

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή της οργανωσιακής ταύτισης και της οργανωσιακής δικαιοσύνης στην
επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΑΡΣΕΝΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2023

Η Ευαγγελία Αρσένη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συμβολή της οργανωσιακής ταύτισης και της οργανωσιακής δικαιοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ευαγγελία Αρσένη

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται άμεσα από την οργανωσιακή δικαιοσύνη και την επαγγελματική ταύτιση, που σχετίζονται με το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο από τη συμπεριφορά και τις οργανωσιακές επιλογές του διευθυντή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η οργανωσιακή δικαιοσύνη και ταύτιση, η μεταξύ τους σχέση και η συμβολή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση καθώς και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών στις παραμέτρους της μελέτης.

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική πρωτογενής έρευνα, περιγραφική, σύγκρισης, συσχέτισης και πρόβλεψης με χρήση έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων οργανωσιακής δικαιοσύνης OJS (Colquitt, 2001) ($\alpha \geq 0,866$), ταύτισης (Van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2004) ($\alpha \geq 0,810$) και επαγγελματικής ικανοποίησης General Index of Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951) ($\alpha = 0,904$). Στην έρευνα συμμετείχαν 142 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την πλειοψηφία να αποτελείται από γυναίκες, έγγαμα άτομα, μόνιμους εκπαιδευτικούς, θεωρητικών, τεχνολογικών ή θετικών σπουδών, που διδάσκουν σε σχολεία αστικών περιοχών. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών είναι τα 49,5 έτη με μέση γενική εκπαιδευτική υπηρεσία τα 18 έτη και τα 8,5 στην παρούσα σχολική μονάδα.

Παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός διαπροσωπικής, πληροφοριακής, διανεμητικής και διαδικαστικής οργανωσιακής δικαιοσύνης. Υψηλά ήταν τα επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης σχολείου, επαγγέλματος, ομάδας και καριέρας. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι υπάρχει οργανωσιακή διαδικαστική και διανεμητική δικαιοσύνη εμφάνισαν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση καριέρας, ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Η διαπροσωπική και η πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίστηκαν θετικά με την οργανωσιακή ταύτιση ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Υψηλά ήταν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες που οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη και η οργανωσιακή ταύτιση σχολείου και επαγγέλματος. Εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα, συμφώνησαν περισσότερο με την ύπαρξη διανεμητικής οργανωσιακής δικαιοσύνης. Η διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλότερα από τους άντρες ενώ η οργανωσιακή ταύτιση ομάδας υποστηρίχτηκε περισσότερο από τις γυναίκες. Οι άγαμοι εμφάνισαν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος και καριέρας ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού-διδακτορικού μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση καριέρας.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Επαγγελματική Ικανοποίηση,
Οργανωσιακή Δικαιοσύνη, Οργανωσιακή Ταύτιση

Abstract

Teachers' job satisfaction directly depends on organizational justice and occupational identification, which are related to the climate created in the school by the behavior and organizational choices of the principal.

The aim of this research was to study organizational justice and identification, the relationship between them and their contribution to their job satisfaction as well as the effect of the demographic and occupational profile of the teachers on the factors of the study.

A descriptive, comparative, correlational and predictive quantitative primary research was conducted using valid and reliable OJS organizational justice questionnaire (Colquitt, 2001) ($\alpha \geq 0.866$), identification (Van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2004) ($\alpha \geq 0.810$) and job satisfaction General Index of Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951) ($\alpha = 0.904$). Totally, 142 secondary education teachers participated in the research, with the majority consisting of women, married, permanent teachers of theoretical, technological or positive studies, who teach in schools in urban areas. The average age of the teachers is 49.5 years with an average general educational service of 18 years and 8.5 in the present school unit.

A high degree of interpersonal, informational, distributive and procedural organizational justice was observed. Levels of school, profession, group and career organizational identification were high. Teachers who feel there is organizational procedural and distributive justice showed greater organizational identification with career, team, school, and profession. Interpersonal and informational organizational justice were positively related to team, school, and occupational organizational identification. The levels of job satisfaction were high. The most important predictors leading to higher levels of job satisfaction are distributive organizational justice and organizational school and occupational identification. Teachers with more years of service in the present school unit agreed more with the existence of distributive organizational justice. Procedural organizational justice was rated higher by men while organizational group identification was supported more by women. Singles showed greater occupational and career organizational identification, while master's-doctorate holders showed greater career organizational identification.

Keywords: Secondary Education, Teachers, Job Satisfaction, Organizational Justice, Organizational Identification

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα, οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους ανθρώπους που συνέβαλαν στην υλοποίησής της.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, κύριο Βασίλειο Σταυρόπουλο, για την συστηματική και επιστημονική υποστήριξη, καθώς και την ηθική συμπαράσταση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της. Με τη δική του συμβολή ολοκληρώθηκε με επιτυχία αυτή η προσπάθεια.

Ευχαριστώ επίσης, όλους τους συναδέλφους που διέθεσαν τον χρόνο τους για τη συμμετοχή στην έρευνά μου απαντώντας στο ερωτηματολόγιο, και τους διευθυντές που συνέβαλαν στη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου, για τη στήριξη, την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	iii
Abstract	v
Ευχαριστίες	vi
Πίνακας Περιεχομένων	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	x
Κατάλογος Γραφημάτων	xi
Εισαγωγή.....	1
Α' Θεωρητικό μέρος	4
Κεφάλαιο 1 ^ο - Επαγγελματική ικανοποίηση	4
1.1 Ορισμός Επαγγελματικής ικανοποίησης	4
1.2 Θεωρίες και μοντέλα για την επαγγελματική ικανοποίηση	5
1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	7
1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών...	8
Κεφάλαιο 2 ^ο - Οργανωσιακή δικαιοσύνη	12
2.1 Η έννοια της οργανωσιακής δικαιοσύνης.....	12
2.2 Διαστάσεις Οργανωσιακής Δικαιοσύνης.....	13
2.2.1 Διανεμητική Δικαιοσύνη	13
2.2.2 Διαδικαστική δικαιοσύνη.....	14
2.2.3 Αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (Διαπροσωπική και Πληροφοριών).....	16
2.3 Θεωρίες και μοντέλα για τη σχέση οργανωσιακής δικαιοσύνης - επαγγελματικής ικανοποίησης	18
2.3.1 Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής.....	18
2.3.2 Μοντέλο προσωπικών αποτελεσμάτων	19
2.3.3 Μοντέλο ομαδικής αξίας	20
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη στους οργανισμούς και αποτελέσματα	20
2.5 Οργανωσιακή Δικαιοσύνη στο πλαίσιο του σχολείου	23
Κεφάλαιο 3 ^ο - Οργανωσιακή ταύτιση	25
3.1 Η έννοια της οργανωσιακής ταύτισης	25

3.2 Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας	26
3.3 Διαστάσεις οργανωσιακής ταύτισης.....	28
3.4 Επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης.....	29
3.5 Διάκριση με Οργανωσιακή Δέσμευση	30
3.6 Αποτελέσματα της οργανωσιακής ταύτισης.....	31
3.7 Η οργανωσιακή ταύτιση στο σχολικό πλαίσιο	33
Κεφάλαιο 4°	35
Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	35
4.1 Οργανωσιακή δικαιοσύνη και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	35
4.2 Οργανωσιακή ταύτιση και επαγγελματική ικανοποίηση	37
4.3 Οργανωσιακή δικαιοσύνη και οργανωσιακή ταύτιση	39
Κεφάλαιο 5°	42
5.1 Αποτίμηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	42
5.2 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα.....	43
B’ Ερευνητικό Μέρος	44
Κεφάλαιο 6° - Μεθοδολογία	44
6.1 Σχεδιασμός της έρευνας	44
6.2 Πληθυσμός-Δείγμα.....	44
6.3 Η διαδικασία της έρευνας.....	51
6.4 Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	51
6.5 Ανάλυση αξιοπιστίας.....	54
6.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων	55
Κεφάλαιο 7°.....	56
Αποτελέσματα	56
7.1 Περιγραφική Στατιστική.....	56
7.1.1 Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητών της έρευνας	56
7.1.2 Οργανωσιακή δικαιοσύνη.....	56
7.1.3 Οργανωσιακή ταύτιση	61
7.1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση	67

7.2 Επαγωγική Στατιστική.....	69
7.2.1 Συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	69
7.2.2.Συσχέτιση παραγόντων οργανωσιακής δικαιοσύνης και ταύτισης	76
7.2.3 Συσχετιστικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	76
7.2.4 Προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	77
Κεφάλαιο 8°.....	80
8.1 Συζήτηση	80
8.2 Συμπεράσματα	87
8.3 Περιορισμοί της έρευνας	88
8.4 Προτάσεις	88
Βιβλιογραφία.....	89
Ξενόγλωσση	89
Ελληνόγλωσση	101
Παράρτημα.....	102
Ερωτηματολόγιο έρευνας	102

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία.....	45
Πίνακας 2: Δημογραφικά ποσοτικά στοιχεία	49
Πίνακας 3: Ανάλυση αξιοπιστίας.....	55
Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων.....	56
Πίνακας 5: Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	57
Πίνακας 6: Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	58
Πίνακας 7: Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	59
Πίνακας 8: Οργανωσιακή δικαιοσύνη - πληροφοριακή	60
Πίνακας 9: Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	62
Πίνακας 10: Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	63
Πίνακας 11: Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	65
Πίνακας 12: Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	66
Πίνακας 13: Επαγγελματική ικανοποίηση	68
Πίνακας 14: Παράγοντες * Ηλικία, Pearson συσχετίσεις.....	70
Πίνακας 15: Παράγοντες * Εκπαιδευτική υπηρεσία, συσχετίσεις Pearson.....	70
Πίνακας 16: Παράγοντες * Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε, συσχετίσεις Pearson	71
Πίνακας 17: Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test	71
Πίνακας 18: Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη * Φύλο, independent samples t-test ...	72
Πίνακας 19: Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας * Φύλο, independent samples t-test.....	72
Πίνακας 20: Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA	73
Πίνακας 21: Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση ομαδοποιημένη, independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά).....	74
Πίνακας 22: Παράγοντες * Ανώτερος τίτλος σπουδών, ANOVA.....	75
Πίνακας 23: «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» * Ανώτερος τίτλος σπουδών, independent samples t-test	75
Πίνακας 24: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων	76
Πίνακας 25: Συσχέτιση Pearson μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγόντων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και ταύτισης	77
Πίνακας 26: Ιεραρχική βηματική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Επαγγελματική ικανοποίηση»	79

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	46
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση	46
Γράφημα 3: Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών.....	47
Γράφημα 4: Σχέση εργασίας	47
Γράφημα 5: Κλάδος/Ειδικότητα	48
Γράφημα 6: Τύπος σχολείου.....	48
Γράφημα 7: Περιοχή σχολείου	49
Γράφημα 8: Ηλικία	50
Γράφημα 9: Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)	50
Γράφημα 10: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο (που τώρα υπηρετούν).....	51
Γράφημα 11: Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη.....	58
Γράφημα 12: Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	58
Γράφημα 13: Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη.....	59
Γράφημα 14: Οργανωσιακή δικαιοσύνη – πληροφοριακή	60
Γράφημα 15: Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας.....	62
Γράφημα 16: Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	64
Γράφημα 17: Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου.....	65
Γράφημα 18: Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος.....	66
Γράφημα 19: Επαγγελματική ικανοποίηση	69
Γράφημα 20: Error bars «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» * Φύλο.....	72
Γράφημα 21: Error bars «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας» * Φύλο	73
Γράφημα 22: Error bars, Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση ομαδοποιημένη.....	74
Γράφημα 23: Error bars, «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» * Ανώτερος τίτλος σπουδών..	76

Εισαγωγή

Η ανάγκη για ενίσχυση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης έχει γίνει τα τελευταία χρόνια βασικός στόχος στο πεδίο των ερευνών, καθώς αποτελούν κινητήριο δύναμη ανάπτυξης και προόδου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Οι θετικές και αποτελεσματικές ανθρώπινες σχέσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και οι στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών συμβάλουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων και την επιτυχία των σχολείων. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους, η διδασκαλία διακρίνεται από υψηλή ποιότητα και οι μαθητές τους παρουσιάζουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Demirtas, 2010). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Σε έρευνα των Saiti και Papadopoulos (2015), βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που βρέθηκαν ότι συμβάλουν στην ανάπτυξη του αισθήματος ικανοποίησης από το επάγγελμα. Δύο από αυτούς, οι οποίοι σχετίζονται με τις συμπεριφορές και τις στάσεις των εργαζομένων στον χώρο εργασίας, είναι η οργανωσιακή δικαιοσύνη και η οργανωσιακή ταύτιση (Ashforth, Harrison, & Corley, 2008· Riketta, 2005). Έρευνες έχουν δείξει σημαντική και θετική σχέση της οργανωσιακής ταύτισης (Avanzi, Schuh, Fraccaroli & van Dick, 2015· Lee, Park, & Koo, 2015) και των αντιλήψεων των εργαζομένων για δικαιοσύνη στον οργανισμό (Cohen-Charash & Spector, 2001· van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2004) με την ικανοποίηση που νοιώθουν από το επάγγελμά τους.

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη αναφέρεται γενικά στις αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με το αν αντιμετωπίζονται δίκαια στο χώρο εργασίας, αν τα αποτελέσματα (π.χ. μισθός, προαγωγή, εργασιακή πειθαρχία κ.λπ.) κατανέμονται δίκαια, τη δικαιοσύνη και τη σαφήνεια των διαδικασιών και των πολιτικών που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων, καθώς και τον βαθμό ευγένειας, αξιοπρέπειας και σεβασμού που τους επιδεικνύεται κατά τη διάρκεια των διαδικασιών (Cohen-Charash & Spector, 2001· Colquitt et al., 2001· Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007· Moorman, 1991). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη δικαιοσύνη των αποφάσεων που λαμβάνονται στο σχολείο, για τη δικαιοσύνη των διαδικασιών και των πολιτικών, καθώς και για τη συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών προς αυτούς και τους άλλους εργαζόμενους (Çelik & Kalkan, 2022).

Η οργανωσιακή ταύτιση μπορεί να οριστεί ως η αίσθηση του «ανήκειν» ενός εργαζόμενου στον οργανισμό. Συνεπώς, αντανακλά την αντίληψη της ενότητας μεταξύ του εαυτού και του οργανωσιακού πλαισίου (Mael & Ashforth, 1992). Όσο περισσότερο ένα άτομο ταυτίζεται με

τον οργανισμό για τον οποίο εργάζεται, τόσο περισσότερο θα ενεργεί προς το συμφέρον του (Dutton, Dukerich, & Harquail, 1994). Σχετικά με το σχολικό πλαίσιο, η οργανωσιακή ταύτιση είναι μια αποφασιστική μεταβλητή για την εξήγηση των σημαντικών διαφορών μεταξύ των εργασιακών επιδόσεων των εκπαιδευτικών και μεταξύ των συμπεριφορών που υιοθετούν εκτός πλαισίου ρόλου (Christ, van Dick, Wagner & Stellmacher, 2003). Όλα τα επίπεδα ταύτισης (σχολείο, ομάδα, καριέρα, επάγγελμα) επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους (Christ et al., 2003).

Οι Saiti και Papadopoulos (2015), επισημαίνουν ότι η βαθύτερη κατανόηση των διαφορών πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης συμβάλει σε έναν ποιοτικότερο εργασιακό βίο των εκπαιδευτικών. Η σχολική διοίκηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πεποιθήσεις των ατόμων και να διέπεται από τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας (Saiti & Papadopoulos, 2015).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει την από κοινού συμβολή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη στο σχολείο τους και της ταύτισής τους με αυτό, στο αίσθημά επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι περισσότερες μελέτες του συγκεκριμένου θέματος έχουν πραγματοποιηθεί σε επιχειρήσεις και όχι σε σχολεία. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, οι εμπειρικές έρευνες είναι περιορισμένες και αναφέρονται σε έναν από τους δύο παράγοντες ξεχωριστά. Για τη σχέση οργανωσιακής ταύτισης – επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν έρευνες. Η οργανωσιακή δικαιοσύνη έχει διερευνηθεί ελάχιστα και μόνο στο πλαίσιο διπλωματικών διατριβών. Επίσης, δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για την συμβολή της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της οργανωσιακής ταύτισης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, προκύπτει ιδιαίτερη αξία στη συνεισφορά της παρούσας μελέτης στις υπάρχουσες γνώσεις και στην κάλυψη των ερευνητικών κενών, σχετικών με το θέμα που διαπραγματεύεται.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποσοτική προσέγγιση με συσχετιστική/προβλεπτική επισκόπηση και διερευνά την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας για διαφορετικές έννοιες: οργανωσιακή δικαιοσύνη, οργανωσιακή ταύτιση και επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, αναζητείται ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ τριών μεταβλητών, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη, την οργανωσιακή ταύτιση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διερευνάται η σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη με την οργανωσιακή ταύτισή τους, και αν οι διαστάσεις και τα επίπεδα των δύο μεταβλητών

αντίστοιχα, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Επιπλέον, εξετάζεται ο βαθμός συσχέτισης των τριών μεταβλητών της έρευνας με στοιχεία του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλλο, οικογενειακή κατάσταση, ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών, ηλικία, εκπαιδευτική υπηρεσία, υπηρεσία στο σχολείο).

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό (κεφάλαια 1-4) και το ερευνητικό (5-8). Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, την επαγγελματική ικανοποίηση. Ορίζεται και περιγράφεται η έννοια, παρουσιάζονται τα σχετικά μοντέλα και θεωρίες, γίνεται ειδική αναφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που σχετίζονται με αυτή. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της οργανωσιακής δικαιοσύνης, παρουσιάζονται οι διαστάσεις της, αναφέρονται οι θεωρίες και τα μοντέλα για τη σχέσεις της με την επαγγελματική ικανοποίηση. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις περί δικαιοσύνης στους οργανισμούς, τα αποτελέσματα, και γίνεται ειδική αναφορά για τη δικαιοσύνη στο σχολείο. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την οργανωσιακή ταύτιση, τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τις διαστάσεις και τα επίπεδά της. Γίνεται διάκριση της έννοιας από την οργανωσιακή δέσμευση, παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της στους οργανισμούς και τα σχολεία. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται μια ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, σχετικών με τις σχέσεις των παραγόντων που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται η αποτίμηση των ερευνών και περιγράφεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το Β' μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, αρχίζει από το έκτο κεφάλαιο όπου περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στον σχεδιασμό της, στο δείγμα και τη διαδικασία, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, καθώς και στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης. Στο έβδομο κεφάλαιο, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, με παράθεση αντίστοιχων πινάκων και γραφημάτων. Το όγδοο, τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, περιλαμβάνει τη συζήτηση για τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α' Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο - Επαγγελματική ικανοποίηση

1.1 Ορισμός Επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση ενός ατόμου από την εργασία του είναι ένας τομέας εντατικής μελέτης τόσο για ερευνητές όσο και για επαγγελματίες, από τότε που δημοσιεύτηκε το κλασικό έργο του Horrock (Locke, 1969). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται ευρέως στην οργανωσιακή συμπεριφορά και το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών έγκειται στη σχέση της με άλλα οργανωσιακά αποτελέσματα.

Ο Locke (1976) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου» (σελ. 1300). Με αυτή τη συναισθηματική έννοια, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα καθολικό συναίσθημα για μια δουλειά (Spector, 1997). Η συναισθηματική επαγγελματική ικανοποίηση είναι δηλαδή συνώνυμη με αυτό που οι ερευνητές ονομάζουν μερικές φορές γενική, συνολική ή καθολική επαγγελματική ικανοποίηση. Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση έχει οριστεί από τον Locke (1969), ως μια συνάρτηση της αντιληπτής σχέσης μεταξύ αυτού που προσδοκά το άτομο από την εργασία του και εκείνου το οποίο αντιλαμβάνεται ως προσφορά, και αποτελεί το άθροισμα των αξιολογήσεων των διακριτών στοιχείων από τα οποία αποτελείται η εργασία.

Μελέτες ανέδειξαν μία δεύτερη διάσταση, αυτή της γνωστικής ικανοποίησης. Σε αντίθεση με τη συναισθηματική, η γνωστική επαγγελματική ικανοποίηση βασίζεται σε μια πιο λογική και ορθολογική αξιολόγηση των συνθηκών εργασίας (Moorman, 1993). Η γνωστική επαγγελματική ικανοποίηση εδράζεται σε συγκρίσεις που δεν βασίζονται σε συναισθηματικές κρίσεις, αλλά αντίθετα σε αξιολογήσεις συνθηκών, ευκαιριών ή αποτελεσμάτων (Moorman, 1993). Ως εκ τούτου, αυτή η διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης μετριέται κατάλληλα με στοιχεία που αξιοποιούν αξιολογήσεις αμοιβών, ευκαιριών ή πολυάριθμων άλλων πτυχών της εργασίας που μπορούν να διακριθούν και να υπολογιστούν με συγκριτικούς ή άλλους αντικειμενικούς όρους (Locke, 1969). Οι Scarpello και Campbell (1983) διαπίστωσαν ότι δεν συσχετίζονται μεταξύ τους όλες οι ατομικές πτυχές της γνωστικής ικανοποίησης από την εργασία, υποδηλώνοντας ότι δεν αντικατοπτρίζουν ένα ενιαίο κατασκεύασμα. Σε συμφωνία με τα παραπάνω είναι η πρόταση του Fisher (2000), ότι η συναισθηματική και η γνωστική ικανοποίηση από την εργασία «προκαλούνται διαφορετικά» (σελ. 185).

Οι Bakhshi, Kumar και Rani (2009), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως στάση του εργαζόμενου προς στον οργανισμό του, αποτελείται από αξιολογικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Η γενική αντίδραση ενός ατόμου για τον οργανισμό αποτελεί το αξιολογικό στοιχείο το οποίο περιγράφει συνολικά την συμπάθεια ή αντιπάθεια για τον οργανισμό. Το γνωστικό μέρος της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελείται από τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του ατόμου σχετικά με τον οργανισμό. Όταν αντιλαμβάνεται ότι οι προσδοκίες του έχουν εκπληρωθεί, καταλήγει σε θετικές αξιολογήσεις του οργανισμού (Bakhshi, Kumar & Rani, 2009). Το τρίτο δομικό στοιχείο είναι τα συναισθήματα που προκαλεί ο οργανισμός στον εργαζόμενο. Η σχέση με τον οργανισμό προκαλεί ευχάριστα ή άβολα συναισθήματα, θυμού ή χαράς, ασφάλειας ή άγχους, επιβεβαίωσης ή ακύρωσης. Το θετικά συναισθήματα προκύπτουν από διαδικασίες που επιβεβαιώνουν ή ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ τα αρνητικά προκαλούνται από την ματαίωση της αίσθησής τους ότι είναι άξια μέλη του οργανισμού και τη μη αναγνώριση των ικανοτήτων και των βασικών αξιών τους. Οι εργαζόμενοι με περισσότερα ευχάριστα συναισθήματα, τείνουν να αξιολογούν τον οργανισμό θετικά (Bakhshi et al., 2009).

Ωστόσο, άλλες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική και η γνωστική ικανοποίηση από την εργασία σχετίζονται εννοιολογικά. Ορισμένοι ερευνητές προτείνουν ότι τόσο η συναισθηματική όσο και η γνωστική ικανοποίηση από την εργασία μπορούν να συνδυαστούν για να αντιπροσωπεύσουν ένα ευρύτερο σύνθετο κατασκευάσμα (Whitman, Van Rooy & Viswesvaran, 2010). Η συναισθηματική ικανοποίηση από την εργασία, ως ένα καθολικό συναίσθημα για μια εργασία στο σύνολό της, περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της γνωστικής επαγγελματικής ικανοποίησης (Thompson & Phua, 2012).

Από την έρευνα της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ένας κοινά αποδεκτός ορισμός είναι αυτός του Spector (1997), όπου η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τη δουλειά τους και τις διαφορετικές πτυχές της» (σελ. 2,) και είναι μια θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την ευχαρίστηση που λαμβάνει ένα άτομο από την εργασία του.

1.2 Θεωρίες και μοντέλα για την επαγγελματική ικανοποίηση

Σύμφωνα με το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας (Hackman & Oldham, 1976), συγκεκριμένα εγγενή χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση μέσω μιας αντιληπτικής διαδικασίας τριών ψυχολογικών καταστάσεων, της

βιωμένης σημασίας, της βιωμένης ευθύνης και της γνώσης των αποτελεσμάτων. Τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας - δεξιότητες, ταυτότητα εργασίας, σημασία εργασίας, αυτονομία και ανατροφοδότηση – είναι δυνατόν να συνδυαστούν για να σχηματίσουν δυνητικά, έναν βαθμό παρακίνησης (motivating potential score). Ο βαθμός αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης για το πόσο πιθανό είναι μια εργασία να επηρεάσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές ενός εργαζομένου (Hackman & Oldham, 1975). Σύμφωνα με τους Judge, Bono και Locke (2000), τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά, η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα του έργου και η σπουδαιότητά του, εξασφαλίζουν το αίσθημα νοήματος από την εργασία. Η αυτονομία του ατόμου, το τέταρτο χαρακτηριστικό της εργασίας, όπως ορίζει το μοντέλο των Hackman και Oldham (1975), τον οδηγεί στη δεύτερη ψυχολογική κατάσταση, αυτή της προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα της εργασίας (Judge, Parker, Colbert, Heller & Ilies, 2002). Το πέμπτο χαρακτηριστικό, η ανατροφοδότηση, δηλαδή η ακριβής και άμεση ενημέρωση του ατόμου για τα αποτελέσματα της εργασίας του και την επίδοσή του (Hackman, 1975), εξασφαλίζει την τρίτη ψυχολογική κατάσταση του μοντέλου (Judge et al., 2002). Με άλλα λόγια, τα συγκεκριμένα εργασιακά χαρακτηριστικά οδηγούν σε θετικές ψυχολογικές καταστάσεις όπως αισθήματα νοήματος και ευθύνης, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε ικανοποίηση από την εργασία (Judge, Bono & Locke, 2000). Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν πέντε αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία, τα κίνητρα, την ικανοποίηση, την απόδοση, τις απουσίες και τον κύκλο εργασιών (Hackman, & Oldham, 1975).

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg επιχειρεί να ερμηνεύσει τα κίνητρα και την ικανοποίηση στον χώρο εργασίας (Hackman & Oldham, 1976). Αυτή η θεωρία προσβέει ότι η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια προκύπτουν από δύο διαφορετικούς παράγοντες, της παρακίνησης και της υγιεινής ή διατήρησης αντίστοιχα. Οι παράγοντες παρακίνησης μπορούν να θεωρηθούν ως εσωτερικές δυνάμεις που ωθούν τα άτομα στο να επιτύχουν προσωπικούς και οργανωσιακούς στόχους, και είναι εκείνες οι πτυχές της εργασίας που κάνουν τους ανθρώπους να θέλουν να αποδώσουν, όπως για παράδειγμα η αναγνώριση και η ανάληψη θέσης ευθύνης (Hackman & Oldham, 1976). Οι παράγοντες υγιεινής περιλαμβάνουν πτυχές της εργασίας, όπως συνθήκες εργασίας, αμοιβές, εταιρικές πολιτικές (Hackman & Oldham, 1976).

Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow υποστηρίζει ότι υπάρχουν ταξινομημένες βαθμίδες στις ανάγκες των ανθρώπων, και ότι τα άτομα ακολουθούν μία διαδικασία ιεράρχησης των αναγκών προκειμένου να διατηρήσουν την ικανοποίηση και να φτάσουν στην αυτοεκπλήρωση (Maslow, 2011). Περιγράφονται πέντε ιεραρχημένα επίπεδα αναγκών. Στο

χαμηλότερο επίπεδο βρίσκονται οι βασικές βιολογικές/φυσικές ανάγκες, στο δεύτερο εοι ανάγκες ασφάλειας και προστασίας, στο τρίτο βρίσκονται οι κοινωνικές ανάγκες (αγάπη, φιλία, οικειότητα), στο τέταρτο οι ανάγκες του εγώ (αποδοχή και επιτυχία) και στο ανώτατο επίπεδο βρίσκεται η αυτοπραγμάτωση. Προϋπόθεση για την ικανοποίηση των αναγκών είναι η απόλυτη τήρηση της ιεραρχικής σειράς τους. Ερευνητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς ανακάλυψαν μια άμεση σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ικανοποίησης που προέρχεται από την ιεράρχηση των αναγκών (Sumanasena & Mohamed, 2022).

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Ισότητας (Adams, 1965), ένα άτομο παρατηρεί μια σχέση μεταξύ της κατανομής των αποτελεσμάτων (ανταμοιβών) και των εισροών (συνεισφορών) του ίδιου αλλά και των άλλων (Greenberg, 2012). Η αρχή της εξισορρόπησης αυτής της σχέσης ή της ισότητας βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο κινήτρων ενός ατόμου συσχετίζεται με την αντίληψή του για την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τον δίκαιο τρόπο που ασκείται η διοίκηση (Sumanasena & Mohamed, 2022). Σε αυτή τη θεωρία, η ικανότητα, η προσπάθεια, η δυσκολία του έργου και η τύχη έχουν αναγνωριστεί ως οι πιο κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν τις αποδόσεις των εργαζομένων. Άλλωστε, οι Huseman, Hatfield και Miles (1987), πρότειναν μια άλλη εννοιολογική κατασκευή, την ευαισθησία στην ισότητα (equity sensitivity construct) που θεωρεί ότι οι αντιλήψεις για ισότητα ή ανισότητα είναι συνάρτηση των προτιμήσεων ενός ατόμου για διαφορετικές αναλογίες εκροών/εισροών.

Δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με το ποια θεωρία εξηγεί καλύτερα γιατί οι άνθρωποι είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Παρά τις διαφορές μεταξύ των θεωριών, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg έχει προταθεί ως μια πιο εύλογη εναλλακτική στη θεωρία του Maslow για τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης (Sumanasena & Mohamed, 2022).

1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην παροχή εκπαίδευσης και είναι γενικώς αποδεκτό ότι επηρεάζουν σημαντικά την ποιοτική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Επομένως, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που θα επηρεάσει τη διδακτική απόδοση του και την παραγωγικότητα των σχολείων (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Σε ατομικό επίπεδο, η επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλει στον εργασιακό ενθουσιασμό και την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, ενώ όσον αφορά το σχολείο ως οργανισμό, θεωρείται παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία, την ποιότητα του σχολείου και την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας (Hongying, 2007).

Αν χρειαστεί να ορίσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θα διαπιστώσουμε ότι δεν έχει καθιερωθεί ένας συγκεκριμένος και γενικά συμφωνημένος ορισμός. Σύμφωνα με τον Hongying (2007), η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ορίζεται από το σύνολο των γενικών στάσεων και απόψεων των ατόμων για τις συνθήκες εργασίας και το επάγγελμά τους. Οι Zembylas και Papanastasiou (2004), την όρισαν ως τη συναισθηματική σχέση που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί προς το επάγγελμά τους. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του ρόλο και είναι συνάρτηση της αντιληπτής σχέσης μεταξύ αυτού που αποζητά ο εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία και εκείνου που αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρεται (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Επιπλέον, αναγνωρίζονται δύο βασικά στοιχεία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική άνεση και η επαγγελματική ολοκλήρωση (Toropova, Myrberg & Johansson, 2021). Το πρώτο αναφέρεται στο πόσο ικανοποιητικοί είναι οι όροι και οι συνθήκες εργασίας για ένα άτομο, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στην έκταση της ικανοποίησης κάποιου από τα προσωπικά επιτεύγματα μέσα σε σημαντικές πτυχές της εργασίας (Evans, 1997).

1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Μελέτες για την επαγγελματική ικανοποίηση τα τελευταία χρόνια υποδηλώνουν ότι είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και, ως εκ τούτου, διαφορετικοί μελετητές εντόπισαν διαφορετικούς καθοριστικούς παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση των κρίσιμων παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για να βοηθήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα να επιτύχει τους στόχους του. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι ερευνητές, ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο που αποδέχονται, καθορίζουν και τους αντίστοιχους παράγοντες. Γι' αυτόν τον λόγο προκύπτουν αποτελέσματα που άλλοτε συμφωνούν, και άλλοτε είναι αντικρουόμενα.

