



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή  
πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής  
αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους.

Σταυρόπουλος Μ. Βασίλειος

**Εξεταστική Επιτροπή**

1. Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Επιβλέπουσα)
2. Καφέτσιος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης (Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής)
3. Λουμάκου Μαρία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής)
4. Παπαγεωργίου Παναγιώτα, Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης
5. Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
6. Βλάχου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
7. Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**ΒΟΛΟΣ 2013**

## Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων.....	8
Ευρετήριο Διαγραμμάτων.....	21
Αρκτικόλεξα και Συντομογραφίες.....	23
Πρόλογος.....	24
Περίληψη.....	26
Abstract.....	28
<b>1. Θεωρητικό πλαίσιο.....</b>	<b>29</b>
1.1. Προβληματική της έρευνας.....	29
1.2. Θεωρητικό πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου σε εργαζόμενους.....	31
1.3. Θεωρητικό πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς.....	39
1.4. Θεωρητικό πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	45
1.5. Μελέτες σε εργαζόμενους γενικά.....	48
1.6. Μελέτες σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.....	53
1.7. Μελέτες σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	60
1.8. Συγκριτικές μελέτες σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	65
1.9. Τεκμηρίωση της μελέτης των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	67
<b>2. Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>80</b>
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	80
2.2. Ποσοτικό σκέλος.....	81

2.3.	Ποιοτικό σκέλος.....	94
2.4.	Στάδια ανάλυσης δεδομένων.....	99
<b>3.</b>	<b>Αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους της έρευνας.....</b>	<b>101</b>
	Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	101
3.1.	Έλεγχος διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας.....	101
3.2.	Διαφορές στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ.....	105
3.3.	Μεταβλητές που επιδρούν στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και συνθήκες εργασίας όπου διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής.....	116
3.4.	Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες και συνθήκες εργασίας που επιδρούν στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	139
3.5.	Επίδραση των μεταβλητών που αφορούν σε δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	145
3.6.	Συσχετίσεις και σύγκριση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	174
3.7.	Διαφοροποίηση των εναλλακτικών διεξόδων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	192
3.8.	Σύνοψη των κύριων ευρημάτων.....	197
<b>4.</b>	<b>Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων του ποσοτικού σκέλους της έρευνας.....</b>	<b>198</b>
4.1.	Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες.....	200
4.2.	Συνθήκες εργασίας.....	204
4.3.	Δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ.....	209
4.4.	Εναλλακτικές διέξοδοι αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	217
<b>5.</b>	<b>Πολυπαραγοντικό μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής με τη χρήση ανάλυσης διαδρομών (path analysis).....</b>	<b>222</b>
5.1.	Εισαγωγή.....	222
5.2.	Υποθετικό μοντέλο της έρευνας.....	225

5.3.	Εξέταση του υποθετικού μοντέλου της έρευνας-Διαδικασία, κριτήρια και δείκτες.....	231
5.4.	Μοντέλο αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	233
5.5.	Μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	237
5.6.	Σύνοψη και συζήτηση επί των ευρημάτων των μοντέλων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	241
<b>6.</b>	<b>Ποιοτικό σκέλος της έρευνας.....</b>	<b>248</b>
6.1.	Διασύνδεση ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας στο πλαίσιο της προσέγγισης με μικτές ερευνητικές μεθόδους.....	248
6.2.	Σκοπός και στόχοι του ποιοτικού σκέλους της έρευνας.....	249
6.3.	Ανάλυση δεδομένων και θεματικοί άξονες.....	250
6.4.	Κίνητρα αρχικής επιλογής επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	251
6.5.	Κίνητρα παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	261
6.6.	Κίνητρα αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	289
6.7.	Κίνητρα και αντικίνητρα επανεπιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	318
6.8.	Πρακτικές αντιμετώπισης δυσκολιών: Προστατευτικοί και επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	328
6.9.	Σύνοψη και συμπεράσματα. Επέκταση της θεωρίας της αφοσίωσης στη μελέτη της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής: Το μοντέλο της αιφορικής αφοσίωσης.....	346
<b>7.</b>	<b>Συνάρθρωση ευρημάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας..</b>	<b>361</b>
7.1.	Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας και αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (συμπληρωματικότητα).....	361
7.2.	Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται	

με την παραμονή, αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (επέκταση).....	372
7.3. Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων: Συμπεράσματα.....	377
7.4. Πρακτικές που προάγουν την αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση (ψυχική ανθεκτικότητα) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τη συνακόλουθη παραμονή τους στο επάγγελμα.....	379
7.5. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	383
7.6. Συμβολή της έρευνας στο ερευνητικό συγκείμενο που αφορά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Περιορισμοί και προτάσεις για ανάληψη συναφών μελλοντικών ερευνών.....	385
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>390</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>453</b>
Παράρτημα Α.....	453
Παράρτημα Β-1.....	454
Παράρτημα Β-2.....	455
Παράρτημα Β-3.....	456
Παράρτημα Β-4.....	457
Παράρτημα Β-5.....	458
Παράρτημα Β-6.....	459
Παράρτημα Β-7.....	460
Παράρτημα Β-8.....	461
Παράρτημα Β-9.....	462
Παράρτημα Β-10.....	463
Παράρτημα Γ-1.....	464
Παράρτημα Γ-2.....	465
Παράρτημα Δ-1.....	466
Παράρτημα Δ-2.....	467
Παράρτημα Ε-1.....	468
Παράρτημα Ε-2.....	469
Παράρτημα Ε-3.....	470
Παράρτημα ΣΤ.....	471
Παράρτημα Ζ.....	472

Παράρτημα Η-1.....	473
Παράρτημα Η-2.....	474
Παράρτημα Η-3.....	475
Παράρτημα Η-4.....	476
Παράρτημα Η-5.....	477
Παράρτημα Η-6.....	478
Παράρτημα Η-7.....	479
Παράρτημα Η-8.....	480
Παράρτημα Η-9.....	481
Παράρτημα Η-10.....	482
Παράρτημα Η-11.....	483
Παράρτημα Η-12.....	484
Παράρτημα Η-13.....	485
Παράρτημα Η-14.....	486
Παράρτημα Η-15.....	487
Παράρτημα Η-16.....	488
Παράρτημα Η-17.....	489
Παράρτημα Η-18.....	490
Παράρτημα Θ-1.....	491
Παράρτημα Θ-2.....	492
Παράρτημα Θ-3.....	493
Παράρτημα Θ-4.....	494
Παράρτημα Ι-1.....	495
Παράρτημα Ι-2.....	496
Παράρτημα ΙΑ.....	497
Παράρτημα ΙΒ-1.....	498
Παράρτημα ΙΒ-2.....	499
Παράρτημα ΙΒ-3.....	500
Παράρτημα ΙΒ-4.....	501
Παράρτημα ΙΒ-5.....	502
Παράρτημα ΙΒ-6.....	503
Παράρτημα ΙΒ-7.....	504
Παράρτημα ΙΒ-8.....	505
Παράρτημα ΙΒ-9.....	506

Παράρτημα ΙΓ.....	507
Παράρτημα ΙΔ-1.....	508
Παράρτημα ΙΔ-2.....	509
Παράρτημα ΙΔ-3.....	510
Παράρτημα ΙΕ.....	511
Παράρτημα ΙΣΤ.....	512
Παράρτημα ΙΖ.....	513
Παράρτημα ΙΗ.....	514
Παράρτημα ΙΘ.....	515
Παράρτημα Κ.....	516
Παράρτημα ΚΑ.....	517
Παράρτημα ΚΒ-1.....	518
Παράρτημα ΚΒ-2.....	519
Παράρτημα ΚΓ.....	520
Παράρτημα ΚΔ.....	521

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 2.1	
Αναλυτικά στοιχεία δείγματος της έρευνας.....	86
Πίνακας 2.2	
Προφίλ συμμετεχόντων ομάδας υψηλής προθετικότητας.....	97
Πίνακας 2.3	
Προφίλ συμμετεχόντων ομάδας χαμηλής προθετικότητας.....	98
Πίνακας 2.4	
Οπτικό μοντέλο διαδοχικής ερμηνευτικής προσέγγισης των μικτών ερευνητικών μεθόδων.....	100
Πίνακας 3.1	
Ανάλυση διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	102
Πίνακας 3.2.α	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε φάση ζωής.....	105
Πίνακας 3.2.β	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε υπηρεσιακό προφίλ.....	107
Πίνακας 3.2.γ	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε ύπαρξη πρότερης εμπειρίας στη δημόσια εκπαίδευση.....	109



Πίνακας 3.2.δ	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση.....	110
Πίνακας 3.2.ε	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε πρότερη επαγγελματική εμπειρία.....	111
Πίνακας 3.2.στ	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε σπουδές και εξειδίκευση.....	112
Πίνακας 3.2.ζ	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το ανώτερο κατεχόμενο προσόν στην ειδική και γενική αγωγή.....	113
Πίνακας 3.2.η	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε διαμονή και κατοικία.....	114
Πίνακας 3.2.θ	
Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε στοιχεία-χαρακτηριστικά σχολείου και περιοχής.....	115
Πίνακας 3.3.α	
Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	117
Πίνακας 3.3.β	
Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	118

Πίνακας 3.3.γ	
Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	120
Πίνακας 3.3.δ	
Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	122
Πίνακας 3.3.ε	
Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	125
Πίνακας 3.3.στ	
Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην κοινωνική στήριξη (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	127
Πίνακας 3.3.ζ	
Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου κατεχόμενου προσόντος στην ειδική αγωγή στην κοινωνική στήριξη (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	128
Πίνακας 3.3.η	
Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οργανικότητας της σχολικής μονάδας στην κοινωνική στήριξη (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	129
Πίνακας 3.3.θ	
Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	129
Πίνακας 3.3.ι	
Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στα προβλήματα ρόλων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....	131

Πίνακας 3.3.ια

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αυτονομία και στις διαστάσεις αυτής των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 132

Πίνακας 3.3.ιβ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτονομία (γενικά) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 135

Πίνακας 3.3.ιγ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτονομία (αναλυτικό πρόγραμμα) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 135

Πίνακας 3.3.ιδ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτονομία (διδασκτικό έργο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής... 136

Πίνακας 3.3.ιε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος στην ειδική αγωγή στην αυτονομία (γενικά) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 139

Πίνακας 3.4.α

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 140

Πίνακας 3.4.β

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της αφοσίωσης στο επάγγελμα με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 141

Πίνακας 3.4.γ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των προβλημάτων ρόλων με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 142

Πίνακας 3.4.δ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 143

Πίνακας 3.4.ε

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις του αριθμού ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.. 144

Πίνακας 3.4.στ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της αυτονομίας και των διαστάσεων αυτής με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 145

Πίνακας 3.5.α

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν στη φάση ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 146

Πίνακας 3.5.β

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο)..... 147

Πίνακας 3.5.γ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 147

Πίνακας 3.5.δ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερκτημένα..... 148

Πίνακας 3.5.ε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο).....148

Πίνακας 3.5.στ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.....149

Πίνακας 3.5.ζ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του αριθμού παιδιών στην οικογένεια των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.....149

Πίνακας 3.5.η

Επίδραση του τύπου σχολείου και κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις του αριθμού μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....150

Πίνακας 3.5.θ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....151

Πίνακας 3.5.ι

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....151

Πίνακας 3.5.ια

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....151

Πίνακας 3.5.ιβ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν σε κατοικία και διαμονή στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 153

Πίνακας 3.5.ιγ

Επίδραση των βασικών σπουδών και κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις του ανώτερου κατεχόμενου προσόντος εντός και εκτός ειδικής αγωγής στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 159

Πίνακας 3.5.ιδ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής..... 161

Πίνακας 3.5.ιε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 161

Πίνακας 3.5.ιστ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 162

Πίνακας 3.5.ιζ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής..... 162

Πίνακας 3.5.ιη

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν στο υπηρεσιακό προφίλ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας..... 163

Πίνακας 3.5.ιθ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής..... 165

Πίνακας 3.5.κ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής..... 165

Πίνακας 3.5.κα

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής... 166

Πίνακας 3.5.κβ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της κατεχόμενης θέσης στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 166

Πίνακας 3.5.κγ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της κατεχόμενης θέσης στο σχολείο στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής..... 167

Πίνακας 3.5.κδ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προϋπηρεσίας στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής..... 167

Πίνακας 3.5.κε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προϋπηρεσίας στο σχολείο στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....168

Πίνακας 3.5.κστ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....168

Πίνακας 3.5.κζ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....169

Πίνακας 3.5.κη

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....170

Πίνακας 3.5.κθ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....170

Πίνακας 3.5.λ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....171

Πίνακας 3.5.λα

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....171



Πίνακας 3.5.λβ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής στο σχολείο στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....172

Πίνακας 3.5.λγ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος παραμονής σε σχολείο στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....172

Πίνακας 3.5.λδ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης την τελευταία 5ετία στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....173

Πίνακας 3.5.λε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης την τελευταία 5ετία στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....174

Πίνακας 3.6.α

Συσχετίσεις παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην ομάδα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....176

Πίνακας 3.6.β

Συσχετίσεις παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην ομάδα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....177

Πίνακας 3.6.γ

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....178

Πίνακας 3.6.δ	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, αφοσίωσης (σχολείο/επάγγελμα) και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	180
Πίνακας 3.6.ε	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, συναισθήματος στο χώρο εργασίας και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	181
Πίνακας 3.6.στ	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, αυτο-αποτελεσματικότητας και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	183
Πίνακας 3.6.ζ	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	185
Πίνακας 3.6.η	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, κοινωνικής στήριξης στο χώρο εργασίας και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	187
Πίνακας 3.6.θ	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, προβλημάτων ρόλων και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	190
Πίνακας 3.6.ι	
Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, αυτονομίας και διαστάσεων αυτής και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	192
Πίνακας 3.7.α	
Διαφοροποίηση προθέσεων αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	194

