξάρτητη σκέψη και δράση	.670	.404				
Αυτοπεποίθηση	.667					
Ικανοποίηση για την πορεία	.664					
Ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων	.662					
Ευχαρίστηση	.659		.423			
Ενδιαφέρον και αξιόλογο έργο	.549	.522				
Υποστήριξη από υπεύθυνη γρ.ΠΕ	.505		.407			
Υπευθυνότητα	.446	.424				
Διαμορφώνει ενεργούς πολίτες		.817				
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας		.766				
Ελευθερία λήψης αποφάσεων		.641				
Συμμετοχή συναδέλφων			.779			
Αλληλεπίδραση εκπ.Δικτύων			.725			
Υποστήριξη από ΚΕΑ			.599			
Κατάρτιση του διευθυντή				.841		
Υποστήριξη από διευθυντή				.819		
Καλές συνθήκες εργασίας					.653	
Ανέλιξη					.640	
Αξιοκρατία					.626	
Επαναλαμβανόμενη Διαδικασία						.774
Δεξιότητες						.630

Πίνακας 31: Φορτίσεις μετά την περιστροφή

Correlations

		ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ Η	Μ.Ο.ΑΠΟΨΕΙΣ	Μ.Ο. ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Μ.Ο. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Μ.Ο.ΕΡΓΑΣ. ΣΥΝΘΗΚΕΣ	Μ.Ο. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣ ΤΙΚΑ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	1	.543**	.658**	.634**	.550**	.685**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120
Μ.Ο.ΑΠΟΨΕΙΣ	Pearson Correlation	.543**	1	.515**	.247**	.435**	.748**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.006	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120
Μ.Ο.ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Pearson Correlation	.658**	.515**	1	.401**	.439**	.558**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120
Μ.Ο.ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Pearson Correlation	.634**	.247**	.401**	1	.344**	.329**
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.000		.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120
Μ.Ο.ΕΡΓΑΣ.ΣΥΝΘΗΚΕΣ	Pearson Correlation	.550**	.435**	.439**	.344**	1	.386**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	120	120	120	120	120	120
Μ.Ο.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Pearson Correlation	.685**	.748**	.558**	.329**	.386**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	120	120	120	120	120	120

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

21

Πίνακας 32: Πίνακας συσχετίσεων ικανοποίησης και παραγόντων ικανοποίησης

Correlations

		Ηλικία	έτη υπηρεσίας	έτη ενασχόλησης με Π.Ε.	θέση στην εκπαίδευση	Ειδικότητα	συμμετοχή σε όγκυο ΠΕ	οικογενειακή κατάσταση	τύπος σχολείου	επαγγελματική κατάρτιση	επιμόρφωση πκ	Φύλο	όνομα δικτύου	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
Ηλικία	Pearson Correlation	1	.639**	.369**	.165	.008	-.254**	-.081	.078	.101	-.117	-.071	-.257**	-.066
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.072	.927	.005	.381	.400	.274	.201	.443	.005	.473
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation	.639**	1	.434**	.204*	.004	-.295**	.072	-.064	.094	-.081	.031	-.260**	-.051
	Sig. (2-tailed)			.000	.025	.962	.001	.432	.487	.306	.378	.738	.004	.584
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
έτη ενασχόλησης με Π.Ε.	Pearson Correlation	.369**	.434**	1	.302**	.143	-.490**	.070	-.125	.152	-.316**	.030	-.477**	.163
	Sig. (2-tailed)				.001	.119	.000	.448	.175	.098	.000	.746	.000	.076
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
θέση στην εκπαίδευση	Pearson Correlation	.165	.204*	.302**	1	.080	-.293**	-.108	-.001	.190*	-.128	-.097	-.263**	.179
	Sig. (2-tailed)		.072	.025	.001		.384	.001	.241	.995	.037	.162	.292	.004
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
Ειδικότητα	Pearson Correlation	.008	.004	.143	.080	1	.085	.093	.086	.122	.024	-.060	.057	-.095
	Sig. (2-tailed)			.927	.962	.119		.356	.312	.350	.183	.797	.514	.539
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
συμμετοχή σε όγκυο ΠΕ	Pearson Correlation	-.254**	-.295**	-.490**	-.293**	.085	1	.075	.018	-.202*	.366**	-.049	.921**	-.147
	Sig. (2-tailed)		.005	.001	.000	.001	.356		.413	.846	.027	.000	.595	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
οικογενειακή κατάσταση	Pearson Correlation	-.081	.072	.070	-.108	.093	.075	1	.001	.099	-.074	-.017	.037	-.003
	Sig. (2-tailed)		.381	.432	.448	.241	.312	.413		.989	.283	.423	.850	.690
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
τύπος σχολείου	Pearson Correlation	.078	-.064	-.125	-.001	.086	.018	.001	1	.074	-.018	-.230*	.018	-.092
	Sig. (2-tailed)		.400	.487	.175	.995	.350	.846	.989		.422	.843	.011	.842
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
επαγγελματική κατάρτιση	Pearson Correlation	.101	.094	.152	.190*	.122	-.202*	.099	.074	1	-.098	-.114	-.189*	-.023
	Sig. (2-tailed)		.274	.306	.098	.037	.183	.027	.283	.422		.289	.214	.038
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
επιμόρφωση πκ	Pearson Correlation	-.117	-.081	-.316**	-.128	.024	.366**	-.074	-.018	-.098	1	-.011	.392**	-.095
	Sig. (2-tailed)		.201	.378	.000	.162	.797	.000	.423	.843	.289		.906	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
Φύλο	Pearson Correlation	-.071	.031	.030	-.097	-.060	-.049	-.017	-.230*	-.114	-.011	1	-.036	.108
	Sig. (2-tailed)		.443	.738	.746	.292	.514	.595	.850	.011	.214	.906		.694
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
όνομα δικτύου	Pearson Correlation	-.257**	-.260**	-.477**	-.263**	.057	.921**	.037	.018	-.189*	.392**	-.036	1	-.154
	Sig. (2-tailed)		.005	.004	.000	.004	.539	.000	.690	.842	.038	.000	.694	.093
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	-.066	-.051	.163	.179	-.095	-.147	-.003	-.092	-.023	-.095	.108	-.154	1
	Sig. (2-tailed)		.473	.584	.076	.051	.301	.110	.972	.319	.807	.304	.241	.093
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 33: Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών ελέγχου-Ικανοποίησης