Όπως επιβεβαίωσαν και οι Dinham και Scott (1998), σύμφωνα με τη θεωρία παρακίνησης και υγιεινής, οι εκπαιδευτικοί και όσοι κατέχουν θέσεις ευθύνης στα σχολεία είναι πιο ικανοποιημένοι από θέματα εγγενή του ρόλου της διδασκαλίας, τα μαθησιακά επιτεύγματα των

μαθητών, τις θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, την αυτο-ανάπτυξη, την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος ενός συλλογικού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, οι κύριες πηγές δυσαρέσκειας εκπαιδευτικών είναι εξωτερικοί παράγοντες, βρίσκονται εκτός του ελέγχου των εκπαιδευτικών και των σχολείων και εντοπίζονται στον ευρύτερο τομέα της κοινωνίας, της κυβέρνησης και του συστήματος (Dinham & Scott, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ευχαριστημένοι με εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αυτοεκπλήρωση, η κοινωνική αναγνώριση και η επαγγελματική συνεισφορά, και δεν είναι ικανοποιημένοι με άλλους, όπως το εισόδημα από μισθούς, τις προαγωγές, το φυσικό περιβάλλον, την ποιότητα των μαθητών, την εκπαίδευση, κοινωνικό περιβάλλον και εργασιακό άγχος (Hongying, 2007). Σχετικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των Αυστραλών εκπαιδευτικών, οι Dinham και Scott (1998), κατέληξαν ότι η διδακτική προϋπηρεσία και ο χρόνος υπηρεσίας στο τρέχον σχολείο σχετίζονται σημαντικά θετικά με την ικανοποίηση στις κλίμακες σχολική ηγεσία, σχολική υποδομή, σχολική φήμη, επίδοση μαθητή και αυτο-ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Crossman και Harris (2006), οι παράγοντες που συμβάλουν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: τους περιβαλλοντικούς, που αφορούν το εργασιακό περιβάλλον και το ίδιο το επάγγελμα, τους ψυχολογικούς, όπως την προσωπικότητα και τις στάσεις, και τέλος, τους δημογραφικούς, ηλικία και φύλλο. Στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα ικανοποίησης δεν διέφεραν σημαντικά κατά φύλο και ηλικία. Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, αν και δεν εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση, αποκάλυψε μια καμπυλόγραμμη σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, όταν οι εκπαιδευτικοί στα μέσα της καριέρας τους έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Crossman & Harris, 2006).

Σε δείγμα 1430 εκπαιδευτικών, οι Klassen και Chui (2010), παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ή μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είχαν περισσότερο άγχος από την εργασία, μεγαλύτερο άγχος στην τάξη από τις συμπεριφορές των μαθητών και χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Klassen & Chui, 2010).

Η έρευνα των Toropova, Myrberg και Johansson (2021), μελέτησε τις σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, των συνθηκών εργασίας στο σχολείο και

των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συνθηκών εργασίας στο σχολείο και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο φόρτος εργασίας, η συνεργασία και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο ήταν οι παράγοντες που σχετίστηκαν στενότερα με την ικανοποίησή τους. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί που έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, έτειναν να έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η σχέση μεταξύ του βαθμού συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν πιο έντονη για τους άνδρες, ενώ η πειθαρχία των μαθητών ήταν πιο σημαντική για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Toropova et al., 2021).

Στην Ελλάδα, η Saiti και Papadopoulos (2015), διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και εξέτασαν κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση) έχουν ή όχι επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Σε δείγμα 360 εκπαιδευτικών από την Αθήνα, διαπίστωσαν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν όμως από τρεις πτυχές (υποκλίμακες) της επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή τη "διοίκηση", τους "συναδέλφους" και τη "φύση της εργασίας", και λιγότερο ικανοποιημένοι από το "μισθό", τα "οφέλη" και τις "πιθανές ανταμοιβές" (Saiti & Papadopoulos, 2015). Το γενικό συμπέρασμα των ερευνητών ήταν ότι δεν υπήρχε στατιστική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο ειδικά, η ηλικία συσχετίστηκε με τα επίπεδα ικανοποίησης από τη διοίκηση, τις δυνητικές ανταμοιβές, τους συναδέλφους και τη φύση της εργασίας. Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει τις πτυχές "προαγωγή" και "συνάδελφοι". Η συνολική ικανοποίηση συσχετίστηκε θετικά και με τις εννέα πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης (μισθός, προαγωγή, διοίκηση, παροχές, πιθανές ανταμοιβές, διαδικασίες λειτουργίας, συνάδελφοι, φύση της εργασίας και επικοινωνία). Εν κατακλείδι, αν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία δεν συσχετίστηκαν με τη συνολική τους ικανοποίηση, φάνηκε να είναι γενικά ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους (Saiti & Papadopoulos, 2015).

Το 2014, οι Anastasiou και Papakonstantinou, εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Βορειοδυτική Ελλάδα. Η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικά πιο ικανοποιημένοι με τις εγγενείς πτυχές της εργασίας τους (τη φύση της ίδιας της εργασίας, την ικανότητα να συνεργάζονται και να βοηθούν τους μαθητές τους) και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Ωστόσο, υψηλά επίπεδα άγχους παρουσιάστηκαν μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών και των γυναικών. Περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η παροχή ηθικών ανταμοιβών, οι καλές συνθήκες εργασίας, τα κίνητρα από τον διευθυντή του σχολείου, η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων είχαν θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014).

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι με κάποιες πτυχές της εργασίας τους, ενώ με άλλες όχι. Επιπλέον, καθοριστικοί παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι η επαφή και η εργασία με τους μαθητές τους, καθώς και οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014· Dinham & Scott, 1998· Klassen & Chui, 2010· Saiti & Papadopoulos, 2015· Toropova et al., 2021). Όπως επισημαίνουν όμως οι Acton και Glasgow, (2015), μόνο οι εκπαιδευτικοί με ατομικά χαρακτηριστικά που τους επιτρέπουν να δώσουν έμφαση στην εργασία με τους μαθητές, μπορούν να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σχέση με αυτόν τον παράγοντα.

Κεφάλαιο 2^ο - Οργανωσιακή δικαιοσύνη

2.1 Η έννοια της οργανωσιακής δικαιοσύνης

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται συνήθως για τον καθορισμό του ρόλου της δικαιοσύνης στους χώρους εργασίας. Από ιστορική άποψη, η έννοια της οργανωσιακής δικαιοσύνης παρατηρείται ότι είναι μια μορφή «κοινωνικής δικαιοσύνης» προσαρμοσμένη στους οργανισμούς.

Οι περισσότερες τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την έννοια επηρεάστηκαν από τη Θεωρία Ισότητας του Adams (Colquitt et al., 2001). Με άλλα λόγια, η Θεωρία της Ισότητας του Adams είναι η βάση των μελετών οργανωσιακής δικαιοσύνης και εστιάζει στον προσδιορισμό του κατά πόσο η κατανομή των πόρων είναι δίκαιη και για τους δύο σχεσιακούς εταίρους. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Ισότητας (Adams, 1965), το καθαρό όφελος ενός κέρδους μπορεί να προσδιοριστεί από την αναλογία του τι συνεισφέρει το άτομο ως εισροή στον οργανισμό και τι λαμβάνει σε αντάλλαγμα, σε σχέση με τα κέρδη των άλλων μελών της ομάδας (Colquitt et al., 2001). Αν τα αποτελέσματα αυτών των αναλογιών είναι άνισα μέσα στην ομάδα, τότε τα μέλη της θα νιώθουν τόσο δυστυχημένα όσο το μέγεθος της ανισότητας. Έτσι, υπάρχει η τάση να δημιουργούνται συστήματα όπου οι πόροι μπορούν να κατανεμηθούν δίκαια μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Adams, 1965).

Η έννοια της οργανωσιακής δικαιοσύνης εισήχθη από τον Greenberg το 1987. Ο Greenberg όρισε την οργανωσιακή δικαιοσύνη βασικά ως τον καθορισμό και την εξήγηση του ρόλου της δικαιοσύνης στον χώρο εργασίας, μαζί με την αντίληψη των εργαζομένων για τη δικαιοσύνη που λαμβάνουν από τους προϊσταμένους τους ειδικά, και γενικά, από τον οργανισμό. Με άλλα λόγια, η οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίζεται κυρίως με το εάν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι λαμβάνουν δίκαιη μεταχείριση στην εργασία και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να επηρεάσουν τις άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασία (Moorman, 1991).

Οι άνθρωποι στο χώρο εργασίας περιμένουν να τους φέρονται δίκαια και αντιδρούν αρνητικά όταν αυτή η προσδοκία ματαιώνεται (Greenberg, 2012). Σε έρευνα της Fitness (2000), ζητήθηκε από εργαζόμενους να εντοπίσουν γεγονότα που τους εξόργισαν περισσότερο και η πιο δημοφιλής απάντηση βρέθηκε ότι ήταν η «άδικη μεταχείριση στη δουλειά». Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ανησυχία, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η μελέτη των αντιλήψεων των ανθρώπων για τη δικαιοσύνη στους οργανισμούς, γνωστή ως οργανωσιακή (Greenberg, 1987),

έχει σημαντικό ενδιαφέρον για τους μελετητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Greenberg, 2012).

2.2 Διαστάσεις Οργανωσιακής Δικαιοσύνης

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη είναι η βασική προϋπόθεση για τη θέσπιση τακτικών διαδικασιών και την αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης των εργαζομένων. Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον αριθμό των διαστάσεων αυτής της έννοιας, η οποία είναι πολύ κρίσιμη για την επιτυχία ενός οργανισμού. Η οργανωσιακή δικαιοσύνη, αφού αρχικά ορίστηκε με τα χαρακτηριστικά της διανεμητικής (Adams, 1965) και της διαδικαστικής δικαιοσύνης (Leventhal, 1980), στη συνέχεια εμπλουτίστηκε από τους Bies & Moag (όπως αναφέρεται στο Colquitt, 2001) με την τρίτη διάσταση της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης. Ο Greenberg το 1993, διαπίστωσε ότι η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη έχει δύο πτυχές, τη διαπροσωπική και την πληροφοριακή (Greenberg, 2012). Το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων διερευνήθηκε από τον Colquitt το 2001. Αν και οι διαστάσεις αυτές είναι αλληλένδετες, έχουν διαφορετική δομή (Cohen Charash & Spector, 2001).

Δύο μετά-αναλύσεις (Colquitt et al., 2001· Colquitt et al., 2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη ορίζεται καλύτερα από τέσσερις διακριτές διαστάσεις της: τη διανεμητική δικαιοσύνη (distributive justice), τη διαδικαστική δικαιοσύνη (procedural justice), τη διαπροσωπική δικαιοσύνη (interpersonal justice) και την πληροφοριακή δικαιοσύνη (informational justice). Αυτό το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα.

2.2.1 Διανεμητική Δικαιοσύνη

Οι μελέτες της δικαιοσύνης ξεκίνησαν με την αντίληψη για τη δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων, δηλαδή τη δικαιοσύνη της διανομής. Για τις δύο δεκαετίες που εκτείνονται από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η θεωρία της ισότητας του Adams (1965) ήταν η κυρίαρχη προσέγγιση για τη δικαιοσύνη στο χώρο εργασίας. Προερχόμενη από την εννοιολόγηση της διανεμητικής δικαιοσύνης του Homans, η θεωρία της ισότητας επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των ανθρώπων για τη δίκαιη κατανομή των αποτελεσμάτων (ανταμοιβών) και των εισροών (συνεισφορών) στους ίδιους αλλά και σε σύγκριση με άλλους (Greenberg, 2012). Η θεωρία, σύμφωνα με τον Greenberg (2012), υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που αντιλαμβάνονται αυτές τις συνθήκες ως άνιστες, βιώνουν τις αρνητικές καταστάσεις του

άγχους και της ανισότητας, τις οποίες παρακινούνται να επανορθώσουν προσαρμόζοντας το δικό τους αποτέλεσμα ή τις εισροές, με τρόπο είτε συμπεριφορικό είτε γνωστικό.

Η διανεμητική δικαιοσύνη αφορά τις αντιλήψεις περί δικαιοσύνης σχετικά με την αναλογία της συνεισφοράς των ατόμων προς τα αποτελέσματα και τη σύγκριση αυτής της αναλογίας με την αντίστοιχη των άλλων μελών του οργανισμού (Adams, 1965). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει την αντίληψη ενός ατόμου για το εάν οι ανταμοιβές κατανέμονται δίκαια ή όχι στους εργαζόμενους με βάση τη συνεισφορά τους στον οργανισμό. Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει συγκρίσεις αμοιβών, παροχών, προαγωγών, ισχύος, κύρους, ανταμοιβών, ικανοποίησης, αποτελεσμάτων επίλυσης διαφορών και κατανομής άλλων κοινωνικών και οικονομικών πόρων (Cohen-Charash & Spector, 2001· Colquitt, et al., 2001· Cropanzano et al., 2007).

Η διανεμητική δικαιοσύνη περιγράφει την αντιληπτή δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων, έχει τη δυνατότητα να αποφέρει ισχυρές επιπτώσεις στο οργανωσιακό πλαίσιο, του οποίου η διανομή των αποτελεσμάτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος (Cohen-Charash & Spector, 2001). Επιτυγχάνεται όταν τα αποτελέσματα κατανέμονται ανάλογα με τις συνεισφορές του ατόμου και έτσι οι εργαζόμενοι αισθάνονται καλά για τη δουλειά τους. Αφορά το εάν το αποτέλεσμα μιας απόφασης είναι κατάλληλο, δεοντολογικό και ηθικό σε σύγκριση με τα στοιχεία αναφοράς ή τα σημεία αναφοράς. (Folger & Konovsky, 1989).

Λόγω της επικέντρωσής της στα αποτελέσματα, η διανεμητική δικαιοσύνη προβλέπεται να σχετίζεται κυρίως με γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Cohen-Charash & Spector, 2001). Οι άνθρωποι στον χώρο εργασίας περιμένουν να τους φέρονται δίκαια και αντιδρούν αρνητικά όταν αυτή η προσδοκία φαίνεται να έχει παραβιαστεί. Έτσι, όταν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα γίνεται αντιληπτό ως άδικο, αυτό θα πρέπει να επηρεάσει τα συναισθήματα του ατόμου (π.χ. να βιώνει θυμό, ευτυχία, υπερηφάνεια ή ενοχή) (Weiss, Suckow, & Cropanzano, 1999), τις γνωστικές αντιλήψεις (π.χ. να διαστρεβλώνει γνωστικά τις εισροές και τα αποτελέσματα του ίδιου ή των άλλων) (Adams, 1965), και τελικά, τη συμπεριφορά του (π.χ. απόδοση ή απόσυρση). (Cohen-Charash & Spector, 2001).

2.2.2 Διαδικαστική δικαιοσύνη

Καθώς η έρευνα στην κοινωνική ψυχολογία μετατοπίστηκε από την έμφαση στα αποτελέσματα της κατανομής των ανταμοιβών (διανεμητική δικαιοσύνη) στη σημασία της διαδικασίας μέσω της οποίας γίνονται οι κατανομές (διαδικαστική δικαιοσύνη) (Leventhal, 1980), η μελέτη της δικαιοσύνης στους οργανισμούς έκανε παρόμοια μετατόπιση. Πλέον, η αντιλαμβανόμενη

δικαιοσύνη των αποτελεσμάτων δεν θεωρούνταν ο μόνος καθοριστικός παράγοντας της οργανωσιακής δικαιοσύνης, αλλά οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη των διαδικασιών με τις οποίες επιτυγχάνονταν τα αποτελέσματα ήταν επίσης σημαντικές και σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και ο σημαντικότερος καθοριστικός παράγοντας της αντιλαμβανόμενης οργανωσιακής δικαιοσύνης (Cohen-Charash & Spector, 2001· Lind & Tyler, 1988).

Η δεύτερη διάσταση της οργανωσιακής δικαιοσύνης, η διαδικαστική, αναφέρεται στην αντίληψη της δικαιοσύνης σχετικά με τις μεθόδους και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των κερδών. Σύμφωνα με την Konovsky, (2000), η διαδικαστική δικαιοσύνη δεν αφορά μόνο το πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις διανομής αλλά και τις αντικειμενικές και υποκειμενικές καταστάσεις. Εάν μια απόφαση που ελήφθη πραγματοποιούνταν μέσω δίκαιων διαδικασιών, τα κέρδη που διανέμονταν θα γίνονταν αποδεκτά από τους εργαζόμενους, παρόλο που θα ήταν κατώτερα των προσδοκιών του ατόμου. Οι συγκεκριμένοι μηχανισμοί θεωρούνται δίκαιοι στο βαθμό που είναι συνεπείς, αμερόληπτοι, ακριβείς, σωστοί, αντιπροσωπευτικοί και ηθικοί (Leventhal, 1980). Αυτοί οι παράγοντες, έξι «κανόνες δίκαιης διαδικασίας» που προσδιόρισε ο Leventhal (1980), είναι οι εξής:

- Συνέπεια των διαδικασιών ως προς τον χρόνο και τα άτομα.
- Αμεροληψία στις διαδικασίες, χωρίς επιρροή από προσωπικά συμφέροντα ή υπάρχουσες προκαταλήψεις.
- Οι διαδικασίες θα πρέπει να βασίζονται σε απολύτως ακριβείς και έγκυρες πληροφορίες.
- Οι διαδικασίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν ευκαιρίες τροποποίησης και ανατροπής αποφάσεων.
- Οι διαδικασίες θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις βασικές ανησυχίες, τις αξίες και τις προοπτικές των ατόμων που επηρεάζονται από αυτές.
- Οι διαδικασίες θα πρέπει να είναι σύμφωνες με τη δεοντολογία και τις ηθικές αξίες που κατέχουν τα εμπλεκόμενα άτομα.

Δεδομένου ότι οι οργανισμοί χρησιμοποιούν διαδικασίες για την κατανομή των πόρων, η διαδικαστική δικαιοσύνη συνδέεται με αντιδράσεις εστιασμένες στον οργανισμό και όχι με αντιδράσεις εστιασμένες στο αποτέλεσμα (Cropanzano, Preher & Chan, 2002). Από την πλευρά του οργανισμού, η διαδικαστική δικαιοσύνη είναι πιο σημαντική από τη διανεμητική δικαιοσύνη για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών (Greenberg, 1987).

Σύμφωνα με τους Viswesvaran και Ones (2002), οι ερμηνείες για τους λόγους που προκύπτουν τα αποτελέσματα της διαδικαστικής δικαιοσύνης έχουν επικεντρωθεί σε δύο αιτιάσεις. Πρώτον, από την άποψη του προσωπικού συμφέροντος, τα αποτελέσματα της διαδικαστικής δικαιοσύνης συμβαίνουν επειδή τα άτομα πιστεύουν ότι ο έλεγχος των οργανωσιακών διαδικασιών αυξάνει τις πιθανότητες εξασφάλισης ενός πιο ευνοϊκού αποτελέσματος. Η δεύτερη ερμηνεία για τα αποτελέσματα της διαδικαστικής δικαιοσύνης είναι το μοντέλο της ομαδικής αξίας, το οποίο σε αντίθεση με το μοντέλο ιδιοτελούς συμφέροντος που περιγράφηκε παραπάνω, υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα της διαδικαστικής δικαιοσύνης προκύπτουν επειδή οι άνθρωποι είναι αφοσιωμένοι στους οργανισμούς/ομάδες τους, εκτιμούν τη συμμετοχή τους και επομένως εκτιμούν τους κανόνες και τις διαδικασίες που θεσπίστηκαν από αυτήν την ομάδα (Viswesvaran & Ones, 2002).

2.2.3 Αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (Διαπροσωπική και Πληροφοριών)

Παράλληλα με τις μελέτες για τη διανεμητική δικαιοσύνη και τη διαδικαστική δικαιοσύνη, εισήχθησαν και οι μελέτες για την έννοια της «αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης», η οποία εστιάζει στη διαπροσωπική πτυχή των οργανωσιακών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα στη διαπροσωπική συμπεριφορά και στις σχέσεις μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων (Cohen-Charash & Spector, 2001). Ο όρος της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης, που για κάποιους ερευνητές είναι η τρίτη διάσταση της οργανωσιακής δικαιοσύνης, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Bies και Moag το 1986 (όπως αναφέρεται στο Colquitt et al., 2001). Αφορά στην ποιότητα της κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα (Colquitt et al., 2001). Αυτή η έννοια εστιάζει στην κοινωνική πτυχή των διαδικασιών εντός του οργανισμού (Cohen Charash & Spector, 2001). Σύμφωνα με τον Moorman (1991), η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη αναφέρεται στη διάδραση μεταξύ της πηγής κατανομής και των ανθρώπων που θα επηρεαστούν από την απόφαση κατανομής.

Η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη εστιάζεται στη διαπροσωπική πλευρά των οργανωσιακών πρακτικών, συγκεκριμένα στη διαπροσωπική αντιμετώπιση και επικοινωνία από τη διοίκηση προς τους εργαζόμενους (Cohen-Charash & Spector, 2001).

Καθώς οι οργανωσιακοί μελετητές άρχισαν να εκτιμούν τη σημασία της διαδικαστικής δικαιοσύνης, οι Bies και Moag το 1986 (όπως αναφέρεται στο Bies & Shapiro, 1987), διεύρυναν τις αντιλήψεις για τις δίκαιες διαδικασίες, από τη σφαίρα του δομικού στη σφαίρα του διαπροσωπικού. Η νέα διάσταση δομήθηκε πάνω στη διαδικαστική δικαιοσύνη με τον ίδιο τρόπο που η διαδικαστική δικαιοσύνη βασίστηκε στη διανεμητική. Συγκεκριμένα, οι Bies και

Moag εισήγαγαν την έννοια της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης σημειώνοντας ότι οι άνθρωποι λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τη δίκαιη κατανομή των αποτελεσμάτων και τις διαδικασίες που οδήγησαν σε αυτές, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο κοινοποιούνται αυτά τα αποτελέσματα και διαδικασίες (όπως αναφέρεται στο Bies & Shapiro, 1987). Οι Bies και Shapiro (1987), προσδιόρισαν τέσσερα κριτήρια επικοινωνίας για δίκαιη διαπροσωπική μεταχείριση: ειλικρίνεια, αιτιολόγηση, σεβασμό και ευπρέπεια. Οι άνθρωποι περιμένουν να λάβουν επαρκείς εξηγήσεις για τις διαδικασίες, με σεβασμό, και όταν πιστεύουν ότι αυτό δεν έχει συμβεί, νιώθουν ότι τους φέρθηκαν άδικα (Greenberg, 2012). Αυτά τα συναισθήματα, με τη σειρά τους, συχνά προκαλούν ηθική οργή και δίκαιη αγανάκτηση (Bies, 2001).

Ο Greenberg στη μελέτη του το 1990, διαπίστωσε ότι η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη αποτελείται από δύο διαστάσεις, τη διαπροσωπική δικαιοσύνη και δικαιοσύνη των πληροφοριών και πρότεινε ότι η διαπροσωπική και η πληροφοριακή δικαιοσύνη θα πρέπει να διαχωριστούν επειδή είναι λογικά διακριτές και έχει αποδειχθεί ότι έχουν ανεξάρτητα αποτελέσματα.

Διαπροσωπική δικαιοσύνη: αντανακλά το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται με ευγένεια, αξιοπρέπεια και σεβασμό από τις αρχές ή τα τρίτα μέρη που εμπλέκονται στην εκτέλεση των διαδικασιών ή στον καθορισμό των αποτελεσμάτων. Η διαπροσωπική δικαιοσύνη δρα κυρίως για να μεταβάλλει τις αντιδράσεις στα αποτελέσματα των αποφάσεων, επειδή η ευαισθησία μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται καλύτερα για ένα δυσμενές αποτέλεσμα (Colquitt et al., 2001).

Δικαιοσύνη των πληροφοριών: επικεντρώνεται στις εξηγήσεις που παρέχονται από τους ηγέτες και αν αυτές μεταφέρουν πληροφορίες σχετικά με το γιατί οι διαδικασίες διενεργήθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο ή γιατί τα αποτελέσματα διανεμήθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε οι εργαζόμενοι να αισθάνονται ότι υπάρχει δικαιοσύνη στις διαδικασίες και τη διανομή (Bies & Shapiro, 1988). Η πληροφοριακή δικαιοσύνη δρα κυρίως για να μεταβάλει τις αντιδράσεις στις διαδικασίες, καθώς οι εξηγήσεις παρέχουν τις πληροφορίες που απαιτούνται για την αξιολόγηση των διαρθρωτικών πτυχών της διαδικασίας. (Colquitt et al., 2001). Η ειλικρινής και επαρκής επικοινωνία ενισχύει αυτόν τον τύπο δικαιοσύνης (Bies & Shapiro, 1988).

Οι Cohen-Charash και Spector (2001), σε μια μετά-ανάλυση 190 μελετών, κατέληξαν στα συμπεράσματα: α) η διαδικαστική δικαιοσύνη σχετίζεται με γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις απέναντι στον οργανισμό (π.χ. η οργανωσιακή δέσμευση), β) η διανεμητική δικαιοσύνη, λόγω της εστίασής της στα αποτελέσματα, σχετίζεται κυρίως με

γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, γ) η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (διαπροσωπική και πληροφοριακή δικαιοσύνη κατά τον Colquitt, 2001), αφορά την ανθρώπινη πλευρά των οργανωσιακών πρακτικών, δηλαδή τον τρόπο συμπεριφοράς της διοίκησης απέναντι στον αποδέκτη της δικαιοσύνης, και ως εκ τούτου, σχετίζεται με τις πτυχές της διαδικασίας της επικοινωνίας μεταξύ της πηγής και του αποδέκτη της δικαιοσύνης, όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός.

Οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη θεωρείται ότι επηρεάζονται από τα αποτελέσματα που λαμβάνει κάποιος από τον οργανισμό, τις οργανωσιακές πρακτικές (διαδικασίες και ποιότητα αλληλεπιδράσεων) και τα χαρακτηριστικά του δέκτη (Cohen-Charash & Spector, 2001).

2.3 Θεωρίες και μοντέλα για τη σχέση οργανωσιακής δικαιοσύνης - επαγγελματικής ικανοποίησης

2.3.1 Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής

Η θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην έρευνα της οργανωσιακής δικαιοσύνης για τη διατύπωση υποθέσεων και την εξήγηση των ευρημάτων (Rupp & Cropanzano, 2002). Στους οργανισμούς, οι εργαζόμενοι μπορούν να διαμορφώσουν σχέσεις ανταλλαγής με συναδέλφους, προϊσταμένους, διοικητικά συμβούλια, οργανισμούς, κοινότητες και γενικώς, άτομα με τα οποία συναλλάσσονται, οι οποίες βασίζονται στον κανόνα της αμοιβαιότητας (Rupp & Cropanzano, 2002). Η δομή και η διαδικασία της ανταλλαγής βάσει της αμοιβαιότητας επηρεάζει τους ενοποιητικούς δεσμούς, όπως η εμπιστοσύνη, η δέσμευση, ο σεβασμός και αλληλεγγύη (Rai, 2013). Σύμφωνα με τους Rupp και Cropanzano (2002), οι σχέσεις μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις οικονομικές και τις κοινωνικές, με ποιο σχετική τη δεύτερη στο πεδίο της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Οι κοινωνικές σχέσεις ανταλλαγής τείνουν να είναι πιο μακροπρόθεσμες και είναι πιο πιθανό να περιλαμβάνουν περισσότερα κοινωνικο-συναισθηματικά στοιχεία, όπως η αναγνώριση και η εκτίμηση. Σε σχέση με εκείνους που βρίσκονται σε οικονομικές σχέσεις ανταλλαγής, τα άτομα σε κοινωνικές σχέσεις ανταλλαγής τείνουν να ταυτίζονται πιο έντονα με το άτομο ή την οντότητα με την οποία ασχολούνται και είναι πιο πιθανό να κάνουν θυσίες προς όφελος του (Rupp & Cropanzano, 2002).

Σύμφωνα με την προοπτική της πολύ-διάστασης, η διαφορετική μεταχείριση από ξεχωριστές πηγές μέσα σε έναν οργανισμό οδηγεί στο σχηματισμό διαφορετικών αντιλήψεων δικαιοσύνης για κάθε πηγή (Frazier, Johnson, Gavin, Gooty & Bradley Snow, 2010). Σε γενικές γραμμές, οι

εργαζόμενοι διακρίνουν τουλάχιστον δύο σημαντικούς εταίρους ανταλλαγής, τον οργανισμό ως σύνολο και τον προϊστάμενο μιας ομάδας (Cropanzano et al., 2002).

Η διανεμητική, η διαδικαστική, η διαπροσωπική και η πληροφοριακή δικαιοσύνη είναι σημαντικοί πόροι στις συναλλαγές κοινωνικής ανταλλαγής (Loi, Hang-Yue & Foley, 2006). Η διανεμητική και η διαδικαστική δικαιοσύνη αντιστοιχούν στον οργανισμό ως στόχο, επειδή η διανομή και η κατανομή των πόρων, όπως η αμοιβή και η προαγωγή, οι πολιτικές και οι διαδικασίες που εμπλέκονται σε αυτές τις αποφάσεις εμπίπτουν αυστηρά στην εποπτεία της διοίκησης του οργανισμού (Rai, 2013). Η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη, από την άλλη πλευρά, πραγματοποιείται συνήθως στο επίπεδο της μεμονωμένης ομάδας εργασίας, που τις περισσότερες φορές περιλαμβάνει μια συναλλαγή με τον προϊστάμενο (Cropanzano et al., 2002). Η διαπροσωπική και η πληροφοριακή δικαιοσύνη αντιστοιχούν στους προϊσταμένους επειδή αφορούν διαδικασίες όπως το να συμπεριφέρονται με ευγένεια, εμπιστοσύνη, σεβασμό στους εργαζόμενους και να τους παρέχουν επαρκείς και έγκαιρες πληροφορίες (Rupp & Cropanzano, 2002). Ως εκ τούτου, αναμένεται ότι οι διαφορετικές πηγές και το είδος της δικαιοσύνης που υπάρχει στις διάφορες μορφές ανταλλαγής, επηρεάζουν στάσεις και συμπεριφορές των εργαζομένων, όπως την ικανοποίηση από την εργασία και την οργανωσιακή δέσμευση, με ξεχωριστό τρόπο (Rai, 2013).

Η εφαρμογή της θεωρίας της κοινωνικής ανταλλαγής για τη δικαιοσύνη στον χώρο εργασίας έχει επιβεβαιωθεί από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι δηλώνουν ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη διευκολύνει το σχηματισμό σχέσεων κοινωνικής ανταλλαγής (Moorman, 1991).

2.3.2 Μοντέλο προσωπικών αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με το μοντέλο των προσωπικών αποτελεσμάτων, η διανεμητική δικαιοσύνη είναι το βασικό προγενέστερο στοιχείο που προβλέπει τη στάση στο χώρο εργασίας όσον αφορά τα προσωπικά αποτελέσματα, όπως η ικανοποίηση από την εργασία (McFarlin & Sweeney, 1992). Αυτό το μοντέλο υποθέτει ότι οι εργαζόμενοι εστιάζουν στη διανεμητική δικαιοσύνη προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα προσωπικά τους αποτελέσματα, επειδή πιστεύουν ότι οι δίκαιες διανομές θα οδηγήσουν σε ευνοϊκές κατανομές (Clay-Warner, Reynolds & Roman, 2005). Όπως προσθέτουν οι Thibaut και Walker (όπως αναφέρεται στο Clay-Warner et al., 2005), τα άτομα μπορεί επίσης να επιθυμούν δίκαιες διαδικασίες, αλλά μόνο επειδή αναμένουν ότι αυτές θα παράγουν δίκαιες διανομές. Προς υποστήριξη του μοντέλου προσωπικών αποτελεσμάτων, οι McFarlin και Sweeney (1992), διαπίστωσαν στη μελέτη τους σε υπαλλήλους τραπεζών, ότι τόσο η διαδικαστική όσο και η διανεμητική δικαιοσύνη σχετίζονταν σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους McFarlin

και Sweeney, η διανεμητική δικαιοσύνη ήταν ο σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας που αντιπροσώπευε το 5% της μοναδικής διακύμανσης, ενώ η διαδικαστική δικαιοσύνη αντιπροσώπευε μόνο το 1%.

2.3.3 Μοντέλο ομαδικής αξίας

Σε αντίθεση με το μοντέλο των προσωπικών αποτελεσμάτων, το μοντέλο της ομαδικής αξίας προβλέπει ότι η διαδικαστική δικαιοσύνη θα είναι σταθερά σημαντικό προηγούμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης και ότι οι επιδράσεις αυτές θα είναι ανεξάρτητες από τη διανεμητική δικαιοσύνη (Clay-Warner et al., 2005). Η πρόβλεψη απορρέει από τον ισχυρισμό του μοντέλου ότι οι άνθρωποι εκτιμούν τις δίκαιες διαδικασίες γιατί σχετίζονται με την ταυτότητά τους (Lind & Tyler, 1988). Βασιζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, οι Lind και Tyler (1988), υποστηρίζουν πως τα άτομα κερδίζουν ένα μέρος της αυτοεκτίμησής τους από τη γνώση ότι είναι σημαντικά μέλη αξιόλογων ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικαστικά δίκαιη μεταχείριση από τους επικεφαλής της ομάδας μεταδίδει σεβασμό, ο οποίος αυξάνει την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, επειδή τα άτομα θεωρούν ότι οι προϊστάμενοι αντανakλούν τους γενικούς κανόνες και τις αξίες της ομάδας, κερδίζουν αυτοεκτίμηση από το να ανήκουν σε μια ομάδα της οποίας οι αρχές ασκούν διαδικαστική δικαιοσύνη (Clay-Warner et al., 2005). Ως αποτέλεσμα, το μοντέλο των αξιών της ομάδας υποδηλώνει ότι τα άτομα ενδιαφέρονται για τις ίδιες τις διαδικασίες πέρα και πάνω από τις επιδράσεις που έχουν οι αυτές στα αποτελέσματά τους. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την εμπειρική μελέτη των Alexander και Ruderman (1987), σε 2800 κυβερνητικούς υπαλλήλους, που βρήκαν ότι η διαδικαστική δικαιοσύνη ήταν ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης από τη διανεμητική δικαιοσύνη. Οι Alexander και Ruderman, διαπίστωσαν ότι η διαδικαστική δικαιοσύνη αντιπροσώπευε σχεδόν το 11% της μοναδικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η διανεμητική δικαιοσύνη λιγότερο από το 2%.