Πίνακας 3.7.β	
Διαφοροποίηση προθέσεων αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	196
Πίνακας 5.1	
Δείκτες προσαρμογής στο μοντέλο αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	233
Πίνακας 5.2	
Δείκτες προσαρμογής στο μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	233
Πίνακας 5.3	
Επιδράσεις μεταβλητών στην πρόθεση αποχώρησης.....	236
Πίνακας 5.4	
Επιδράσεις μεταβλητών στην αφοσίωση στο επάγγελμα.....	237
Πίνακας 5.5	
Επιδράσεις μεταβλητών στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	240
Πίνακας 5.6	
Επιδράσεις μεταβλητών στην αφοσίωση στο σχολείο.....	241
Πίνακας 6.1	
Κίνητρα παραμονής και διασύνδεσή τους με τις διαστάσεις της αφοσίωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	350
Πίνακας 6.2	
Κίνητρα αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και διασύνδεσή τους με τις διαστάσεις της αφοσίωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	351

Πίνακας 7.1	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σύμφωνα με το σχηματικό μοντέλο της έρευνας (συμπληρωματικότητα).....	362
Πίνακας 7.2	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	364
Πίνακας 7.3	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Αποτρεπτικοί παράγοντες.....	366
Πίνακας 7.4	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες.....	368
Πίνακας 7.5	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Συνθήκες εργασίας.....	370
Πίνακας 7.6	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Δημογραφικό προφίλ (Φάση ζωής).....	372
Πίνακας 7.7	
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την παραμονή, αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (επέκταση).....	376

## Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1.1	
Σχηματικό μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....	70
Διάγραμμα 1.2	
Εννοιολογικό μοντέλο των παραγόντων που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών.....	77
Διάγραμμα 3.1	
Αλληλεπίδραση ομάδας και εμπειρίας σε θέση Προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας στην αφοσίωση στο επάγγελμα.....	123
Διάγραμμα 3.2	
Αλληλεπίδραση ομάδας και προσωρινής κατοικίας στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	154
Διάγραμμα 3.3	
Αλληλεπίδραση ομάδας και διαμονής μακριά από την οικογένεια στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	158
Διάγραμμα 3.4	
Αλληλεπίδραση ομάδας και ανώτερου προσόντος στην ειδική αγωγή στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο).....	160
Διάγραμμα 3.5	
Αλληλεπίδραση ομάδας και σχέσης εργασίας στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.....	169
Διάγραμμα 5.1	
Υποθετικό μοντέλο της έρευνας.....	231

Διάγραμμα 5.2	
Μοντέλο αποχώρησης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	235
Διάγραμμα 5.3	
Μοντέλο αποχώρησης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	236
Διάγραμμα 5.4	
Μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	239
Διάγραμμα 5.5	
Μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	240
Διάγραμμα 6.1	
Εννοιολογικές κατηγορίες (θεματικοί άξονες) του ποιοτικού σκέλους της έρευνας και διασύνδεσή τους.....	251
Διάγραμμα 6.2	
Μοντέλο αειφορικής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	359

## Αρκτικόλεξα και Συντομογραφίες

ΑΠ.: Αποχώρηση

ΑΠΕ: Αλλαγή πλαισίου εργασίας

ΑΦ.: Αφοσίωση

AMOS: Analysis of Moment Structures

ANCOVA: Analysis of Covariance

ANOVA: Analysis of Variance

Δ.ΑΦ.: Διαρκής αφοσίωση

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

Μ.Σ.: Μη Στατιστικά σημαντική (διαφορά, επίδραση, συσχέτιση)

Μ.Τ.: Μέση Τιμή

MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software

Ν.: Νόμος

NACCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

NCES: National Center for Education Statistics

Π.: Παραμονή (στο πλαίσιο/επάγγελμα)

ΠΕΕΠ: Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΥΣΠΕ: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση

ΤΕ: Τμήμα Ένταξης

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

## Πρόλογος

Η ολοκλήρωση μιας διδακτορικής διατριβής συνδέεται με το πέρας μιας μακράς διαδικασίας μελέτης, (ανα)στοχασμού και προβληματισμού. Κυρίως όμως συνδέεται με την ικανοποίηση που μπορεί κάποιος να αποκομίσει από μια φαινομενικά «ατομική» πορεία στη γνώση, πορεία η οποία κάθε άλλο παρά μοναχική μπορεί να είναι.

Εμπνευστής, υποστηρικτής, συμπαραστάτης και αρωγός στην παραπάνω πορεία, από την υποβολή της ερευνητικής πρότασης μέχρι την ολοκλήρωση της διατριβής υπήρξε η επιβλέπουσα κ. Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην οποία απευθύνω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου. Την ευχαριστώ επίσης διότι στο πλαίσιο της όλης συνεργασίας/αλληλεπίδρασης μεταξύ επιβλέποντος και υποψηφίου, συνειδητοποίησα την ιδιαίτερη αξία του να βιώνεις το κάθε στάδιο της πορείας εκπόνησης, παρά τη μονομερή προσκόλληση στο στόχο καθεαυτό. Ευχαριστώ επίσης τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής κ. Καφέτσιο Κωνσταντίνο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και κ. Λουμάκου Μαρία, Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την υποστήριξη και τις -καίριας σημασίας- υποδείξεις τους, καθώς και τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής κ. Παπαγεωργίου Παναγιώτα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, κ. Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Βλάχου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κ. Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για το ενδιαφέρον τους στο ερευνητικό αυτό εγχείρημα. Ευχαριστώ επίσης το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) του οποίου είχα την τιμή να είμαι υπότροφος για την οικονομική του συνδρομή, η οποία υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική, κυρίως στο σκέλος που αφορούσε στην οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας.

Ένα μεγάλο -όσο και νοσταλγικό- «ευχαριστώ» στους ανθρώπους εκείνους του στενού οικογενειακού μου περιβάλλοντος που στο πρώτο μισό χρονικό διάστημα της εκπόνησης υπέμειναν τις ατελείωτες ώρες στο γραφείο, τις αγωνίες, τις στιγμές ικανοποίησης, αλλά και ματαίωσης: Τη μητέρα μου Δήμητρα, τους αδελφούς Δημήτρη και Βαγγελιώ, τους ανηψιούς Χρήστο και Μάνθο με τους οποίους βίωσα στιγμές πένθους -με την απώλεια του πατέρα μου- αλλά και χαράς σχετιζόμενης με το



δεύτερο μισό χρονικό διάστημα εκπόνησης της διατριβής. Στο διάστημα αυτό, που συμπίπτει με την έναρξη της οικογενειακής μου ζωής, θέλω να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Βασιλική η οποία υπέμεινε πολλά, συναισθάνθηκε ακόμη περισσότερο, και υποστήριξε παντιοτρόπως το όλο αυτό εγχείρημα. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους φίλους, συναδέλφους και συνοδοιπόρους Κώστα Μπακιρτζή, Γιώργο Πολύζο, Αγγελική Ταγκάλου και Μανώλη Τεντζέρη με τους οποίους μοιράστηκα πολλά και σημαντικά γεγονότα, εντός και εκτός σπουδών και εργασίας. Ευχαριστίες επίσης απευθύνω στο φίλο και συνεργάτη Κων/νο Μπαγινέτα για τις κοινές επιστημονικές μας αναζητήσεις και δραστηριότητες, καθώς και στο συνάδελφο Χρήστο Μαρκαντώνη για την πολύτιμη και ουσιαστική αλληλεπίδραση που αναπτύξαμε ως υποψήφιοι διδάκτορες.

Τέλος -αλλά όχι τελευταίους- ευχαριστώ τους υπηρεσιακούς παράγοντες που με τις ενέργειές τους διευκόλυναν τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και τους βασικούς συντελεστές αυτής, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής από κάθε περιοχή της χώρας που με τη συμμετοχή τους υποστήριξαν το ερευνητικό αυτό εγχείρημα. Και τους μαθητές μου, Άγγελο, Γιώργη, Γιώργο, Ηλία και Χρήστο, που άθελά τους με βοήθησαν να επαναπροσδιορίσω το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός αλλά και να επανακαθορίσω τα προσωπικά μου κίνητρα και αντικίνητρα για ενδεχόμενη είτε αλλαγή πλαισίου εργασίας είτε παραμονή είτε ακόμη και αποχώρηση από το χώρο της ειδικής αγωγής.

## Περίληψη

Το φαινόμενο της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα -και ιδιαίτερα εκείνων που υπηρετούν στην ειδική αγωγή- αποτελεί ένα ζήτημα στο οποίο έχει δοθεί σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αξιολογούνται θετικά για την αφοσίωσή τους στο απαιτητικό έργο της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Ωστόσο η αφοσίωση αυτή μπορεί να μειωθεί όταν οι συνθήκες εργασίας και τα προσόντα, σε συνδυασμό με ευρύτερα κοινωνικοοικονομικούς και ατομικούς παράγοντες, δεν είναι ευνοϊκά, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις για την παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Με βάση τη θεωρία της αφοσίωσης και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή, η μελέτη ενός πολυδιάστατου φαινομένου- όπως η αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα- θέτει το πλαίσιο των ερευνητικών εκείνων προσεγγίσεων που θα διευκολύνουν τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτό. Για το λόγο αυτό, η προσέγγιση με τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων προκρίνεται αρχικά ως αναγκαία για τη μελέτη του υπό εξέταση φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε ο διαδοχικός ερμηνευτικός σχεδιασμός (sequential explanatory design) όπου διεξάγεται αρχικά το ποσοτικό σκέλος της έρευνας και στη συνέχεια το ποιοτικό σκέλος παρέχει την ερμηνεία και κατανόηση των όποιων αποτελεσμάτων προέκυψαν από την ποσοτική φάση. Στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας συμμετείχαν συνολικά 877 εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής (413 ειδικής και 464 γενικής αγωγής) από πανελλαδικό δείγμα σχολικών μονάδων που επιλέχτηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας κατά συστάδες οι οποίες αντιστοιχούσαν στις 18 Περιφέρειες Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της χώρας. Οι μεταβλητές διακρίνονταν σε εκείνες που αφορούσαν στις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με βάση το σχηματικό και εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), καθώς και στις συνθήκες εργασίας (υποστήριξη από διεύθυνση και συναδέλφους, προβλήματα ρόλων, αυτονομία) και τους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες (επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο σχολείο και το επάγγελμα, συναίσθημα στο χώρο εργασίας, αυτο-αποτελεσματικότητα) με βάση τη διάκριση των Gamer και Hunter (2013). Αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βίωναν καλύτερες συνθήκες εργασίας όσον αφορά στην αυτονομία και τα προβλήματα ρόλων συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, εν τούτοις δήλωναν λιγότερο ικανοποιημένοι, αυτο-αποτελεσματικοί και αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους όπως επίσης και σε μεγαλύτερο βαθμό την πρόθεσή τους για αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί νεώτεροι σε ηλικία και με λιγότερη εμπειρία, κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, με λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις και

υπηρετούντες σε ειδικό σχολείο και ακολούθως σε τμήμα ένταξης, συνθέτουν το προφίλ του εκπαιδευτικού με το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Από το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, που βασίστηκε σε ατομικές συνεντεύξεις 16 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που επελέγησαν με βάση την προθετικότητα για αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου, προέκυψε ότι η ματαιώση από τις εγγενείς δυσκολίες και τα λιγοστά επιτεύγματα των μαθητών αποτελούσαν κίνητρο αποχώρησης καθώς και αλλαγής πλαισίου προς τη γενική αγωγή, ενώ από πλευράς συνθηκών εργασίας τόσο η έλλειψη υποστήριξης από διευθυντή και συναδέλφους όσο και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή επιδρούσαν αρνητικά στην παραμονή τους στο χώρο της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον και η συνεχής - ακούσια τις περισσότερες φορές- αλλαγή σχολείου συνέβαλε αρνητικά στην αφοσίωση και την παραμονή τους στο επάγγελμα. Ωστόσο, το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς και οι προκλήσεις που ενέχει η καθεαυτή εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν σημαντικά κίνητρα που διατηρούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Πράγματι, από τη μελέτη του πολυπαραγοντικού μοντέλου της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διατηρούν την αφοσίωσή τους, παρόλες τις αντιξοότητες, γεγονός που καθιστά την ποιοτική διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που συντελούν στην αφοσίωση στο επάγγελμα αναγκαία, πλέον, μέσα από τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα. Η αφοσίωση αυτή ωθεί τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών του επαγγέλματός τους που εμπίπτουν στους ατομικούς και εμπλαισιωμένους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα. Και η διαρκής αφοσίωση, σε συνδυασμό με τα κίνητρα επιλογής και επανεπιλογής του επαγγέλματος, εισάγει την έννοια της αειφορικής αφοσίωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ως πρόκληση για περαιτέρω διερεύνηση αλλά και εφαρμογή πολιτικών που θα αποτρέψουν περαιτέρω ποσοτική αλλά και ποιοτική συρρίκνωση του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στις δομές παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

*Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, αφοσίωση, ψυχική ανθεκτικότητα, αειφορική αφοσίωση.*

## Abstract

Teacher turnover is an issue of global concern especially when considering teachers serving in special education. Special education teachers are primarily valued for their commitment to serve pupils with special educational needs. This commitment, however, may decrease when working conditions, qualifications as well as external and individual factors are not favorable enough to keep special education teachers in the profession. In order to acquire a more spherical aspect of the research object, mixed methods research approaches-based on the multidimensional and complex nature of turnover construct along with commitment theory- were initially selected. Specifically, sequential explanatory design was applied, where the qualitative section explained the data derived from the first quantitative one. A total sample of 877 teachers (413 serving in special education settings and 464 in mainstream ones) was gathered through cluster random sampling which corresponds to the total 18 Districts of Special Education Advisers in Greece. The related variables are distinguished in teacher turnover to transfer and exit attrition, according to Billingsley's (1993) schematic and conceptual model, as well as into working conditions and individual working factors, according to Garner and Hunter (2013). Special education teachers even reported better working conditions (more autonomy and less role problems), scored higher in turnover intentions than their mainstream peers, but were less satisfied, professionally committed and self-efficacious. The qualitative part of the research, based on 16 interviews taken from special education teachers according to their turnover intentions, shed light on the above data. Frustration due to pupils' lack of progress because of their inherent difficulties, lack of support from colleagues and principal, infrastructure shortages and also job insecurity for bachelors' degree holders in special education, are main factors for transfer or exit, whereas altruism and the challenge to educate pupils with special needs sustain teachers' commitment to the profession. Indeed, path analysis revealed that special education teachers maintain their commitment to profession in the face of adversities. Consequently, a qualitative exploration of the quantitative data highlights the necessity of mixed method design from the data itself. The above exploration revealed that special education teacher strategies to overcome adversities fall into the categories of protective factors of resilience. Taking account of their motives shaping initial and present commitment to their profession, exploration of factors that endure commitment (i.e. resiliency) expands commitment theory to that of sustainable one.