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1.0095	4.4055	3.6000	.46505	120
Residual	-1.43525	1.07960	.00000	.49420	120
Std. Predicted Value	-5.570	1.732	.000	1.000	120
Std. Residual	-2.892	2.175	.000	.996	120

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 37: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-Χαρακτηριστικών**Collinearity Diagnostics^a**

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
1	1	1.991	1.000	.00	.00
	2	.009	14.921	1.00	1.00

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 38: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Χαρακτηριστικών**Residuals Statistics^a**

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1.0095	4.4055	3.6000	.46505	120
Residual	-1.43525	1.07960	.00000	.49420	120
Std. Predicted Value	-5.570	1.732	.000	1.000	120
Std. Residual	-2.892	2.175	.000	.996	120

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 42: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-Απόψεων**Collinearity Diagnostics^a**

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	ΑΠΟΨΕΙΣ
1	1	1.988	1.000	.01	.01
	2	.012	13.087	.99	.99

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 43: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Απόψεων

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1.8191	4.5153	3.6000	.44678	120
Residual	-1.23815	1.19424	.00000	.51077	120
Std. Predicted Value	-3.986	2.049	.000	1.000	120
Std. Residual	-2.414	2.328	.000	.996	120

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 47: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης- Εργασιακών Σχέσεων

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	M.O. ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ
1	1	1.986	1.000	.01	.01
	2	.014	11.916	.99	.99

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 48: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Εργασιακών Σχέσεων

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.5551	4.2727	3.6000	.43025	120
Residual	-1.62863	1.58608	.00000	.52478	120
Std. Predicted Value	-2.429	1.564	.000	1.000	120
Std. Residual	-3.090	3.010	.000	.996	120

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 52: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-Διευθοντή

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	M.O. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
1	1	1.960	1.000	.02	.02
	2	.040	7.024	.98	.98

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 53: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Διευθυντή

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2.4258	4.4335	3.6000	.37319	120
Residual	-1.52091	1.39172	.00000	.56677	120
Std. Predicted Value	-3.146	2.234	.000	1.000	120
Std. Residual	-2.672	2.445	.000	.996	120

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 57: Περιγραφικά μέτρα καταλοίπων Ικανοποίησης-Εργασιακών Συνθηκών

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	M.O.ΕΡΓΑΣ. ΣΥΝΘΗΚΕΣ
1	1	1.977	1.000	.01	.01
	2	.023	9.373	.99	.99

a. Dependent Variable: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 58: Διαγνωστικός έλεγχος Παλινδρόμησης Ικανοποίησης-Εργασιακών Σχέσεων