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη στους οργανισμούς και αποτελέσματα

Οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη θεωρούνται ότι επηρεάζονται από τα αποτελέσματα που λαμβάνει κάποιος από τον οργανισμό, τις οργανωσιακές πρακτικές (διαδικασίες και ποιότητα αλληλεπιδράσεων) και τα χαρακτηριστικά του ατόμου (Cohen-Charash & Spector, 2001).

Οργανωσιακά αποτελέσματα: οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη μπορούν να βασίζονται στη συμμόρφωση του οργανισμού στους κανόνες διανεμητικής δικαιοσύνης (δικαιοσύνη, ισότητα ή ανάγκες), καθώς και στον τύπο των αποτελεσμάτων. Έτσι, η δικαιοσύνη τουλάχιστον εν

μέρει καθορίζεται από τις αντιλήψεις για τα αποτελέσματα, αν είναι θετικά ή αρνητικά για το άτομο (Cohen-Charash & Spector, 2001).

Οργανωσιακές Πρακτικές: Οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη εξαρτώνται από τη συμμόρφωση του οργανισμού στους κανόνες διαδικαστικής δικαιοσύνης (Cohen-Charash & Spector, 2001), δηλαδή τη συνέπεια, την ακρίβεια, την αμεροληψία, τη δεοντολογία, την ηθική, τη δυνατότητα διόρθωσης και την αντιπροσωπευτικότητα (Leventhal, 1980).

Χαρακτηριστικά του ατόμου: Οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη μπορεί επίσης να επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως τα δημογραφικά (π.χ. ηλικία, φύλο, φυλή και θητεία) και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ. αρνητικά συναισθήματα και αυτοεκτίμηση). Ένας τρόπος με τον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη είναι μέσω του ατομικού συμφέροντος ή της εγωκεντρικής προκατάληψης (Kulik, Lind, Ambrose, & MacCoun, 1996). Σε αυτήν την περίπτωση, οι δικαιούχοι ορισμένων αποτελεσμάτων και διαδικασιών ενδέχεται να τα προτιμούν έναντι άλλων αποτελεσμάτων και διαδικασιών (Cohen-Charash & Spector, 2001). Τα ευρήματά της μετα-ανάλυσης των Cohen-Charash & Spector (2001), δείχνουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ατόμου γενικά παίζουν μικρό ρόλο στις αντιλήψεις περί δικαιοσύνης. Έτσι, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, το επίπεδο εκπαίδευσης και τη θητεία, οι άνθρωποι τείνουν να αντιλαμβάνονται τη δικαιοσύνη παρόμοια.

Η θεωρία της οργανωσιακής δικαιοσύνης παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση των στάσεων των ατόμων απέναντι στην εργασία, τις εργασιακές συμπεριφορές και την απόδοση, με βάση την αντίληψή τους για δικαιοσύνη στο χώρο εργασίας (Colquitt et al., 2001). Οι αντιλήψεις των εργαζομένων για δικαιοσύνη έχουν συνδεθεί με διάφορα ατομικά και οργανωσιακά αποτελέσματα (Viswesvaran & Ones, 2002). Η έρευνα για τη δικαιοσύνη στους οργανισμούς, έχει δείξει ότι οι αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη επηρεάζουν στάσεις των εργαζομένων, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και η δέσμευση με τον οργανισμό (Cohen-Charash & Spector, 2001· Colquitt et al., 2001). Οι Colquitt και συνεργάτες (2001), πραγματοποίησαν μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση 183 ερευνών σχετικών με την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Τα αποτελέσματα δείχνουν αυτή τη συνολική και μοναδική σχέση μεταξύ της διανεμητικής, διαδικαστικής, διαπροσωπικής και πληροφοριακής δικαιοσύνης με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση.

Η κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί κεντρικό στόχο των ερευνητών για δεκαετίες και τα τελευταία χρόνια, πολλοί από αυτούς έχουν στρέψει την προσοχή τους στον

ρόλο της οργανωσιακής δικαιοσύνης για τη διαμόρφωση αυτής της σημαντικής στάσης (Clay-Warner et al., 2005). Πράγματι, οι ερευνητές έχουν αποδείξει ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη είναι ένας σταθερός και ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ικανοποίησης από την εργασία (Colquitt et al., 2001). Είναι λιγότερο σαφές, ωστόσο, ποια διάσταση της οργανωσιακής δικαιοσύνης είναι πιο σημαντική σε αυτή τη σχέση (Clay-Warner et al., 2005). Το μοντέλο προσωπικών αποτελεσμάτων υποστηρίζει ότι η διανεμητική δικαιοσύνη είναι ο πιο σημαντικός προγνωστικός παράγοντας (McFarlin & Sweeney, 1992· Nadiri & Tanova, 2010), ενώ το μοντέλο ομαδικής αξίας βεβαιώνει ότι η διαδικαστική δικαιοσύνη είναι η βασική προϋπόθεση για επαγγελματική ικανοποίηση (Alexander & Ruderman, 1987· Lambert, 2003). Ενώ οι εμπειρικές μελέτες υποστηρίζουν τόσο το ένα μοντέλο όσο και το άλλο, δύο μετα-αναλύσεις δεν μπόρεσαν να επιλύσουν τη διαφορά (Clay-Warner et al., 2005). Από τη μία, οι Cohen-Charash και Spector (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διανεμητική δικαιοσύνη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης, από την άλλη, η μετα-ανάλυση των Colquitt και συνεργατών (2001), έδειξε ότι η διαδικαστική δικαιοσύνη είναι το πιο σημαντικό προηγούμενο.

Επιπλέον, έρευνες απέδειξαν ότι η διανεμητική δικαιοσύνη και η διαδικαστική δικαιοσύνη σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Nadiri & Tanova 2010· Choi, 2011). Η έρευνα του Demir (2016), έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης, τη διανεμητική, τη διαδικαστική και την αλληλεπιδραστική. Άλλη μελέτη έχει βρει ότι η διαπροσωπική δικαιοσύνη (Choi, 2011) σχετίζεται με την ικανοποίηση.

Τέλος, οι Cohen-Charash και Spector (2001) στη μετα-ανάλυσή τους για το ρόλο της δικαιοσύνης στους οργανισμούς βρήκανε παρόμοιες σχέσεις μεταξύ όλων των τύπων δικαιοσύνης και της ικανοποίησης. Γι' αυτόν τον λόγο προτείνουν ότι, για να διατηρήσουν την ικανοποίηση των εργαζομένων, οι διευθυντές θα πρέπει να φροντίζουν ώστε οι διανομές, οι διαδικασίες και οι αλληλεπιδράσεις να είναι όλες δίκαιες (Cohen-Charash & Spector, 2001).

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει συσχετιστεί με την οργανωσιακή δικαιοσύνη (Demir, 2016). Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι ισχυρότερες σχέσεις εμφανίζονται μεταξύ της διαδικαστικής δικαιοσύνης και της δέσμευσης (Folger & Konovsky, 1989· McFarlin & Sweeney, 1992), ενώ άλλες με τη διανεμητική (Greenberg, 1994).

Από την μετα-ανάλυση των Colquitt και συνεργατών (2001), αναδεικνύεται ότι η εμπιστοσύνη στους ηγέτες και στους επόπτες, η συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας, οι προθέσεις

απόσυρσης από την εργασία και η απόδοση των εργαζομένων, είναι από τα βασικότερα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εργαζομένων περί οργανωσιακής δικαιοσύνης.

2.5 Οργανωσιακή Δικαιοσύνη στο πλαίσιο του σχολείου

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη αναφέρεται γενικά στις αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με το αν αντιμετωπίζονται δίκαια στο χώρο εργασίας (Moorman, 1991), τη δίκαιη κατανομή των αποτελεσμάτων του οργανισμού (π.χ. μισθός, προαγωγή, εργασιακή πειθαρχία κ.λπ.) (Cohen-Charash & Spector, 2001· Colquitt et al., 2001· Cropanzano et al., 2007), τη δικαιοσύνη και την ακρίβεια των διαδικασιών και των πολιτικών που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων, καθώς και τον βαθμό ευγένειας, αξιοπρέπειας και σεβασμού που τους επιδεικνύεται κατά τη διάρκεια αυτών των πρακτικών (Colquitt et al., 2001· Greenberg, 1990). Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για το πόσο δίκαιες είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο, για τη δικαιοσύνη των διαδικασιών και των πολιτικών, καθώς και για τη συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών προς αυτούς και τους άλλους εργαζόμενους (Çelik & Kalkan, 2022).

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη εξ ορισμού σχετίζεται με πτυχές της επικοινωνίας, όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός, μεταξύ του αποστολέα και του αποδέκτη της δικαιοσύνης. Δεδομένου ότι η απονομή δικαιοσύνης καθορίζεται από τη συμπεριφορά και τη διαχείριση, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτό το είδος δικαιοσύνης σχετίζεται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις του διευθυντή ή του προϊστάμενου (Terzi et al., 2017).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, οι αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη έχουν θετική επίδραση στα κίνητρα, τη στάση και τη συμπεριφορά του προσωπικού απέναντι στον οργανισμό. Από την άποψη αυτή, μπορεί να ειπωθεί ότι εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη είναι θετική, θα αυξηθεί η οργανωσιακή τους δέσμευση προς σχολείο. Επομένως, θα ήταν χρήσιμες οι πρακτικές διανεμητικής, διαδικαστικής και αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης στα σχολεία για να αλλάξουν (Nojani, Arjmandnia, Afrooz, & Rajabi. 2012).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ασχολούνται με τους ανθρώπους και τα σχολεία υπάρχουν για να προσθέτουν αξίες στους μαθητές τους. Οι χαμηλές αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην προστιθέμενη αξία για τους

εκπαιδευτικούς που υποτίθεται ότι θα μεταλαμπαδεύσουν στις μελλοντικές γενιές αξίες όπως η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια και η ισότητα (Yılmaz, 2010).

Κεφάλαιο 3^ο - Οργανωσιακή ταύτιση

3.1 Η έννοια της οργανωσιακής ταύτισης

Η οργανωσιακή ταύτιση είναι η εναρμόνιση των αξιών ενός ατόμου με τις αξίες που υπάρχουν ήδη σε έναν οργανισμό (Ashforth et al., 2008). Με άλλα λόγια, είναι η αντίληψη που έχουν τα άτομα ότι αποτελούν μέρος των αξιών του οργανισμού, οι οποίες βρίσκονται σε αρμονία με τις δικές τους. Η οργανωσιακή ταύτιση είναι μια έννοια που περιγράφει τα θετικά συναισθήματα του εργαζόμενου έναντι ενός οργανισμού και πιο συγκεκριμένα είναι «η αντίληψη της ένωσης με τον οργανισμό και του “ανήκειν” σε αυτόν» (Ashforth & Mael, 1989, σελ. 34). Όταν το άτομο ταυτίζεται με τον οργανισμό του οποίου είναι μέλος, τότε ορίζει τον εαυτό του σε σχέση αυτόν, και τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, όπως οι αξίες, οι στόχοι και οι νόρμες, γίνονται αυτό-προσδιοριζόμενα και σημαντικά για εκείνο (Lee et al., 2015). Οι Ashforth και Mael (1989), οι οποίοι είχαν σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη της έννοιας της οργανωσιακής ταύτισης, δήλωσαν ότι η οργανωσιακή ταύτιση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι στόχοι του οργανισμού ταυτίζονται με τους στόχους των εργαζόμενων, και ορίζεται ως η αντίληψη της πίστης, της συμφωνίας και της συνεργασίας (Ashforth & Mael, 1989).

Σύμφωνα με τους Ashforth και συνεργάτες (2008), αυτό που κάνει την ταύτιση μια σημαντική εννοιολογική κατασκευή είναι ότι «δένει» το άτομο με τον οργανισμό. Μέσω αυτής, ο εργαζόμενος, καθορίζοντας τον εαυτό του ως προς την ταυτότητα της σχετικής συλλογικότητας ή του ρόλου, γίνεται ένας μικρόκοσμος τους, έτοιμος και πρόθυμος να ορίσει την ταυτότητά του και να δράσει προς το συμφέρον του οργανισμού, ακόμη και σε βάρος του εαυτού του. Η αντίληψη των ατόμων ότι είναι ενωμένοι με τον οργανισμό, τους κάνει να αποδέχονται την επιτυχία ή την αποτυχία του οργανισμού ως επιτυχία ή αποτυχία τους. Πρόκειται για ταύτιση που βασίζεται στη γνώση, η οποία είναι επωφελής και συμβάλλει θετικά στην απόδοση του οργανισμού. (Fuller et al., 2006).

Η ταύτιση είναι μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει δύο διακριτές μορφές, την κείμενη και την βαθιάς δομής ταύτιση (Rousseau, 1998). Η κείμενη ταύτιση προκύπτει όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται ενδείξεις κατάστασης που σηματοδοτούν κοινά ενδιαφέροντα. Διατηρείται μόνο όσο αυτά τα κοινά σημεία υφίστανται. Η ταύτιση βαθιάς δομής συμβαίνει όταν η εργασιακή σχέση αλλάζει την αυτοαντίληψη που έχουν τα άτομα για να ενσωματώσουν αξίες και χαρακτηριστικά του οργανισμού. Διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου και οδηγεί σε ταύτιση της εικόνας του ατόμου στον εργασιακό του χώρο και της ευρύτερης αυτοαντίληψής του (Turner, 1978, όπως αναφέρεται στο Riketta, van Dick & Rousseau, 2006). Παρόμοια

διάκριση αναφέρει και ο Pratt (1998), που ξεχωρίζει την ταύτιση συνάφειας και την ταύτιση εξομοίωσης. Η πρώτη συμβαίνει όταν οι αξίες και οι πεποιθήσεις που πρεσβεύει ο οργανισμός είναι παρεμφερείς με εκείνες που έχει ήδη ο εργαζόμενος, ενώ η δεύτερη, όταν το άτομο αλλάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ώστε να συνάδουν με αυτές του οργανισμού.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις «με τι» και «πώς» ταυτίζονται τα άτομα είναι σημαντικές για τους οργανισμούς. Ο παράγοντας που δίνει τις απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα είναι η οργανωσιακή ταύτιση, οι διαστάσεις της και τα επίπεδα στα οποία συμβαίνει. Επειδή οι οργανισμοί είναι πολύπλοκοι και περιέχουν ένθετες και εγκάρσιες ταυτότητες, τα άτομα συνήθως ταυτίζονται σε πολλαπλά επίπεδα. Η ταύτιση με τον οργανισμό έχει απασχολήσει περισσότερο τους ερευνητές αλλά, διαφορετικά επίπεδα, ιδιαίτερα η ομάδα εργασίας, το επάγγελμα και η καριέρα, προσφέρουν τεράστιες δυνατότητες για μελέτη (Ashforth et al., 2008).

3.2 Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας

Για να κατανοήσει κανείς την ταύτιση, πρέπει πρώτα να κατανοήσει την ταυτότητα. Η ταυτότητα είναι μια αυτοαναφορική περιγραφή που παρέχει κατάλληλες απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιος είμαι;» ή «Ποιοι είμαστε;» (Ashforth et al., 2008, σελ. 327). Οι ορισμοί της οργανωσιακής ταύτισης βασίζονται στις θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας (Social Identity Theory) και της αυτό-κατηγοριοποίησης (Self-Categorization Theory) (Ashforth & Mael, 1989· Dutton et al., 1994). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και της αυτό-κατηγοριοποίησης, ή αλλιώς «η προσέγγιση της κοινωνικής ταυτότητας - the social identity approach» (Hogg and Terry, 2000), έχει δημιουργήσει μια σημαντική θεωρητική βάση για την ανάλυση στάσεων και συμπεριφορών που κάνουν την οργανωσιακή ταύτιση να είναι σημαντική για τους οργανισμούς (Van Dick et al., 2004). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι άνθρωποι ορίζουν οι ίδιοι, σε μεγάλο βαθμό, τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές ομάδες (Olkkonen, M.-E., & Lipponen, J., 2006). Ο Tajfel (όπως αναφέρεται στο Ashforth et al., 2008) όρισε την κοινωνική ταυτότητα ως «εκείνο το μέρος της αυτοαντίληψης ενός ατόμου που προέρχεται από τη γνώση για τη συμμετοχή του σε μια κοινωνική ομάδα (ή ομάδες) μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που αποδίδεται σε αυτή τη συμμετοχή» (σελ. 63).

Όσον αφορά τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα τοποθετούν τους εαυτούς τους σε μια ομάδα που θεωρούν σημαντική (Dutton et al., 1994). Άτομα και οργανισμοί προσπαθούν σκληρά για να ενταχθούν στις ομάδες που θεωρούν σημαντικές και με την ταυτότητα που δίνει αυτή η ιδιότητα μέλους κατατάσσονται μεταξύ άλλων ατόμων και ομάδων. Αυτή η ταξινόμηση

έχει δύο βασικούς στόχους: πρώτον, το άτομο διαχωρίζει συνειδητά το κοινωνικό περιβάλλον σε συστηματικές ενότητες, και δεύτερον, δίνει στο άτομο την ευκαιρία να αυτό-προσδιοριστεί και να βρει τη θέση του στο κοινωνικό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνεται η έννοια της «ταύτισης» που ορίζεται ως η αντίληψη του ατόμου ότι ανήκει σε μια ομάδα (Ashfort & Mael, 1989).

Η πιο ξεκάθαρη απάντηση στο γιατί η ταύτιση είναι σημαντική είναι επειδή, εξ ορισμού, σχετίζεται με την ταυτότητα. Σύμφωνα με τους Haslam και Ellemers (2005), για να ταυτιστεί κάποιος με τον οργανισμό πρέπει να έχει ταυτότητα ως μέλος του. Η ταυτότητα τοποθετεί το άτομο σε ένα δεδομένο πλαίσιο, οριοθετώντας ένα σύνολο γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Στη μελέτη της ανθρώπινης γνώσης και συμπεριφοράς, η ταυτότητα είναι μια από τις βασικές θεμελιώδεις έννοιες που βοηθά να εξηγηθεί γιατί οι άνθρωποι σκέφτονται για το περιβάλλον τους με τον τρόπο που το κάνουν και γιατί οι άνθρωποι κάνουν ό,τι κάνουν σε αυτά τα περιβάλλοντα. Η έννοια της ταυτότητας βοηθά στην αποτύπωση της ουσίας του ποιοι είναι οι άνθρωποι και, επομένως, γιατί κάνουν αυτό που κάνουν. Είναι ο λόγος που εξηγεί γιατί οι άνθρωποι εντάσσονται σε οργανισμούς και γιατί αποχωρούν οικειοθελώς, γιατί προσεγγίζουν με συγκεκριμένο τρόπο τη δουλειά τους και την αλληλοεπίδραση με τους άλλους. Η ταύτιση έχει σημασία γιατί είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι έρχονται να ορίσουν τον εαυτό τους, να επικοινωνήσουν το ποιοι είναι στους άλλους και να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον ορισμό για να πορευθούν στη ζωή τους, είτε στην εργασία τους, είτε αλλού (Ashforth et al., 2008).

Η ταυτότητα και η ταύτιση, βασικές έννοιες σε οργανωσιακά φαινόμενα, αποτελούν το υπόβαθρο πολλών οργανωσιακών στάσεων και συμπεριφορών και δημιουργήθηκαν εκφράζοντας την ανάγκη του «ανήκειν». Κάθε οντότητα (οργανισμός, ομάδα ή άτομο) χρειάζεται να έχει μια αίσθηση του ποιος είναι, ποιες είναι οι άλλες οντότητες, ώστε να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά. Οι ταυτότητες τοποθετούν τις οντότητες έτσι ώστε τα άτομα να έχουν μια αίσθηση του κοινωνικού τοπίου και η ταύτιση ενσωματώνει το άτομο στις σχετικές ταυτότητες (Albert, Ashforth & Dutton, 2000).

Η προσέγγιση της κοινωνικής ταυτότητας υποστηρίζει επίσης, ότι η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες έχει σημαντικές επιπτώσεις στις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ταυτότητα δημιουργεί στο άτομο μια τάση να ενεργεί και να αισθάνεται παρόμοια με τα μέλη της ομάδας του και, κατά συνέπεια, να συνδέεται με πιο θετικά συναισθήματα για αυτά και να εμφανίζει θετικές στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με την ομάδα (Hogg & Terry, 2000).

3.3 Διαστάσεις οργανωσιακής ταύτισης

Σύμφωνα με τον Pratt (1998), η ταύτιση με τις κοινωνικές ομάδες ικανοποιεί μια ολόκληρη σειρά ανθρώπινων αναγκών, όπως τις ανάγκες για ένταξη και ασφάλεια. Έτσι, η ταύτιση με τους οργανισμούς μπορεί να ικανοποιήσει αυτή την ολιστική ανάγκη του ατόμου (Van Dick et al., 2005), καθώς οι οργανισμοί παρέχουν νόημα και βοηθούν το άτομο να βρει αυτό της δικής του ζωής. Με άλλα λόγια, η ταύτιση μπορεί να θεωρηθεί ότι αφορά τον εργαζόμενο ως άτομο στο σύνολό του και επηρεάζει τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του (Van Dick et al., 2004). Αυτή η άποψη της ταύτισης ως ολιστική έννοια υιοθετήθηκε από την πρώτη ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας και μετά.

Όπως διατυπώθηκε από τους Ellemers, de Gilder και Haslam (2004), υπάρχουν τρεις ψυχολογικές διεργασίες που διέπουν την κοινωνική ταυτότητα και σχετίζονται με τη συμμετοχή ενός ατόμου σε ομάδες: η κοινωνική κατηγοριοποίηση, η κοινωνική σύγκριση και η κοινωνική ταύτιση. Το πρώτο είναι το γνωστικό εργαλείο που βοηθά το άτομο να οργανώσει τις κοινωνικές πληροφορίες, το δεύτερο δίνει νόημα αξιολογώντας τη δική του ομάδα σε σύγκριση με άλλες σχετικές και έτσι προκαλεί την τρίτη διαδικασία, την κοινωνική ταύτιση, που είναι η συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου με τη συγκεκριμένη ομάδα.

Βάσει των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων, διακρίνονται τρεις βασικές διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας ενός ατόμου, η γνωστική, η οποία είναι η γνώση του ότι είναι μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας, η συναισθηματική, που είναι η συναισθηματική προσκόλληση σε αυτή η ομάδα και τέλος, η αξιολογική, η οποία περιγράφει την αξία που αποδίδεται σε αυτήν την ομάδα (Van Dick et al., 2004). Ο Jackson (2002) παρουσίασε μια επισκόπηση σχετική με τις διαφορετικές διαστάσεις της οργανωσιακής ταύτισης και υποστήριξε την ύπαρξη τεσσάρων διαφορετικών διαστάσεων αφού προσθέτει στις προηγούμενες αυτή της συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ομάδας. Πρέπει όμως να σημειωθεί η τοποθέτηση των Ashforth και συνεργατών (2008), ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου (τέταρτη διάσταση) δεν αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της ταύτισης αλλά αποτέλεσμα αυτής.

Ο Van Dick (2001), κάνοντας μια επισκόπηση στις έρευνες για την κοινωνική ταυτότητα σε οργανωσιακά πλαίσια, ερμήνευσε τη σχέση αυτών των διαστάσεων με τον ακόλουθο τρόπο: η γνωστική συνιστώσα (αυτοκατηγοριοποίηση) είναι το απαραίτητο πρώτο βήμα για την ταύτιση με μια συγκεκριμένη κατηγορία/ομάδα. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα συναισθήματα έχουν μικρότερη αξία στη διαδικασία οικοδόμησης της ταυτότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, εάν ένα άτομο δεν συνειδητοποιεί ότι είναι μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας/ομάδας, αυτή δύσκολα μπορεί να συμβάλει στον αυτοπροσδιορισμό του (Van

Dick, 2001). Μόλις ένα άτομο αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, τότε εισέρχονται οι άλλες τρεις διαστάσεις και το άτομο αισθάνεται επιπλέον αδύναμους ή ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με αυτήν την ομάδα, αξιολογεί θετικά ή αρνητικά τα χαρακτηριστικά της και είναι ευαίσθητο στις αξιολογήσεις από άλλους (εντός και εκτός ομάδας) (Van Dick, 2001). Έτσι τελικά, είναι έτοιμο να υποστηρίξει την ομάδα και να συμπεριφερθεί με τρόπο που να την υποστηρίζει. Όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνται αλληλένδετα, δηλαδή, όσο περισσότερο κάποιος αισθάνεται έναν συναισθηματικό δεσμό προς την ομάδα, τόσο πιο θετικά την αξιολογεί και τόσο περισσότερο θα ενεργεί για λογαριασμό της (Van Dick, 2001).

Η άποψη ότι η ταύτιση αποτελείται από αυτές τις τέσσερις διαστάσεις, δίνει τη δυνατότητα να αναδειχτεί ως μια ολιστική έννοια που εξυπηρετεί πολλές ανάγκες του ατόμου, όπως της ένταξης σε ένα κοινωνικό σύνολο και της αίσθησης ασφάλειας (Van Dick et al., 2005).

3.4 Επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης

Εκτός από τις διαστάσεις που περιγράφηκαν, στο πλαίσιο των στάσεων που σχετίζονται με την εργασία και την εργασιακή απόδοση, οι ερευνητές θεώρησαν ότι είναι λογικό να γίνεται και διάκριση της οργανωσιακής ταύτισης μεταξύ των επιπέδων ταύτισης μέσα στο οργανωσιακό πλαίσιο (Van Dick & Wagner 2002· Van Knippenberg & Van Schie, 2000).

Το 1987, ο Turner και οι συνεργάτες του (όπως αναφέρεται στο Van Dick et al., 2004), παρουσίασαν τη Θεωρία της αυτό-κατηγοριοποίησης, η οποία συμπληρώνει τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας με θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά ενός ατόμου στο πλαίσιο της ομάδας. Τα άτομα μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τον εαυτό τους σε διάφορα επίπεδα: ως μοναδικά άτομα (προσωπικό επίπεδο), ως μέλη ομάδων που διαφέρουν από τα μέλη άλλων ομάδων (ενδιάμεσο ή ομαδικό επίπεδο) ή ως άνθρωπος σε σύγκριση με άλλα είδη (υπερκείμενο επίπεδο). Τα επίπεδα αυτο-κατηγοριοποίησης γίνονται εμφανή μέσω αλλαγών στο πλαίσιο, όπως, π.χ., από συγκρίσεις μεταξύ σχετικών αντικειμένων (Van Dick et al., 2004). Μεταφέροντας την παραπάνω διάκριση στο οργανωσιακό πλαίσιο, ένα άτομο μπορεί να ταυτιστεί: με τη δική του καριέρα (προσωπικό επίπεδο) ή, σε ομαδικό επίπεδο, με διαφορετικές υποομάδες εντός των οργανισμών (π.χ. ομάδες εργασίας, τμήματα) ή με τον οργανισμό στο σύνολό του (Van Dick et al., 2004). Επιπλέον, οι van Dick και Wagner (2002), εντόπισαν ενδείξεις για την υψηλή προγνωστική αξία της ταύτισης σε ένα ακόμη επίπεδο, αυτό της επαγγελματικής ομάδας στην οποία ανήκει ένα άτομο.

Συμπερασματικά, αν ληφθούν υπόψη οι ομάδες που δημιουργούνται σε έναν οργανισμό, μπορούν να διακριθούν τουλάχιστον τέσσερα επίπεδα ταύτισης του εργαζόμενου: α) ταύτιση με τη δική του καριέρα, β) ταύτιση με την ομάδα εργασίας του, γ) ταύτιση με τον οργανισμό ως σύνολο, και δ) ταύτιση με το επάγγελμα ή την επαγγελματική ομάδα. Σε σχέση με τη θεωρία αυτό-κατηγοριοποίησης, η ταύτιση με την καριέρα αντιστοιχεί στο προσωπικό επίπεδο κατηγοριοποίησης, ενώ τα άλλα τρία αντιστοιχούν σε ένα ομαδικό επίπεδο ταύτισης (Van Dick & Wagner, 2002). Επιπλέον, οι δύο ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ανάλογα με το επίπεδο ταύτισης ενός εργαζόμενου, τότε θα επηρεάζονται και οι αντίστοιχες πτυχές της απόδοσής του. Για παράδειγμα, εάν ένα άτομο εστιάζεται στην καριέρα του, αναμένεται να επικεντρωθεί σε συμπεριφορές που προάγουν την ατομική του σταδιοδρομία. Από την άλλη πλευρά, εάν η ταύτιση είναι μεγαλύτερη με τη ομάδα εργασίας του, αυτό το άτομο θα συμβάλει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της ομάδας, όπως επιδεικνύοντας υψηλά επίπεδα συμπεριφοράς εκτός ρόλου και χαμηλό αριθμό απουσιών (Van Dick & Wagner, 2002).

Ο Van Dick και οι συνεργάτες του, το 2004, διενεργώντας έρευνα σε τρία διαφορετικά δείγματα εργαζομένων, επιβεβαίωσαν ότι τα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης (καριέρα, ομάδα, οργανισμός και επάγγελμα) είναι πράγματι διακριτά και σχετίζονται σε διαφορετικό βαθμό, με μια σειρά μεταβλητών.

3.5 Διάκριση με Οργανωσιακή Δέσμευση

Κρίνεται σκόπιμο, πριν γίνει αναφορά στην έννοια της ταύτισης (identification) των εκπαιδευτικών με το σχολείο τους, να υπογραμμιστεί η διαφορά μεταξύ της ταύτισης και της συγγενικής της έννοιας, της δέσμευσης (commitment). Αυτοί οι όροι συγχέονται εύκολα και συχνά, καθώς και οι δύο περιλαμβάνουν μια αίσθηση προσκόλλησης στον οργανισμό (Ashforth et al., 2008). Αν και φαίνονται να είναι παρόμοιες και σε μεγάλο βαθμό εμπειρικά συσχετισμένες (Fraccaroli, Sverke, Van Dick & Monzani, 2017), υπάρχουν ορισμένες διακριτές διαφορές (Gautam, Van Dick & Wagner, 2004· Van Knippenberg & Sleebos, 2006).

Το κύριο επιχείρημα για τη διάκριση μεταξύ δέσμευσης και ταύτισης σύμφωνα με τους Van Dick et al., (2004), έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα για τη δέσμευση αγνοεί σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική, αξιολογική και γνωστική αντίληψη ενός ατόμου, της ιδιότητας μέλους του οργανισμού, δηλαδή την αίσθηση της «ένωσης» με έναν οργανισμό. Όταν ο εργαζόμενος νιώθει ταυτισμένος, η ταυτότητα και η μοίρα του ατόμου συνδέονται με τις αντίστοιχες του οργανισμού και τότε, εκείνος γίνεται ένας μικρόκοσμος του οργανισμού (Ashforth & Mael, 1989· Van Knippenberg & Sleebos, 2006). Η δέσμευση αντιπροσωπεύει μια θετική στάση

απέναντι στον οργανισμό, όπου ο εαυτός και ο οργανισμός παραμένουν ξεχωριστές οντότητες, ενώ η οργανωσιακή ταύτιση είναι μια αντιληπτή ενότητα με τον οργανισμό, που αναγκαστικά συνεπάγεται την αυτοαντίληψη κάποιου (Ashforth et al., 2008). Με άλλα λόγια, η ταύτιση είναι αυτοπροσδιορισμός, αυτοαναφορικής φύσης της ιδιότητας μέλους και συνεπάγεται ψυχική ενότητα με τον οργανισμό, ενώ η δέσμευση, μια σχέση όπου άτομο και οργανισμός είναι ξεχωριστές ψυχολογικές οντότητες (Van Knippenberg & Sleebos, 2006). Επιπλέον, ο Herrbach (2006), διαπίστωσε ότι η οργανωσιακή ταύτιση, σε αντίθεση με τη δέσμευση, συσχετίστηκε και με αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες.