*Keywords: special and mainstream education teachers, transfer/exit, commitment, resiliency, sustainable commitment.*

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Προβληματική της έρευνας

Ο υψηλός ρυθμός αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί θέμα που προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς (Choi & Tang, 2009). Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο αυτό στο χώρο της γενικής και ειδικής αγωγής αντικατοπτρίζει το πρόβλημα της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με το κατάλληλα εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener, & Weber, 1997). Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ η αποχώρηση επιδεινώνει το πρόβλημα έλλειψης έμπειρων εκπαιδευτικών (Billingsley, 2003· Billingsley, 2005). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αποτελούν μια από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο ρυθμό αποχώρησης (Ingersoll, 2001a) και παρουσιάζουν επίσης υψηλότερο ρυθμό αλλαγής πλαισίου εργασίας (διαφορετικό σχολείο) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή (Boe, Cook, & Sunderland, 2008). Συγκεκριμένα, το ποσοστό αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στις ΗΠΑ στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, από 18,8% στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έφτασε στο 27,7% στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας (ό.π., 2008). Παρόμοιες συνθήκες φαίνεται να επικρατούν γενικά στο χώρο της εκπαίδευσης, με τους μελετητές να εστιάζουν τόσο στο ρυθμό μεταβολής, όσο και στις αιτίες που οδηγούν στο φαινόμενο αυτό (Ingersoll, 2001b· Loeb & Darling-Hammond, Luczak, 2005). Με βάση την αξιολόγηση της PISA, η Ελλάδα είναι από τις χώρες όπου το φαινόμενο είναι εντονότερο. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλες χώρες, προβλήματα που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς (White & Smith, 2005). Ωστόσο, στο πλαίσιο αντιμετώπισης των συνθηκών αυτών, αξίζει να τονιστεί ότι, ακόμα και αν καλυφθούν τα κενά, το πρόβλημα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας είναι πολύ σημαντικό, γιατί αυτό καθαυτό έχει επιπτώσεις στην ποιότητα και στη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, συμβάλλοντας κατά ένα μεγάλο βαθμό στην αστάθεια και την αβεβαιότητα που επικρατεί στο πλαίσιο των σχολείων ως

οργανισμών (Ingersoll & Smith, 2003). Είναι χαρακτηριστικό ότι στη χώρα μας, πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2009-2010, τα περισσότερα κενά καταγράφονται στην Α/θμια Εκπαίδευση, με πρώτες τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στη συνέχεια τα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία (Κάτσικας, 2009) ενώ, τέσσερα χρόνια αργότερα, τα προβλήματα στελέχωσης βαίνουν διαρκώς οξυμμένα, στο σημείο που η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας κήρυξε τον μήνα Απρίλιο 2013 μήνα δράσεων για την Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, από οικονομικής άποψης, οι ετήσιες δαπάνες για την πρόσληψη και αναπλήρωση εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση, το οποίο εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικό υλικό, μισθούς και υποδομές (Minarik, Thornton, & Perreault, 2003). Αν και οι προσλήψεις αποτελούν τη βασική ενέργεια για την κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικούς, παρόλα αυτά δεν αποτελούν την πλέον ορθή λύση στο πρόβλημα των ελλείψεων, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες εκείνοι που συνδέονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, όπως παρατηρεί και η Billingsley (2003), οι όποιες προσπάθειες για την παραμονή του προσωπικού στο χώρο της ειδικής αγωγής, οφείλουν να βασίζονται στη μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το χώρο αυτό. Όπως παρατηρούν οι Cooley και Yovanoff (1996) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερη αφοσίωση στο έργο της διδασκαλίας των μαθητών αυτών, αφοσίωση η οποία αξιολογείται θετικά διότι καλούνται να ανταποκριθούν στο πιο δύσκολο και απαιτητικό έργο που υπάρχει στο χώρο της εκπαίδευσης (Payne, 2005). Συνεπώς, η προώθηση και διατήρηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα προάγει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ αντίθετα η αποχώρησή τους συνεπάγεται με έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό (Billingsley, 2003· Billingsley, 2005).

Δεδομένης λοιπόν της σύγχρονης διεθνούς και ελληνικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται γύρω από το θέμα της έλλειψης προσωπικού λόγω αποχώρησης ή και αλλαγής πλαισίου εργασίας, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον η μελέτη των παραγόντων που επιδρούν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας τόσο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής, όσο και σε εκείνους της γενικής αγωγής. Η αναφορά στο θέμα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

στους εργαζόμενους γενικά, θα συμβάλλει στην κατανόηση του αντίστοιχου θέματος και στους εκπαιδευτικούς.

## **1.2. Θεωρητικό πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου σε εργαζόμενους**

Η αποχώρηση από την εργασία διακρίνεται σε εθελούσια (voluntary turnover) και μη εθελούσια (involuntary turnover). Παράδειγμα εθελουσίας αποχώρησης αποτελεί η περίπτωση που οι εργαζόμενοι αποχωρούν κατά την κρίση τους από έναν οργανισμό με τη μορφή παραίτησης (Price, 1977· Price, 2004). Οι απολύσεις και οι με μορφή εξόδου αποχωρήσεις λόγω σοβαρών προβλημάτων υγείας και θανάτου αποτελούν παραδείγματα μη εθελουσίας αποχώρησης (Price, 2004). Η πρώτη μορφή αποχώρησης αποτελεί πεδίο εμβριθούς μελέτης στον τομέα της έρευνας για την οργάνωση και διοίκηση οργανισμών (Griffeth, Hom, & Gaertner, 2000· Hom & Kinicki, 2001· March & Simon, 1958), προσελκύοντας το ενδιαφέρον λόγω της ψυχολογικής της διάστασης, της σημαντικότητάς της για τη λειτουργία του οργανισμού καθώς και για την οικονομική της διάσταση, αποτελώντας αντίστοιχα πεδίο μελέτης της ψυχολογίας, της οργανωτικής συμπεριφοράς και της οικονομικής επιστήμης (Morrell, Loan-Clarke, & Wilkinson, 2001a).

Στο πλαίσιο έρευνας για την αποχώρηση από την εργασία, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Morrell, Loan-Clarke και Wilkinson (2001a), διακρίνονται δύο «παραδοσιακές σχολές» έρευνας και διάδοσης της θεωρίας: Η Σχολή της Αγοράς Εργασίας (Labour Market School) και η Ψυχολογική Σχολή (Psychological School). Η Σχολή της Αγοράς Εργασίας εστιάζει περισσότερο είτε σε μακρο-θεωρήσεις της αποχώρησης, όπως οι ευκαιρίες για εργασία και η ανεργία, ή παρουσιάζει τους εργαζόμενους ως ενεργούς συντελεστές μιας κατάστασης εξίσου υποκείμενους σε εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο τη χρήση επιλεγμένων και εστιασμένων στρατηγικών διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο, η βασική συνεισφορά της Σχολής της Αγοράς Εργασίας είναι ότι εισήγαγε τη δυνατότητα μοντελοποίησης του φαινομένου της αποχώρησης από την εργασία, γεγονός που άσκησε ιδιαίτερη επίδραση στις μετέπειτα θεωρήσεις του φαινομένου με βάση τις ιδιαίτερες κάθε φορά απαιτήσεις που δημιουργούνταν με γνώμονα την προσφορά, τη ζήτηση και τον όγκο της εργασίας (Morrell, Loan-Clarke, & Wilkinson, 2001b).

Αντίθετα, οι θεωρήσεις της Ψυχολογικής Σχολής εστιάζουν στους εργαζόμενους και ανταποκρίνονται πιο άμεσα στην προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης της αποχώρησης. Με τον τρόπο αυτό προσφέρουν τη δυνατότητα επικέντρωσης των προσπαθειών και των μέσων -σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής- σε μια βασική/ξεχωριστή ομάδα εργαζομένων ή ακόμα και σε έναν μεμονωμένο εργαζόμενο (ό.π., 2001β, σελ. 32).

Ο Mobley (1977) υποστήριξε ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί στην αποχώρηση, εφόσον ο εργαζόμενος προσδοκεί την ύπαρξη μιας καλύτερης εργασίας. Ωστόσο έκανε ένα βήμα πιο πέρα σε σχέση με προηγούμενους μελετητές, υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να οδηγήσει σε σκέψεις περί αποχώρησης (προθέσεις αποχώρησης) οι οποίες, με τη σειρά τους, μπορεί να οδηγήσουν σε πραγματική αποχώρηση (Hess, 2007). Συγκεκριμένα, ο Mobley θεώρησε ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί σε σκέψη για αποχώρηση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε αξιολόγηση της προσδοκώμενης χρησιμότητας εύρεσης άλλης εργασίας και του κόστους αποχώρησης από την ήδη υπάρχουσα. Από την αξιολόγηση αυτή μπορεί να αναδυθεί η πρόθεση εύρεσης εναλλακτικών εργασιών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην πραγματική αναζήτηση και στην αξιολόγηση των ευρημάτων. Από την αξιολόγηση των εναλλακτικών προκύπτουν οι συγκρίσεις ανάμεσα στις εναλλακτικές και την τωρινή εργασία, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν στην πρόθεση αποχώρησης και στην τελική αποχώρηση (Lee & Mitchell, 1994). Τα παραπάνω βήματα δεν είναι δεσμευτικά, καθόσον κάποιος εργαζόμενος μπορεί είτε να προσπεράσει κάποια, ή να επιλέξει μια διαφορετική ιεράρχηση των βημάτων ως προς την τελική απόφαση (ό.π., 1994).

Η επιρροή των δύο παραδοσιακών σχολών στη μελέτη του φαινομένου της αποχώρησης από την εργασία, υπήρξε σημαντική για τη μετέπειτα διαμόρφωση των προσανατολισμών στη θεωρία και έρευνα. Παρόλη την ύπαρξη ομοιοτήτων μεταξύ διαφορετικών μοντέλων, οι μελετητές δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαδικασίες και ερμηνευτικές προσεγγίσεις όταν ερευνούν το φαινόμενο της αποχώρησης (West, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, οι Maertz Jr. & Campion (2004) διακρίνουν τα μοντέλα αποχώρησης από την εργασία σε εκείνα που θεωρούν το φαινόμενο αυτό είτε ως αποτέλεσμα διαδικασίας (process) ή ως αποτέλεσμα παραγόντων (content). Στα μοντέλα που θεωρούν την αποχώρηση ως διαδικασία, οι εργαζόμενοι αρχικά δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, κατόπιν σκέφτονται να αποχωρήσουν και



να ψάξουν για καλύτερες εναλλακτικές και στη συνέχεια σχηματίζουν τις προθέσεις τους για αποχώρηση, οι οποίες προθέσεις ακολουθούνται από πραγματική αποχώρηση. Τα μοντέλα που θεωρούν την αποχώρηση ως αποτέλεσμα επίδρασης παραγόντων, έχουν εστιάσει σε πολλούς παράγοντες (πολυπαραγοντικά μοντέλα). (ο.π., 2004).

Νεώτερα μοντέλα αφορούν σε εκείνο των Hom και Griffeth (1995), το οποίο κινείται στο πλαίσιο των παραδοσιακών σχολών και επιχειρεί το συνδυασμό μοντέλων διαδικασίας (process) και παραγόντων (content) για τη μελέτη του φαινομένου της αποχώρησης από την εργασία. Από την άλλη πλευρά, το διαδικαστικό «εξελισσόμενο» (unfolding) μοντέλο των Lee και Mitchell (1994) διερευνά παράγοντες που δεν αφορούν μόνο σε στάσεις, αλλά και σε καταστάσεις που συνδέονται με γεγονότα ζωής και οικογενειακές ευθύνες (West, 2004). Μολονότι τα δύο μοντέλα εκπροσωπούν διαφορετικές τάσεις στο πεδίο έρευνας της αποχώρησης από την εργασία, οι ομοιότητές τους έγκεινται στο ότι ενέχουν κοινές μεταβλητές όπως επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση και δεσμό με τον οργανισμό και εναλλακτικές διεξόδους για εργασία. Επίσης, σημαντικό κοινό στοιχείο τους αποτελεί η ύπαρξη μιας πρότερης σκέψης ή νοητικής διεργασίας για αποχώρηση, προτού η συμπεριφορά αυτή εκδηλωθεί. Επιπλέον, λαμβάνουν υπόψη παράγοντες τόσο εξω-οργανωσιακούς, όσο και ενδο-οργανωσιακούς, χωρίς να παραβλέπουν και τους ατομικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποχώρηση από την εργασία.

Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί και η Hess (2007, σελ. 4), καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση έχουν παραμείνει σχετικά σταθερές μεταβλητές στη μελέτη του φαινομένου της αποχώρησης, οι μεταγενέστερες αλλαγές σε μοντέλα αποχώρησης παίρνουν συνήθως τη μορφή επιπλέον προβλεπτικών παραγόντων που σχετίζονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά και μεταβλητές που αφορούν στην εργασία, όπως επίσης και με τις δυναμικές που διαμορφώνονται στο χώρο της αγοράς εργασίας. Έτσι λοιπόν, στην μετα-αναλυτική μελέτη των Griffeth et al. (2000), η οποία βασίστηκε σε 500 συσχετίσεις από 42 έρευνες, οι προβλεπτικοί παράγοντες αποχώρησης διακρίνονται σε άμεσους (proximal) και έμμεσους (distal). Στους άμεσους (proximal) παράγοντες, οι οποίοι έχουν την καλύτερη προβλεπτική ικανότητα, η πρόθεση αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για αποχώρηση υπερτερώντας των επιμέρους μεταβλητών που σχετίζονται με διεργασίες, σκέψεις και την προσδοκώμενη χρησιμότητα της αποχώρησης. Ακολουθούν με τη

σειρά, ως προς το βαθμό προβλεπτικής ικανότητας, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στον οργανισμό. Επιπλέον, στην παρούσα μετα-ανάλυση, στους άμεσους παράγοντες συγκαταλέγονται οι προθέσεις για αναζήτηση εργασίας, καθώς και η σύγκριση των εναλλακτικών διεξόδων για απασχόληση με την τωρινή εργασία. Οι έμμεσοι (distal) παράγοντες, με χαμηλή προς μέτρια προβλεπτική ικανότητα, περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος και αφορούν στα εξής: α) Περιεχόμενο της εργασίας (σκοπός, μετατροπή σε ρουτίνα, ικανοποίηση από την εργασία, εμπλοκή/συμμετοχή σε θέματα που αφορούν στην εργασία). Η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης συγκριτικά με τους επιμέρους παράγοντες που συνδέονται με το περιεχόμενό της. β) Άγχος (σαφήνεια ρόλων, φόρτος εργασίας και σύγκρουση ρόλων, συνολικός βαθμός άγχους). γ) Συνοχή της ομάδας εργασίας. δ) Αυτονομία ε) Διεύθυνση/Ηγεσία (ικανοποίηση από την άσκηση της διεύθυνσης, σχέση προϊσταμένου/υφισταμένου). στ) Αμοιβή, με καλύτερη προβλεπτική ικανότητα εκείνη της δίκαιης κατανομής, ακολουθώντας κατά σειρά ο μισθός και η ικανοποίηση από το μισθό. ζ) Ευκαιρίες για προαγωγή. η) Εναλλακτικές ευκαιρίες για εργασία. θ) Δημογραφικά χαρακτηριστικά, από τα οποία μια κάποια σημαντική προβλεπτική ικανότητα είχαν τα χρόνια υπηρεσίας στον οργανισμό και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια. Τέλος, συμπεριφορές όπως η καθυστερημένη προσέλευση στην εργασία, οι απουσίες και η εργασιακή απόδοση αποτελούν παράγοντες που μπορούν να προδιαγράψουν την αποχώρηση από την εργασία. Οι προθέσεις αναδεικνύονται ως ο βασικότερος εκείνος παράγοντας πρόβλεψης για πραγματική αποχώρηση, προς επίρρωση της θέσης του Mobley (1977) αλλά και μεταγενέστερων μελετητών (Hom, Caranikas-Walker, Prussia, & Griffeth, 1992· Steel & Ovalle, 1984). Επιπλέον, προς επίρρωση των μοντέλων των Hom και Griffeth (1995) και Mobley (1977), τόσο η σύγκριση εναλλακτικών διεξόδων όσο και οι προθέσεις αναζήτησης εργασίας αναδεικνύονται ως άμεσοι προβλεπτικοί παράγοντες που προσδίδουν στην έννοια της αποχώρησης τη διάσταση της αλλαγής εργασίας ή πλαισίου εργασίας.

Σύμφωνα με τη θεώρηση της αγοράς εργασίας, η διακοπή μιας εργασιακής σχέσης μπορεί να θεωρηθεί ως απόφαση του εργαζόμενου, του εργοδότη ή και των δύο εμπλεκόμενων μερών. Από την πλευρά του εργαζόμενου, η αλλαγή εργασίας λαμβάνει χώρα καθόσον το κέρδος/χρησιμότητα από την μετακίνηση προς μια νέα θέση αντισταθμίζει το κόστος αυτής της μετακίνησης. Έτσι λοιπόν, θεωρίες που εστιάζουν μόνο στις αποφάσεις των εργαζόμενων μπορούν καλύτερα να εξηγήσουν

την κατανομή του εργατικού δυναμικού, που δεν είναι προσωρινή και δεν οφείλεται στην αναδιανομή της εργασίας, αλλά μάλλον σε άλλους λόγους που ωθούν τους εργαζόμενους σε συνεχή μετακίνηση σε άλλες θέσεις (Anderson, Meyer, Pencavel & Roberts, 1994). Άλλωστε, στην πραγματικότητα, η αποχώρηση από την εργασία δεν αφορά μόνο στην αποχώρηση από τη θέση εργασίας που έχει ένα άτομο, αλλά και στην μετακίνηση σε μια άλλη (Jackofsky & Peters, 1983· Kirschenbaum & Weisberg, 2002· Lee, Mitchell, Holtom, McDaniel, & Hill, 1999· Zeffane, 1994, όπ. αναφ. στο Fields, Dingman, Roman & Blum, 2005).

Ο Ghosh (2007) διακρίνει τα μοντέλα εργασιακής κινητικότητας σε εκείνα που αφορούν στην αναζήτηση εργασίας καθώς και στην εναρμόνιση του ατόμου με την εργασία του. Σύμφωνα με την προσέγγιση της αναζήτησης εργασίας, η μετακίνηση από εργασία σε εργασία παρατηρείται όταν βρεθεί μια καλύτερη ως προς την παραγωγικότητα, τις συνθήκες και το μισθό θέση (Burdett, 1978). Επίσης, η προσέγγιση αυτή προβλέπει ότι η πιθανότητα μετακίνησης μειώνεται όσο αυξάνεται η εμπειρία που αποκτάται στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας (Τατσί, 2009). Η εμπειρία αυτή, σε συνδυασμό με τα χρόνια εργασίας, αναμένεται να μειώσει την πιθανότητα μετακίνησης, σύμφωνα με την προσέγγιση της εναρμόνισης με την εργασία (job matching) (Ehrenberg & Smith, 1991). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η έλλειψη ορθής πληροφόρησης του εργαζόμενου σχετικά με πτυχές της εργασίας του χρησιμεύει ως εξήγηση για τη μετακίνηση από εργασία σε εργασία. Επιπλέον, αναμένεται ότι οι εργαζόμενοι που εναρμονίζονται καλά με την εργασία τους είναι περισσότερο πιθανό να παραμείνουν (stayer) στην ίδια εργασία ή να τη διατηρήσουν, ενώ εκείνοι που δεν εναρμονίζονται επαρκώς αναμένεται να μετακινούνται (mover) από εργασία σε εργασία ή να αλλάζουν πλαίσιο εργασίας (Jovanovic, 1979). Στο «αγοραστικό μοντέλο εργασίας» (job shopping model) του Johnson (1978), τα άτομα υποτίθεται ότι εξετάζουν τα επαγγέλματα με βάση τις συνθήκες ή τις γενικές και ειδικές δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκησή τους, προκειμένου να ανακαλύψουν το πόσο χρήσιμο και αποτελεσματικό είναι να προσδιοριστεί το σχετικό τους πλεονέκτημα έναντι άλλων. Στο μοντέλο «κινητικότητας σε επίπεδο καριέρας» (career mobility model) των Sicherman και Galor (1990) και Robst (1995), ένα άτομο αποδέχεται προσωρινά μια θέση εργασίας για την οποία διαθέτει τυπικά προσόντα επιπλέον των απαιτούμενων. Με τον τρόπο αυτό, αποκτά εκπαίδευση και εμπειρία που απαιτείται για την πρόοδο της σταδιοδρομίας του ή για την ανέλιξη σε καλύτερες θέσεις εργασίας (Robst, 1995). Στο πλαίσιο της θεωρίας της κινητικότητας

σε επίπεδο καριέρας, η επαγγελματική αναβάθμιση, που εξετάζεται ως μέρος των επιστροφών του ατόμου στην εκπαίδευση (π.χ. μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές), συσχετίζεται θετικά με την αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης για ένα επάγγελμα. Έτσι λοιπόν, ένας εργαζόμενος με αυξημένα τυπικά προσόντα αναμένεται να αποχωρήσει από τη θέση εργασίας που κατέχει όταν δεν εξελίσσεται, παρά τις αυξημένες πιθανότητες που έχει για κάτι αντίστοιχο (Sicherman & Galor, 1990, σελ.171). Τέλος, το «φαινόμενο ή σύνδρομο του πλανόδιου εργαζόμενου» (hobo phenomenon or syndrome) προσδιορίζεται ως η τάση που έχουν κάποιοι εργαζόμενοι να τρέφουν ελπίδες για απασχόληση σε άλλες εργασίες ή πλαίσια εργασίας, επιδιδόμενοι σε ανάλογες δραστηριότητες (Τατσί, 2009). Ως εκ τούτου, παρατηρείται ότι οι εργαζόμενοι αυτοί δεν διακρίνονται από σταθερή επαγγελματική σταδιοδρομία και τρόπο ζωής, για λόγους όπως η έλλειψη προκλήσεων στην εργασία και ευκαιριών εξέλιξης, αποχώρηση των συναδέλφων, απόκτηση εμπειρίας σε νέο πλαίσιο και μετακόμιση σε άλλη γεωγραφική περιοχή (Hartman & Yrle, 1996).

Η Louis (1980) διακρίνει πέντε ξεχωριστούς τύπους αλλαγής εργασίας στους οποίους μπορεί να προβεί ένα άτομο: πρόσληψη/επαναπρόσληψη στην ίδια εργασία, αλλαγή αντικειμένου εργασίας εντός οργανισμού, σε άλλο οργανισμό, αλλαγή επαγγέλματος και έξοδος/αποχώρηση. Επιπλέον, οι Hanisch και Hulin (1990, 1991) παρείχαν εμπειρική τεκμηρίωση στη διάκριση μεταξύ δύο σύνθετων εννοιών που αφορούν στην αποχώρηση από την εργασία καθεαυτή (work) και την αποχώρηση από την εργασία γενικότερα (job). Η πρώτη έννοια περιλαμβάνει συμπεριφορές (δικαιολογίες για μη ανάληψη έργου, καθυστερημένη προσέλευση και απουσίες) στις οποίες προσφεύγουν οι εργαζόμενοι, για να μειώσουν το χρόνο παραμονής στην εργασία, διατηρώντας όμως την ιδιότητα μέλους που απορρέει από το ρόλο τους στον οργανισμό και στην εκτελούμενη -εντός του οργανισμού- εργασία. Η δεύτερη έννοια αφορά στις προσπάθειες των εργαζόμενων (π.χ. πρόθεση αποχώρησης, επιθυμία για συνταξιοδότηση) να αποχωρήσουν από το ρόλο τους στον οργανισμό και τη συνεπαγόμενη εργασία που επιτελείται σε αυτόν. Ωστόσο, αν η αποχώρηση από την εργασία προσδιορίζεται ως αποχώρηση από την τωρινή εργασία καθώς και μετακίνηση προς μια άλλη, είναι πιθανόν οι μεταβλητές που προβλέπουν την αποχώρηση (π.χ. δημογραφικά στοιχεία, συνθήκες εργασίας) να εξαρτώνται από τον τύπο της εργασίας στην οποία μετακινείται ο εργαζόμενος (Kirschenbaum & Weisberg, 2002). Η αποχώρηση που αφορά στη μετακίνηση από μια εργασία σε άλλη εντός του ίδιου οργανισμού, ίσως να διαφοροποιείται ως προς τους παράγοντες που

επιδρούν κάθε αφορά και συνδέονται με το αν η αποχώρηση αφορά σε μετακίνηση σε διαφορετικό τύπο εργασίας και σε διαφορετικό οργανισμό. Οπότε, οι πιθανές εναλλακτικές που προκύπτουν είναι οι εξής: α) Διαφορετική εργασία στον ίδιο οργανισμό. β) Ίδια εργασία σε διαφορετικό οργανισμό. γ) Διαφορετική εργασία σε διαφορετικό οργανισμό. Οπωσδήποτε, οι εναλλακτικές αυτές βοηθούν στο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι προβλεπτικοί παράγοντες της αποχώρησης διαφέρουν ως προς τον τύπο εργασίας που επιλέγει ένα άτομο, αφού αποχωρήσει από την εργασία την οποία κατείχε (Fields et al., 2005).