Correlations

		Ηλικία	έτη υπηρεσίας	Φύλο	οικογενειακή κατάσταση	έτη αναγνώρισης με Π.Ε.	θέση στην εκπαιδευτική	τύπος σχολείου	Ειδικότητα	επαγγελματική κατάρτιση	επιμόρφωση π.ε	Μ.Ο ΑΠΟΦΥΓΙΣ	Μ.Ο ΕΡΓΑΣ. ΣΥΝΘΗΚΕΣ	Μ.Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Μ.Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Μ.Ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	συμμετοχή σε δικτύο Π.Ε.
Ηλικία	Pearson Correlation	1	.639**	-.071	-.081	.369**	.165	.078	.008	.101	-.117	.046	-.165	.057	-.016	-.131	-.254*
	Sig. (2-tailed)		.000	.443	.381	.000	.072	.400	.927	.274	.201	.616	.072	.538	.859	.153	.005
έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation	.639**	1	.031	.072	.434**	.204*	-.064	.004	.094	-.081	.065	-.077	.074	.027	-.081	-.295*
	Sig. (2-tailed)	.000		.738	.432	.000	.025	.487	.962	.306	.378	.483	.404	.422	.768	.380	.001
Φύλο	Pearson Correlation	-.071	.031	1	-.017	.030	-.097	-.230*	-.060	-.114	-.011	-.081	.003	.018	.046	.034	-.049
	Sig. (2-tailed)	.443	.738		.850	.746	.292	.011	.514	.214	.906	.380	.977	.849	.618	.711	.595
οικογενειακή κατάσταση	Pearson Correlation	-.081	.072	-.017	1	.070	-.108	.001	.093	.099	-.074	-.051	.018	-.109	.092	.009	.075
	Sig. (2-tailed)	.381	.432	.850		.448	.241	.989	.312	.283	.423	.579	.846	.238	.317	.919	.413
έτη αναγνώρισης με Π.Ε.	Pearson Correlation	.369**	.434**	.030	.070	1	.302**	-.125	.143	.152	-.316**	.178	-.094	.241**	.209*	.095	-.490**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.746	.448		.001	.175	.119	.098	.000	.052	.306	.008	.022	.301	.000
θέση στην εκπαιδευτική	Pearson Correlation	.165	.204*	-.097	-.108	.302**	1	-.001	.080	.190*	-.128	.152	.047	.066	.203*	.070	-.293*
	Sig. (2-tailed)	.072	.025	.292	.241	.001		.995	.384	.037	.162	.098	.608	.473	.026	.448	.001
τύπος σχολείου	Pearson Correlation	.078	-.064	-.230*	.001	-.125	-.001	1	.086	.074	-.018	-.060	-.053	-.073	.048	.010	.018
	Sig. (2-tailed)	.400	.487	.011	.989	.175	.995		.350	.422	.843	.515	.568	.428	.603	.916	.846
Ειδικότητα	Pearson Correlation	.008	.004	-.060	.093	.143	.080	.086	1	.122	.024	-.183*	-.111	-.134	-.142	-.059	.085
	Sig. (2-tailed)	.927	.962	.514	.312	.119	.384	.350		.183	.797	.045	.227	.145	.121	.523	.356
επαγγελματική κατάρτιση	Pearson Correlation	.101	.094	-.114	.099	.152	.190*	.074	.122	1	-.098	-.073	-.119	.039	.087	-.147	-.202*
	Sig. (2-tailed)	.274	.306	.214	.283	.098	.037	.422	.183		.289	.427	.197	.674	.347	.109	.027
επιμόρφωση π.ε	Pearson Correlation	-.117	-.081	-.011	-.074	-.316**	-.128	-.018	.024	-.098	1	-.248**	.013	-.191*	-.134	-.083	.366*
	Sig. (2-tailed)	.201	.378	.906	.423	.000	.162	.843	.797	.289		.006	.891	.037	.144	.370	.000
Μ.Ο ΑΠΟΦΥΓΙΣ	Pearson Correlation	.046	.065	-.081	-.051	.178	.152	-.060	-.183*	-.073	-.248**	1	.435**	.748**	.247**	.515**	-.179
	Sig. (2-tailed)	.616	.483	.380	.579	.052	.098	.515	.045	.427	.006		.000	.000	.006	.000	.050
Μ.Ο ΕΡΓΑΣ.ΣΥΝΘΗΚΕΣ	Pearson Correlation	-.165	-.077	.003	.018	-.094	.047	-.053	-.111	-.119	.013	.435**	1	.386**	.344**	.439**	-.039
	Sig. (2-tailed)	.072	.404	.977	.846	.306	.608	.568	.227	.197	.891	.000		.000	.000	.000	.674
Μ.Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Pearson Correlation	.057	.074	.018	-.109	.241**	.066	-.073	-.134	-.039	-.191*	.748**	.386**	1	.329**	.558**	-.265*
	Sig. (2-tailed)	.538	.422	.849	.238	.008	.473	.428	.145	.674	.037	.000	.000		.000	.000	.004
Μ.Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Pearson Correlation	-.016	.027	.046	.092	.209*	.203*	.048	-.142	.087	-.134	.247**	.344**	.329**	1	.401**	-.165
	Sig. (2-tailed)	.859	.768	.618	.317	.022	.026	.603	.121	.347	.144	.006	.000	.000		.000	.072
Μ.Ο ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Pearson Correlation	-.131	-.081	.034	.009	.095	.070	.010	-.059	-.147	-.083	.515**	.439**	.558**	.401**	1	-.224*
	Sig. (2-tailed)	.153	.380	.711	.919	.301	.448	.916	.523	.109	.370	.000	.000	.000	.000		.014
συμμετοχή σε δίκτυο Π.Ε.	Pearson Correlation	-.254**	-.295**	-.049	.075	-.490**	-.293**	.018	.085	-.202*	.366**	-.179	-.039	-.265**	-.165	-.224*	1
	Sig. (2-tailed)	.005	.001	.595	.413	.000	.001	.846	.356	.027	.000	.050	.674	.004	.072	.014	
		120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 60: Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών και παραγόντων ικανοποίησης