Η διάκριση των εννοιών της δέσμευσης και της ταύτισης έχει αποδειχτεί μέσω εμπειρικών μελετών. Στην έρευνά τους οι Van Knippenberg και Sleebos (2006), διαπίστωσαν ότι οι σχέσεις μεταξύ της οργανωσιακής ταύτισης και μεταβλητών που σχετίζονται με την εργασία, διαφέρουν από τις σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών και της δέσμευσης.

Επίσης, σε μελέτη δείγματος 103 εργαζομένων διαφορετικών εταιρειών στο Νεπάλ, οι Gautam, van Dick και Wagner (2004), βρήκαν ότι η ταύτιση σχετιζόταν πιο στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση, τα κίνητρα για εργασία και τις προθέσεις αποχώρησης, σε σχέση με οποιονδήποτε από τους τρεις τύπους δέσμευσης.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική έρευνα καταδεικνύει ότι οι έννοιες ταύτιση και δέσμευση με τον οργανισμό, είναι διακριτές. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, κρίνεται χρήσιμη η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της οργανωσιακής ταύτισης και των επιπέδων της.

3.6 Αποτελέσματα της οργανωσιακής ταύτισης

Ο Ashforth και οι συνεργάτες (2008), σε μια ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, αιτιολόγησαν τη σημαντικότητα της ταύτισης ενός εργαζόμενου με τον οργανισμό καταγράφοντας τα προσωπικά και οργανωσιακά αποτελέσματα που φέρνει αυτή η σύνδεση.

Η αυτοβελτίωση του ατόμου είναι ένα από τα σημαντικότερα ατομικά αποτελέσματα της ταύτισης. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτό-κατηγοριοποίησης και της κοινωνικής ταυτότητας, το βασικό κίνητρο για την ταύτιση με μια ομάδα είναι η ενίσχυση της αίσθησης συλλογικής αυτοεκτίμησης, δηλαδή οι άνθρωποι ταυτίζονται για να δουν τον εαυτό τους με πιο θετικό τρόπο (Ashforth et al., 2008). Οι παραπάνω θεωρίες υποστηρίζουν ότι αυτή η επιθυμία για αυτοβελτίωση είναι τόσο ισχυρή που, αφού προσδιορίσουν τον εαυτό τους με όρους κοινωνικής κατηγοριοποίησης, τα άτομα επιδιώκουν να επιτύχουν ή να διατηρήσουν θετική

αυτοεκτίμηση διαφοροποιώντας θετικά την ομάδα τους από μια άλλη (Haslam & Ellemers, 2005).

Η κάλυψη βασικών ανθρώπινων αναγκών είναι ένα δεύτερο ατομικό αποτέλεσμα της ταύτισης. Όπως σημειώνει ο Pratt (1998), πολλά από αυτά τα κίνητρα που αναφέρονται στις μελέτες για την ταύτιση αποτελούν λόγους για τους οποίους τα άτομα ταυτίζονται, στην πραγματικότητα αγγίζουν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες γενικά, πέρα από τις προσωπικές, κυρίως τις ανάγκες για ασφάλεια, αλληλεγγύη και μείωση της αβεβαιότητας. Επίσης, η ικανοποίηση της ανάγκης του ατόμου για «ανήκειν» ή ένταξη σε μια ομάδα, αποτελεί τη βάση μεγάλου αριθμού μελετών για την οργανωσιακή ταύτιση (Ashforth & Mael, 1989).

Μέρος του ενδιαφέροντος των ερευνητών για την ταύτιση ήταν η ευρεία γκάμα οργανωσιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται εκείνη μέσα στους οργανισμούς (Ashforth et al., 2008). Οι Albert, Ashforth και Dutton (2000), υποστήριζαν ότι, η ταύτιση ως κατασκευή έχει μια φυσική σύνδεση με τα αποτελέσματα σε συλλογικό επίπεδο λόγω της κοινωνικής της φύσης, σε αντίθεση με άλλες μεταβλητές ατομικού επιπέδου που σχετίζονται με τη μελέτη οργανωσιακών πλαισίων. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι η ταύτιση έχει συσχετιστεί με μια ποικιλία αποτελεσμάτων στους οργανισμούς (Haslam & Ellemers, 2005· Van Dick et al., 2004). Αυτά που αναφέρονται πιο συχνά είναι η συνεργασία, η συμμετοχή και η λήψη αποφάσεων, το εσωτερικό κίνητρο, η απόδοση στην εργασία, η ανταλλαγή πληροφοριών και συντονισμένη δράση (Ashforth et al., 2008). Άλλα οργανωσιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν τις προθέσεις κύκλου εργασιών, την επαγγελματική ικανοποίηση, την συμπεριφορά οργανωσιακής πολιτεότητας (Ashforth et al., 2008· Van Dick et al., 2004). Στη μετα-ανάλυση του Riketta (2005), φαίνεται ότι η οργανωσιακή ταύτιση έχει σχετικά υψηλότερες συσχετίσεις με τη συμμετοχή στην εργασία, την επίδοση εντός ρόλου και την απόδοση εκτός ρόλου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ταύτισης των εργαζομένων με τους οργανισμούς. Στα άτομα με υψηλή οργανωσιακή ταύτιση, οι ταυτότητες του ατόμου και του οργανισμού επικαλύπτονται, και έτσι τείνουν να αναζητήσουν θετικές πτυχές του οργανισμού τους για να αποκτήσουν μια θετική αυτοαντίληψη (Dutton et al., 1994· Pratt, 1998). Η θετική αξιολόγησή τους για τον οργανισμό είναι πιθανό να τους οδηγήσει να αισθάνονται ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, επειδή η επαγγελματική ικανοποίηση αναπτύσσεται από την ερμηνεία κάποιου για τις εργασιακές συνθήκες (Brief, 1998). Σύμφωνα με αυτή τη λογική, αρκετές προηγούμενες μελέτες έχουν βρει ότι η ταύτιση με τον οργανισμό σχετίζεται θετικά με το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία του (Van

Dick et al., 2004· Van Knippenberg & van Schie, 2000). Επιπλέον, ο εργαζόμενος, που αντιλαμβάνεται ότι ταυτίζεται με τον οργανισμό, θεωρεί τη δουλειά του θετική αφού πιστεύει ότι η συμμετοχή στον οργανισμό είναι μέρος του εαυτού του (Van Dick et al., 2004). Δηλαδή, ο υπάλληλος που έχει ισχυρή οργανωσιακή ταύτιση, αντιλαμβάνεται τις ουδέτερες ή αρνητικές συνθήκες εργασίας λιγότερο επιζήμιες, εκφράζοντας ότι είναι ικανοποιημένος με την εργασία του (Van Dick et al., 2004).

3.7 Η οργανωσιακή ταύτιση στο σχολικό πλαίσιο

Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν την ταύτισή τους μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων στο σχολείο. Δηλαδή, μπορεί να ταυτιστούν με την επαγγελματική τους καριέρα, μια ομάδα, το σχολείο και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Van Dick et al., 2004). Αυτή η διάκριση των διαφορετικών επιπέδων ταύτισης παράγει αντίστοιχα ξεχωριστά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα οι δάσκαλοι που δείχνουν υψηλή ταύτιση με τον οργανισμό, δηλαδή το σχολείο τους, εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας (Van Dick et al., 2004).

Συνολικά, όλα τα επίπεδα ταύτισης έχουν θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, και συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους (Christ, et al., 2003). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η οργανωσιακή ταύτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και μετριάξει την πρόθεση για πρόωρη συνταξιοδότηση (Gumus, Hamarat, Çolak, & Duran, 2012). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η στενότερη ταύτιση με τον οργανισμό του ατόμου, σε αυτήν την περίπτωση το σχολείο, συνδέεται με την τάση να υιοθετεί συμπεριφορές που ευνοούν τους στόχους του και καθιστά πιο πιθανό το άτομο να παρατείνει τη συμμετοχή του σε αυτόν τον οργανισμό (Dutton et al., 1994).

Οι Van Dick και Wagner (2002), ανέδειξαν την οργανωσιακή ταύτιση ως έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και επιπλέον, σημαντικές σχέσεις μεταξύ της ταύτισης και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτεότητας, τις απουσίες από την εργασία, τις προθέσεις πρόωρης συνταξιοδότησης και τα σωματικά συμπτώματα.

Έχει βρεθεί επίσης, ότι η οργανωσιακή ταύτιση σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μέσω δύο διαδοχικών διαμεσολαβητικών

μεταβλητών, της ενισχυμένης κοινωνικής υποστήριξης και της αυξημένης συλλογικής αποτελεσματικότητας (Avanzi et al., 2015).

Κεφάλαιο 4^ο

Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη και η οργανωσιακή ταύτιση έχουν σημαντικό ρόλο στις οργανωσιακές διαδικασίες και συμβάλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Σε αυτή την ενότητα γίνεται αναφορά σε πρόσφατες εμπειρικές έρευνες σχετικές με τις σχέσεις των μεταβλητών που διερευνά η παρούσα εργασία.

4.1 Οργανωσιακή δικαιοσύνη και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η συμβολή της οργανωσιακής δικαιοσύνης έχει διερευνηθεί και έχει βρεθεί να συσχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες από τις πιο πρόσφατες έρευνες, διεξήχθησαν στις αναπτυσσόμενες χώρες της Μέσης αλλά και Εγγύς Ανατολής. Στην Ελλάδα δεν βρέθηκαν δημοσιευμένες μελέτες που να διερευνούν την παραπάνω σχέση, παρά μόνο κάποιες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικών διατριβών.

Στο Ιράν, διενεργήθηκε έρευνα σε στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών τριών τύπων σχολείου (Nojani et al., 2012). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε συστήματα γενικής, ειδικής και χαρισματικής εκπαίδευσης. Το ποσοστό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη ήταν μικρότερο από το μέσο όρο, ενώ το ποσοστό ικανοποίησης από την εργασία τους μεγαλύτερο από το μέσο όρο.

Στην έρευνα των Çelik & Kalkan (2022), αξιολογήθηκε ο ρόλος της οργανωσιακής δικαιοσύνης, του αντιληπτού άγχους και την υποστήριξη του ηγέτη στην πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συμμετείχαν 396 εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων της επαρχίας Ντενιζλί της Τουρκίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη, το αντιλαμβανόμενο άγχος και η υποστήριξη του ηγέτη ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης ήταν η οργανωσιακή δικαιοσύνη, με το αντιλαμβανόμενο άγχος και την υποστήριξη του ηγέτη να συμμετέχουν στην

πρόβλεψη με την αντίστοιχη σειρά. Οι προγνωστικές μεταβλητές εξήγησαν περίπου το 50,4% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη μελέτη όμως, ως προς την συμβολή των διαστάσεων της οργανωσιακής δικαιοσύνης, αυτή των Altahayneh, Khasawneh και Abedalhafiz (2014), διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως την αντιλαμβάνονται οι Ιορδανοί καθηγητές φυσικής αγωγής. Σε δείγμα 166 εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων βρέθηκε ότι η πλειονότητα των καθηγητών ήταν ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους γενικά, και οι αντιλήψεις τους για την οργανωσιακή δικαιοσύνη ήταν μέτρια θετικές. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν μια θετική και σημαντική σχέση μεταξύ όλων των διαστάσεων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η διάσταση της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενη από τη διαδικαστική και τη διανεμητική δικαιοσύνη αντίστοιχα. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι ίσως οι καλές αμοιβές και οι ανταμοιβές, η ευκαιρία για προαγωγή και οι καλές σχέσεις με τη διοίκηση του σχολείου και τους συναδέλφους, να οδήγησαν σε αυτό το αίσθημα ικανοποίησης. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι όλοι οι δάσκαλοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι, αισθάνονται ασφαλείς και δεν κινδυνεύουν να απολυθούν (Altahayneh, Khasawneh, & Abedalhafiz, 2014).

Η μετα-ανάλυση του Demir (2016), με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για οργανωσιακή δικαιοσύνη και δύο στάσεων, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης, κατέληξε σε αρκετά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Διεξήχθη εκτενής βιβλιογραφική αναζήτηση για τον εντοπισμό δημοσιευμένων και αδημοσίευτων εκθέσεων που εξέτασαν την παραπάνω σχέση, και εντόπισαν 24 ανεξάρτητα δείγματα για την παροχή χρήσιμων δεδομένων. Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο και ίδιο βαθμό και με τους τρεις τύπους δικαιοσύνης. Η διανεμητική, η διαδικαστική, η αλληλεπιδραστική, και γενικά η συνολική οργανωσιακή δικαιοσύνη βρέθηκαν να έχουν σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρουσα έρευνα, που δεν διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά τις σχέσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης με τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, διενήργησε Yilmaz, το 2010. Σκοπός της ήταν να προσδιορίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οργανωσιακή δικαιοσύνη, και εάν αυτές οι αντιλήψεις διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την αρχαιότητα, τον κλάδο, το μορφωτικό υπόβαθρο, τον αριθμό των μαθητών και των

εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν 222 δάσκαλοι δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την επαρχία Kütahya της Τουρκίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη, οι συμμετέχοντες είχαν θετικές αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις τους διέφεραν ανάλογα με την ηλικία, την αρχαιότητα και τον αριθμό των μαθητών, ενώ δεν είχαν καμία διαφορά σε σχέση με το φύλο, τον κλάδο, το μορφωτικό υπόβαθρο και τον αριθμό των δασκάλων.

4.2 Οργανωσιακή ταύτιση και επαγγελματική ικανοποίηση

Η πρώτη έρευνα για τη διάκριση διαφορετικών διαστάσεων και επιπέδων οργανωσιακής ταύτισης πραγματοποιήθηκε το 2001 από τους Van Dick και συνεργάτες (2004). Κάνοντας προβλέψεις, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας και αυτό-κατηγοριοποίησης σε οργανωσιακά πλαίσια, επιβεβαίωσαν ότι οι διαστάσεις και τα επίπεδα ταύτισης μπορούν πράγματι να διαφοροποιηθούν. Τα αποτελέσματα διασταυρώθηκαν σε τρεις μελέτες με δείγματα 515 και 233 καθηγητών γερμανικών σχολείων, και 358 τραπεζικών λογιστών, αντίστοιχα. Αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να ταυτιστούν με την καριέρα, μια ομάδα, το σχολείο και την επαγγελματική τους ταυτότητα και ότι αυτή η διάκριση των διαφορετικών επιπέδων ταύτισης παράγει αντίστοιχα διαφορετικά αποτελέσματα (Van Dick et al., 2004). Σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι συνδέεται περισσότερο με τα επίπεδα ταύτισης με το σχολείο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα έρευνα, παρουσιάζουν τα ευρήματα της μελέτης του πρώτου δείγματος των εκπαιδευτικών. Οι Van Dick και συνεργάτες (2004), υπολόγισαν 12 συσχετίσεις μεταξύ της ταύτισης με κάθε ένα από τα τέσσερα επίπεδα (καριέρα, ομάδα, σχολείο, επάγγελμα) αφενός, και τριών μεταβλητών, κλίμα ομάδας, πρόθεση αποχώρησης και ικανοποίηση από την εργασία, αφετέρου. Οι συσχετίσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που ταυτίζονται με περισσότερα από ένα επίπεδα, αντιλαμβάνονται το κλίμα της ομάδας ως πιο θετικό, αναφέρουν χαμηλότερες προθέσεις απόσυρσης και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Πραγματοποιήθηκαν ταυτόχρονες αναλύσεις παλινδρόμησης για καθεμία από τις έννοιες ως κριτήρια και τα τέσσερα επίπεδα ως παράγοντες πρόβλεψης. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης για το κλίμα της ομάδας έδειξαν ισχυρότερη σχέση με την ταύτιση με την ομάδα. Για την επαγγελματική ικανοποίηση και την πρόθεση αποχώρησης δεν ήταν, όπως αναμενόταν, η ταύτιση με το επάγγελμα, αλλά μάλλον η ταύτιση με το σχολείο που

αντιπροσώπευε το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης. Τέλος, όταν στις αναλύσεις της πολλαπλής παλινδρόμησης εισήρθαν και οι διαστάσεις, η επαγγελματική ικανοποίηση προβλεπόταν από την αξιολογική διάσταση της ταύτισης με την καριέρα και την ομάδα, και από τη συναισθηματική διάσταση της σχολικής και επαγγελματικής ταύτισης.

Μία διπλή έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Γερμανίας διεξήγαγαν οι Van Dick και Wagner (2002), σε μια προσπάθεια διερεύνησης των επιπτώσεων της κοινωνικής ταύτισης στα εργασιακά κίνητρα και σε στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με την εργασία. Σκοπός τους ήταν να αναδειχθεί η σημασία της ταύτισης στους οργανισμούς και πως οι διαφορετικές πτυχές της σχετίζονται με στάσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα και των δύο μελετών απέδειξαν ότι η ταύτιση είναι μια σημαντική μεταβλητή που συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων που σχετίζονται με την εργασία και τις αυτό-αναφερόμενες συμπεριφορές. Η οργανωσιακή ταύτιση αναδείχτηκε ως ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και επιπλέον, φάνηκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ της ταύτισης και της συμπεριφοράς οργανωσιακής πολιτικότητας, τις απουσίες από την εργασία, τις προθέσεις πρόωρης συνταξιοδότησης και τα σωματικά συμπτώματα. Μέσω αυτής της έρευνας επιβεβαιώθηκε η διάκριση της ταύτισης σε διαστάσεις και επίπεδα. Σημαντικότερο συμπέρασμα της μελέτης ήταν ότι ενισχύονται περισσότερο από την κοινωνική ταύτιση ειδικά εκείνες οι πτυχές των στάσεων που αντιστοιχούν στο αντίστοιχο επίπεδο της ταύτισης.

Οι Gumus, Hamarat, Çolak, και Duran (2012), πραγματοποίησαν εμπειρική μελέτη σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων της Τουρκίας, με σκοπό να διερευνηθούν οι επιπτώσεις της ταύτισης των εκπαιδευτικών στην πρόθεση απόσυρσης, την ικανοποίηση από το επάγγελμα και την ικανοποίηση από το σχολείο. Αναζήτησαν επίσης, τον βαθμό επιρροής του αντιληπτού εξωτερικού κύρους στην απόσυρση και την ικανοποίηση, και των δημογραφικών μεταβλητών, όπως ηλικία, φύλο, θητεία και ιδιότητα μέλους. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ελέγχθηκαν σε σχέση με δύο επίπεδα ταύτισης των εκπαιδευτικών, με το επάγγελμα και τον οργανισμό. Οι συσχετίσεις μεταξύ της ταύτισης και του οργανωσιακού κύρους, της επιθυμίας για πρόωρη συνταξιοδότηση και της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δοκιμάστηκαν με διάφορες δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η θητεία και η ιδιότητα μέλους σε συνδικάτα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι και τα δύο επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης είχαν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και αντίστροφη επίδραση στην πρόθεση πρόωρης συνταξιοδότησης. Το αντιληπτό εξωτερικό κύρος δεν επηρέασε την πρόθεση για πρόωρη συνταξιοδότηση και την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά αύξησε την

ικανοποίηση από το σχολείο. Τέλος, ο «εαυτός» και το «επάγγελμα» εντοπίστηκαν ως σημαντικές κατηγορίες για την ταύτιση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με τα δημογραφικά στοιχεία τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι.

Στην Ελλάδα, δεν βρέθηκαν δημοσιευμένες έρευνες για τη διερεύνηση της συμβολής της οργανωσιακής ταύτισης των εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμα.

4.3 Οργανωσιακή δικαιοσύνη και οργανωσιακή ταύτιση

Οι θετικές και αποτελεσματικές σχέσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υψίστης σημασίας για την οργανωσιακή και διοικητική επιτυχία (Terzi et al., 2017). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τις οργανωσιακές συμπεριφορές που έχουν διεξαχθεί δείχνει ότι η σχέση μεταξύ της οργανωσιακής ταύτισης και πολλών άλλων οργανωσιακών μεταβλητών έχει διερευνηθεί. Το ίδιο ισχύει και για μελέτες που έχουν επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ της οργανωσιακής δικαιοσύνης και άλλων μεταβλητών. Λίγες είναι όμως οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και την ταύτιση μαζί (Terzi et al., 2017).

Η πρώτη μελέτη που παρουσιάζεται εδώ, επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της ταύτισης, στα σχολεία, τα οποία είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Στόχευε κυρίως να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της δίκαιης μεταχείρισης από τους διοικητικούς υπαλλήλους των σχολείων προς τους εκπαιδευτικούς και της οργανωσιακής ταύτισης. Η έρευνα έγινε σε δείγμα 1223 εκπαιδευτικών σχολείων δευτεροβάθμιας, σε 14 πόλεις της κομητείας Balıkesir στην Τουρκία εκπόνησαν οι Terzi και συνεργάτες (2017). Σκοπός της ήταν να αναλύσει τη σχέση μεταξύ οργανωσιακής δικαιοσύνης και οργανωσιακής ταύτισης με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι καθηγητές είχαν θετικές απόψεις σχετικά με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και την ταύτιση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη διέφεραν σημαντικά ανάλογα με την αρχαιότητα και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο-Λύκειο). Όλες οι επιμέρους διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης βρέθηκαν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της οργανωσιακής ταύτισης, ωστόσο η διάσταση της διαδικαστικής δικαιοσύνης βρέθηκε να είναι η πιο σημαντική. Ένας άλλος ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ταύτισης φάνηκε να ήταν η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η διανεμητική δικαιοσύνη είχε μικρή επίδραση στην οργανωσιακή ταύτιση. Εν κατακλείδι, σημαντικό εύρημα της μελέτης

είναι ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης προβλέπουν τη συμπεριφορά οργανωσιακής ταύτισης, με τη διαδικαστική δικαιοσύνη να αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα (Terzi et al., 2017).

Η ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων για την οργανωσιακή δικαιοσύνη και την οργανωσιακή ταύτιση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την οργανωσιακή δικαιοσύνη σε "πολύ υψηλό" επίπεδο όσον αφορά την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη και σε "υψηλό" επίπεδο όσον αφορά τις διαστάσεις της διανεμητικής δικαιοσύνης και της διαδικαστικής δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείων είχαν "υψηλά" επίπεδα αντίληψης ως προς τη διαδικαστική δικαιοσύνη, την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη και τη διανεμητική δικαιοσύνη. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκαν να έχουν ταυτιστεί με τα σχολεία τους σε "υψηλό" βαθμό.

Όσον αφορά την επαγγελματική προϋπηρεσία, οι καθηγητές Λυκείου σε διαφορετικές ομάδες βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-10 ετών είχαν πιο θετικές αντιλήψεις από εκείνους με προϋπηρεσία 11-20 ετών και εκείνους με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών.

Αποδείχθηκε επίσης, ότι όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη της δικαιοσύνης, τόσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο ταύτισης. Ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης είναι ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης προβλέπουν την οργανωσιακή ταύτιση, με τη διαδικαστική δικαιοσύνη να αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα.

Η μελέτη των Olkkonen και Lipponen (2006), σε ένα ερευνητικό ίδρυμα, εξέτασε τα διαφορετικά προγενέστερα αίτια και τις συνέπειες της οργανωσιακής ταύτισης και της ταύτισης με την εργασιακή μονάδα. Συγκεκριμένα, υπέθεσαν ότι η διαδικαστική δικαιοσύνη και η διανεμητική δικαιοσύνη με επίκεντρο τον οργανισμό θα σχετίζονταν θετικά με την οργανωσιακή ταύτιση, ενώ η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη με επίκεντρο τον προϊστάμενο θα σχετιζόταν θετικά με την ταύτιση με την εργασιακή μονάδα. Μια περαιτέρω υπόθεση ήταν ότι η οργανωσιακή ταύτιση θα σχετιζόταν με αποτελέσματα εστιασμένα στον οργανισμό (πρόθεση κύκλου εργασιών και συμπεριφορά εκτός ρόλου προς τον οργανισμό), ενώ η ταύτιση με τη μονάδα εργασίας με αποτελέσματα εστιασμένα σε αυτή (συμπεριφορά εκτός ρόλου προς τη μονάδα εργασίας). Τα αποτελέσματά από ένα δείγμα 160 εργαζομένων υποστήριξαν αυτές τις υποθέσεις. Επιπλέον, βρήκαν κάποιες ενδείξεις ότι η οργανωσιακή ταύτιση και η ταύτιση με τη μονάδα εργασίας διαμεσολαβούν διαφορετικά στις σχέσεις μεταξύ της δικαιοσύνης που

εστιάζεται στον οργανισμό και τον προϊστάμενο, και των αποτελεσμάτων που εστιάζονται στον οργανισμό και στη μονάδα εργασίας (Olkkonen & Lipponen, 2006).

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Αποτίμηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Οι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους εκπαιδευτικοί συμβάλουν στην επιτυχία του σχολείου αφού η διδασκαλία τους διακρίνεται από υψηλή ποιότητα και οι μαθητές τους παρουσιάζουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Demirtas, 2010). Η οργανωσιακή δικαιοσύνη και η οργανωσιακή ταύτιση σχετίζονται με τις συμπεριφορές και τις στάσεις των εργαζομένων στον χώρο εργασίας (Ashforth et al., 2008· Riketta, 2005) και συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Colquitt et al., 2004· Demir, 2016· Gumus et al., 2012).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτει ότι συμβολή της οργανωσιακής δικαιοσύνης έχει διερευνηθεί αρκετά και έχει βρεθεί να συσχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με το ποιες διαστάσεις της δικαιοσύνης σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Ποικίλα ήταν τα συμπεράσματα σχετικά με την διάσταση που αποτελεί σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική ικανοποίηση (Cohen-Charash & Spector, 2001· Demir, 2016· McFarlin & Sweeney, 1992). Στην Ελλάδα δεν βρέθηκαν δημοσιευμένες μελέτες που να εξετάζουν την παραπάνω σχέση, παρά μόνο κάποιες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικών διατριβών.

Όσον αφορά την ταύτιση των εκπαιδευτικών συνολικά με τον οργανισμό, και ειδικά με τα τέσσερα επίπεδα ταύτισης, σχολείο, επάγγελμα, καριέρα και ομάδα, βρέθηκαν μελέτες που συμφωνούν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτισή τους με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Gumus et al., 2012· Van Dick et al., 2004· Van Dick & Wagner, 2002). Δεν εντοπίστηκαν δημοσιευμένες έρευνες για τη διερεύνηση της συμβολής της οργανωσιακής ταύτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμα.

Για τους παραπάνω λόγους, η παρούσα μελέτη θα διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών, αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη, οργανωσιακή ταύτιση και επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ώστε να συμβάλει στις υπάρχουσες γνώσεις και στην κάλυψη των ερευνητικών κενών που προκύπτουν.

5.2 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της οργανωσιακής ταύτισης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται:

- Σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας (οργανωσιακή δικαιοσύνη, οργανωσιακή ταύτιση και επαγγελματική ικανοποίηση) σχετίζονται με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών.
- Αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη και την οργανωσιακή ταύτιση σχετίζονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.
- Αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίζονται την οργανωσιακή ταύτισή τους.
- Σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης και τα επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Β' Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 6ο - Μεθοδολογία

6.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποσοτική προσέγγιση με συσχετιστική/προβλεπτική επισκόπηση (Creswell, 2016), προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για διαφορετικές έννοιες: οργανωσιακή δικαιοσύνη, οργανωσιακή ταύτιση (ανεξάρτητες μεταβλητές) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή). Συγκεκριμένα, θα αναζητηθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ τριών μεταβλητών, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη, την οργανωσιακή ταύτιση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Θα διερευνηθεί η σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δικαιοσύνη με την οργανωσιακή ταύτισή τους, και αν οι διαστάσεις και τα επίπεδα των δύο μεταβλητών αντίστοιχα, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Επιπλέον, θα εξεταστεί ο βαθμός συσχέτισης των τριών μεταβλητών της έρευνας με στοιχεία του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλλο, οικογενειακή κατάσταση, ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών, ηλικία, εκπαιδευτική υπηρεσία, υπηρεσία στο σχολείο).

6.2 Πληθυσμός-Δείγμα

Η έρευνα αφορά σε εκπαιδευτικούς Δημόσιων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του νομού Μαγνησίας. Ακολουθήθηκε μη πιθανοθεωρητικός δειγματοληπτικός σχεδιασμός και επιλέχθηκε ευκαιριακό δείγμα (δείγμα ευκολίας). Έγινε επιλογή της συγκεκριμένης διαδικασίας λόγω της εύκολης πρόσβασης και της διαθεσιμότητας (Creswell, 2016). Στον Πίνακα 1 (Γραφήματα 1-7) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία των 142 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

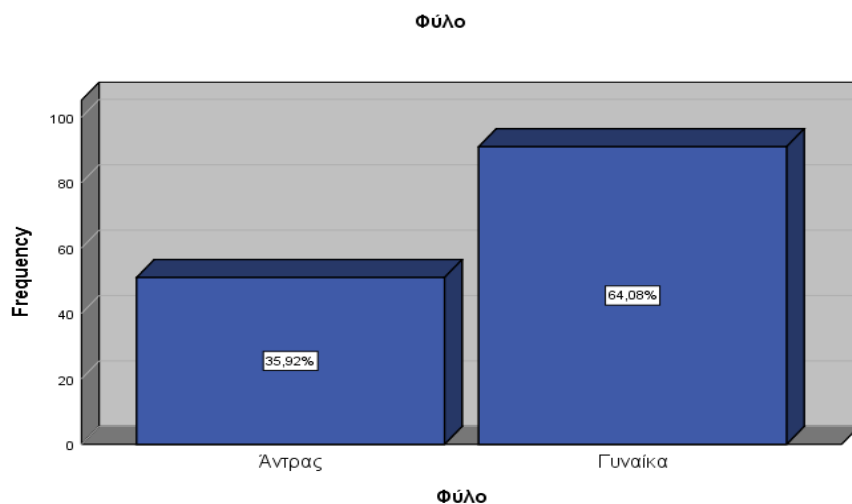
Πίνακας 1: Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άντρας	51	35,9
	Γυναίκα	91	64,1
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	20	14,1
	Έγγαμος/η	107	75,4
	Διαζευγμένος/η	10	7,0
	Σε χηρεία	5	3,5
Ανώτερος κατεχόμενος σπουδών τίτλος	Βασικό πτυχίο	76	53,5
	Δεύτερο πτυχίο	11	7,7
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	50	35,2
	Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3,5
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	124	87,3
	Αναπληρωτής/τρια	17	12,0
	Ωρομίσθιος/α	1	0,7
Κλάδος/Ειδικότητα	Θεωρητικές επιστήμες	32	22,5
	Θετικές επιστήμες	26	18,3
	Ξένες γλώσσες	12	8,5
	Τέχνες	11	7,7
	Επιστήμες υγείας	13	9,2
	Πληροφορική-οικονομία	17	12,0
	Τεχνολογικές σπουδές	27	19,0
	Γεωπονία	4	2,8
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο/Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	52	36,6
	Γενικό Λύκειο	25	17,6
	Επαγγελματικό Λύκειο	59	41,5
	Μουσικό Σχολείο	6	4,2
Περιοχή σχολείου	Αστική	90	63,4
	Ημιαστική	30	21,1
	Αγροτική	22	15,5

N: Συχνότητα

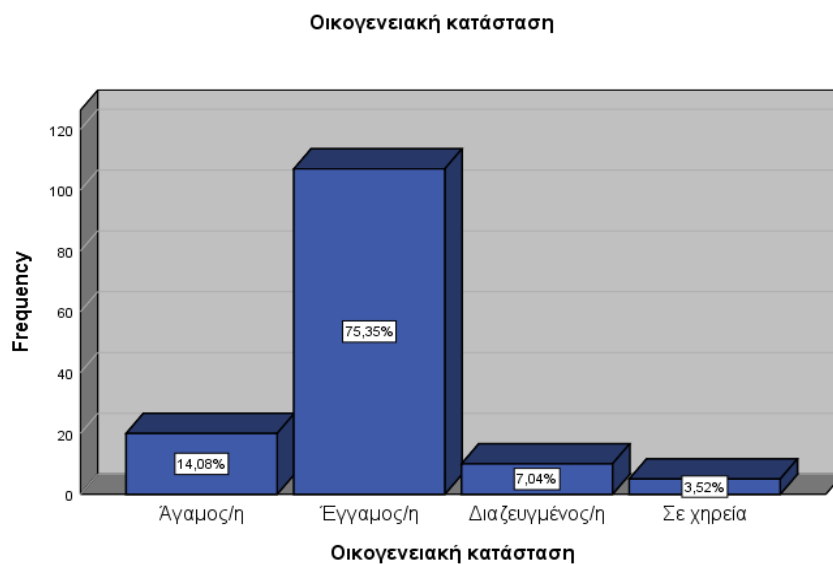
f : Σχετική συχνότητα

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, το 64,1% (N=91) είναι γυναίκες και το 35,9% (N=51) είναι άνδρες.