Σε συνδυασμό με την προσπάθεια εντοπισμού τύπων και μορφών αλλαγής εργασίας, αναπτύχθηκαν μοντέλα και έννοιες, προκειμένου να πλαισιωθεί θεωρητικά το θέμα αυτό. Στο μοντέλο επένδυσης (investment model) το οποίο βασίζεται στη θεωρία της αλληλεξάρτησης των Kelley και Thibaut (1979), η αλληλεξάρτηση σε μια σχέση χαρακτηρίζεται από δύο δομικά στοιχεία: την ικανοποίηση και την εξάρτηση. Η ικανοποίηση προκύπτει από τις αμοιβές και τα κόστη που συνεπάγεται μια συγκεκριμένη σχέση. Η εξάρτηση αναφέρεται στο βαθμό που οι ανάγκες που ικανοποιούνται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης σχέσης δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από αλλού. Επομένως η εξάρτηση συνδέεται με την ποιότητα των εναλλακτικών λύσεων για εργασία. Άρα, στο μοντέλο αυτό, διακρίνονται τέσσερις βασικές παράμετροι: οι αμοιβές, τα κόστη, οι εναλλακτικές και οι επενδύσεις που επιδρούν στην αλλαγή εργασίας διαμέσου των στάσεων απέναντι στην εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση στην οποία προβαίνει το άτομο για την εργασία που ήδη έχει, διακρίνεται από μια υποκειμενική ανάλυση αμοιβών-κόστους. Η αξιολόγηση αμοιβών-κόστους εκτιμά και συνδυάζει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της εργασίας (π.χ. μισθός, αυτονομία, ευκαιρίες για σταδιοδρομία), ούτως ώστε να προκύψει ένα εργασιακό αξιολογικό υπόβαθρο. Το υπόβαθρο αυτό επιδρά στην ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του. Η ικανοποίηση επηρεάζει έμμεσα την αποχώρηση μέσω της επίδρασής της στην επαγγελματική αφοσίωση (job commitment). Εκτός από την ικανοποίηση, δύο ακόμη παράγοντες επιδρούν στην επαγγελματική αφοσίωση: οι εναλλακτικές διέξοδοι για εργασία (άλλη εργασία ή ανεργία) και οι επενδύσεις που κάνει ένα άτομο σε συνδυασμό με την εργασία του, όπως ο τύπος κατοικίας και η εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν την εργασία του και δεν απαιτούν μετακίνηση από τον τόπο κατοικίας. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με το μοντέλο επένδυσης, προβλέπεται ότι ο βαθμός επαγγελματικής αφοσίωσης θα είναι μεγάλος και εκείνος της αλλαγής εργασίας μικρός, στο σημείο που η ικανοποίηση είναι υψηλή, οι

εναλλακτικές πενιχρές και οι επενδύσεις μεγάλες (Dam, 2005, σελ. 254). Σχετικά πρόσφατα, οι Boswell, Boudreau και Tichy (2005) εισηγήθηκαν ένα μοντέλο γνωστό ως “honeymoon-hangover effect” το οποίο βασιζόταν στην υπόθεση ότι ο χαμηλός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης θα προηγούταν της ηθελημένης αλλαγής εργασίας. Βασική υπόθεση του μοντέλου, η οποία στηρίχθηκε και ερευνητικά, ήταν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται αμέσως μετά από μια αλλαγή εργασίας (honeymoon effect) και ακολούθως η ικανοποίηση αυτή μειώνεται (hangover effect) όταν το άτομο έχει εισέλθει στο νέο πλαίσιο εργασίας. Τα ευρήματα από την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου σε δείγμα διευθυντικών στελεχών, παρείχαν υποστήριξη στο προτεινόμενο μοντέλο των Boswell et al. Επίσης, οι Mitchell, Holtom, Lee, Sablinski και Erez (2001) εισηγήθηκαν ότι οποιαδήποτε απόφαση αλλαγής επιδρά σε συγκεκριμένες όψεις που συνδέονται με την καθιέρωση ενός ατόμου σε έναν εργασιακό/επαγγελματικό χώρο. Συγκεκριμένα, η έννοια της καθιέρωσης περιλαμβάνει τους δεσμούς που έχει ένας εργαζόμενος με τον οργανισμό, όπως επίσης και την εναρμόνιση του δεύτερου με τις επιθυμίες, ικανότητες και προτιμήσεις του πρώτου. Επιπλέον, η έννοια περιλαμβάνει και τις πιθανές θυσίες που κάνει ο εργαζόμενος με το να αποχωρήσει από τη θέση εργασίας την οποία κατέχει (ό.π., 2001). Οι θυσίες και οι δεσμοί αφορούν στην εργασία και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ο εργαζόμενος. Επίσης, συνδέεται με την αφοσίωση, ταύτιση και εναρμόνιση με τον οργανισμό, την εναρμόνιση με την εργασία, τις οικογενειακές ευθύνες, την επένδυση στην εργασία και το κόστος που συνεπάγεται η αποχώρηση από αυτή, καθώς και με την εγκατάσταση στην περιοχή όπου εργάζεται το άτομο (Yao, Lee, Mitchell, Burton, & Sablinski, 2004). Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική καθιέρωση αποτελεί μια επέκταση του μοντέλου επένδυσης (investment model), καθώς προσφέρει μια ευρύτερη αντίληψη του φαινομένου της αποχώρησης ως προς την όψη που αφορά στην αλλαγή εργασίας. Ταυτόχρονα όμως, προσπαθεί να εντοπίσει το «πώς» και «γιατί» οι άνθρωποι αισθάνονται «προσκολλημένοι» στην εργασία τους (ό.π., 2004).

Συμπερασματικά, τα μοντέλα κινητικότητας και αλλαγής εργασίας διακρίνονται σε εκείνα που εστιάζουν στον τρόπο και τις διαδικασίες που διέπουν αυτού του είδους την αποχώρηση, όπως επίσης και σε εκείνα που εστιάζουν σε παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή εργασίας, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η αφοσίωση στο επάγγελμα και οι προσωπικές επενδύσεις (κατοικία, τόπος κατοικίας).

### *Σύνοψη και συμπεράσματα*

Η εφαρμογή μοντέλων έρευνας, καθώς και η μελέτη των προθέσεων, αναδεικνύονται ως ιδιαίτερης σημασίας πρακτικές στο πλαίσιο διερεύνησης του φαινομένου της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας γενικότερα στους εργαζόμενους. Με τον τρόπο αυτό, όσοι ασχολούνται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, μπορούν να έχουν μια ευρύτερη εικόνα των παραγόντων εκείνων που συντελούν στην εκδήλωση του φαινομένου, δρώντας προληπτικά, με το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβατικών ενεργειών και εξοικονομώντας πολύτιμο χρόνο, εφόσον η αποχώρηση μελετάται σε επίπεδο πρόθεσης και όχι ως τετελεσμένο γεγονός. Μέσα από αυτή τη διαδικασία απορρέουν συνδυαστικά οφέλη, τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό.

### **1.3. Θεωρητικό πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς**

#### *Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου*

Το βασικό αξίωμα της θεωρίας αυτής, είναι ότι τα άτομα προβαίνουν σε συστηματικές αξιολογήσεις των καθαρών χρηματικών και μη χρηματικών απολαβών στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους προκειμένου να εισέλθουν, να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από ένα επάγγελμα (Grissmer & Kirby, 1992· Kirby & Grissmer, 1993). Τα χρηματικά οφέλη περιλαμβάνουν τα εισοδήματα από την άσκηση του επαγγέλματος, τις ευκαιρίες για προαγωγή καθώς και την αξία των απολαβών, όπως ασφάλιση και συνταξιοδότηση (Grissmer & Kirby, 1992). Στα μη χρηματικά οφέλη περιλαμβάνονται οι συνθήκες εργασίας, όπως η υποστήριξη από συναδέλφους και προϊσταμένους, η ποιότητα των υλικοτεχνικών υποδομών, η αυτονομία στην τάξη, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι συμπεριφορές/στάσεις των μαθητών και ο διδακτικός χρόνος εργασίας. Οι συνθήκες αυτές ποικίλουν ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, την τοποθεσία του και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων (Cha, 2008, σελ. 18).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο, σύμφωνα με τους μελετητές, διακρίνεται σε σταθερό και γενικό. Το σταθερό δεν μεταφέρεται σε άλλα σχολεία, ενώ το γενικό μπορεί εύκολα να μεταφερθεί σε άλλα σχολεία ή επαγγέλματα (ό.π., 2008). Το σταθερό ανθρώπινο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη γνώση των πρακτικών που ακολουθούνται σε

ένα σχολείο, την αρχαιότητα στο σύστημα, το σεβασμό των συναδέλφων, καθώς και άλλες μορφές αυτονομίας και προνομίων (Becker, 1993, Black, 1997, Grissmer & Kirby, 1987, όπ. αναφ. στο Cha, 2008). Σε γενικές γραμμές, όσο περισσότερο δομείται το σταθερό ανθρώπινο κεφάλαιο, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να αποχωρήσει ένα άτομο από το επάγγελμα, εάν το κεφάλαιο αυτό ανταμείβεται (Kirby & Grissmer, 1993). Στη βάση αυτής της άποψης εδράζεται και η σε πολύ χαμηλό βαθμό τάση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο μέσον ή προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους να αποχωρήσουν, λόγω των συνταξιοδοτικών προνομίων που αυξάνονται με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας (Viscusi, 1985, όπ. αναφ. στο Grissmer & Kirby, 1992). Το γενικό κεφάλαιο, αντίθετα, χρησιμεύει συνήθως στο να προσδιοριστούν οι πιθανές μετακινήσεις από ένα επάγγελμα σε άλλο. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί των θετικών και φυσικών επιστημών κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες είναι πιο εύκολο να μεταφερθούν σε μη εκπαιδευτικά και, ενδεχομένως, πιο προσοδοφόρα επαγγέλματα (Grissmer & Kirby, 1992). Οι Grissmer και Kirby (1992) κάνουν ένα βήμα πιο πέρα με το να διακρίνουν ακόμη το ανθρώπινο κεφάλαιο στους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματικό και τοπικό. Το επαγγελματικό κεφάλαιο αυξάνεται από παράγοντες όπως η εξειδικευμένη γνώση πάνω στο επάγγελμα, καθώς και οι επαφές και η δικτύωση που κάνουν πιο εύκολη την προαγωγή. Η ύπαρξη του κεφαλαίου αυτού δρα ως πρόσκομμα στην αποχώρηση, αφού η απουσία του στο πλαίσιο ενός άλλου (νέου) επαγγέλματος θα οδηγούσε σε λιγότερες απολαβές. Έτσι μπορεί να δοθεί μια εξήγηση αναφορικά με το γιατί η αλλαγή επαγγέλματος είναι περισσότερο επικρατούσα στην πρώιμη περίοδο της σταδιοδρομίας σε αντίθεση με την προχωρημένη. Στο τοπικό κεφάλαιο περιλαμβάνονται η ιδιόκτητη κατοικία, η γνώση των τοπικών γεγονότων, η εργασία του/της συζύγου, οι στενοί συγγενείς και φίλοι, η γνώση και επαφές για καλοκαιρινή και εναλλακτική απασχόληση. Ως εκ τούτου γίνεται αντιληπτός ο λόγος για τον οποίο η μετακίνηση είναι περισσότερο πιθανό να λάβει χώρα στην αρχή παρά στο μέσο της σταδιοδρομίας, από τη στιγμή που το περισσότερο τοπικό κεφάλαιο (π.χ. ιδιόκτητη κατοικία) συσσωρεύεται με το πέρασμα της ηλικίας του εργαζόμενου (ό.π., 1992).



### *Θεωρία προσφοράς και ζήτησης*

Οι Guarino Santibañez και Daley (2006) παρέχουν μια συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας αυτής που εμπίπτει στο ευρύτερο πλαίσιο των θεωριών εκείνων που συνδέονται με την αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα:

Η ζήτηση σε εκπαιδευτικούς, προσδιορίζεται ως ο αριθμός των θέσεων που προσφέρονται με ένα δεδομένο επίπεδο αμοιβής και η προσφορά ως ο αριθμός των ατόμων με τα ανάλογα απαιτούμενα προσόντα, που επιθυμούν να διδάξουν με βάση το δεδομένο αυτό επίπεδο αμοιβής. Η αμοιβή αυτή δεν συνδέεται μόνο με τα χρηματικά και άλλου είδους οφέλη που απορρέουν από την άσκηση του επαγγέλματος αυτού, αλλά περιλαμβάνει τις συνθήκες εργασίας ή την προσωπική ικανοποίηση. Με βάση τη συνολική αμοιβή, θα προσδιοριστεί ο αριθμός των θέσεων ανά εκπαιδευτική περιφέρεια και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους να διδάξουν σε αυτή. Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, μπορούν να διερευνηθούν, να κατανοηθούν και αξιολογηθούν οι πολιτικές που αφορούν στη στελέχωση και παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Η βασική αρχή που διέπει την προσφορά σε εκπαιδευτικούς, είναι η ακόλουθη: Τα άτομα θα γίνουν εκπαιδευτικοί ή θα παραμείνουν στο επάγγελμα, εάν η διδασκαλία τά προσελκύει περισσότερο από όλες τις άλλες διαθέσιμες δραστηριότητες. Με τον όρο «προσέλκυση» εννοείται κατά πόσο το επάγγελμα είναι επιθυμητό ως προς το να εισέλθει κάποιος σε αυτό, με βάση τις συνολικές αμοιβές. Η προσέλκυση αποτελεί τον κινητήριο μοχλό της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου η προσφορά να ακολουθεί τη γραμμή της ζήτησης.

Η ζήτηση σε εκπαιδευτικούς καθορίζεται από τις εγγραφές των μαθητών, το μέγεθος των τάξεων, τα πρότυπα που αφορούν στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και τους περιορισμούς που προέρχονται από τον οικονομικό προϋπολογισμό. Η έλλειψη σε εκπαιδευτικούς εμφανίζεται στο πλαίσιο μιας αγοράς εργασίας όπου η ζήτηση είναι μεγαλύτερη της προσφοράς. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι αποτέλεσμα είτε της αύξησης της ζήτησης ή της μείωσης της προσφοράς ή και των δύο αυτών συνθηκών ταυτόχρονα. Αντίθετα, το πλεόνασμα σε εκπαιδευτικούς είναι αποτέλεσμα του ότι η προσφορά είναι μεγαλύτερη της ζήτησης. Η έλλειψη και το πλεόνασμα αποτελούν παράγοντες που προσδιορίζουν και κινητοποιούν την ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές σε πολιτικό επίπεδο. Η αγορά εργασίας για τους εκπαιδευτικούς πλαισιώνεται και επηρεάζεται συνεχώς από μια μεγαλύτερη αγορά

εργασίας επαγγελματιών που απαιτούν παρόμοια επίπεδα προσόντων ή και δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή της θεωρίας της προσφοράς και ζήτησης στο πλαίσιο της μελέτης της αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς, έγκειται στην έννοια του κόστους ευκαιρίας (opportunity costs). Τα άτομα που εκτιμούν ότι το κόστος αυτό υπερβαίνει τις αμοιβές που λαμβάνουν ως εκπαιδευτικοί από την άσκηση του διδακτικού έργου είναι περισσότερο πιθανό να αποχωρήσουν από αυτό. Παρόμοια κόστη είναι πιθανό να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποχωρήσουν από συγκεκριμένα σχολεία ή περιοχές προς άλλα αντίστοιχα. Στην περίπτωση αυτή, λαμβάνει χώρα μια νέα μορφή αποχώρησης, από το σχολείο ή την περιοχή.