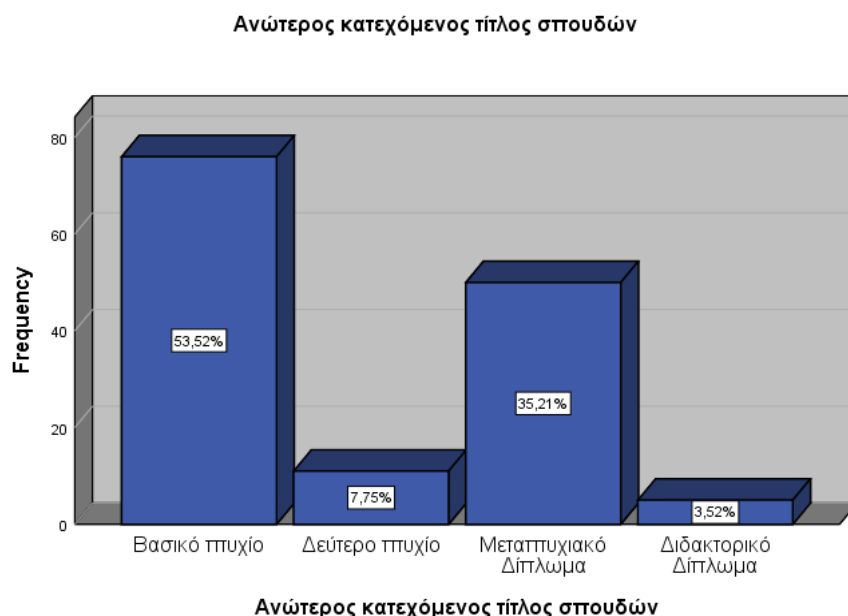
Γράφημα 1: Φύλο

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 75,4% (N=107) είναι έγγαμοι, το 14,1% (N=20) άγαμοι, το 7,0% (N=10) διαζευγμένοι, ενώ το 3,5% (N=5) σε κατάσταση χηρείας.



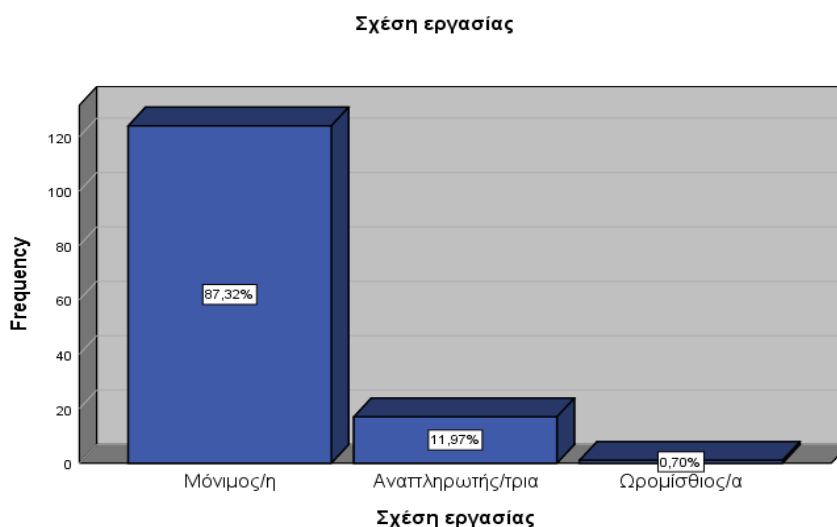
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση

Σχετικά με τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών στο συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας το 53,5% (N=76) έχει βασικό πτυχίο, το 35,2% (N=50) έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 7,7% (N=11) έχει ένα δεύτερο πτυχίο, ενώ μόλις το 3,5% (N=5) έχει διδακτορικό δίπλωμα.



Γράφημα 3: Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών

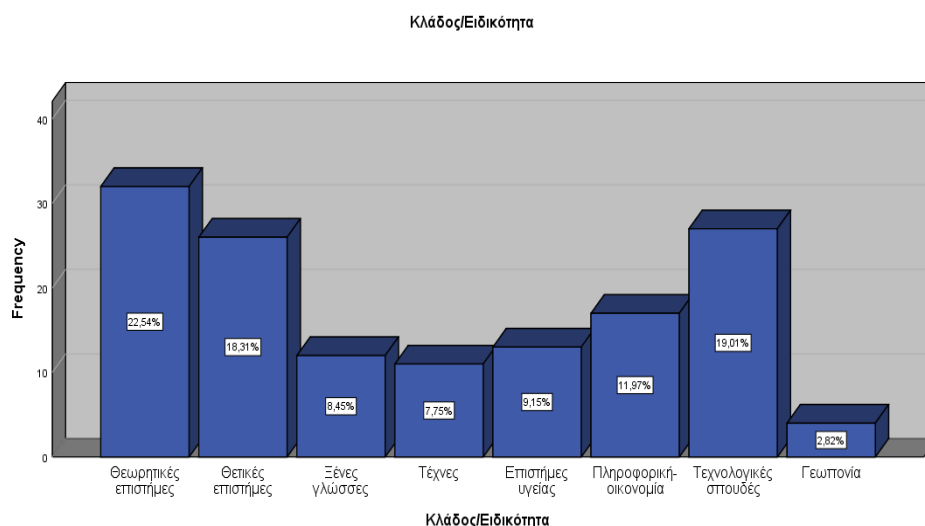
Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, το 87,3% (N=124) δήλωσε ότι είναι μόνιμοι, το 12,0% (N=17) ότι είναι αναπληρωτές, ενώ μόλις το 0,7% (N=1) ότι είναι ωρομίσθιοι.



Γράφημα 4: Σχέση εργασίας

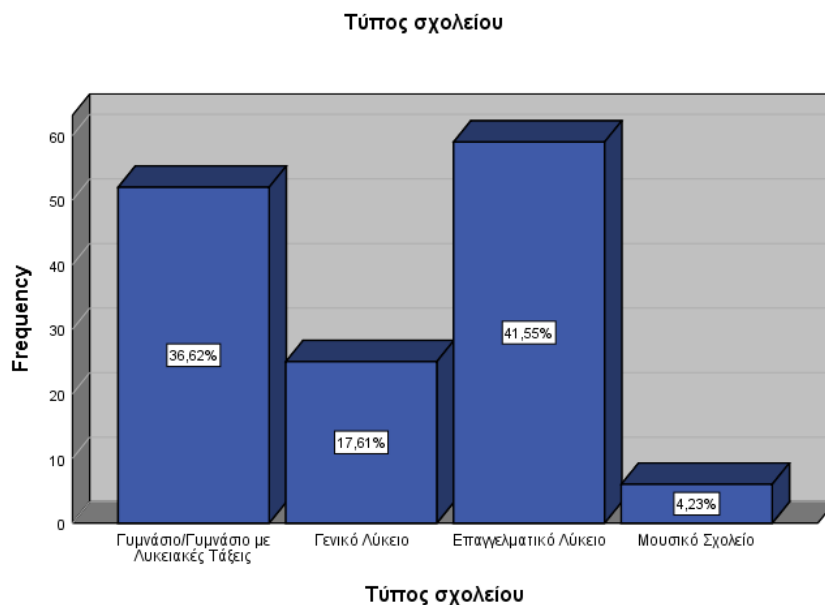
Αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, το 22,5% (N=32) ασχολείται με τον κλάδο των θεωρητικών επιστημών, το 19,0% (N=27) με τον τεχνολογικό κλάδο, το 18,3% (N=26) με τον κλάδο των θετικών επιστημών, το 12,0% (N=17) με την πληροφορική και την οικονομία,

το 9,2% (N=13) με τις επιστήμες της υγείας, το 8,5% (N=12) με τις ξένες γλώσσες, το 7,7% (N=11) με τις τέχνες, το 2,8% (N=4) με τη γεωπονία.



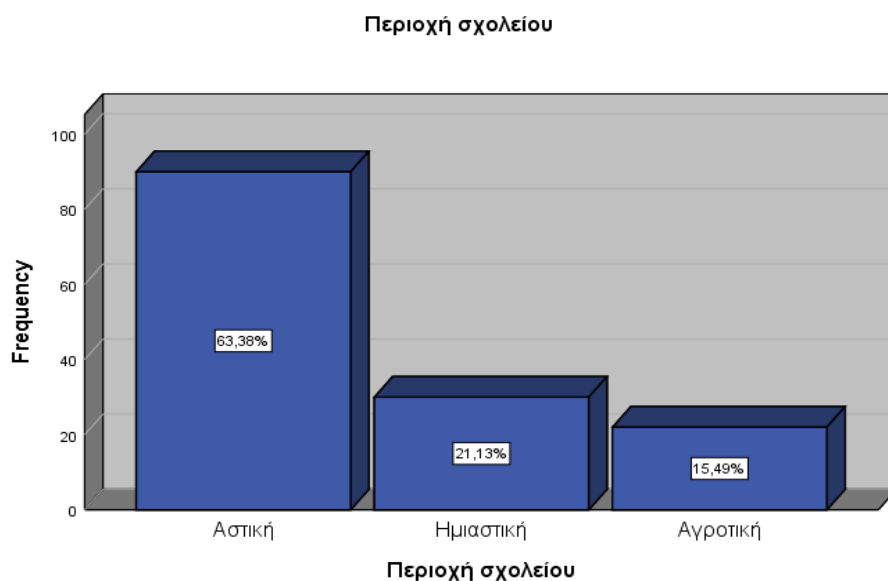
Γράφημα 5: Κλάδος/Ειδικότητα

Σχετικά με τον τύπο του σχολείου, το 41,5% (N=59) δήλωσε ότι απασχολείται εργασιακά στο επαγγελματικό λύκειο, το 36,6% (N=52) σε γυμνάσιο ή γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις, το 17,6% (N=25) σε γενικό λύκειο, ενώ το 4,2% (N=6) σε μουσικό σχολείο.



Γράφημα 6: Τύπος σχολείου

Στη συνέχεια, το 63,4% (N=90) εργάζεται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 21,1% (N=30) σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, το 15,5% (N=22) σε σχολείο που βρίσκεται σε αγροτική περιοχή.



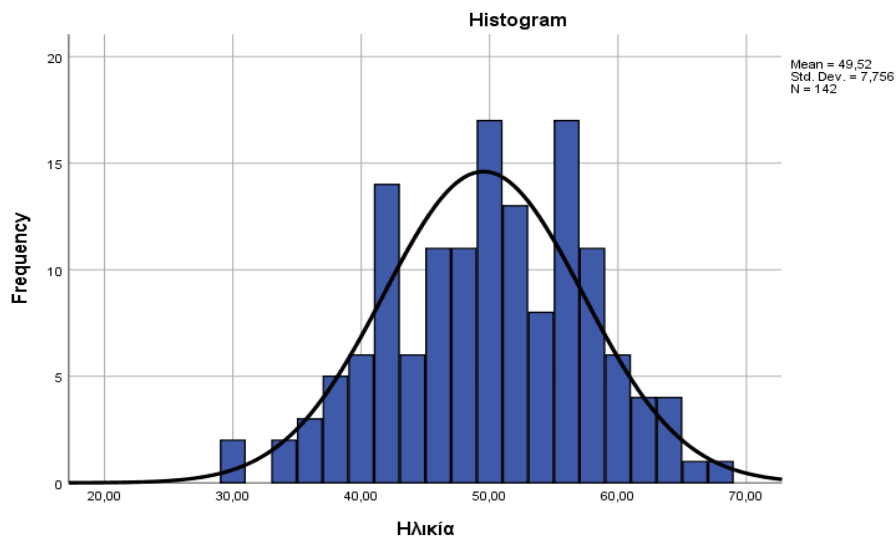
Γράφημα 7: Περιοχή σχολείου

Στον Πίνακα 2 (Γραφήματα 8-10) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά ποσοτικά στοιχεία των 142 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 2: Δημογραφικά ποσοτικά στοιχεία

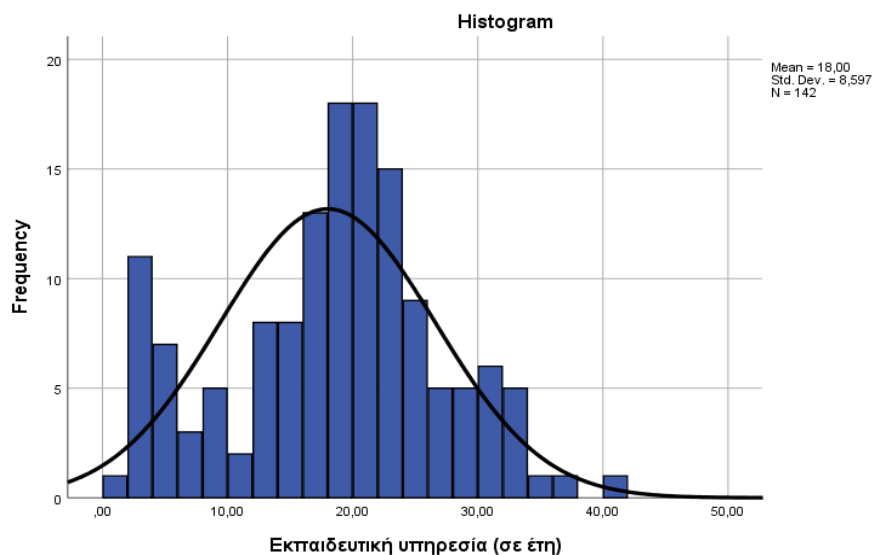
Στοιχείο	N	M.T.	T.A.
Ηλικία	142	49,52	7,76
Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)	142	18,00	8,60
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε	142	8,43	7,59

Αναφορικά με την ηλικία, το δείγμα ήταν από 30 έως 67 ετών, με μέση τιμή 49,5 και τυπική απόκλιση 7,75.



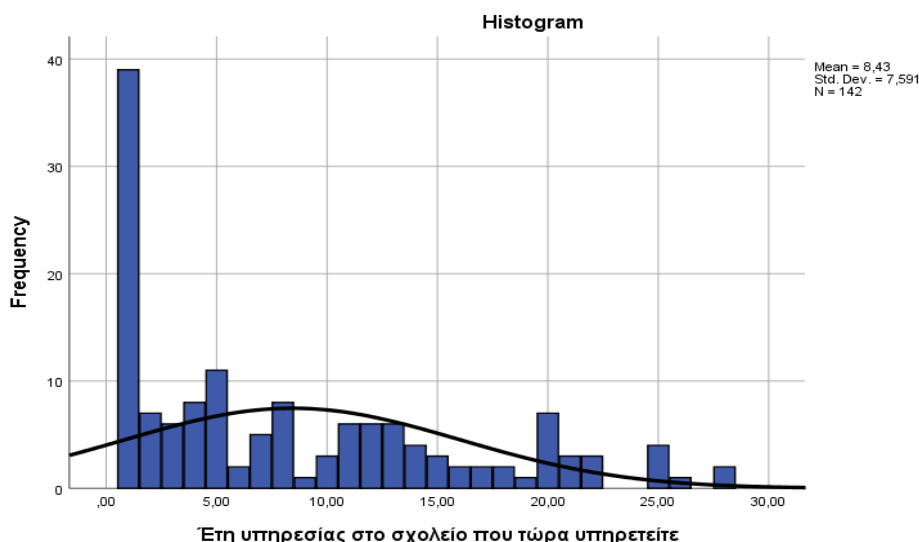
Γράφημα 8: Ηλικία

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική τους υπηρεσία (σε έτη) ήταν από 1 έως 40 έτη, με μέση τιμή 18,0 και τυπική απόκλιση 8,60.



Γράφημα 9: Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)

Τέλος, αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που δήλωσαν ότι υπηρετούν, τα έτη κυμαίνονταν από 1 έως 28 ετών, με μέση τιμή 8,43 και τυπική απόκλιση 7,59.



Γράφημα 10: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο (που τώρα υπηρετούν)

6.3 Η διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο 2022 έως και τις αρχές Ιουνίου του ίδιου έτους, με ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms. Πρόκειται για αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής με ερωτήσεις κλειστού τύπου, ο ηλεκτρονικός υπερσύνδεσμος του οποίου στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) σε όλα τα Δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Επιπλέον, υπήρξε και τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολείων για την προώθηση του μηνύματος στους εκπαιδευτικούς. Ο μόνος περιορισμός για τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν η άσκηση Διευθυντικών καθηκόντων. Ο ακριβής αριθμός των ερωτηματολογίων που έχουν προωθηθεί καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν απάντησαν δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί, λόγω της διανομής του μέσω διαδικτύου.

6.4 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ηλεκτρονικής μορφής με ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα), το οποίο δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών πληροφοριών και διευκολύνει την κωδικοποίησή τους, καθώς προσφέρει και τη δυνατότητα εφαρμογής μεθόδων στατιστικής ανάλυσης (Σαραφίδου Γ., 2011). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από το εισαγωγικό κείμενο, το Α' μέρος με τα

δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, και τα Β', Γ', Δ μέρη τα οποία περιλαμβάνουν τις τρεις κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας.

Στην επιστολή της εισαγωγής αναφέρονται τα στοιχεία της ερευνήτριας, το πλαίσιο της έρευνας και ο σκοπός της. Επίσης, διαβεβαιώνονται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα, ο προβλεπόμενος χρόνος συμπλήρωσης. Ακολουθεί το Α' μέρος που αποτελείται από 10 ερωτήσεις σχετικές με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών, σχέση εργασίας, εκπαιδευτική υπηρεσία, έτη υπηρεσίας στο σχολείο, κλάδο/Ειδικότητα, τύπο σχολείου, περιοχή σχολείου).

Στα Β', Γ' και Δ' μέρη περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αντιστοιχούν στις κλίμακες μέτρησης των αντίστοιχων μεταβλητών της έρευνας, οργανωσιακή δικαιοσύνη, οργανωσιακή ταύτιση και επαγγελματική ικανοποίηση. Η αξιοπιστία τους ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha.

Κλίμακα οργανωσιακής δικαιοσύνης Organizational Justice Scale - OJS (Colquitt, 2001)

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο Organizational Justice Scale – OJS, η εγκυρότητα του οποίου έχει αποδειχθεί από τον κατασκευαστή (Colquitt, 2001). Η κλίμακα αποτελείται από 20 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=Πολύ λίγο, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Η αξιοπιστία της, συνολικά για τη μεταβλητή, σύμφωνα με το συντελεστή του Cronbach βρέθηκε $\alpha=0,945$. Η διάσταση της Διαδικαστικής δικαιοσύνης περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις του τύπου «Οι διαδικασίες εφαρμόζονται με συνέπεια;» και εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,897$. Η διάσταση της Διανεμητικής δικαιοσύνης περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις του τύπου «Τα αποτελέσματα του έργου σας αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια που έχετε καταβάλει;», με αξιοπιστία $\alpha=0,866$. Η διάσταση της Διαπροσωπικής δικαιοσύνης περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις του τύπου «Σας αντιμετωπίζει με ευγενικό τρόπο;», με αξιοπιστία $\alpha=0,952$. Η διάσταση της Πληροφοριακής δικαιοσύνης περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις του τύπου «Σας εξηγεί διεξοδικά τις διαδικασίες;» και εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,949$.

Κλίμακα ταύτισης με τον οργανισμό (Van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2004)

Οι μετρήσεις της Οργανωσιακής Ταύτισης και των επιπέδων της έγιναν με την Κλίμακα Ταύτισης με τον Οργανισμό (Van Dick et al., 2004), όπως μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Χαϊντούτη, Ρούσσο και Σταυρόπουλο (2014).

Η κλίμακα αποτελείται από 28 προτάσεις-δηλώσεις, δομημένων σε εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 6=απόλυτα) και η αξιοπιστία της, συνολικά για τη μεταβλητή, σύμφωνα με το συντελεστή του Cronbach, ήταν $\alpha=0,937$. Το επίπεδο ταύτισης με την καριέρα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει 7 προτάσεις όπως π.χ. «Μου ταιριάζει να είμαι προσανατολισμένος στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης» και εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,874$. Το επίπεδο της ταύτισης με την ομάδα εργασίας στα πλαίσια του σχολείου περιλαμβάνει 7 προτάσεις όπως π.χ. «Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος μιας ομάδας στον χώρο του σχολείου όπου υπηρετώ», με αξιοπιστία $\alpha=0,825$. Το επίπεδο ταύτισης με τη σχολική μονάδα περιλαμβάνει 7 προτάσεις όπως π.χ. «Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετώ», με αξιοπιστία $\alpha=0,810$. Το επίπεδο ταύτισης με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει 7 προτάσεις όπως π.χ. «Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος του επαγγέλματός μου» και εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha=0,758$. Ταυτόχρονα, 8 προτάσεις αφορούσαν τη γνωστική διάσταση της ταύτισης, 8 τη συναισθηματική, 8 αφορούσαν την γενικότερη αποτίμηση της ταύτισης με τον οργανισμό ενώ 4 αφορούσαν τις συμπεριφορές που ήταν απόρροια της ταύτισης του εκπαιδευτικού με τον οργανισμό.

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις 47 («Προτιμώ να μην κοινοποιώ την ενασχόλησή μου με δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης»), 48 («Προτιμώ να μην κοινοποιώ ότι ανήκω σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετώ»), 49 («Προτιμώ να μη συζητώ για το αν εμπλέκομαι ενεργά σε θέματα που αφορούν στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ») και 50 («Προτιμώ να μη συζητώ για το επάγγελμά μου ως εκπαιδευτικός») (βλ. Παράρτημα), αν και αντιστράφηκαν λόγω αρνητικής διατύπωσης, μείωναν τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha ($\alpha=0,899$). Ο συντελεστής αξιοπιστίας για κάθε επίπεδο ξεχωριστά εμφανίστηκε επίσης χαμηλός. Για την οργανωσιακή ταύτιση καριέρας $\alpha=0,727$, για την οργανωσιακή ταύτιση ομάδας $\alpha=0,691$, για την οργανωσιακή ταύτιση σχολείου $\alpha=0,7$ και για την Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος $\alpha=0,669$. Τα ευρήματα του ελέγχου αξιοπιστίας βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα και τη διαπίστωση των Van Dick και συνεργατών (2004), ότι τα εν λόγω στοιχεία «φορτώνονταν σε έναν ξεχωριστό παράγοντα και φαίνεται να μετρούν μια συγκεκριμένη διάσταση χωρίς να σχετίζονται με την αντίστοιχη εστίαση. Έτσι, αποφασίσαμε να τους εξαιρέσουμε από περαιτέρω αναλύσεις» (σελ. 177). Για τους παραπάνω λόγους, οι συγκεκριμένες προτάσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στους ελέγχους της επαγωγικής στατιστικής.

Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης General Index of Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951)

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα General Index of Job Satisfaction, υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Είναι πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ - Ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα αποτελείται από 18 προτάσεις-δηλώσεις του τύπου «Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα», «Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη», «Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους», «Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου». Από το σύνολο των προτάσεων, οι 9 ήταν διατυπωμένες αρνητικά, γι' αυτό και αντιστράφηκαν κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Η αξιοπιστία της κλίμακας για το σύνολο του δείγματος ήταν $\alpha=0,904$.

6.5 Ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια, αφού οι τιμές του δείκτη α του Cronbach στην πλειονότητα των επιμέρους μεταβλητών είναι αρκετά παραπάνω του 0,70. Αναφορικά με την Οργανωσιακή δικαιοσύνη συνολικά, έχει αξιοπιστία $\alpha=0,945$, ο παράγοντας «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» $\alpha=0,897$, η «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» $\alpha=0,866$, η «Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη» $\alpha=0,952$ και η «Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη» $\alpha=0,949$). Όσον αφορά την Οργανωσιακή ταύτιση συνολικά έχει αξιοπιστία $\alpha=0,937$, ο παράγοντας «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» $\alpha=0,874$, η «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας» $\alpha=0,825$, η «Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου» $\alpha=0,810$, η «Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος» $\alpha=0,758$. Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας της επαγγελματικής ικανοποίησης ισούται με $\alpha=0,904$.

Πίνακας 3: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Οργανωσιακή δικαιοσύνη	11-30	0,945
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	11-17	0,897
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	18-21	0,866
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	22-25	0,952
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	26-30	0,949
Οργανωσιακή ταύτιση^{(1),(2),(3),(4)}	31-58	0,937
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας ⁽¹⁾	31,35,39,43,51,55	0,874
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας ⁽²⁾	32,36,40,44,52,56	0,825
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου ⁽³⁾	33,37,41,45,53,57	0,810
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος ⁽⁴⁾	34,38,42,46,54,58	0,758
Επαγγελματική ικανοποίηση	59,60,61R,62R,63,64R,65,66R,67,68R,69R,70,71,72R,73,74R,75,76R	0,904

R:Αντίστροφη ερώτηση

(1), (2), (3), (4) Δεν συμπεριλήφθηκαν οι ερωτήσεις 47, 48, 49, 50 λόγω της συμβολής τους στην αξιοπιστία

6.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Η εισαγωγή και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics 25, με τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων έγινε, για τις κατηγορικές μεταβλητές με συχνότητες και ποσοστά, ενώ για τις ποσοτικές με μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη, μέγιστη τιμή και με διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής. Στην επαγωγική στατιστική ανάλυση, για σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test σε ανεξάρτητα δείγματα, ενώ για τρία και περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών. Για τη διερεύνηση προβλεπτικών παραγόντων της εξαρτημένης μεταβλητής εφαρμόστηκε ιεραρχική βηματική γραμμική παλινδρόμηση.

Κεφάλαιο 7^ο

Αποτελέσματα

7.1 Περιγραφική Στατιστική

7.1.1 Περιγραφικά στοιχεία μεταβλητών της έρευνας

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα των παραγόντων της έρευνας. Προέκυψαν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης σχολείου (M.T.=5,14 $\pm$ 0,67), επαγγέλματος (M.T.=5,09 $\pm$ 0,61), ομάδας (M.T.=5,02 $\pm$ 0,71) και καριέρας (M.T.=4,65 $\pm$ 0,95). Παρόμοια, υψηλά ήταν τα επίπεδα οργανωσιακής δικαιοσύνης όσον αφορά την διαπροσωπική (M.T.=4,34 $\pm$ 0,86), την πληροφοριακή (M.T.=3,89 $\pm$ 1,00) την διανεμητική (M.T.=3,72 $\pm$ 0,74) και την διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη (M.T.=3,64 $\pm$ 0,77). Τέλος, υψηλά βαθμολογήθηκαν και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (M.T.=3,95 $\pm$ 1,50).

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων

Παράγοντας	M.T.	T.A.	Ελάχιστη-Μέγιστη
Οργανωσιακή ταύτιση			
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	5,14	0,67	1-6
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	5,09	0,61	1-6
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	5,02	0,71	1-6
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	4,65	0,95	1-6
Οργανωσιακή δικαιοσύνη			
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	4,34	0,86	1-5
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	3,89	1,00	1-5
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	3,72	0,74	1-5
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	3,64	0,77	1-5
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,95	0,50	1-5

7.1.2 Οργανωσιακή δικαιοσύνη

Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν την διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο η κάθε ερώτηση τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει εκείνους (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 5 (και το Γράφημα 11) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως οι διαδικασίες που ακολουθούνται στηρίζονται στην ηθική από την οποία πρέπει να διέπεται ένας χώρος εργασίας (M.T.=3,90 $\pm$ 0,95), έχουν δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια των διαδικασιών (M.T.=3,86 $\pm$ 0,95), οι διαδικασίες

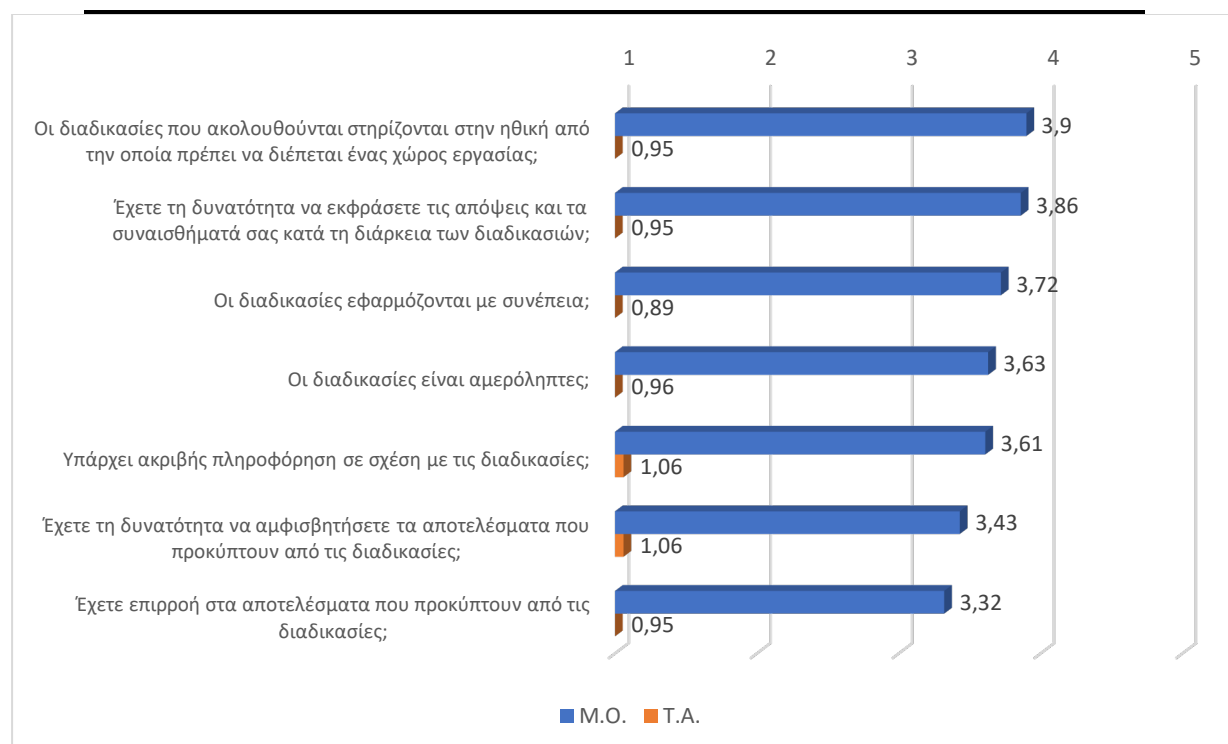
εφαρμόζονται με συνέπεια (M.T.=3,72±0,89), είναι μέτρια αμερόληπτες (M.T.=3,63±0,96) και υπάρχει ακριβής πληροφόρηση (M.T.=3,61±1,06).

Τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε στην άποψη πως έχουν τη δυνατότητα αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διαδικασίες (M.T.=3,43±1,06). Τέλος, χαρακτήρισαν μέτριο το βαθμό επιρροής των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διαδικασίες (M.T.=3,32±0,95).

Συνολικά, η διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλά (M.T.=3,64 ± 0,77).

Πίνακας 5: Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Πρόταση	M.T.	T.A.
Οι διαδικασίες που ακολουθούνται στηρίζονται στην ηθική από την οποία πρέπει να διέπεται ένας χώρος εργασίας;	3,90	0,95
Έχετε τη δυνατότητα να εκφράσετε τις απόψεις και τα συναισθήματά σας κατά τη διάρκεια των διαδικασιών;	3,86	0,95
Οι διαδικασίες εφαρμόζονται με συνέπεια;	3,72	0,89
Οι διαδικασίες είναι αμερόληπτες;	3,63	0,96
Υπάρχει ακριβής πληροφόρηση σε σχέση με τις διαδικασίες;	3,61	1,06
Έχετε τη δυνατότητα να αμφισβητήσετε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις διαδικασίες;	3,43	1,06
Έχετε επιρροή στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις διαδικασίες;	3,32	0,95
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	3,64	0,77



Γράφημα 11: Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη

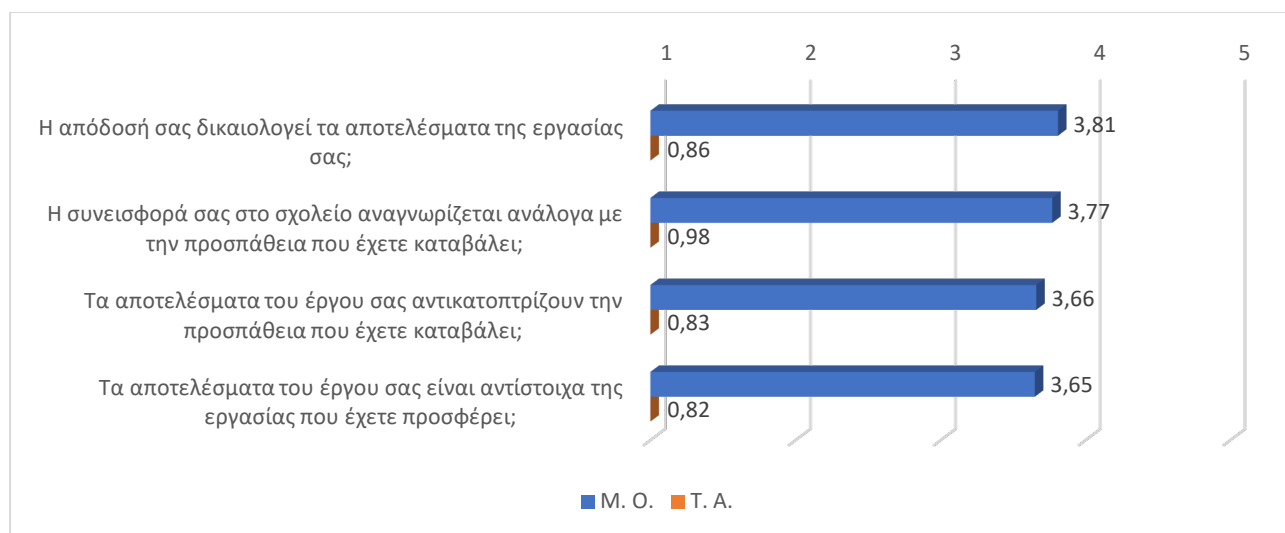
Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν τη διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη. Οι ερωτηθέντες απαντούν και πάλι σε πενταβάθμια κλίμακα σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο η κάθε ερώτηση τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει εκείνους (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 12) προκύπτει ότι συμφωνούν πολύ πως η απόδοσή των εκπαιδευτικών δικαιολογεί τα αποτελέσματα της εργασίας τους (Μ.Τ.= 3,81±0,86), η συνεισφορά τους στο σχολείο αναγνωρίζεται ανάλογα με την προσπάθεια που έχουν καταβάλει (Μ.Τ.=3,77±0,98), τα αποτελέσματα του έργου τους αντικατοπτρίζουν μέτρια την προσπάθεια που έχουν καταβάλει (Μ.Τ.=3,66±0,83) και είναι αντίστοιχα της εργασίας που έχουν προσφέρει (Μ.Τ.=3,65±0,82).

Συνολικά, η διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλά (Μ.Τ.=3,72 ± 0,74).

Πίνακας 6: Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Πρόταση	Μ. Τ.	Τ. Α.
Η απόδοσή σας δικαιολογεί τα αποτελέσματα της εργασίας σας;	3,81	0,86
Η συνεισφορά σας στο σχολείο αναγνωρίζεται ανάλογα με την προσπάθεια που έχετε καταβάλει;	3,77	0,98
Τα αποτελέσματα του έργου σας αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια που έχετε καταβάλει;	3,66	0,83
Τα αποτελέσματα του έργου σας είναι αντίστοιχα της εργασίας που έχετε προσφέρει;	3,65	0,82
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	3,72	0,74



Γράφημα 12: Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη

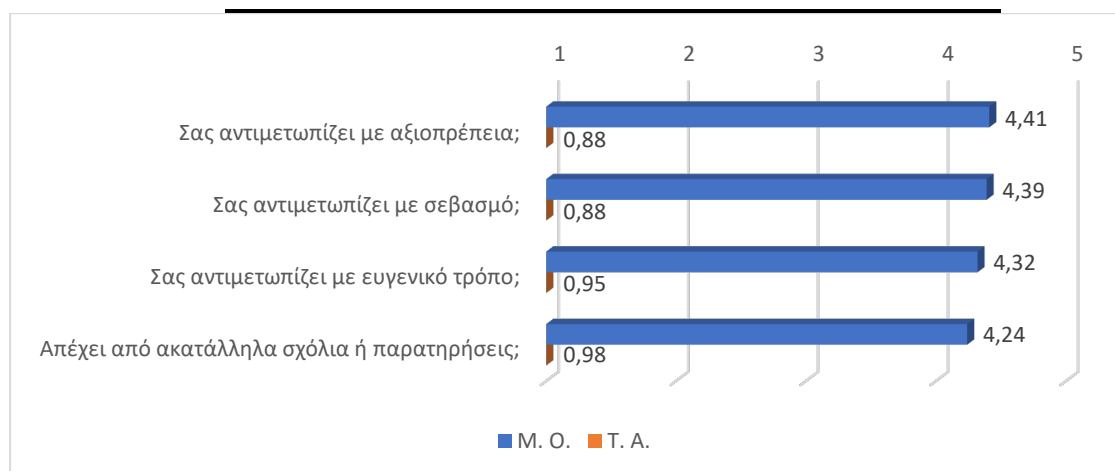
Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν τη διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο η κάθε ερώτηση τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει εκείνους (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 7 (και το Γράφ.13) και σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι τους αντιμετωπίζουν με πολύ μεγάλη αξιοπρέπεια (Μ.Τ.= 4,41±0,88). Επίσης, σε μεγάλο βαθμό τους αντιμετωπίζουν με πολύ σεβασμό (Μ.Τ.= 4,39±0,88), τους αντιμετωπίζουν με πολύ ευγενικό τρόπο (Μ.Τ.= 4,32±0,95) και απέχουν από ακατάλληλα σχόλια ή παρατηρήσεις (Μ.Τ.=4,24±0,98).

Συνολικά, η Διαπροσωπική Οργανωσιακή Δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλά (Μ.Τ.=4,34 ± 0,86).

Πίνακας 7: Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Πρόταση	Μ. Τ.	Τ. Α.
Σας αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια;	4,41	0,88
Σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;	4,39	0,88
Σας αντιμετωπίζει με ευγενικό τρόπο;	4,32	0,95
Απέχει από ακατάλληλα σχόλια ή παρατηρήσεις;	4,24	0,98
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	4,34	0,86



Γράφημα 13: Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη

Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν την πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα σύμφωνα με το βαθμό στον οποίο

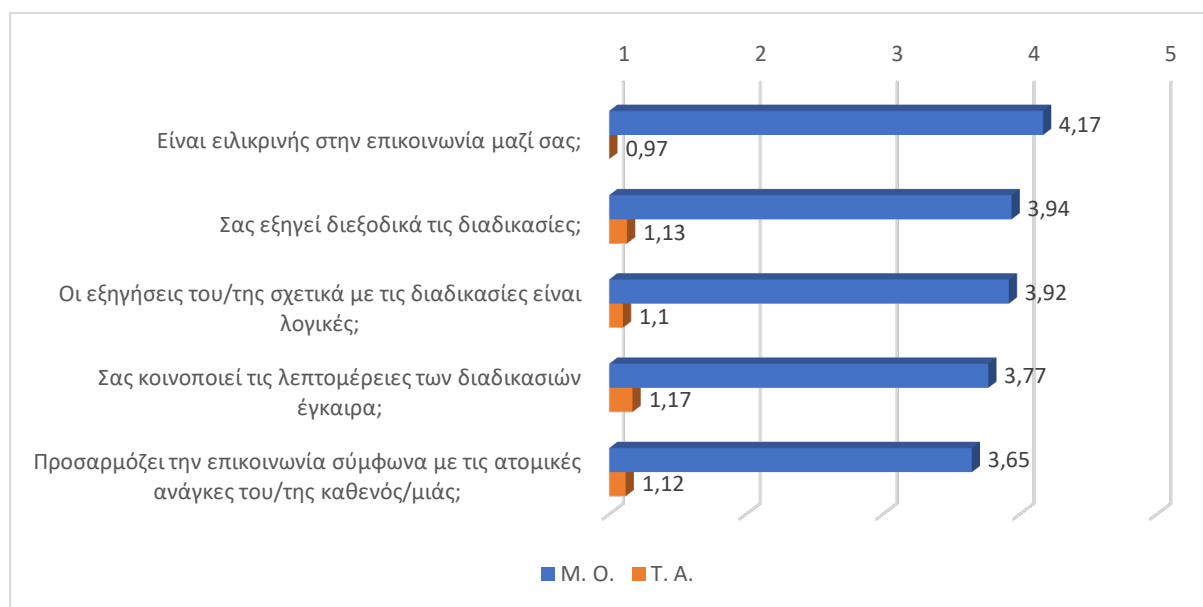
η κάθε ερώτηση τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει για τους ερωτηθέντες (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 8 (και το Γράφημα 14) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι διευθυντές είναι ειλικρινείς στην επικοινωνία μαζί τους (M.T.= 4,17±0,97), τους εξηγούν διεξοδικά τις διαδικασίες (M.T.= 3,94±1,13), οι εξηγήσεις είναι λογικές (M.T.= 3,92±1,10), τους κοινοποιούν τις λεπτομέρειες των διαδικασιών έγκαιρα (M.T.= 3,77±1,17) και η επικοινωνία προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες (M.T.= 3,65±1,12).

Συνολικά, η Πληροφοριακή Οργανωσιακή Δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλά (M.T.=3,89 ± 1,00).

Πίνακας 8: Οργανωσιακή δικαιοσύνη - πληροφοριακή

Πρόταση	M. T.	T. A.
Είναι ειλικρινής στην επικοινωνία μαζί σας;	4,17	0,97
Σας εξηγεί διεξοδικά τις διαδικασίες;	3,94	1,13
Οι εξηγήσεις του/της σχετικά με τις διαδικασίες είναι λογικές;	3,92	1,10
Σας κοινοποιεί τις λεπτομέρειες των διαδικασιών έγκαιρα;	3,77	1,17
Προσαρμόζει την επικοινωνία σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του/της καθενός/μιάς;	3,65	1,12
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	3,89	1,00



Γράφημα 14: Οργανωσιακή δικαιοσύνη – πληροφοριακή

7.1.3 Οργανωσιακή ταύτιση

Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας

Σε αυτή την υπό-ενότητα παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν την Οργανωσιακή Ταύτιση καριέρας των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες απαντούν σε τι βαθμό τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει για εκείνους η κάθε δήλωση μέσω εξαβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 6=Απόλυτα).

Από τον Πίνακα 9 (και το Γράφ.15) προκύπτει ότι τους ταιριάζει πολύ να είναι προσανατολισμένοι στην επαγγελματική τους εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης (M.T.= 5,00±1,09), τους αρέσει πολύ να εργάζονται προς όφελος της επαγγελματικής τους εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης (M.T.= 4,90±1,19) και τους ενδιαφέρει πολύ η επαγγελματική τους εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης (M.T.= 4,72±1,30).

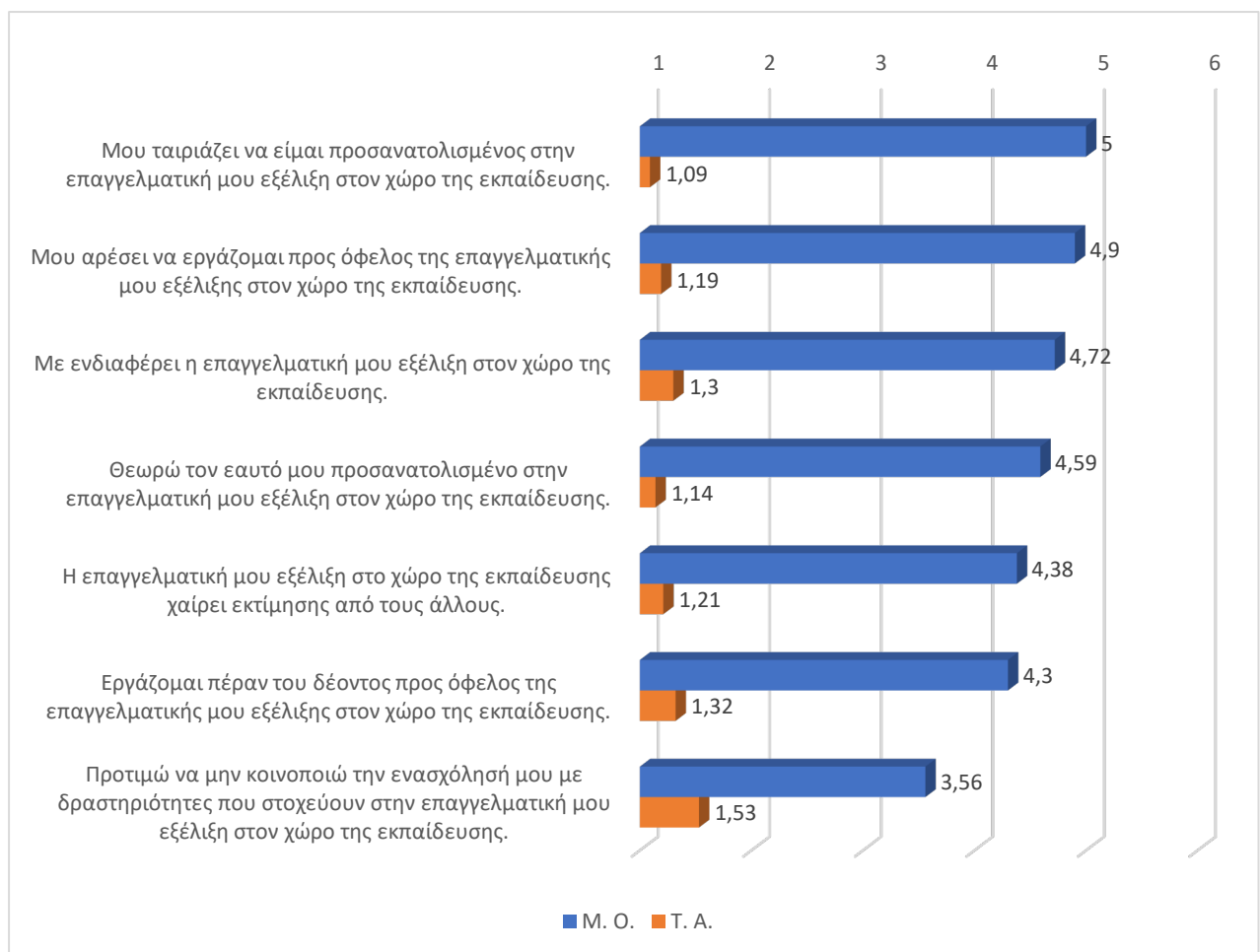
Επίσης, αρκετά έως πολύ θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά προσανατολισμένο στην επαγγελματική τους εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης (M.T.=4,59±1,14). Ακόμη, αρκετά η επαγγελματική τους εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης χαίρει εκτίμησης από τους άλλους (M.T.=4,38±1,21) και αρκετά εργάζονται πέραν του δέοντος προς όφελος της επαγγελματικής τους εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης (M.T.=4,30±1,32).

Τέλος, προτιμούν μέτρια να μην κοινοποιούν την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης (M.T.=3,56±1,53).

Συνολικά, υψηλά βαθμολογήθηκε η Οργανωσιακή Ταύτιση καριέρας (M.T.=4,65 ± 0,95).

Πίνακας 9: Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας

Πρόταση	Μ. Τ.	Τ. Α.
Μου ταιριάζει να είμαι προσανατολισμένος στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.	5,00	1,09
Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος της επαγγελματικής μου εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης.	4,90	1,19
Με ενδιαφέρει η επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.	4,72	1,30
Θεωρώ τον εαυτό μου προσανατολισμένο στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.	4,59	1,14
Η επαγγελματική μου εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης χαίρει εκτίμησης από τους άλλους.	4,38	1,21
Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος της επαγγελματικής μου εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης.	4,30	1,32
Προτιμώ να μην κοινοποιώ την ενασχόλησή μου με δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.	3,56	1,53
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	4,65	0,95



Γράφημα 15: Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας

Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας

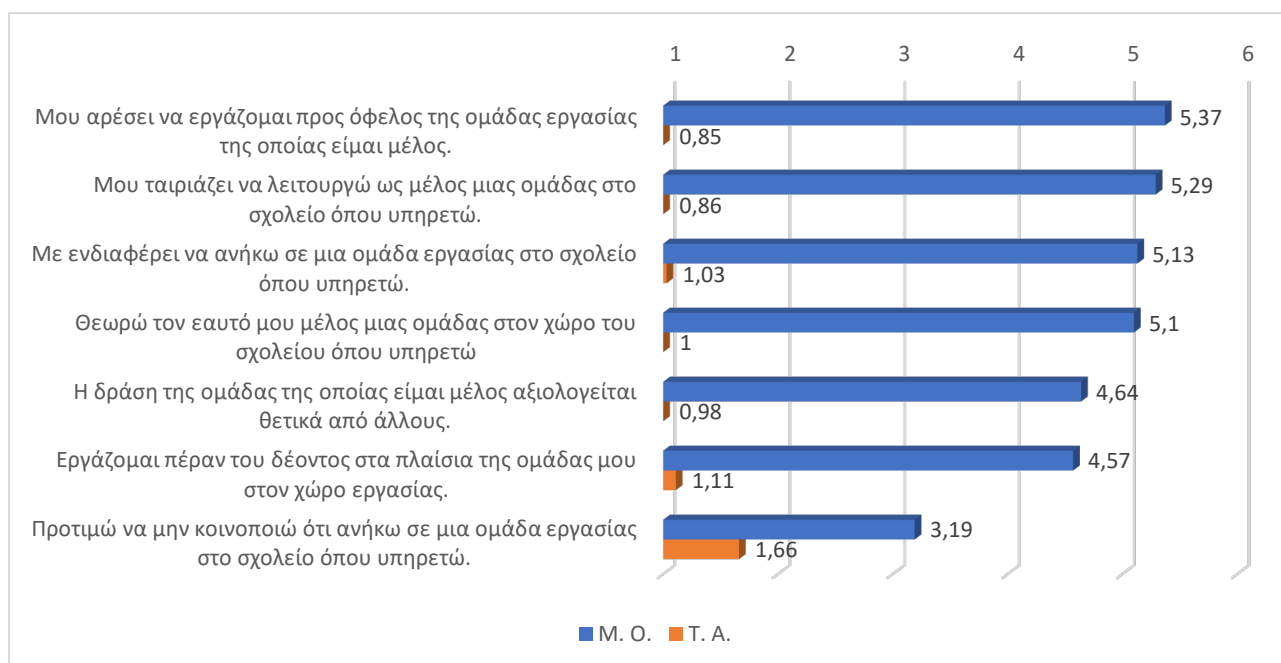
Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν στην οργανωσιακή ταύτιση ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε τι βαθμό τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει για εκείνους η κάθε δήλωση μέσω εξαβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 6=Απόλυτα).

Από τον Πίνακα 10 (και το Γράφημα 16) προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό τους αρέσει να εργάζονται προς όφελος της ομάδας εργασίας της οποίας είναι μέλος (M.T.= 5,37±0,85), τους ταιριάζει να λειτουργούν ως μέλος μιας ομάδας στο σχολείο όπου υπηρετούν (M.T.= 5,29±0,86), τους ενδιαφέρει να ανήκουν σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετούν (M.T.= 5,13±1,03), θεωρούν τον εαυτό τους μέλος μιας ομάδας στον χώρο του σχολείου όπου υπηρετούν (M.T.= 5,10±1,00) και σε μεγάλο βαθμό η δράση της ομάδας της οποίας είναι μέλος αξιολογείται θετικά από άλλους (M.T.= 4,64±0,98). Επίσης, αρκετά έως πολύ εργάζονται πέραν του δέοντος στα πλαίσια της ομάδας τους στον χώρο εργασίας (M.T.= 4,57±1,11). Τέλος, προτιμούν σε μικρό βαθμό να μην κοινοποιούν ότι ανήκουν σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετούν (M.T.= 3,19±1,66).

Συνολικά, υψηλά βαθμολογήθηκε η Οργανωσιακή Ταύτιση ομάδας (M.T.=5,02 ± 0,71).

Πίνακας 10: Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας

Πρόταση	M. T.	T. A.
Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος της ομάδας εργασίας της οποίας είμαι μέλος.	5,37	0,85
Μου ταιριάζει να λειτουργώ ως μέλος μιας ομάδας στο σχολείο όπου υπηρετώ.	5,29	0,86
Με ενδιαφέρει να ανήκω σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετώ.	5,13	1,03
Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος μιας ομάδας στον χώρο του σχολείου όπου υπηρετώ	5,10	1,00
Η δράση της ομάδας της οποίας είμαι μέλος αξιολογείται θετικά από άλλους.	4,64	0,98
Εργάζομαι πέραν του δέοντος στα πλαίσια της ομάδας μου στον χώρο εργασίας.	4,57	1,11
Προτιμώ να μην κοινοποιώ ότι ανήκω σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετώ.	3,19	1,66
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	5,02	0,71



Γράφημα 16: Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας

Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν οργανωσιακή ταύτιση σχολείου. Οι ερωτηθέντες απαντούν σε τι βαθμό τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει για εκείνους η κάθε δήλωση και πάλι μέσω εξαβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 6=Απόλυτα).

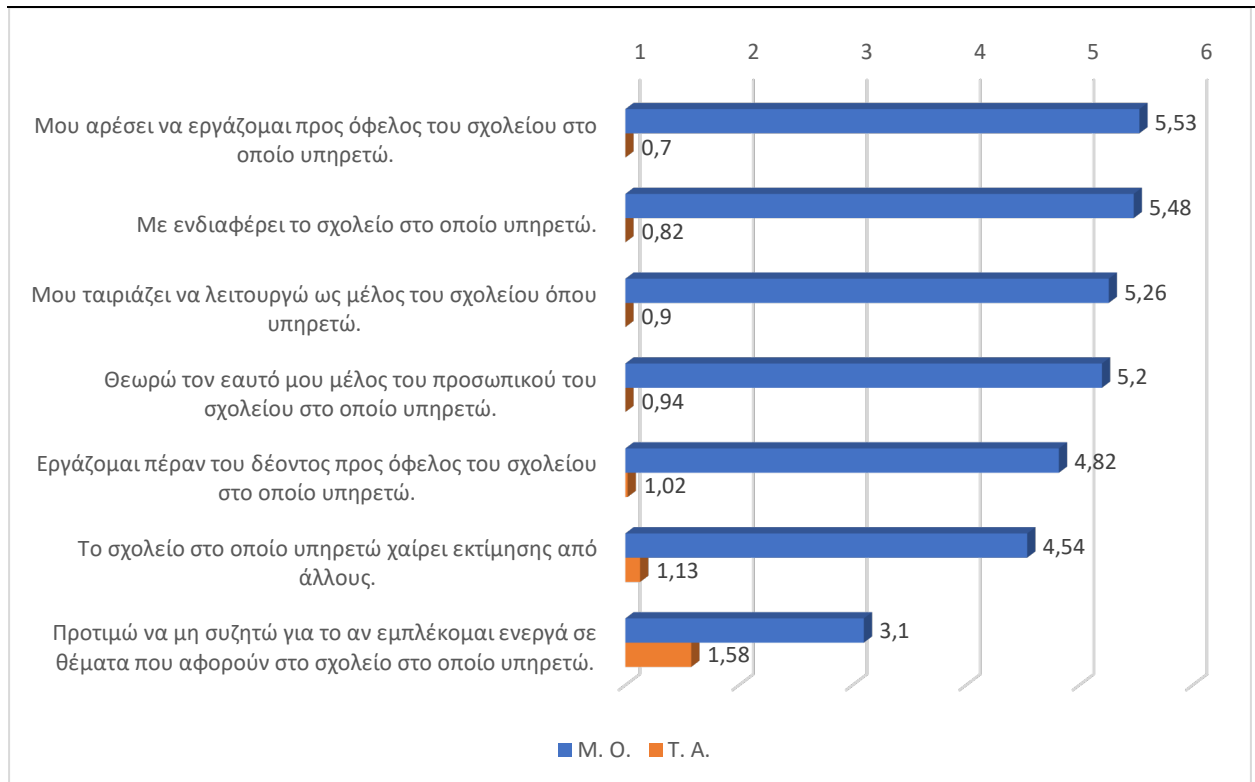
Από τον Πίνακα 11 (και το Γράφημα 17) προκύπτει ότι τους αρέσει πολύ έως σε απόλυτο βαθμό να εργάζονται προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Μ.Τ.= 5,53±0,70) και τους ενδιαφέρει το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (Μ.Τ.= 5,48±0,82).

Επίσης, σε μεγάλο βαθμό τους ταιριάζει να λειτουργούν ως μέλος του σχολείου όπου υπηρετούν (Μ.Τ.= 5,26±0,90), θεωρούν τον εαυτό τους μέλος του προσωπικού του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Μ.Τ.= 5,20±0,94) και εργάζονται πέραν του δέοντος προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Μ.Τ.= 4,82±1,02). Ακόμη, αρκετά έως πολύ θεωρούν ότι το σχολείο στο οποίο υπηρετούν χαίρει της εκτίμησης από άλλους (Μ.Τ.= 4,54±1,13). Τέλος, προτιμούν λίγο να μη συζητούν για το αν εμπλέκονται ενεργά σε θέματα που αφορούν στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν (Μ.Τ.= 3,10±1,58).

Συνολικά, υψηλά βαθμολογήθηκε η Οργανωσιακή Ταύτιση σχολείου (Μ.Τ.=5,14 ±0,67).

Πίνακας 11: Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου

Πρόταση	Μ. Τ.	Τ. Α.
Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετώ.	5,53	0,70
Με ενδιαφέρει το σχολείο στο οποίο υπηρετώ.	5,48	0,82
Μου ταιριάζει να λειτουργώ ως μέλος του σχολείου όπου υπηρετώ.	5,26	0,90
Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος του προσωπικού του σχολείου στο οποίο υπηρετώ.	5,20	0,94
Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετώ.	4,82	1,02
Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ χαίρει εκτίμησης από άλλους.	4,54	1,13
Προτιμώ να μη συζητώ για το αν εμπλέκομαι ενεργά σε θέματα που αφορούν στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ.	3,10	1,58
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	5,14	0,67



Γράφημα 17: Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου

Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν την οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε τι βαθμό τους αντιπροσωπεύει ή ισχύει για εκείνους η κάθε δήλωση μέσω εξαβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 6=Απόλυτα).

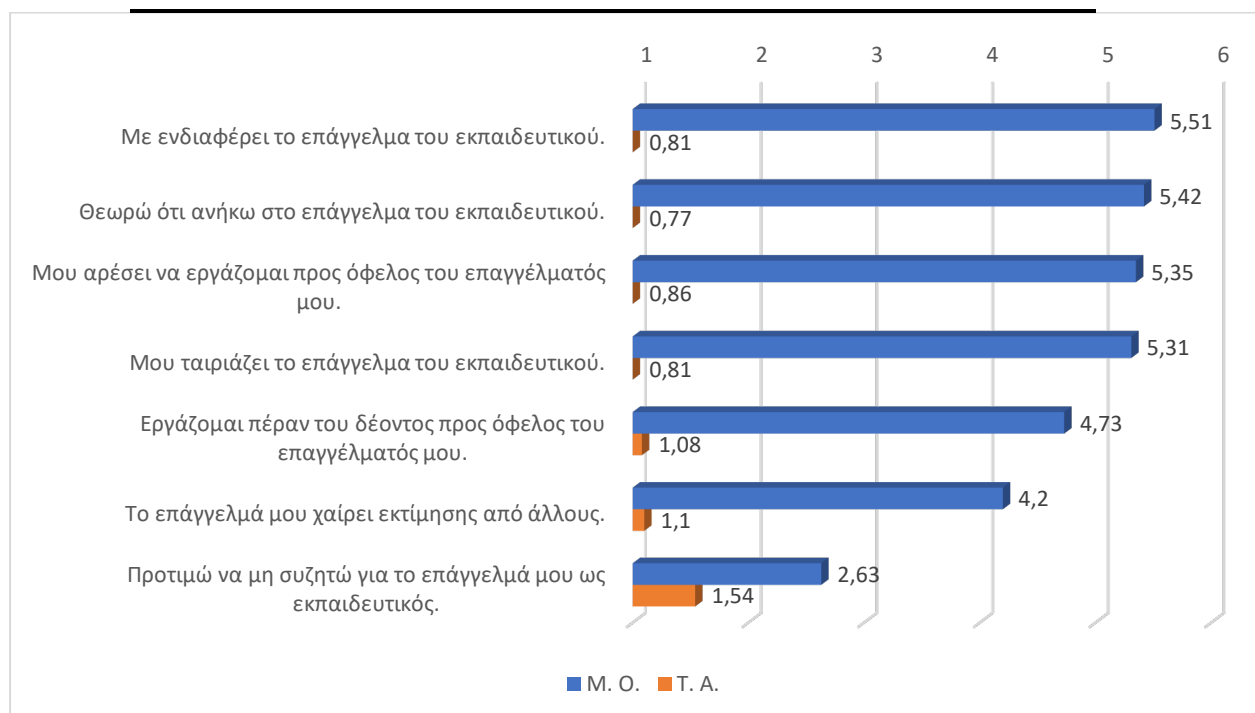
Από τον Πίνακα 12 (και το Γράφημα 18) προκύπτει ότι πολύ έως απόλυτα τους ενδιαφέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Μ.Τ.= 5,51±0,81) και θεωρούν ότι ανήκουν σε αυτό (Μ.Τ.= 5,42±0,77).

Επίσης, σε μεγάλο βαθμό τους αρέσει να εργάζονται προς όφελος του επαγγέλματός τους (Μ.Τ.= 5,35±0,86), τους ταιριάζει πολύ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Μ.Τ.= 5,31±0,81) και εργάζονται πέραν του δέοντος προς όφελος του (Μ.Τ.= 4,73±1,08). Ακόμη, θεωρούν ότι το επάγγελμά τους χαίρει αρκετά της εκτίμησης από άλλους (Μ.Τ.= 4,20±1,10). Τέλος προτιμούν λίγο να μη συζητούν για το επάγγελμά τους ως εκπαιδευτικοί (Μ.Τ.= 2,63±1,54).

Συνολικά, υψηλά βαθμολογήθηκε η Οργανωσιακή Ταύτιση επαγγέλματος (Μ.Τ.=5,09 ± 0,61).

Πίνακας 12: Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος

Πρόταση	Μ. Τ.	Τ. Α.
Με ενδιαφέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	5,51	0,81
Θεωρώ ότι ανήκω στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	5,42	0,77
Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος του επαγγέλματός μου.	5,35	0,86
Μου ταιριάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	5,31	0,81
Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος του επαγγέλματός μου.	4,73	1,08
Το επάγγελμά μου χαίρει εκτίμησης από άλλους.	4,20	1,10
Προτιμώ να μη συζητώ για το επάγγελμά μου ως εκπαιδευτικός.	2,63	1,54
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	5,09	0,61



Γράφημα 18: Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος

7.1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση

Στην παρούσα υπό-ενότητα παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν τις απαντήσεις τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

Από τον Πίνακα 13 (και το Γράφημα 19) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως το επάγγελμά τους είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριούνται (M.T.= 4,35±0,74), ότι είναι (M.T.= 4,10±0,91) και αισθάνονται ικανοποιημένοι με την δουλειά τους (M.T.= 4,00±0,84), ότι είναι ενθουσιασμένοι (M.T.= 3,99±0,82), πιο ευτυχισμένοι στην εργασία τους συγκριτικά με άλλους ανθρώπους (M.T.=3,96±0,87), τους αρέσει το επάγγελμα τους περισσότερο από τον μέσο όρο των εργαζομένων (M.T.=3,92±0,81), βρίσκουν πραγματική απόλαυση σε αυτό (M.T.=3,86±0,99) και βλέπουν την δουλειά τους σαν χόμπι (M.T.=3,56±1,27).

Ουδετερότητα παρατηρήθηκε στην άποψη ότι απολαμβάνουν περισσότερο τη δουλειά τους απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο τους (M.T.=2,82±0,98). Οι συμμετέχοντες μάλλον διαφώνησαν πως οι φίλοι τους ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους (M.T.=2,46±0,98). Ακόμη, διαφώνησαν ότι η δουλειά τους δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσαν να βρουν (M.T.=1,95±1,08), ότι συχνά βαριούνται το επάγγελμά τους (M.T.=1,82±0,90), ότι τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζουν τον εαυτό τους να πάει στη δουλειά (M.T.=1,70±0,84) και με το ότι κάθε μέρα στη δουλειά τους φαίνεται ατελείωτη (M.T.=1,65±0,80).

Επίσης τείνουν να διαφωνούν απόλυτα με το ότι η δουλειά τους δε τους ενδιαφέρει αρκετά (M.T.=1,49±0,88) και ότι την θεωρούν αρκετά δυσάρεστη (M.T.=1,45±0,68). Τέλος διαφώνησαν απόλυτα σχετικά με το ότι είναι απογοητευμένοι που ανέλαβαν αυτή τη δουλειά (M.T.=1,39±0,76) και ότι δεν τους αρέσει καθόλου (M.T.=1,23±0,54).

Συνολικά, προέκυψε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς (M.T.=3,95 ± 1,50).

Πίνακας 13: Επαγγελματική ικανοποίηση

Πρόταση	M. T.	T. A.
Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	4,35	0,74
Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	4,10	0,91
Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	4,00	0,84
Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	3,99	0,82
Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	3,96	0,87
Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο από τον μέσο όρο των εργαζομένων.	3,92	0,81
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	3,86	0,99
Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.	3,56	1,27
Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου απ' ό τι τον ελεύθερο χρόνο μου.	2,82	0,98
Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	2,46	0,98
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1,95	1,08
Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1,82	0,90
Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1,70	0,84
Κάθε μέρα στη δουλειά μου φαίνεται ατελείωτη.	1,65	0,80
Η δουλειά μου δε με ενδιαφέρει αρκετά.	1,49	0,88
Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1,45	0,68
Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1,39	0,76
Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1,23	0,54
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,95	0,50



Γράφημα 19: Επαγγελματική ικανοποίηση

7.2 Επαγωγική Στατιστική

7.2.1 Συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ηλικία

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας ($p \geq 0,128$).