#### *Θεωρία επιλογής καριέρας*

Εισηγητής της θεωρίας αυτής υπήρξε ο Holland, ο οποίος επιβεβαίωσε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, σταθερότητα και επίδοση εξαρτάται από τη συνταύτιση της προσωπικότητας ενός ατόμου και του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται (Holland 1973, όπ. αναφ. στο Charman & Hutcheson, 1982). Μια από τις βασικές υποθέσεις αυτού του θεωρητικού μοντέλου, αποτελεί το ότι οι άνθρωποι αναζητούν περιβάλλοντα όπου τους επιτρέπεται να εξασκήσουν δεξιότητες και ικανότητες, να εκφράσουν στάσεις και αξίες και να αναλάβουν συμφωνημένους ρόλους και αρμοδιότητες για την επίλυση προβλημάτων (Charman & Hutcheson, 1982). Οι Super και Hall (1978) προσδιορίζουν ότι η αυτονομία, οι προκλήσεις και οι οικονομικές απολαβές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες παραμονής σε πολλούς επαγγελματικούς τομείς και η έλλειψη αυτών πιθανόν να ωθεί τα άτομα να αναζητούν την επιτυχία σε άλλα επαγγέλματα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, μολονότι διάγουν περισσότερο χρόνο εντός της τάξης χωρίς την επαφή με συναδέλφους και εκ πρώτης όψεως κάτι τέτοιο εκλαμβάνεται ως αυτονομία, εν τούτοις οι περιορισμοί στην αυτονομία προέρχονται από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (κάλυψη ύλης σε δεδομένο χρόνο και με συγκεκριμένα εγχειρίδια, δραστηριότητες σύμφωνα με την επίδοση των μαθητών) και από την αποκοπή τους από τους συναδέλφους, στο σημείο που η αυτονομία να καθίσταται απομόνωση. Επίσης, οι αλλαγές σε μεθόδους διδασκαλίας δεν είναι τόσο συχνή όπως σε μεθόδους που εφαρμόζονται σε άλλα επαγγέλματα και η απόδοση δεν αμειβεται με ειδικά χρηματικά κίνητρα, καθόσον το ύψος του μισθού είναι συνυφασμένο με την αρχαιότητα στο επάγγελμα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο

επάγγελμα θεωρούν λιγότερο σημαντική την αυτονομία, ενώ το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει με εκείνους που αποχωρούν (Charman & Hutcheson, 1982). Στο πλαίσιο των προκλήσεων που προέρχονται από την άσκηση του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρκούνται στο να θεωρούν ως πρόκληση την αυτονομία που τους παρέχει ο προϊστάμενός τους και να παραμένουν στο πόστο τους, ενώ κάποιοι άλλοι, που επίσης παραμένουν, δεν θεωρούν πρόκληση τόσο το διδακτικό έργο καθεαυτό, όσο την εμπειρία της συναναστροφής με καινούρια ή διαφορετικά άτομα μέσω της οποίας αναμένουν να λάβουν επιβεβαίωση για το έργο που επιτελούν. Ο μισθός, τέλος, μπορεί να έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα για εκείνους που αλλάζουν επαγγέλματα, κι επιλέγουν θέσεις όπου οι χρηματικές απολαβές ποικίλουν ανάλογα με την απόδοση (ό.π., 1982).

#### *Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης*

Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά, την προηγούμενη συμπεριφορά (εμπειρία κοινωνικής μάθησης) και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις που συμβάλλουν στις αποφάσεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία (Charman, 1984).

Ο Krumboltz (1979, όπ. αναφ. στο Cha, 2008), εισηγητής θεωρίας, προσδιόρισε τέσσερις παράγοντες που στην ουσία επηρεάζουν μια απόφαση σταδιοδρομίας: α) Ταλέντο και ειδικές ικανότητες (π.χ. φύλο, φυλή, νοητική ικανότητα, εξωτερικά χαρακτηριστικά). β) Περιβαλλοντικές συνθήκες και γεγονότα (π.χ. κοινωνικοπολιτικοί, πολιτισμικοί ή χρηματικοί παράγοντες). γ) Εμπειρίες μάθησης (π.χ. ευκαιρίες και υποδομές για εκπαίδευση/επιμόρφωση). δ) Ικανότητες εκτέλεσης έργου (π.χ. είδος ικανοτήτων, αξίες, εργασιακές συνήθειες, αντιλήψεις, συναισθήματα και γνωστικές διεργασίες). Επομένως, οι ατομικές αποφάσεις για σταδιοδρομία θεωρούνται ως αποτέλεσμα συνδυασμού των τεσσάρων αυτών παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο (Cha, 2008).

Με βάση τους παράγοντες που εισηγήθηκε ο Krumboltz, οι Charman (1984) και Charman και Green (1986) ανέπτυξαν ένα αντίστοιχο μοντέλο παραμονής και αποχώρησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία. Με βάση αυτό, η παραμονή των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μια λειτουργία στην οποία συμβάλλουν οι εξής παράγοντες: α) Ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. ηλικία, φύλο και φυλή). β) Επίπεδο προετοιμασίας (π.χ. τύπος πτυχίου, ποιότητα του προγράμματος σπουδών και βαθμολογική επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα). γ) Εμπειρίες μάθησης (π.χ. αρχική αφοσίωση στο επάγγελμα και

ποιότητα της διδασκαλίας τον πρώτο χρόνο σταδιοδρομίας). δ) Κοινωνική και επαγγελματική ένταξη στο επάγγελμα (π.χ. αξίες, δεξιότητες, ικανότητες, επιτεύγματα του εκπαιδευτικού). ε) Επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον (π.χ. εργασιακό κλίμα, εναλλακτικές ευκαιρίες για εργασία).

Η θεωρία αυτή, αντίθετα με τις προηγούμενες, εστιάζει σε μια σειρά ατομικών και ευρύτερα εξωγενών παραγόντων που επιδρούν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών.

### *Οργανωτική θεωρία*

Βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής όσον αφορά την αποχώρηση των εκπαιδευτικών είναι ο Ingersoll (2001a, 2001b), ο οποίος υποστηρίζει ότι το πρόβλημα στελέχωσης των σχολείων δεν οφείλεται στην έλλειψη εκπαιδευτικών, αλλά στην υπερβολική ζήτηση που προκύπτει από «το σύνδρομο της περιστρεφόμενης πόρτας», όπως χαρακτηριστικά το ονομάζει, όπου ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αποχωρούν για λόγους που δεν αφορούν μόνο στη συνταξιοδότηση. Σύμφωνα με την οργανωτική θεώρηση, η αλλαγή πλαισίου εργασίας (σχολείου) ισοδυναμεί με αποχώρηση, επειδή τόσο η μετακίνηση κάποιων σε αντίστοιχο πόστο σε ένα άλλο σχολείο όσο και η αποχώρηση κάποιων από το επάγγελμα, είναι μια διαδικασία η οποία ταυτόχρονα οφείλεται και έχει αντίκτυπο στα ίδια τα σχολεία (ό.π., 2001b· Ingersoll, 2003). Μια τέτοια διαδικασία, αν και σε ένα βαθμό οπωσδήποτε βοηθά στην ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού, ωστόσο το μεγάλο εύρος της έχει αρνητικές επιπτώσεις στη συνοχή της ομάδας και κατ' επέκταση στη λειτουργία του σχολείου (Ingersoll, 2001b). Και αυτό γιατί τα σχολεία ως χώρος εργασίας δε βασίζονται σε μια «τυποποιημένη» καθημερινή εργασία ρουτίνας, αλλά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, την αίσθηση της συνέχειας και της συνοχής μεταξύ των εργαζόμενων (Ingersoll & Smith, 2003). Έτσι λοιπόν ένας υψηλός βαθμός αποχώρησης δεν προκαλεί απλά πρόβλημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων, αλλά είναι επιζήμιος για το σχολικό περιβάλλον και την επίδοση των μαθητών. Ο ρόλος της διεύθυνσης και της οργάνωσης των σχολείων παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη δημιουργία, όσο και στην επίλυση των προβλημάτων που απορρέουν από τη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό. Επομένως, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας θα συνέβαλε σε χαμηλότερα επίπεδα αποχώρησης των εκπαιδευτικών με όλα τα συμπαρομαρτούντα για τη στελέχωση και βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων (ό.π., 2003).

#### 1.4. Θεωρητικό πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Αν και οι θεωρίες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς γενικότερα επικεντρώνουν ανάλογα σε παράγοντες ατομικούς, οικονομικούς (χρηματικές απολαβές), συνθηκών εργασίας ή/και χαρακτηριστικών του κάθε σχολείου (Ingersoll, 2001b· Mont & Rees, 1996· Theobald & Gritz, 1996), ωστόσο τα μοντέλα που αφορούν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρέχουν μια πιο ευρεία και συστημική αντίληψη των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Στο θεωρητικό μοντέλο της Billingsley (1993), διακρίνονται τρεις κατηγορίες παραγόντων που συμβάλλουν στην αποχώρηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: εξωγενείς, εργασιακοί και ατομικοί. Οι εξωγενείς παράγοντες (κοινωνικο-οικονομικοί και θεσμικοί) υποτίθεται ότι ασκούν κυρίως έμμεση επίδραση στις αποφάσεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν μεταβλητές που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα σε αποφάσεις σχετικές με την επαγγελματική σταδιοδρομία, όπως ηλικία, φύλο, έτη υπηρεσίας, προσόντα, ακαδημαϊκού επιπέδου τίτλοι και ικανότητες και προετοιμασία για το επάγγελμα (Hess, 2007). Όσον αφορά τους εργασιακούς παράγοντες (επαγγελματική ικανοποίηση, μισθός, σχολικό κλίμα, αφοσίωση στο σχολείο και στο επάγγελμα, υποστήριξη από διευθυντές και συναδέλφους) (Billingsley, 1993· Hess, 2007), η Billingsley (1993, σελ.147) διατυπώνει την υπόθεση ότι, όταν τα προσόντα και οι συνθήκες εργασίας δεν είναι τα επιθυμητά, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να βιώνουν χαμηλότερο επίπεδο αφοσίωσης στο πλαίσιο εργασίας. Το αν οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν από το επάγγελμα, εξαρτάται από ένα πλήθος ατομικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων.

Το θεωρητικό μοντέλο των Brownell και Smith (1993) αποτελεί προσαρμογή του οικολογικού μοντέλου του Bronfenbrenner (1976), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα αλληλοσυσχετιζόμενα μεταξύ τους συστήματα: α) Το μικροσύστημα (το άμεσο εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού και τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των μαθητών). β) Το μεσοσύστημα (αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ διαφόρων παραγόντων εντός του χώρου εργασίας, όπως η συναδελφικότητα και η υποστήριξη από πλευράς

διευθυντή). γ) Το εξωσύστημα (τυπικές και άτυπες κοινωνικές δομές, συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της κοινότητας). δ) Το μακροσύστημα (κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία, καθώς και οικονομικές συνθήκες που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο ατόμου και σχολείου). Το θεωρητικό αυτό μοντέλο δεν αποτελεί αναγκαίο πλαίσιο, βάσει του οποίου δομείται ένα ερμηνευτικό/αιτιολογικό μοντέλο της αποχώρησης. Απεναντίας, οι εισηγητές του θεωρούν ότι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ίσως να είναι περίπλοκες και αμοιβαίες και κάποιες να σχετίζονται περισσότερο με την αποχώρηση σε σχέση με άλλες (Billingsley, 2004a).

Αναφορικά με την εννοιολογική πλαισίωση της αποχώρησης και της αλλαγής πλαισίου εργασίας, η Billingsley (1993), σε μελέτη της που αφορούσε στην αποχώρηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, εισηγήθηκε ένα σχηματικό μοντέλο αποχώρησης, μετακίνησης και παραμονής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε εκείνους που παραμένουν (stayers), αλλάζουν πλαίσιο εργασίας (transfer attrition) και αποχωρούν (exit attrition). Ως παραμένοντες εννοούνται όσοι παραμένουν στο ίδιο σχολείο που υπηρετούσαν και την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όσοι αλλάζουν πλαίσιο εργασίας διακρίνονται σε εκείνους που μετακινούνται σε άλλο διδακτικό πόστο (σχολείο) εντός ειδικής αγωγής (Teaching Position Transfer) στην ίδια ή σε διαφορετική περιοχή, καθώς και σε εκείνους που μετακινούνται σε άλλο διδακτικό πόστο εντός γενικής εκπαίδευσης (Teaching Field Transfer) επίσης στην ίδια ή σε διαφορετική περιοχή. Στους αποχωρούντες συγκαταλέγονται όσοι συνταξιοδοτήθηκαν, άλλαξαν εργασία ή κατέλαβαν μη διδακτικά πόστα εντός της εκπαίδευσης (π.χ. στελέχη της εκπαίδευσης, σύμβουλοι). Στους αποχωρούντες, επίσης, περιλαμβάνονται και όσοι έφυγαν για άλλους λόγους όπως προβλήματα υγείας, στρατιωτική θητεία, ανατροφή παιδιών.