Πίνακας 14: Παράγοντες * Ηλικία, Pearson συσχετίσεις

Παράγοντες	Ηλικία
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,118, p=0,162$
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,030, p=0,725$
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,016, p=0,853$
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,128, p=0,128$
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	$r= -0,022, p=0,792$
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	$r= -0,061, p=0,468$
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	$r=0,073, p=0,388$
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	$r=0,069, p=0,417$
Επαγγελματική ικανοποίηση	$r=0,110, p=0,192$

Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ($p \geq 0,102$).

Πίνακας 15: Παράγοντες * Εκπαιδευτική υπηρεσία, συσχετίσεις Pearson

Παράγοντες	Εκπαιδευτική υπηρεσία
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,157, p=0,061$
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,082, p=0,333$
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,061, p=0,470$
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,115, p=0,172$
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	$r=0,003, p=0,970$
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	$r=0,016, p=0,853$
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	$r=0,121, p=0,151$
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	$r=0,074, p=0,380$
Επαγγελματική ικανοποίηση	$r=0,050, p=0,555$

Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των παραγόντων και της εκπαιδευτικής υπηρεσίας (σε έτη) στο τωρινό σχολείο υπηρεσίας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν τώρα συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» ($r=0,206, p=0,014 < 0,05$).

Πίνακας 16: Παράγοντες * Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε, συσχετίσεις Pearson

Παράγοντες	Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,130$, $p=0,122$
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,206^*$, $p=0,014$
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,063$, $p=0,457$
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	$r=0,067$, $p=0,430$
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	$r=0,002$, $p=0,985$
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	$r=0,005$, $p=0,955$
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	$r=0,102$, $p=0,228$
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	$r=-0,020$, $p=0,817$
Επαγγελματική ικανοποίηση	$r=0,000$, $p=1,000$

* $p<0,05$

Φύλο

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών στους παράγοντες «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» ($t(140)=2,293$, $p=0,023<0,05$) και «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας» ($t(79,786)=-2,251$, $p=0,027<0,05$).

Πίνακας 17: Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test

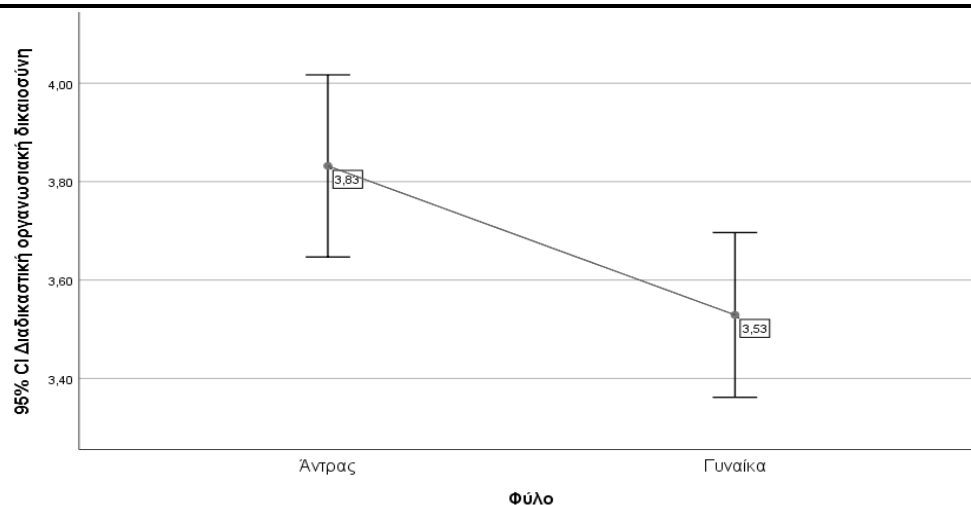
Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$t(140)=2,293$	0,023
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$t(140)=1,231$	0,220
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	$t(140)=1,302$	0,195
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	$t(140)=-1,222$	0,224
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	$t(140)=-1,626$	0,106
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	$t(83,765)=-2,251$	0,027
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	$t(79,786)=-1,656$	0,102
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	$t(84,305)=-1,737$	0,086
Επαγγελματική ικανοποίηση	$t(140)=-1,148$	0,253

Ειδικότερα, από τον Πίνακα 18 (και το Γράφημα 20) προκύπτει ότι:

Για τον παράγοντα «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη», η μέση τιμή των ανδρών (Μ.Τ.=3,83) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(140)=2,293$, $p=0,023<0,05$) από την μέση τιμή των γυναικών (Μ.Τ.=3,53).

Πίνακας 18: Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη * Φύλο, independent samples t-test

Παράγοντες	Φύλο	N	M.T.	t	df	p-value
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	Άντρας	51	3,83	2,293	140	0,023
	Γυναίκα	91	3,53			



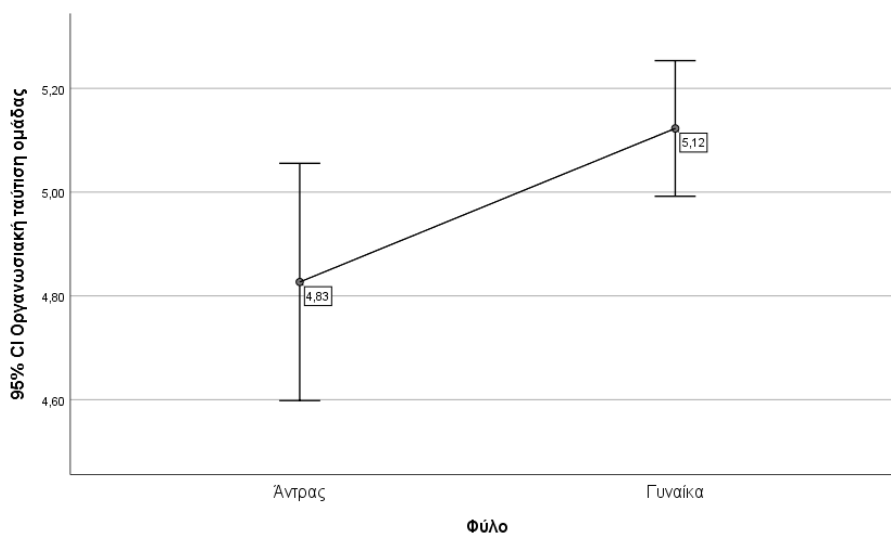
Γράφημα 20: Error bars «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» * Φύλο

Επίσης, από τον Πίνακα 19 (και το Γράφημα 21) προκύπτει ότι:

Για τον παράγοντα «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας», η μέση τιμή των ανδρών (M.T.=4,83) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(83,765)=-2,251$, $p=0,027<0,05$) από την μέση τιμή των γυναικών (M.T.=5,13).

Πίνακας 19: Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας * Φύλο, independent samples t-test

Παράγοντες	Φύλο	N	M.T.	t	df	p-value
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	Άντρας	51	4,83	-2,251	83,765	0,027
	Γυναίκα	91	5,13			



Γράφημα 21: Error bars «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας» * Φύλο

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων της έρευνας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,117$).

Πίνακας 20: Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA

Παράγοντες	F (2,139)	p-value
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,124	0,883
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	1,058	0,350
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,029	0,971
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,255	0,776
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	1,563	0,213
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	0,935	0,395
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	0,767	0,466
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	2,177	0,117
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,482	0,618

*Σύγκριση: 1)Εγγαμοί, 2)Άγαμοί, 3)Διαζευγμένοι-Χήροι

Ωστόσο, αν και στον κατακερματισμό των κατηγοριών δεν προέκυψαν διαφορές, συγκρίνοντας τους άγαμους με τους υπόλοιπους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» με την μέση τιμή των άγαμων (M.T.=4,95)

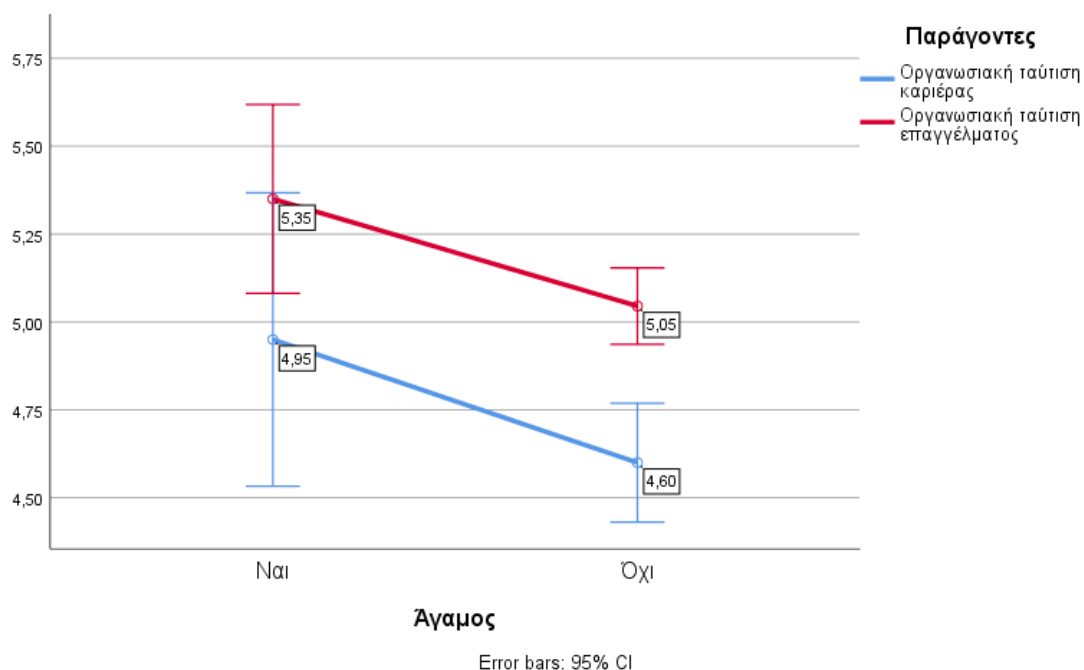
να είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(42,067)=2,282, p=0,028$) έναντι των μη άγαμων (M.T.=4,60) (Πίνακας 21, Γράφημα 22).

Επίσης, συγκρίνοντας τους άγαμους με τους υπόλοιπους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος» με την μέση τιμή των άγαμων (M.T.=5,35) να είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(33,140)=2,671, p=0,012$) έναντι των μη άγαμων (M.T.=5,05) (Πίνακας 21, Γράφημα 22).

Πίνακας 21: Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση ομαδοποιημένη, independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά)

Παράγοντας	Άγαμος	N	M.T.	df	t	p-value
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	Ναι	20	4,95	42,067	2,282	0,028
	Όχι	112	4,60			
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	Ναι	20	5,35	33,140	2,671	0,012
	Όχι	122	5,05			

*Ομαδοποίηση κατηγοριών: «Έγγαμος/η-Διαζευγμένος/η-Σε χηρεία»



Γράφημα 22: Error bars, Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση ομαδοποιημένη

Ανώτερος τίτλος σπουδών

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,066$).

Πίνακας 22: Παράγοντες * Ανώτερος τίτλος σπουδών, ANOVA

Παράγοντες	Στατιστικό	p-value
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,024	0,976
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,552	0,577
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,940	0,393
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	2,056	0,132
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	2,770	0,066
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	0,128	0,880
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	0,113	0,893
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	0,965	0,383
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,274	0,760

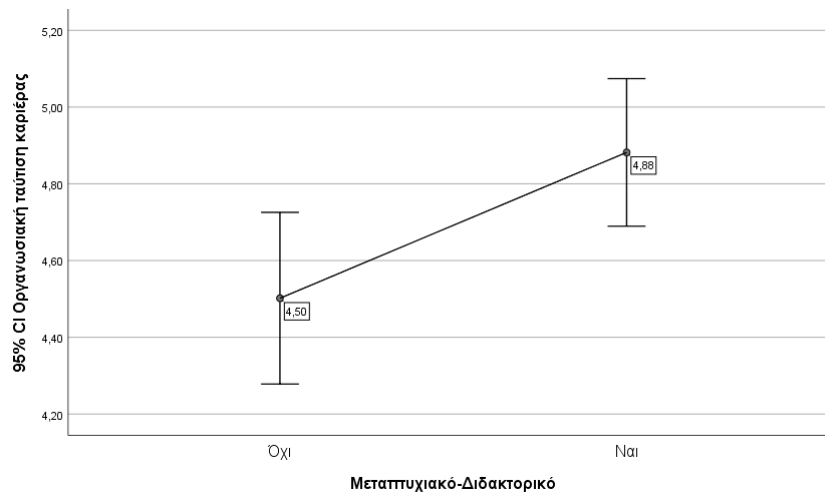
*Σύγκριση: 1)Βασικό πτυχίο, 2)Δεύτερο πτυχίο, 3)Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό

Ωστόσο, συγκρίνοντας τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (μεταπτυχιακό-διδακτορικό) με τους υπόλοιπους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» με την μέση τιμή των εκπαιδευτικών που δεν έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (M.T.=4,50) να είναι στατιστικά μικρότερη ($t(139,274)=-2,570$, $p=0,011$) από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που έχουν (M.T.=4,88) (Πίνακας 23, Γράφημα 23).

Πίνακας 23: «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» * Ανώτερος τίτλος σπουδών, independent samples t-test

Παράγοντας	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	N	M.T.	t	df	p-value
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	Όχι	87	4,50	-2,570	139,274	0,011
	Ναι	55	4,88			

*Ομαδοποίηση κατηγοριών: «Βασικό πτυχίο-Δεύτερο πτυχίο», «Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό»



Γράφημα 23: Error bars, «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» * Ανώτερος τίτλος σπουδών

7.2.2. Συσχέτιση παραγόντων οργανωσιακής δικαιοσύνης και ταύτισης

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των παραγόντων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και ταύτισης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όλες οι διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης συσχετίζονται θετικά με όλες τις διαστάσεις της οργανωσιακής ταύτισης εκτός τους παράγοντες «Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη» και «Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη» που δεν σχετίζονται με τον παράγοντα «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας».

Πίνακας 24: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων

	Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	,232**	,409**	,434**	,247**
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	,419**	,421**	,483**	,373**
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,150	,296**	,299**	,171*
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,152	,287**	,302**	,207*

7.2.3 Συσχετιστικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και

ταύτισης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης και της οργανωσιακής ταύτισης εκτός από τον παράγοντα «Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη» και «Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη».

Πίνακας 25: Συσχέτιση Pearson μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγόντων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και ταύτισης

Παράγοντες	Επαγγελματική ικανοποίηση
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	,197*
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη	,419**
Διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,069
Πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,101
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας	,443**
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας	,420**
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου	,519**
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος	,606**

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

7.2.4 Προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στον Πίνακα 26, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Επαγγελματική ικανοποίηση» και ανεξάρτητες μεταβλητές όλους τους υπόλοιπους συσχετιστικούς παράγοντες της οργανωσιακής δικαιοσύνης και ταύτισης, δηλαδή τη «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη», τη «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη», την «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας», την «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας», την «Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου» και την «Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος».

Στο 1^ο βήμα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» με το μοντέλο ωστόσο να παρουσιάζει πολύ χαμηλή προσαρμογή ($F(1,140)=5,629$, $p=0,019$, $\text{Adj}R^2=0,032$) και να ερμηνεύει ένα μικρό ποσοστό (3%) της εξαρτημένης μεταβλητής.

Στο 2^ο βήμα η «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» παύει να είναι στατιστικά σημαντική, με σημαντική να θεωρείται τώρα η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» ($\text{Beta}=0,439$, $p<0,001$) με το μοντέλο να εμφανίζει καλύτερη προσαρμογή αλλά σε χαμηλά επίπεδα ($F(2,139)=14,873$, $p<0,001$, $\text{Adj}R^2=0,164$) και να ερμηνεύει ένα ποσοστό (16%) της εξαρτημένης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση της

μεταβλητής «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» είναι έμμεση, δηλαδή μεσολαβεί η αύξηση της μεταβλητής «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη».

Στο 3^ο βήμα η Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» εξακολουθεί να μην είναι στατιστικά σημαντική, η «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» εξακολουθεί να είναι σημαντική αλλά με μικρότερη ισχύ ($Beta=0,304$, $p<0,01$) και σημαντική θεωρείται επίσης η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» ($Beta=0,326$, $p<0,001$) με την προσαρμογή του μοντέλου να είναι ικανοποιητική ($F(3,138)=16,470$, $AdjR^2=0,248$) και να ερμηνεύουν ένα ποσοστό (25%) της εξαρτημένης μεταβλητής.

Στο 4^ο βήμα η εισαγωγή στο μοντέλο της ανεξάρτητης μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας» δεν θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική, ούτε άλλαξε την επίδραση των υπόλοιπων μεταβλητών με την «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» να μην είναι σημαντική, την «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» να είναι σημαντική ($Beta=0,295$, $p<0,01$) όπως και σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» αλλά με μικρότερη ισχύ ($Beta=0,215$, $p<0,05$). Το μοντέλο παρουσίασε μία μικρή αύξηση στον δείκτη προσαρμογής ($F(4,137)=13,494$, $p<0,001$, $AdjR^2=0,262$).

Στο 5^ο βήμα η εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου» θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική ($Beta=0,523$, $p<0,001$) ωστόσο δεν άλλαξε την επίδραση των υπολοίπων μεταβλητών με την «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» και την «Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας» να μην είναι σημαντικές ενώ σημαντικές θεωρήθηκαν η «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» αλλά με μικρότερη ισχύ ($Beta=0,232$, $p<0,05$) και η «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» ($Beta=0,203$, $p<0,05$). Η προσαρμογή το μοντέλου αυξήθηκε σημαντικά ($F(5,136)=14,349$, $p<0,001$, $AdjR^2=0,321$) και να ερμηνεύουν ένα ποσοστό (32%) της εξαρτημένης μεταβλητής.

Στο 6^ο βήμα η εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος» θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική ($Beta=0,535$, $p<0,001$) και αφαίρεσε την επίδραση της μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας». Στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν άλλαξε κάτι με την «Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη» να εξακολουθεί να μην είναι σημαντική, όπως και η «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας». Παρατηρήθηκε αύξηση της επίδρασης της μεταβλητής «Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη» ($Beta=0,248$, $p<0,01$) και μείωση της μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου» ($Beta=0,291$, $p<0,05$). Προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συνεισφορά της μεταβλητής «Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας» είναι έμμεση μέσω της αύξησης της Οργανωσιακής ταύτισης με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Το τελικό μοντέλο καταδεικνύει ότι κύριος παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η οργανωσιακή ταύτιση με το επάγγελμα, συνεπικουρούμενη από την οργανωσιακή ταύτιση με το σχολείο και τις αντιλήψεις τους για τη διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη. Οι τρεις αυτοί παράγοντες προβλέπουν τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστό της τάξεως του 41%.

Πίνακας 26: Ιεραρχική βηματική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Επαγγελματική ικανοποίηση»

Ανεξάρτητες μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
Διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη	0,197*	-0,037	-0,041	-0,090	-0,113	-0,084
Διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη		0,439***	0,304**	0,295**	0,232*	0,247**
Οργανωσιακή ταύτιση καριέρας			0,326***	0,215*	0,203*	-0,065
Οργανωσιακή ταύτιση ομάδας				0,193	-0,217	-0,230
Οργανωσιακή ταύτιση σχολείου					0,523***	0,291*
Οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος						0,535***
Df1	1	2	3	4	5	6
Df2	140	139	138	137	136	135
F	5,629	14,873	16,470	13,494	14,349	17,446
p-value	0,019	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
AdjR²	0,032	0,164	0,248	0,262	0,321	0,412

***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05

Κεφάλαιο 8^ο

8.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η οργανωσιακή δικαιοσύνη και ταύτιση, η μεταξύ τους σχέση και η συμβολή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού τους προφίλ στις παραμέτρους της μελέτης. Στην έρευνα συμμετείχαν 142 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την πλειοψηφία να αποτελείται από γυναίκες, έγγαμα άτομα, μόνιμους εκπαιδευτικούς, θεωρητικών, τεχνολογικών ή θετικών σπουδών, που διδάσκουν σε σχολεία αστικών περιοχών. Το 35% περίπου ανέφερε μεταπτυχιακή εξειδίκευση. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών είναι τα 49,5 έτη με μέση γενική εκπαιδευτική υπηρεσία τα 18 έτη και τα 8,5 στην παρούσα σχολική μονάδα.

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Υψηλά ήταν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως το επάγγελμά τους είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριούνται, ότι είναι και αισθάνονται ικανοποιημένοι με την δουλειά τους, ότι είναι ενθουσιασμένοι, πιο ευτυχισμένοι στην εργασία τους συγκριτικά με άλλους ανθρώπους, τους αρέσει το επάγγελμα τους περισσότερο από τον μέσο όρο των εργαζομένων, βρίσκουν πραγματική απόλαυση σε αυτό και βλέπουν την δουλειά τους σαν χόμπι. Οι Zembylas και Papanastasiou (2006) όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως τη συναισθηματική σχέση που δημιουργούν με το επάγγελμά τους. Άλλωστε, επαγγελματίες που σχετίζονται με το κοινωνικό σύνολο (εκπαιδευτικοί, ιατροί κτλ.), αντλούν ικανοποίηση από την προσφορά και το κοινωνικό συμφέρον. Η ευτυχία και η ευημερία τους σχετίζεται με την επιλογή του επαγγέλματός τους και με το αν η επαγγελματική του ταυτότητα συμπίπτει με την ατομική του ταυτότητα και τα πιστεύω του ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (Bartels, Peters, de Jong, Pruyn & van der Molen, 2010). Αν και υπάρχει μια σημαντική αύξηση των πιέσεων και των απαιτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς, τα ευρήματα της βιβλιογραφίας συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικά επίπεδα, αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Saiti & Papadopoulos, 2015· Toropova, et al., 2021). Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Saiti και Papadopoulos (2015), οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, «διοίκηση», «συνάδελφοι» και «φύση της

εργασίας» και λιγότερο ικανοποιημένοι με «μισθό», «παροχές» και «πιθανές ανταμοιβές» (σελ. 89).

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά που ελέγχθηκαν για το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών, εκπαιδευτική υπηρεσία, έτη υπηρεσίας στο σχολείο τους), δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα αρκετών ερευνών που καταδεικνύουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Saiti & Papadopoulos, 2015· Skaalvik & Skaalvik, 2011· Toporova et al., 2021). Έτσι, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα με τους Saiti και Papadopoulos, (2015), ότι, αν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία δεν συσχετίστηκαν με τη συνολική τους ικανοποίηση, φάνηκε να είναι γενικά ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους.

Αντιλήψεις για την Οργανωσιακή Δικαιοσύνη

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχει σε υψηλό βαθμό οργανωσιακή δικαιοσύνη στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες και συγκεκριμένα υφίσταται η διαπροσωπική, πληροφοριακή, διανεμητική και διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη.

Σχετικά με την διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι διευθυντές τους αντιμετωπίζουν με ευγενικό τρόπο, με μεγάλη αξιοπρέπεια, σεβασμό και απέχουν από ακατάλληλα σχόλια ή παρατηρήσεις. Οι έμπιστοι ηγέτες μπορούν να βασιστούν στο να είναι δίκαιοι. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να γνωρίζουν ότι μπορούν να απευθυνθούν στον διευθυντή, να του εκφράσουν τις ανησυχίες και τις προτάσεις τους και να λάβουν μια δίκαιη απάντηση. Ένας ηγέτης που δείχνει εμπιστοσύνη δημιουργεί αμφίδρομη επικοινωνία και ακούει αυτές τις ανησυχίες και προτάσεις με σεβασμό και ανοιχτό μυαλό. Οι συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι ιδέες και οι ανησυχίες τους μπορεί να μην είναι πάντα προτεραιότητα, αλλά επιθυμούν να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη (Miller, Garciduenas, Green, Shatola & Enumba, 2008).

Αναφορικά με την πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι διευθυντές είναι ειλικρινείς στην επικοινωνία μαζί τους, τους εξηγούν διεξοδικά τις διαδικασίες, με λογικό τρόπο, τους κοινοποιούν τις λεπτομέρειες των διαδικασιών έγκαιρα και η ότι επικοινωνία προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες. Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη σημασία της επικοινωνίας και της πληροφόρησης στα σχολεία. Από

αυτή την άποψη, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές σχολείων αφιερώνουν πολύ χρόνο στην επικοινωνία, και ότι ένα σημαντικό μέρος του χρόνου των διευθυντών σχολείων αφιερώνεται τόσο σε διαπροσωπικές σχέσεις όσο και σε επικοινωνία με τους υφιστάμενους (Ärlestig, 2007, 2008·Moller, 2000). Οι διευθυντές περνούν περίπου το 70% - 80% του χρόνου τους ενημερώνοντας (Lunenburg, 2010). Παρόλο που τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων μπορούν να αφορούν πολλούς τομείς, η επικοινωνία, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, είναι η ουσία της σχολικής ηγεσίας (Fullan, 2002). Η επικοινωνία είναι τόσο ζωτική για την οργανωσιακή δικαιοσύνη όσο και η μάθηση για τους σχολικούς οργανισμούς. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ποιότητα της επικοινωνίας και της πληροφόρησης στο σχολείο (Ärlestig, 2008).

Όσον αφορά την διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η απόδοσή τους δικαιολογεί τα αποτελέσματα της εργασίας τους, η συνεισφορά τους στο σχολείο και τα αποτελέσματα του έργου τους αναγνωρίζονται ανάλογα με την προσπάθεια που έχουν καταβάλει και είναι αντίστοιχα της εργασίας που έχουν προσφέρει. Οι σχολικοί οργανισμοί στοχεύουν στην επίτευξη των στόχων χρησιμοποιώντας πολλά μέσα, συμπεριλαμβανομένης της εξασφάλισης εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι το ανθρώπινο δυναμικό είναι ένας από τους σημαντικότερους πόρους στους οργανισμούς και θεωρείται ως πηγή ανταγωνιστικότητας. Έτσι, η διοίκηση θα πρέπει να επενδύσει σε αυτούς τους πόρους για να ανυψώσει τον οργανισμό μέσω της επίτευξης των στόχων του. Ειδικά στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πρέπει να τονιστεί ο ρόλος της διοίκησης για την επίτευξη διανεμητικής οργανωσιακής δικαιοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί ο υψηλότερος βαθμός δέσμευσης από τους εκπαιδευτικούς, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Shamma, 2018).

Σχετικά με την διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι διαδικασίες που ακολουθούνται στηρίζονται στην ηθική από την οποία πρέπει να διέπεται ένας χώρος εργασίας, έχουν δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια των διαδικασιών, οι διαδικασίες εφαρμόζονται με συνέπεια, είναι αμερόληπτες και υπάρχει ακριβής πληροφόρηση. Η διαδικαστική δικαιοσύνη, προσδιορίζεται ως η αντίληψη του ατόμου για τη δικαιοσύνη που βασίζεται στις πολιτικές του οργανισμού και στις διαδικασίες με τις οποίες αυτές οι πολιτικές τίθενται σε εφαρμογή. Αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την αμεροληψία στον χώρο εργασίας και αφορά μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί

που αισθάνονται ότι οι διαδικασίες εφαρμόζονται με αμεροληψία, έχουν εμπιστοσύνη στην ηθική του διευθυντή (Altahayneh et al., 2014).

Μελετήθηκε επίσης, η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη. Εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα, συμφώνησαν περισσότερο με την ύπαρξη διανεμητικής οργανωσιακής δικαιοσύνης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εργαζόμενοι που αντιλαμβάνονται ότι οι οργανισμοί τους έχουν δίκαιη μεταχείριση, τείνουν να αναπτύσσουν και να διατηρούν κοινοτικές σχέσεις με αυτόν τον συγκεκριμένο οργανισμό, λόγω της μακροχρόνιας παραμονής τους σε αυτόν. Επιπλέον, όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι ο οργανισμός τους τους φέρεται δίκαια, είναι πιθανό να έχουν περισσότερη δέσμευση, εμπιστοσύνη και ιδιαίτερα ικανοποίηση από την εργασία, παραμένοντας για περισσότερο χρόνο (Kim, 2009).

Η διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλότερα από τους άντρες. Και οι Lee, Pillutla και Law (2000), υποστήριξαν ότι οι γυναίκες και οι άνδρες πρέπει να διαφέρουν στη σχετική αποτίμηση των διαφορετικών διαστάσεων της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Τα αποτελέσματά της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι γυναίκες είχαν χαμηλότερες προσδοκίες σχετικά με τη διαδικαστική δικαιοσύνη από τους άνδρες ομολόγους τους.

Οργανωσιακή Ταύτιση εκπαιδευτικών

Υψηλά ήταν τα επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης σχολείου, επαγγέλματος, ομάδας και καριέρας. Σχετικά με την οργανωσιακή ταύτιση σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους αρέσει πολύ να εργάζονται προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, τους ενδιαφέρει το σχολείο, τους ταιριάζει να λειτουργούν ως μέλος του, θεωρούν τον εαυτό τους μέλος του προσωπικού, εργάζονται πέραν του δέοντος προς όφελος του και θεωρούν ότι το σχολείο στο οποίο υπηρετούν χαίρει της εκτίμησης από άλλους. Στην πραγματικότητα, όλες οι λειτουργίες και όλοι οι ρόλοι στο σχολείο καθορίζονται κάτω από την ομπρέλα της οργανωσιακής ταύτισης. Οι άτυποι ρόλοι περιλαμβάνουν λειτουργίες που σχετίζονται με την τάξη, όπως ο προγραμματισμός, η επικοινωνία στόχων και η ρύθμιση δραστηριοτήτων, ενώ οι επίσημοι ρόλοι συνεπάγονται συγκεκριμένες θέσεις, συμπεριλαμβανομένου του επικεφαλής τμήματος ή του συντονιστή θεμάτων. Καθώς ο ρόλος υποστηρίζει την αλλαγή, για παράδειγμα, στο σχεδιασμό και την έναρξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας σχετικά με την αλλαγή ή στην αντιμετώπιση της ανάπτυξης προγράμματος σπουδών ή προβλημάτων, οι περισσότεροι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι το μεγαλύτερο μέρος της

δουλειάς τους γίνεται άτυπα μέσω της συνεργασίας με υφιστάμενους που ταυτίζονται με το όραμα του οργανισμού (Angelle & Schmid, 2007). Τα άτομα άλλωστε αναζητούν οργανισμούς που ταιριάζουν με την αίσθηση που έχουν οι ίδιοι για τους εαυτού τους. Οι εργαζόμενοι που ταυτίζονται έντονα με τους οργανισμούς τους είναι πιο πιθανό να δείξουν μια υποστηρικτική στάση απέναντί σε αυτούς (Gümüş et al., 2012).

Αναφορικά με την οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους ενδιαφέρει και τους ταιριάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θεωρούν ότι ανήκουν σε αυτό, τους αρέσει να εργάζονται προς όφελος του επαγγέλματός τους, εργάζονται πέραν του δέοντος προς όφελος του και θεωρούν ότι το επάγγελμά τους χαίρει αρκετά της εκτίμησης από άλλους. Η επαγγελματική ταύτιση, αν και υποκατηγορία είναι η ισχυρότερη από όλα τα στοιχεία της οργανωσιακής ταύτισης (Bartels et al., 2010). Οι αξίες, οι κανόνες και η ζήτηση που ενυπάρχουν σε μια επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με εκείνες που είναι εγγενείς σε μια οργανωσιακή ταυτότητα. Άλλωστε η παραμονή σε ένα επάγγελμα και η ικανοποίηση από την εργασία, ταυτίζονται περισσότερο με την επαγγελματική ταύτιση, καθώς ο οργανισμός μπορεί να είναι παροδικός, ενώ η επιλογή επαγγέλματος μόνιμη (Gümüş et al., 2012).

Όσον αφορά την οργανωσιακή ταύτιση ομάδας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους αρέσει να εργάζονται προς όφελος μίας ομάδας εργασίας, τους ταιριάζει να λειτουργούν ως μέλος της, τους ενδιαφέρει να ανήκουν σε αυτήν, θεωρούν τον εαυτό τους μέλος της, η δράση της ομάδας της οποίας είναι μέλος αξιολογείται θετικά από άλλους και εργάζονται πέραν του δέοντος στα πλαίσια της ομάδας τους στον χώρο εργασίας. Σύμφωνα με τους Bartels, Peters, de Jong, Pruyn και van der Molen (2010), η διαφορετικότητα της ομάδας είναι αυτή που καθορίζει και την επιτυχία της. Η δράση της ομάδας καθορίζει και την αποτελεσματικότητα των μεμονωμένων μελών, συνεπώς, ειδικά για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι σημαντική η θετική αξιολόγησή της.

Σχετικά με την οργανωσιακή ταύτιση καριέρας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους ταιριάζει και επιτυγχάνουν να είναι προσανατολισμένοι στην επαγγελματική τους εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης, τους αρέσει και τους ενδιαφέρει να εργάζονται προς όφελος της επαγγελματικής τους εξέλιξης, η οποία στο χώρο της εκπαίδευσης χαίρει εκτίμησης από τους άλλους και για την οποία εργάζονται πέραν του δέοντος προς όφελος της. Η ταύτιση με την καριέρα καθορίζει και την παραμονή στο επάγγελμα. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σαφώς προσανατολισμένοι στην ανάπτυξή τους και την εξέλιξή τους, λειτουργούν αποστασιοποιημένα, με αποτέλεσμα

την μη αποτελεσματικότητα και την μη ένταξή τους στην ομάδα του οργανισμού (Gümüş et al., 2012).

Η οργανωσιακή ταύτιση ομάδας υποστηρίχτηκε περισσότερο από τις γυναίκες. Οι άγαμοι εμφάνισαν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος και καριέρας, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού-διδακτορικού μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση καριέρας. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι εστιασμένοι στον σκοπό τους, θεωρούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη συνυφασμένη με τον οργανισμό και η καριέρα τους αποτελεί σκοπό ζωής και όχι επάγγελμα. Το ίδιο συμβαίνει με τους άγαμους, οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος, καθώς δεν παραμένουν στην εργασία τους για βιοποριστικούς λόγους, αλλά λόγω επιλογής και ταύτισης (Farooq, Rupp & Farooq, 2017). Ωστόσο, ο Riketta (2005), δεν εντόπισε σημαντική σχέση μεταξύ της οργανωσιακής ταύτισης και φύλου ή επιπέδου σπουδών.

Οργανωσιακή Δικαιοσύνη και Ταύτιση

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίστηκε με την οργανωσιακή ταύτιση. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι υπάρχει οργανωσιακή διαδικαστική και διανεμητική δικαιοσύνη εμφάνισαν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση καριέρας, ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Η διαπροσωπική και πληροφοριακή οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίστηκαν θετικά με την οργανωσιακή ταύτιση ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Οι Altahayne και συνεργάτες (2014), υποστηρίζουν ότι η διαδικαστική και διανεμητική δικαιοσύνη αποτελούν τα δυο βασικά στοιχεία της οργανωσιακής δικαιοσύνης, εντάσσοντας την πληροφοριακή δικαιοσύνη στα πλαίσια της επικοινωνίας, η οποία θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο οποιουδήποτε σχολικού οργανισμού προσπαθεί να λειτουργήσει με στόχο το συμφέρον εργαζομένων και μαθητών. Οι Gümüş et al., (2012), επιμένουν ότι η οργανωσιακή ταύτιση ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος σχετίζονται άμεσα με τη διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη και την ηθική. Σύμφωνα με τους Terzi και συνεργάτες (2017), η οργανωσιακή δικαιοσύνη συσχετίζεται με την οργανωσιακή ταύτιση των εκπαιδευτικών και όσο υψηλότερες είναι οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη, τόσο πιο υψηλό προκύπτει το επίπεδο ταύτισης με το σχολείο. Η οργανωσιακή δικαιοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της οργανωσιακής ταύτισης των εκπαιδευτικών. Όλες οι επιμέρους διαστάσεις της δικαιοσύνης προέβλεψαν την οργανωσιακή ταύτιση, με τη διαδικαστική δικαιοσύνη να αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα και τις άλλες

δύο, αλληλεπιδραστική και διανεμητική, να συμβάλουν στην πρόβλεψη με την αντίστοιχη σειρά (Terzi et al., 2017).

Επαγγελματική ικανοποίηση και Οργανωσιακή Δικαιοσύνη

Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίστηκαν με υψηλά επίπεδα διαδικαστικής και διανεμητικής οργανωσιακής δικαιοσύνης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και έρευνες που απέδειξαν ότι η διανεμητική δικαιοσύνη και η διαδικαστική δικαιοσύνη σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Nadiri & Tanova 2010· Choi, 2011). Όμως, η έρευνα του Demir (2016), έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης, τη διανεμητική, τη διαδικαστική και την αλληλεπιδραστική. Αξίζει να σημειωθεί ότι, για κάποιους ερευνητές, η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη δεν αποτελεί ξεχωριστή διάσταση, αλλά το διαπροσωπικό στοιχείο της διανεμητικής δικαιοσύνης (Lind & Tyler, 1988).

Ωστόσο, ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη. Στην ίδια παρατήρηση καταλήγουν και οι Ghran, Jameel και Ahmad (2019), που βρήκαν ότι η διανεμητική δικαιοσύνη θα μπορούσε να έχει τη σημαντικότερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ιρανών εκπαιδευτικών, από αυτή των άλλων διαστάσεων της δικαιοσύνης. Προτείνουν ότι, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στις μεθόδους διανομής που σχετίζονται με τα χρονοδιαγράμματα, τις ανταμοιβές και τις ευθύνες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με αυτή την πρόβλεψη, οι Altahayneh και συνεργάτες (2014), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διάσταση της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενη από τη διαδικαστική δικαιοσύνη και τη διανεμητική δικαιοσύνη αντίστοιχα. Σύμφωνα όμως με το μοντέλο των προσωπικών αποτελεσμάτων, η διανεμητική δικαιοσύνη είναι το βασικό προγενέστερο στοιχείο που προβλέπει τη στάση στο χώρο εργασίας όσον αφορά τα προσωπικά αποτελέσματα, όπως η ικανοποίηση από την εργασία (McFarlin & Sweeney, 1992).

Επαγγελματική ικανοποίηση και Οργανωσιακή Ταύτιση

Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίστηκαν με υψηλά επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης καριέρας, ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Συνολικά, όλα τα επίπεδα ταύτισης

έχουν θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους (Christ et al., 2003). Επίσης, η ταύτιση με τον οργανισμό του ατόμου, σε αυτήν την περίπτωση το σχολείο, κάνει το άτομο να υιοθετεί συμπεριφορές που ευνοούν τους στόχους του, και καθιστά πιο πιθανό, το άτομο να παρατείνει τη συμμετοχή του σε αυτόν τον οργανισμό (Dutton et al., 1994). Η οργανωσιακή ταύτιση καριέρας, ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος, αποτελούν σύμφωνα με τους Gümüs et al. (2012), από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες που οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ταύτιση με το σχολείο και το επάγγελμα. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Van Dick και συνεργατών (2004), που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προβλέπεται από τη συναισθηματική διάσταση της ταύτισης με το σχολείο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

8.2 Συμπεράσματα

Παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός διαπροσωπικής, πληροφοριακής, διανεμητικής και διαδικαστικής οργανωσιακής δικαιοσύνης. Υψηλά ήταν τα επίπεδα οργανωσιακής ταύτισης σχολείου, επαγγέλματος, ομάδας και καριέρας. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι υπάρχει οργανωσιακή διαδικαστική, διανεμητική και πληροφοριακή δικαιοσύνη εμφάνισαν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση καριέρας, ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Η διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίστηκε θετικά με την οργανωσιακή ταύτιση ομάδας, σχολείου και επαγγέλματος. Υψηλά ήταν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες που οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η διανεμητική οργανωσιακή δικαιοσύνη και η οργανωσιακή ταύτιση σχολείου και επαγγέλματος. Εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα, συμφώνησαν περισσότερο με την ύπαρξη διανεμητικής οργανωσιακής δικαιοσύνης. Η διαδικαστική οργανωσιακή δικαιοσύνη βαθμολογήθηκε υψηλότερα από τους άντρες ενώ η οργανωσιακή ταύτιση ομάδας υποστηρίχτηκε περισσότερο από τις γυναίκες. Οι άγαμοι εμφάνισαν μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση επαγγέλματος και καριέρας ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού-διδακτορικού μεγαλύτερη οργανωσιακή ταύτιση καριέρας. Οι εκπαιδευτικοί του γενικού Λυκείου βαθμολόγησαν χαμηλότερα την διαπροσωπική οργανωσιακή δικαιοσύνη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ οι οποίοι βαθμολόγησαν υψηλότερα την πληροφοριακή.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια για το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών λόγω του μεγέθους του δείγματος ($N=142$). Αναδεικνύουν κάποια τάση σε πληθυσμό παρόμοιο με αυτά τα χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή για μόνιμους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρητικών, τεχνολογικών ή θετικών σπουδών, που διδάσκουν σε σχολεία αστικών περιοχών, κυρίως γυναίκες, έγγαμους, μέσης ηλικίας 49,5 ετών με μέση γενική εκπαιδευτική υπηρεσία τα 18 έτη και τα 8,5 στην παρούσα σχολική μονάδα.

Όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση της έρευνας, από τον παράγοντα της οργανωσιακής ταύτισης έγινε αφαίρεση 4 ερωτήσεων καθώς δημιουργούσαν προβλήματα μειωμένης αξιοπιστίας, όχι της συνολικής αλλά των επιπέδων ταύτισης. Το ίδιο πρότειναν και οι δημιουργοί της συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης της οργανωσιακής ταύτισης Van Dick και συνεργάτες (2004), αφού συμφωνούν ότι τα εν λόγω στοιχεία «φορτώνονταν σε έναν ξεχωριστό παράγοντα και φαίνεται να μετρούν μια συγκεκριμένη διάσταση χωρίς να σχετίζονται με την αντίστοιχη εστίαση. Έτσι, αποφασίσαμε να τους εξαιρέσουμε από περαιτέρω αναλύσεις» (σελ. 177).

8.4 Προτάσεις

Προτείνεται μελλοντική Πανελλαδική έρευνα με μεθόδους πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας, για την δημιουργία αντιπροσωπευτικού δείγματος και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλο τον Ελληνικό πληθυσμό.

Επίσης, η έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με συγκριτική μελέτη, μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Οι διαφορετικές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων λόγω των εργαστηριακών μαθημάτων, αλλά και των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού, ίσως έδειχνε διαφορετικά αποτελέσματα στα επίπεδα ταύτισής τους (σχολείο, ομάδα, καριέρα, επάγγελμα).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Adams, J.S. (1965). Inequity In Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Albert, S., Ashforth, B. E., & Dutton, J. E. (2000). Organizational Identity and Identification: Charting New Waters and Building New Bridges. *The Academy of Management Review*, 25(1), 13–17. <https://doi.org/10.5465/AMR.2000.2791600>
- Alexander, S. and Ruderman, M. (1987). The Role of Procedural and Distributive Justice in Organizational Behavior. *Social Justice Research*, 1, 177-198. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01048015>
- Altahayneh, Z. L., Khasawneh, A., & Abedalhafiz, A. (2014). Relationship between organizational justice and job satisfaction as perceived by Jordanian physical education teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131-138. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n4p131>
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750>
- Angelle, P.S., & Schmid, J.B. (2007). School Structure and the Identity of Teacher Leaders: Perspectives of Principals and Teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799. <https://doi.org/10.1177/105268460701700604>
- Ärlestig, H. (2007). Multidimensional organizational communication as a vehicle for successful schools? *Journal for School Public Relations*, 28(2), 137-163. <https://doi.org/10.3138/jspr.28.2.137>

- Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools*, 11(3), 189–203. <https://doi.org/10.1177/1365480208097000>
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374. <https://doi.org/10.1177/0149206308316059>
- Ashforth, B. E. & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and Organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20–39. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999>
- Avanzi, L., Schuh, S. C., Fraccaroli, F., & van Dick, R. (2015). Why does organizational identification relate to reduced employee burnout? The mediating influence of social support and collective efficacy. *Work & Stress*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1004225>
- Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *International journal of Business and Management*, 4(9), 145–154. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n9p145>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Baran, H., & Giderler, C. (2017). A Study on Determining the Influence of Organizational Identification on Organizational Justice and Organizational Silence. *International journal of Asian social science*, 7, 242–258. <https://doi.org/10.18488/journal.1/2017.7.3/1.3.242.258>
- Bartels, J., Peters, O., de Jong, M., Pruyn, A., & van der Molen, M. (2010). Horizontal and vertical communication as determinants of professional and organisational identification. *Personnel Review*, 39(2), 210–226. <https://doi.org/10.1108/00483481011017426>
- Bies, R. J. (2001). International (in)justice: The sacred and the profane. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organization justice* (pp. 89–118). Stanford University Press.
- Bies, R.J., & Shapiro, D.L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1, 199–218. <https://doi.org/10.1007/BF01048016>

- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1988). Voice and Justification: Their Influence on Procedural Fairness Judgments. *The Academy of Management Journal*, 31(3), 676–685. <https://doi.org/10.2307/256465>
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Çelik, H. & Kalkan, Ö. (2022). Organizational Justice, Perceived Stress and Leader Support as Predictors of Teachers' Job Satisfaction. *Acta Educationis Generalis*, 12(1) 127-145. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0007>
- Choi, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration*, 41(2), 185–204. <https://doi.org/10.1177/0275074010373275>
- Christ, O., van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 329–341. <https://doi.org/10.1348/000709903322275867>
- Clay-Warner, J., Reynolds, J., & Roman, P. (2005). Organizational justice and job satisfaction: A test of three competing models. *Social Justice Research*, 18(4), 391–409. <https://doi.org/10.1007/s11211-005-8567-5>
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>

- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199–236. <https://doi.org/10.1037/a0031757>
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of management perspectives*, 21(4), 34-48. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.27895338>
- Cropanzano, R., Prehar, C. A., & Chen, P. Y. (2002). Using social exchange theory to distinguish procedural from interactional justice. *Group & Organization Management*, 27(3), 324–351. <https://doi.org/10.1177/1059601102027003002>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Demir, K. (2016). Relations between teachers’ organizational justice perceptions and organizational commitment and job satisfaction in the school: A meta-analysis. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1408–1417. Ανακτήθηκε από <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3396>
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers’ job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>

- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239–263. <https://doi.org/10.2307/2393235>
- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating Individuals and Groups at Work: A Social Identity Perspective on Leadership and Group Performance. *The Academy of Management Review*, 29(3), 459–478. <https://doi.org/10.2307/20159054>
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualisation and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319–331. <https://doi.org/10.1080/0013188970390307>
- Farooq, O., Rupp, D. E., & Farooq, M. (2017). The multiple pathways through which internal and external corporate social responsibility influence organizational identification and multifoci outcomes: The moderating role of cultural and social orientations. *Academy of Management Journal*, 60(3), 954–985. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0849>
- Fisher, C. D. (2000). Mood and Emotions while Working: Missing Pieces of Job Satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 185–202. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<185::AID-JOB34>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<185::AID-JOB34>3.0.CO;2-M)
- Fitness, J. (2000). Anger in the workplace: An emotion script approach to anger episodes between workers and their superiors, co-workers and subordinates. *Journal of Organizational Behavior*, 21(Spec Issue), 147–162. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<147::AID-JOB35>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<147::AID-JOB35>3.0.CO;2-T)
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of Procedural and Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions. *The Academy of Management Journal*, 32(1), 115–130. <https://doi.org/10.2307/256422>
- Fraccaroli, F., Sverke, M., van Dick, R. and Monzani, L. (2017). Does It Matter Whether I Am a Happy and Committed Worker? The Role of Identification, Commitment and Job Satisfaction for Employee Behaviour. In N. Chmiel, F. Fraccaroli and M. Sverke (eds), *An Introduction to Work and Organizational Psychology* (410–429). <https://doi.org/10.1002/9781119168058.ch22>

- Frazier, M. L., Johnson, P. D., Gavin, M., Gooty, J., & Bradley Snow, D. (2010). Organizational justice, trustworthiness, and trust: A multifoci examination. *Group & Organization Management*, 35(1), 39–76. <https://doi.org/10.1177/1059601109354801>
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21. Ανακτήθηκε από <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396052090.pdf>
- Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., Frey, L., Relyea, C., & Beu, D. (2006). Perceived external prestige and internal respect: New insights into the organizational identification process. *Human Relations*, 59(6), 815–846. <https://doi.org/10.1177/0018726706067148>
- Ghran, L. A. Z., Jameel, A. S., & Ahmad, A. R. (2019). The effect of organizational justice on job satisfaction among secondary school teachers. *International Review*, 3(3-4), 82-90. <https://doi.org/10.5937/intrev1903082L>
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9–22. <https://doi.org/10.2307/257990>
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden cost of pay cuts. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 561–568. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.5.561>
- Greenberg, J. (1994). Using socially fair treatment to promote acceptance of a work site smoking ban. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 288–297. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.288>
- Greenberg, J. (2012). Promote procedural and interactional justice to enhance individual and organizational outcomes. In E.A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence-based management* (255-271). John Wiley & Sons .<https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch14>
- Gümüş, M., Hamarat, B., Çolak, E., & Duran, E. (2012). Organizational and occupational identification: Relations to teacher satisfaction and intention to early retirement. *The Career Development International*, 17(4), 300–313. <https://doi.org/10.1108/13620431211255806>

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Haslam, S.A. & Ellemers, N. (2005). Social Identity in Industrial and Organizational Psychology: Concepts, Controversies and Contributions. In G.P. Hodgkinson and J.K. Ford (eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 20, (39 - 118) 2005. <https://doi.org/10.1002/0470029307.ch>
- Herrbach, O. (2006). A Matter of Feeling? The Affective Tone of Organizational Commitment and Identification. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 629–643. <https://doi.org/10.1002/job.362>
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400502>
- Hoy, W.K. & Tarter, C.J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D., & Miles, E. W. (1987). A New Perspective on Equity Theory: The Equity Sensitivity Construct. *The Academy of Management Review*, 12(2), 222–234. <https://doi.org/10.2307/258531>
- Jackson, J. W. (2002). Intergroup Attitudes as a Function of Different Dimensions of Group Identification and Perceived Intergroup Conflict. *Self and Identity*, 1(1), 11–33. <https://doi.org/10.1080/152988602317232777>
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237–249. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237>

- Judge, T. A., Parker, S. K., Colbert, A. E., Heller, D., and Ilies, R. (2002). Job satisfaction: a cross-cultural review. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, and C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work & organizational psychology - volume 2: Organizational psychology* (25–52). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608368>
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712–722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kim, S. (2009). IT Employee Job Satisfaction in the Public Sector. *International Journal of Public Administration*, 32(12), 1070–1097. <https://doi.org/10.1080/01900690903170303>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding Procedural Justice and Its Impact on Business Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489–511. <https://doi.org/10.1177/014920630002600306>
- Kulik, C. T., Lind, E. A., Ambrose, M. L., & MacCoun, R. J. (1996). Understanding gender differences in distributive and procedural justice. *Social Justice Research*, 9(4), 351–369. <https://doi.org/10.1007/BF02196990>
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31(2), 155–168. [https://doi.org/10.1016/S0047-2352\(02\)00222-2](https://doi.org/10.1016/S0047-2352(02)00222-2)
- Lee, E.-S., Park, T.-Y., & Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 141(5), 1049–1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000012>
- Lee, C., Pillutla, M., & Law, K. S. (2000). Power-Distance, Gender and Organizational Justice. *Journal of Management*, 26(4), 685–704. <https://doi.org/10.1177/014920630002600405>

- Leventhal, G.S. (1980). What Should Be Done with Equity Theory?. In Gergen, K.J., Greenberg, M.S., Willis, R.H. (Eds.), *Social Exchange*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Locke, E.A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. In M. D. Dunnette (ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.
- Loi, R., Hang-Yue, N., & Foley, S. (2006). Linking employees' justice perceptions to organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 101-120. <https://doi.org/10.1348/096317905X39657>
- Lunenburg, F. C. . (2010). The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-13. Ανακτήθηκε από <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20The%20Principal%20and%20the%20School%20-%20What%20Do%20Principals%20Do%20NFEASJ%20V27,%20N4,%202010.pdf>
- Maslow, A. H. (2011). *Κίνητρα και προσωπικότητα* (P. Καρακατσάνη, μετ.). Αθήνα: Αιώρα
- McFarlin, D. B., & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626–637. <https://doi.org/10.2307/256489>
- Miller, J.H., Garciduenas, R., Green, R. Shatola, K., & Enumba, E. (2008). What Teachers Want in Their Leaders: Voices from the Field. *CAPEA Education Leadership and Administration*, 20, 57-63. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965134.pdf>
- Moller, J. (2000). School principals in transition. In Day C., Fernandez A., Hauge T.E., and Moller J. (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London:

[https://mis.kp.ac.rw/admin/admin_panel/kp_lms/files/digital/Core%20Books/Core%20Books%20in%20Education/E204_%20%20%20Deontology%20of%20Teachers%20%20\[C.%20Day\]%20%20The%20Life%20and%20Work%20of%20Teachers%20Internatio\(BookFi\).pdf#page=214](https://mis.kp.ac.rw/admin/admin_panel/kp_lms/files/digital/Core%20Books/Core%20Books%20in%20Education/E204_%20%20%20Deontology%20of%20Teachers%20%20[C.%20Day]%20%20The%20Life%20and%20Work%20of%20Teachers%20Internatio(BookFi).pdf#page=214)

- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>
- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 46(6), 759–776. <https://doi.org/10.1177/001872679304600604>
- Nadiri, H., & Tanova, C. (2010). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2009.05.001>
- Nojani, M. I., Arjmandnia, A. A., Afrooz, G. A., & Rajabi, M. (2012). The Study on Relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction in Teachers Working in General, Special and Gifted Education Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2900–2905. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.586>
- Olkkonen, M-E., & Lipponen, J. (2006). Relationship between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(2), 202–215. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.08.007>
- Pratt, M. G. (1998). To be or not to be: Central questions in organizational identification. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations* (pp. 171–207). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231495.n6>
- Rai, G. S. (2013). Impact of organizational justice on satisfaction, commitment and turnover intention: Can fair treatment by organizations make a difference in their workers' attitudes and behaviors?

- Journal of Human Sciences*, 10(2), 260–284. Ανακτήθηκε από <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2634>
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358-384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.005>
- Riketta, M., Van Dick, R., & Rousseau, D. M. (2006). Employee attachment in the short and long run: Antecedents and consequences of situated and deep-structure identification. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5(3), 85–93. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.5.3.85>
- Rousseau, D. M. (1998). Why workers still identify with organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 217–233. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199805\)19:3<217::AID-JOB931>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<217::AID-JOB931>3.0.CO;2-N)
- Rupp, D. E., & Cropanzano, R. (2002). The mediating effects of social exchange relationships in predicting workplace outcomes from multifoci organizational justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(1), 925–946. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00036-5](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00036-5)
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology*, 36(3), 577–600. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>
- Shamma, F. (2018). Organizational Justice among School Principals within Israeli Arab Schools from the Teachers Point of View. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7(3), 130-132. Ανακτήθηκε από https://www.ijsr.net/get_count.php?paper_id=ART2018468
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781452231549>
- Sumanasena, M. L. H., & Mohamed, N. F. (2022). Teacher job satisfaction: a review of the literature. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.33306/mjssh/209>
- Terzi, A.R., Dülker, A.P., Altın, F., Çelik, F., Dalkıran, M., Yulcu, N.T., Tekin, S., & Deniz, Ü. (2017). An Analysis of Organizational Justice and Organizational Identification Relation Based on Teachers' Perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050320>.
- Thompson, E. R., & Phua, F. T. T. (2012). A Brief Index of Affective Job Satisfaction. *Group & Organization Management*, 37(3), 275–307. <https://doi.org/10.1177/1059601111434201>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Van Dick, R. (2001). Identification in organizational contexts: linking theory and research from social and organizational psychology. *International Journal of Management Reviews*, 3(4), 265–283. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00068>
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 129–149. <https://doi.org/10.1080/13594320143000889>
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 171–191. <https://doi.org/10.1348/096317904774202135>

- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2005). Category salience and organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(2), 273–285. <https://doi.org/10.1348/096317905X25779>
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2002). Examining the Construct of Organizational Justice: A Meta-Analytic Evaluation of Relations with Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 38(3), 193–203. <https://doi.org/10.1023/A:1015820708345>
- Whitman, D. S., Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63, 41-81. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2009.01162.x>
- Yilmaz, K. (2010). Secondary Public School Teachers' Perceptions about Organizational Justice. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 603-616. Ανακτήθηκε από: https://openaccess.dpu.edu.tr:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/1028/y%C4%B1lmaz_kursad_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), (357-374). <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>

Ελληνόγλωσση

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία : Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαϊντούτη, Β., Ρούσσος, Π. και Σταυρόπουλος, Β. (2014). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτο/θμιας Ειδικής και Γενικής Αγωγής σχετικά με την επικοινωνία τους με τους γονείς: το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, η ταύτιση με τον οργανισμό και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου ως προβλεπτικοί παράγοντες, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, 88-99.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Ευαγγελία Αρσένη και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ81- ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ-ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διεξάγω ερευνητική εργασία με τον παρακάτω τίτλο:

«Η συμβολή της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης και της Οργανωσιακής Ταύτισης στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της Οργανωσιακής Δικαιοσύνης και της Οργανωσιακής Ταύτισης στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές. Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε τοποθετώντας τη δήλωση - απάντηση που σας εκφράζει. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καθώς διερευνώνται οι προσωπικές σας σκέψεις και απόψεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων - δηλώσεων διαρκεί περίπου 12 λεπτά. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,

Ευαγγελία Αρσένη

Α' ΜΕΡΟΣ- ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: *

☐

Άντρας

☐

Γυναίκα

2. Ηλικία: *

.....

3. Οικογενειακή κατάσταση: *

☐

Άγαμος/η

☐

Έγγαμος/η

☐

Διαζευγμένος/η

☐

Σε χηρεία

4. Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών: *

☐

Βασικό πτυχίο

☐

Δεύτερο πτυχίο

☐

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

☐

Διδακτορικό Δίπλωμα

5. Σχέση εργασίας: *

☐

Μόνιμος/η

☐

Αναπληρωτής/τρια

☐

Ωρομίσθιος/α

6. Εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη): *

.....

7. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που τώρα υπηρετείτε: *

.....

8. Κλάδος/Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ01, ΠΕ02 κ.ο.κ.): *

.....

9. Τύπος σχολείου: *

☐

Γυμνάσιο/Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις

- ☐ Γενικό Λύκειο
- ☐ Επαγγελματικό Λύκειο
- ☐ Μουσικό Σχολείο

10. Το σχολείο βρίσκεται σε περιοχή: *

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική

Β' ΜΕΡΟΣ - 1. Αντιλήψεις για την οργανωσιακή δικαιοσύνη

Παρακαλώ σημειώστε έναν αριθμό σύμφωνα με το βαθμό (1-5) στον οποίο η κάθε ερώτηση από τις παρακάτω σας αντιπροσωπεύει ή ισχύει για σας (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

1. α. Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις διαδικασίες οι οποίες ακολουθούνται στο πλαίσιο του σχολείου για να καταλήξουν μέσα από εσάς σε αποτελέσματα (π.χ. κατανομή αρμοδιοτήτων, κατανομή τάξεων, αναπλήρωση συναδέλφου, ανάθεση σχολικών εορτών κ.λπ.).

ΕΡΩΤΗΣΗ		Πολύ λίγο (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
11	Έχετε τη δυνατότητα να εκφράσετε τις απόψεις και τα συναισθήματά σας κατά τη διάρκεια των διαδικασιών;					
12	Έχετε επιρροή στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις διαδικασίες;					
13	Οι διαδικασίες εφαρμόζονται με συνέπεια;					
14	Οι διαδικασίες είναι αμερόληπτες;					

15	Υπάρχει ακριβής πληροφόρηση σε σχέση με τις διαδικασίες;					
16	Έχετε τη δυνατότητα να αμφισβητήσετε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις διαδικασίες;					
17	Οι διαδικασίες που ακολουθούνται στηρίζονται στην ηθική από την οποία πρέπει να διέπεται ένας χώρος εργασίας;					

1.β. Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στα δικά σας αποτελέσματα.

ΕΡΩΤΗΣΗ		Πολύ λίγο (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
18	Τα αποτελέσματα του έργου σας αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια που έχετε καταβάλει;					
19	Τα αποτελέσματα του έργου σας είναι αντίστοιχα της εργασίας που έχετε προσφέρει;					
20	Η συνεισφορά σας στο σχολείο αναγνωρίζεται ανάλογα με την προσπάθεια που έχετε καταβάλει;					
21	Η απόδοσή σας δικαιολογεί τα αποτελέσματα της εργασίας σας;					

1.γ Οι ακόλουθες ερωτήσεις αναφέρονται στον/στη διευθυντή/ντρια που συντονίζει τις διαδικασίες.

ΕΡΩΤΗΣΗ		Πολύ λίγο (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
22	Σας αντιμετωπίζει με ευγενικό τρόπο;					
23	Σας αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια;					
24	Σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;					
25	Απέχει από ακατάλληλα σχόλια ή παρατηρήσεις;					

1.δ. Οι ακόλουθες ερωτήσεις αναφέρονται στον/στη διευθυντή/ντρια και στον τρόπο που κοινωνεί τις διαδικασίες (π.χ. κατανομή αρμοδιοτήτων, κατανομή τάξεων, αναπλήρωση συναδέλφου, ανάθεση σχολικών εορτών κ.λπ.).

ΕΡΩΤΗΣΗ		Πολύ λίγο (1)	Λίγο (2)	Μέτρια (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
26	Είναι ειλικρινής στην επικοινωνία μαζί σας;					
27	Σας εξηγεί διεξοδικά τις διαδικασίες;					
28	Οι εξηγήσεις του/της σχετικά με τις διαδικασίες είναι λογικές;					
29	Σας κοινοποιεί τις λεπτομέρειες των διαδικασιών έγκαιρα;					

30	Προσαρμόζει την επικοινωνία σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του/της καθενός/μιάς;					
----	---	--	--	--	--	--

Γ' ΜΕΡΟΣ - 2. Αντιλήψεις για την ταύτιση με τον οργανισμό

Παρακαλώ σημειώστε έναν αριθμό σύμφωνα με το βαθμό (1-6) στον οποίο η κάθε δήλωση από τις παρακάτω σας αντιπροσωπεύει ή ισχύει για σας (1=Καθόλου, 6=Απόλυτα).

ΔΗΛΩΣΗ		Καθόλου					Απόλυτα
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
31	Θεωρώ τον εαυτό μου προσανατολισμένο στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.						
32	Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος μιας ομάδας στον χώρο του σχολείου όπου υπηρετώ.						
33	Θεωρώ τον εαυτό μου μέλος του προσωπικού του σχολείου στο οποίο υπηρετώ.						
34	Θεωρώ ότι ανήκω στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.						
35	Μου ταιριάζει να είμαι προσανατολισμένος στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.						

36	Μου ταιριάζει να λειτουργώ ως μέλος μιας ομάδας στο σχολείο όπου υπηρετώ.						
37	Μου ταιριάζει να λειτουργώ ως μέλος του σχολείου όπου υπηρετώ.						
38	Μου ταιριάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.						
39	Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος της επαγγελματικής μου εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης.						
40	Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος της ομάδας εργασίας της οποίας είμαι μέλος.						
41	Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετώ.						
42	Μου αρέσει να εργάζομαι προς όφελος του επαγγέλματός μου.						
43	Με ενδιαφέρει η επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.						

44	Με ενδιαφέρει να ανήκω σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετώ.						
45	Με ενδιαφέρει το σχολείο στο οποίο υπηρετώ.						
46	Με ενδιαφέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.						
47	Προτιμώ να μην κοινοποιώ την ενασχόλησή μου με δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική μου εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης.						
48	Προτιμώ να μην κοινοποιώ ότι ανήκω σε μια ομάδα εργασίας στο σχολείο όπου υπηρετώ.						
49	Προτιμώ να μη συζητώ για το αν εμπλέκομαι ενεργά σε θέματα που αφορούν στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ.						
50	Προτιμώ να μη συζητώ για το επάγγελμά μου ως εκπαιδευτικός.						

51	Η επαγγελματική μου εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης χαίρει εκτίμησης από τους άλλους.						
52	Η δράση της ομάδας της οποίας είμαι μέλος αξιολογείται θετικά από άλλους.						
53	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ χαίρει εκτίμησης από άλλους.						
54	Το επάγγελμά μου χαίρει εκτίμησης από άλλους.						
55	Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος της επαγγελματικής μου εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης.						
56	Εργάζομαι πέραν του δέοντος στα πλαίσια της ομάδας μου στον χώρο εργασίας.						
57	Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος του σχολείου στο οποίο υπηρετώ.						
58	Εργάζομαι πέραν του δέοντος προς όφελος του επαγγέλματός μου.						

Δ' ΜΕΡΟΣ- 3. Αντιλήψεις για την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από την εργασία. Παρακαλώ, επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ - Ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

ΕΡΩΤΗΣΗ		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ - Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.					
60	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.					
61	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.					
62	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.					
63	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου απ' ό τι τον ελεύθερο χρόνο μου.					
64	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.					
65	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.					

66	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.					
67	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.					
68	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.					
69	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.					
70	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.					
71	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.					
72	Κάθε μέρα στη δουλειά μου φαίνεται ατελείωτη.					
73	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο από τον μέσο όρο των εργαζομένων.					
74	Η δουλειά μου δε με ενδιαφέρει αρκετά.					
75	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.					
76	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.					

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!