Το παραπάνω μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στο ισχύον σύστημα υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Ελλάδα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υπηρετούν οργανικά ή με απόσπαση προερχόμενοι από τη γενική αγωγή, εφόσον κατέχουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με τα ανάλογα προσόντα μπορούν να μετακινηθούν προς την ειδική αγωγή, ενώ οι υπηρετούντες στην ειδική, μπορούν να μετακινηθούν στη γενική αγωγή. Υπάρχει όμως και η δυνατότητα μετακίνησης σε σχολικές μονάδες εντός γενικής και ειδικής αγωγής είτε στην ίδια είτε σε άλλη περιοχή. Αναφορικά με τη μετακίνηση εντός ειδικής αγωγής, πρέπει να σημειωθεί ότι

στην ειδική αγωγή υπηρετεί ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο, οι οποίοι μετακινούνται αποκλειστικά εντός αυτής. Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να εργάζονται ως προσωρινοί αναπληρωτές τα τελευταία έντεκα χρόνια και η μετακίνησή τους δε γίνεται με τα κριτήρια που ισχύουν για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει, κατά πρώτον, ότι δεν είναι απόλυτα εξασφαλισμένο το αν θα εργαστούν οπωσδήποτε την επόμενη χρονιά και, κατά δεύτερον, σε περίπτωση που προσληφθούν, το να συνεχίσουν να εργάζονται στην ίδια περιοχή ή σχολείο που εργάζονταν και την προηγούμενη χρονιά, δεν είναι από μέρους τους ηθελημένο στο βαθμό που ισχύει για τους μόνιμους συναδέλφους τους. Ωστόσο, εμπίπτουν στην κατηγοριοποίηση της Louis (1980) σε ό,τι αφορά την πρόσληψη/επαναπρόσληψη, αλλαγή αντικειμένου εργασίας, αλλαγή επαγγέλματος και έξοδος/αποχώρηση. Η αίτηση πρόσληψης δεν είναι υποχρεωτική για τον εκπαιδευτικό, όπως και η αποδοχή της θέσης. Εντούτοις, δε δίνεται τυπικά η δυνατότητα υποβολής αίτησης τον επόμενο χρόνο, όταν ο εκπαιδευτικός δεν αποδεχτεί την πρόσληψή του. Ωστόσο, αν και απορροφώνται στο σύνολό τους διότι η ζήτηση είναι μεγαλύτερη της προσφοράς, το θέμα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς αυτούς έχει άμεση επίπτωση στην εξασφάλιση της συνέχειας του εκπαιδευτικού τους έργου. Και αυτό, διότι είναι περισσότερο πιθανό να αλλάξουν σχολείο/περιοχή συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους και αφετέρου υπάρχει η δυνατότητα αποχώρησής τους από το χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τη στιγμή που τους δίνεται η δυνατότητα να απασχοληθούν και σε άλλες δομές στήριξης και εκπαίδευσης (π.χ. υπηρεσίες υπουργείου υγείας, ιδιωτική εκπαίδευση) έχοντας το πλεονέκτημα της μονιμότητας που τους εξασφαλίζει μια θέση στο δημόσιο τομέα.

#### *Σύνοψη και συμπεράσματα*

Οι θεωρίες που αφορούν σε αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας γενικά σε εκπαιδευτικούς, αν και η καθεμιά από αυτές χωριστά εστιάζει είτε στο μικρο-επίπεδο είτε στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, εν τούτοις ως σύνολο αναδεικνύουν την ευρεία διάσταση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την εκδήλωση του φαινομένου αυτού. Μολονότι οι πολλαπλές αυτές θεωρήσεις ίσως να αντικατοπτρίζουν την όντως πολυδιάστατη και δυναμική μορφή των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρόλα αυτά μια πιο συστημική αντίληψη της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας κατά το πρότυπο των θεωρήσεων που αφορούν στους

εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ενδεχομένως να ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για την ερευνητική προσέγγιση και πλαισίωση του φαινομένου αυτού σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

### **1.5. Μελέτες σε εργαζόμενους γενικά**

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, μελέτες σε εργαζόμενους εστίασαν στο βαθμό που οι προθέσεις, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωσή τους στον οργανισμό, επιδρούν στην πρόθεση αποχώρησης από την εργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, συγκριτικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, οι προθέσεις και η αφοσίωση στον οργανισμό αποτελούν τους περισσότερο ισχυρούς δείκτες για την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974, Newman, 1974, Kraut, 1975, Waters, Roach, & Waters, 1976, Hom, Katerberg, & Hulin, 1979, όπ. αναφ. στο Parasuraman, 1982). Το ίδιο συνεπεί, όσον αφορά στα ευρήματά τους, ήταν και μεταγενέστερες έρευνες, στις οποίες παράγοντες όπως το άγχος και η αφοσίωση στον οργανισμό σχετίζονταν με την πρόθεση αποχώρησης (Parasuraman, 1982· Williams & Hazer, 1986). Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Tett και Meyer (1993) σε 178 ανεξάρτητα δείγματα εργαζομένων έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση στον οργανισμό επιδρούν ανεξάρτητα η καθεμιά στην πρόβλεψη της αποχώρησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα των προθέσεων αποχώρησης συγκριτικά με την αφοσίωση στον οργανισμό, ενώ οι προθέσεις διαμεσολαβούν σχεδόν σε όλες τις στάσεις/αντιλήψεις που συνδέονται με την αλλαγή πλαισίου εργασίας/αποχώρηση από αυτή.

Επιχειρώντας τη σύνδεση μεταξύ πρόθεσης και πραγματικής αλλαγής πλαισίου/αποχώρησης από την εργασία, η διαχρονική έρευνα των Vandenberg και Nelson (1999), έδειξε ότι προθέσεις που υποκινούνται από τη δυσαρέσκεια/έλλειψη ικανοποίησης του ατόμου με τον οργανισμό καθεαυτό και τις αξίες του, οδηγούν στην πραγματική απώλεια των εργαζομένων λόγω της αποχώρησής τους από αυτόν. Ο Sheeran (2002) σε μετα-αναλυτική μελέτη προηγούμενων μετα-αναλυτικών ερευνών που αφορούσαν σε προθέσεις, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, μολονότι το κενό που χωρίζει τις προθέσεις και την πραγματική (τελική) συμπεριφορά δεν είναι



αμελητέο, εν τούτοις οι πρώτες αποτελούν βασικό δείκτη της ετοιμότητας ενός ατόμου.

Η σχέση εργασίας (πλήρης/μερική απασχόληση) δε φαίνεται να επηρεάζει το ότι εργαζόμενοι με χαμηλό επίπεδο αφοσίωσης στον οργανισμό παρουσίαζαν το μεγαλύτερο βαθμό αποχώρησης (Martin & Hafer, 1995), ενώ εργαζόμενοι σε χαμηλά αμειβόμενα επαγγέλματα και χαμηλό επίπεδο ενδογενούς επαγγελματικής ικανοποίησης, έτειναν να παρουσιάζουν χαμηλότερο ποσοστό πραγματικής αποχώρησης συγκριτικά με εργαζόμενους σε υψηλά αμειβόμενα επαγγέλματα και υψηλό επίπεδο ενδογενούς επαγγελματικής ικανοποίησης (Tang & Tang, 1996).

Επιμέρους μεταβλητές έχουν συνδεθεί με την πρόθεση αποχώρησης, όπως η ηγεσία και η σύγκρουση/ασάφεια ρόλων. Όσον αφορά στην ηγεσία, τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όσο και το χάρισμα που διακρίνει το διευθυντή/ηγέτη, επιδρούσαν στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και ταύτιση με τον οργανισμό και στην πρόθεση αποχώρησης των εργαζόμενων (Smith & Canger, 2004· Cicero & Pierro, 2007). Το ηγετικό στυλ με προσανατολισμό το μετασχηματισμό του οργανισμού, προήγαγε τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων και την αφοσίωσή τους στον οργανισμό (Moss, McFarland, Ngu, & Kijowska, 2007), η οποία αφοσίωση με τη σειρά της επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης. Επίσης, στην έρευνα των DeConinck και Stilwell (2004), η σύγκρουση ρόλων αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της αφοσίωσης στον οργανισμό διαμέσου της ικανοποίησης από την επίβλεψη της εργασίας. Αντίθετα, η ασάφεια ρόλων αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης από την επίβλεψη στην εργασία και όχι της αφοσίωσης στον οργανισμό.

Οι Cotton και Tuttle (1996) προτρέπουν τους ερευνητές να επιδίδονται στην εξέταση μοντέλων από το να συσχετίζουν απλά μεταβλητές με την εργασιακή αποχώρηση και να ενσωματώνουν τις μεταβλητές σε μελλοντικά μοντέλα. Πράγματι, η σύγχρονη ερευνητική αρθρογραφία έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της σε μοντέλα βασισμένα σε θεωρίες όπως η κοινωνική στήριξη, η ταύτιση και αφοσίωση στον οργανισμό, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ευημερία στο χώρο εργασίας.

Στη μελέτη του Abraham (1999), η απουσία κοινωνικής στήριξης επιδρούσε, σε επίπεδο συναισθήματος, στην αφοσίωση στον οργανισμό η οποία με τη σειρά της, αλληλεπιδρώντας με την έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της αποχώρησης. Αναφορικά με την αντίλαμβανόμενη στήριξη από το περιβάλλον του οργανισμού, όσο μεγαλύτερη η στήριξη είναι τόσο

λιγότερη η πρόθεση αποχώρησης, με την αφοσίωση στον οργανισμό να δρα ως διαμεσολαβητικός παράγοντας (Allen, Shore, & Griffeth, 2003· Loi, Hang-ye, & Foley, 2006). Σημαντική επίσης ήταν και η θετική συμβολή των άτυπων κοινωνικών σχέσεων (φιλίες) τόσο στην επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση στον οργανισμό, όσο και στην πρόθεση αποχώρησης (Morrison, 2004). Στο πλαίσιο μετα-ανάλυσης 259 μελετών και 219.625 συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της εργασίας, όπου συμπεριλαμβάνεται και η κοινωνική στήριξη, οφείλεται το 24% της συνολικής μεταβλητότητας της αποχώρησης, ενώ μόνο 2% της διακύμανσης οφείλεται στις αντιλήψεις για αποχώρηση (Humphrey, Nahrgang, & Morgeson, 2007).

Όσον αφορά στην ταύτιση, υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα. Σύμφωνα με τους Sousa-Poza & Souza-Poza (2007) το φύλο (τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες δε διαφέρουν ως προς την ικανοποίηση και την παραμονή τους στον οργανισμό) και η μη ταύτιση με το περιβάλλον του οργανισμού, συντελούν στην πρόθεση αποχώρησης, ενώ σύμφωνα με τους Wheeler, Gallagher Brouer και Sablinski (2007) η έλλειψη ταύτισης μεταξύ ατόμου-οργανισμού και η δυσαρέσκεια από την εργασία δεν οδηγούν κατ' ανάγκη στην αποχώρηση. Έχοντας ως απαρχή τη θεωρία σύμφωνα με την οποία το άτομο μετέχοντας σε έναν οργανισμό δομεί την κοινωνική του ταυτότητα, η οποία με τη σειρά της εν μέρει προσδιορίζει το βαθμό αυτο-εκτίμησής του, στο χώρο της οργανωτικής ψυχολογίας, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταύτισης και του αυτο-προσδιορισμού, η ταύτιση με τον οργανισμό συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα αποχώρησης (Van Dick, Wagner, Stellmacher, & Christ, 2004). Οι ίδιοι μελετητές (ό.π., 2004) σε έρευνα με 4 διαφορετικά δείγματα εργαζομένων βρήκαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία προβλέπει την πρόθεση αποχώρησης, δρα ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στην ταύτιση με τον οργανισμό. Επίσης, η αφοσίωση στον οργανισμό σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προβλεπτικό και διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ της πρόθεσης και της ταύτισης με τον οργανισμό (Van Knippenberg & Sleebos, 2006· Wei & Hai, 2007).

Όσον αφορά την επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην αποχώρηση, η δια-πολιτισμική έρευνα των Luthans, Zhu και Avolio (2006) σε εργαζόμενους σε ΗΠΑ και Νοτιοανατολική Ασία, έδειξε ότι και στα δύο δείγματα εργαζομένων (ΗΠΑ και Ν.Α. Ασία) όσο μεγαλύτερο το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο

μεγαλύτερη η αφοσίωση στον οργανισμό και μικρότερη η πρόθεση αποχώρησης. Επιπλέον, η ταύτιση και η αφοσίωση στον οργανισμό αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ η ανάγκη για ταύτιση με τον οργανισμό δρα ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στην πρόθεση αποχώρησης (Harris & Cameron, 2005· Mignomac, Herrbach, & Guerrero, 2006).

Η ευημερία των εργαζόμενων (employee well-being) αποτελεί βασικό προθάλαμο για την ευημερία του οργανισμού (organizational well-being), καθώς έχει άμεση σχέση τόσο με την αποχώρηση, όσο και με την απόδοση των εργαζόμενων (Page & Vella-Brodrick, 2009). Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, σε συνδυασμό με την επαγγελματική ικανοποίηση, συνδέεται με την αποχώρηση από αυτή (Wright & Bonett, 2007, Judge, 1993, όπ. αναφ. στο Page & Vella-Brodrick, 2009). Τα ευρήματα των προηγούμενων μελετών, συνηγορούν στο να ενσωματωθεί η επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία (ευημερία στο χώρο εργασίας) σαν διαστάσεις της ευημερίας στους εργαζόμενους.

Οι προβλεπτικοί παράγοντες της αποχώρησης ενδεχομένως να εξαρτώνται και από την αλλαγή εργασίας στην οποία προβαίνει ο εργαζόμενος, αφού έχει αποχωρήσει από την ήδη υπάρχουσα (Fields, Dingman, Roman & Blum, 2005). Επίσης, σε γενικές γραμμές, οι μελέτες δείχνουν ότι όσοι αλλάζουν εργασία, ακόμα και παρά τη θέλησή τους, έχουν πιο θετικές αντιλήψεις συγκριτικά με εκείνους που δεν αλλάζουν. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η αποχώρηση μπορεί να αποδοθεί σαν μια διπλής όψεως διαδικασία που περιλαμβάνει την απόφαση αποχώρησης ή/και μετακίνησης σε μια διαφορετική κατάσταση/πλαίσιο εργασίας (ό.π., 2005). Οι προθέσεις αποχώρησης από τον οργανισμό και το επάγγελμα θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην κινητικότητα των εργαζομένων (αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας), καθώς και στην αλλαγή καριέρας (Blau, 2000· Blau, Tatum, & Ward-Cook, 2003). Επιπλέον, η αφοσίωση στο επάγγελμα και στον οργανισμό με τη μορφή τρισδιάστατου μοντέλου (συναισθηματική-affective, συνεχής-continuance, κανονιστική-normative), συμβάλλουν, ανεξάρτητα η καθεμιά, στην πρόβλεψη της επαγγελματικής δραστηριότητας του εργαζόμενου, καθώς και της εργασιακής του συμπεριφοράς (Meyer, Allen, & Smith, 1993). Ιδιαίτερα το τρισδιάστατο μοντέλο αφοσίωσης στον οργανισμό θεωρείται πως είναι εξειδικευμένο στο να προβλέψει την αποχώρηση (Solinger, van Olffen, & Roe, 2008). Η αφοσίωση στον οργανισμό επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα διαμέσου της πρόθεσης αποχώρησης από τον οργανισμό (Hackett, Lapiere, & Hausdorf 2001), ενώ η αφοσίωση στο

επάγγελμα επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης από τον οργανισμό διαμέσου της πρόθεσης αποχώρησης από το επάγγελμα (Lee, Carswell, & Allen, 2000). Στην πρόσφατη μελέτη των Chang, Chi και Miao (2007), που αφορούσε στη σχέση αφοσίωσης και αποχώρησης, η τυπική (κανονιστική) αφοσίωση στον οργανισμό και η συναισθηματική αφοσίωση στο επάγγελμα, είχαν, σε μεγαλύτερο βαθμό, αρνητική σχέση με την πρόθεση αποχώρησης από τον οργανισμό και το επάγγελμα αντίστοιχα.

Στη μελέτη των Weisberg & Kirschenbaum (1991) περιλαμβάνονται παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως δημογραφικοί (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) καθώς και ενδογενείς (αίσθημα επίτευξης, ενδιαφέροντα καθήκοντα), εξωγενείς (συνθήκες εργασίας, ευκαιρίες προαγωγής) και κοινωνικοί παράγοντες (κοινωνικές σχέσεις με συναδέλφους). Η ηλικία και η θέση εργασίας αποτελούσαν παράγοντες αλλαγής πλαισίου εργασίας, ενώ ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονταν σε μικρότερο βαθμό με την πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα. Οι Fields et al. (2005) μελέτησαν τους προβλεπτικούς παράγοντες αλλαγής εργασίας ή πλαισίου αυτής με βάση τρεις εναλλακτικές μορφές: α) Μετακίνηση σε διαφορετικό οργανισμό και στην ίδια εργασία με την προηγούμενη. β) Μετακίνηση σε διαφορετικό οργανισμό και διαφορετική εργασία. γ) Μετακίνηση σε διαφορετική εργασία στο πλαίσιο του ίδιου οργανισμού. Η πιθανότητα μετακίνησης σε διαφορετικό οργανισμό και στην ίδια εργασία αυξανόταν εξαιτίας της ανάγκης για περισσότερες δεξιότητες και αυτονομία, ενός μεγαλύτερου βαθμού εργασιακής ανασφάλειας και άγχους και μικρότερου βαθμού επαγγελματική ικανοποίηση, των λιγότερων χρόνων υπηρεσίας και της μικρής ηλικίας του εργαζόμενου, καθώς επίσης και της λιγότερο ανταγωνιστικής και υποστηρικτικής επίβλεψης της εργασίας. Το ενδεχόμενο μετακίνησης σε διαφορετικό οργανισμό και διαφορετική εργασία αυξανόταν λόγω του υψηλού αισθήματος εργασιακής ανασφάλειας, των λιγότερων χρόνων υπηρεσίας και του αν ο εργαζόμενος ήταν άνδρας. Η τρίτη περίπτωση (μετακίνηση σε διαφορετική εργασία στον ίδιο οργανισμό) συνδεόταν με λιγότερο μισθό και απολαβές, χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο του εργαζόμενου και χαμηλότερους ρυθμούς ανεργίας.

Όσον αφορά στην ερευνητική αρθρογραφία σε έλληνες εργαζόμενους, η μελέτη της Bellou (2008) εξέτασε την επίδραση των αλλαγών, την αφοσίωση στον οργανισμό και την παραβίαση κανόνων στην πρόθεση αποχώρησης εργαζόμενων σε εταιρία που μεταβιβάστηκε σε άλλο ιδιοκτησιακό καθεστώς. Τα αποτελέσματα της

έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ της αντιμετώπισης των αλλαγών από τους εργαζόμενους και της αφοσίωσης στον οργανισμό στην πρόβλεψη για αποχώρηση, όταν υπήρχε παραβίαση των κανόνων που αφορούσαν στο ψυχολογικού τύπου συμβόλαιο. Αντίθετα, οι παραπάνω μεταβλητές επιδρούσαν απευθείας στην απόφαση των εργαζόμενων να αποχωρήσουν.

Συμπερασματικά, η τάση που διαμορφώνεται στο χώρο της σύγχρονης ερευνητικής αρθρογραφίας, είναι η δόμηση μοντέλων έρευνας βασισμένων σε θεωρίες παρά η συσχέτιση μεταβλητών με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Με τον τρόπο αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο η επαρκής θεωρητική πλαισίωση του φαινομένου, αλλά και η πιο σφαιρική και άρτια αντίληψη των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την πρόθεση των εργαζομένων να αποχωρήσουν ή να αλλάξουν πλαίσιο εργασίας.

## **1.6. Μελέτες σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής**

### *Ανασκόπηση μελετών βασισμένων στην ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία*

Η πρόσφατη μετα-αναλυτική μελέτη των Borgman και Dowling (2008), παρέχει μια συνολική εικόνα των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αφορούν σε: α) Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, φυλή, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη και αριθμός παιδιών). β) Προσόντα (εκπαίδευση, εμπειρία, επίδοση και ικανότητες, πεδίο εξειδίκευσης). γ) Οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου (τοποθεσία, τομέας και μέγεθος σχολικής μονάδας, υποστήριξη από διευθυντές/προϊσταμένους, πρόγραμμα αρχικής υποστήριξης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, συνεργασία και δίκτυο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, τακτική και υποστηρικτική επικοινωνία με τους διευθυντές/προϊσταμένους, ευκαιρίες για προαγωγή, γραφειοκρατία). δ) Υποδομές του σχολείου (μέσος αριθμός μαθητών ανά τάξη, αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή, δαπάνες ανά μαθητή, για υποστήριξη εκπαιδευτικών και διδακτικό υλικό, βοηθοί εκπαιδευτικών και μισθοδοσία εκπαιδευτικών). ε) Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του σχολείου, επίδοση, εθνοτική/πολιτισμική σύνθεση των σχολείων). Περισσότερες πιθανότητες για αποχώρηση υπάρχουν μεταξύ

των εκπαιδευτικών που είναι γυναίκες, νέες, παντρεμένες με παιδιά, καθώς επίσης και μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν έχουν πανεπιστημιακό δίπλωμα, έχουν εξειδικευμένες σπουδές στις θετικές επιστήμες, περισσότερα χρόνια εμπειρίας και χαμηλότερη βαθμολογία σε τυποποιημένες αξιολογήσεις. Η αποχώρηση είναι υψηλότερη σε σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών, σε ιδιωτικά και δημοτικά σχολεία, καθώς και σε σχολεία όπου δεν υπάρχει συνεργασία και δίκτυο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και υποστήριξη από διευθυντές/προϊσταμένους. Επιπλέον, ο υψηλός βαθμός αποχώρησης συνδέεται με χαμηλούς μισθούς των εκπαιδευτικών και παρατηρείται σε σχολεία που φοιτούν μαθητές με χαμηλή επίδοση, προέρχονται από φτωχές οικογένειες και έχουν διαφορετική εθνική προέλευση (μειονότητες).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στις ΗΠΑ ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα, το άλλο μισό εξ αυτών επιλέγει την μετακίνηση σε διαφορετικά σχολεία (NCES, 2005). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μετακινούνται από το να αποχωρήσουν από το επάγγελμα, αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005· Theobald, 1990· Mont & Rees, 1996). Όσον αφορά στη μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε άλλες εργασίες ή πόστα εντός εκπαίδευσης, η μελέτη των Luekens, Lyter και Fox (2004) σε δείγμα 8.000 εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ την περίοδο 1999-2001 έδειξε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 15%, σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες, αποχώρησε ή άλλαξε πλαίσιο εργασίας. Οι πιο συνήθεις λόγοι αλλαγής πλαισίου αφορούσαν στο διδακτικό αντικείμενο (40%), έλλειψη ικανοποίησης από την υποστήριξη από διευθυντές/προϊσταμένους (38%) και συνθήκες εργασίας (32%). Στην έρευνα του Shen (1997), οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιήθηκαν σε παραμένοντες (στο σχολείο), αποχωρούντες (από το επάγγελμα) και μετακινούμενοι (σε άλλο σχολείο). Οι παραμένοντες, όταν συγκρίθηκαν με τους αποχωρούντες και τους μετακινούμενους, είχαν μεγαλύτερη επιρροή στην πολιτική του σχολείου και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ οι διευθυντές ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό γνώστες των προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Επίσης, το ηθικό των εκπαιδευτικών, έχει άμεση σχέση με την παραμονή τους (Swars, Meyers, Mays, & Lack, 2009). Η Weiss (1999) βρήκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωτικά χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθος της τάξης, η σχολική ηγεσία και κουλτούρα, καθώς επίσης και η αυτονομία και διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών έχουν άμεση σχέση με το ηθικό των

εκπαιδευτικών και αποτελούσαν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ένιωθαν ότι είχαν την εξουσιοδότηση να κάνουν επιλογές σχετικά με παιδαγωγικές μεθόδους που αφορούσαν στην πειθαρχία των μαθητών και το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος ήταν περισσότερο πιθανό να παραμείνουν στο πόστο τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η μελέτη του Ingersoll (2001b), όσον αφορά στην αποχώρηση και μετακίνηση των εκπαιδευτικών. Σε σχολεία με σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό παραμονής των εκπαιδευτικών σε αυτά, υπήρχε περισσότερη υποστήριξη από τη διεύθυνση και δινόταν περισσότερος χώρος στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία και επιρροή σε λήψη αποφάσεων. Επίσης, στα σχολεία όπου οι μαθητές τους προέρχονται από φτωχές οικογένειες παρατηρούνταν μεγαλύτερη τάση για αποχώρηση ή μετακίνηση των εκπαιδευτικών.

Οι συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού κυρίως στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον σύγχρονων μελετητών στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση (Μλεκάνης, 2005· Σαΐτης, 2005· Saiti, 2005). Στη μελέτη του Μλεκάνη (2005) που αφορούσε στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνθήκες που επηρέαζαν το έργο τους είχαν σχέση με την περιοχή και την οργανικότητα του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Βρέθηκε ότι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς παραμένουν στο ίδιο σχολείο μόνο ένα σχολικό έτος με το φαινόμενο να είναι πιο συχνό στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία. Αιτία μετακίνησης συχνά επίσης αποτελεί η μεγάλη απόσταση κατοικίας του εκπαιδευτικού από το σχολείο, σε απόσταση πάνω από 50 χιλιόμετρα. Ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης είναι ότι οι αλλαγές στο προσωπικό των σχολείων, δεν οφείλονται μόνο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους. Περισσότεροι από δύο στους τρεις μετακινούμενους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι μετακινήσεις είναι επιβαρυντικές στην άσκηση του επαγγέλματος, ενώ δηλώνουν ότι δεν επιβαρύνονται αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο ίδιο σχολείο περισσότερα χρόνια. Σε προγενέστερη μελέτη (Πυργιωτάκης, 1992, όπ. αναφ. στο Μλεκάνης, 2005), το 31,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούσε ότι οι συχνές μετακινήσεις παρεμπόδιζαν την άσκηση του επαγγέλματος. Επίσης, το ισχύον σύστημα διορισμών, μεταθέσεων και αποσπάσεων ευνοεί τις συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα ποσοστό 30,9% υπηρετούσε στο

σχολείο για πρώτη χρονιά, 13,3% για δεύτερη χρονιά, 22,9% από τρία έως πέντε χρόνια, 17,9% από έξι έως δέκα χρόνια και 15,1% πάνω από δέκα χρόνια (ό.π.,2005). Ενδεικτικά, σε πανελλαδικό επίπεδο, τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι ένα ποσοστό της τάξης του 17,1% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας άλλαξε σχολείο κατά το σχολικό έτος 2000-2001 (Saiti, 2005). Ο Σαΐτης (2005) θεωρεί τη συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο ως μια δυσάρεστη οργανωτική κατάσταση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνει την αναθεώρηση του συστήματος των υπηρεσιακών μεταβολών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναφορικά με την αλλαγή επαγγέλματος, σύμφωνα με τον Μλεκάνη (2005), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν θα άλλαζαν επάγγελμα σε καμία περίπτωση μειώνεται συνεχώς μέχρι την ηλικία των 50 ετών και τα 20 χρόνια υπηρεσίας και στη συνέχεια αυξάνεται. Εν τούτοις, η ηλικία δεν είχε σχέση με τις συνθήκες εργασίας που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Δημητρόπουλου (1998), όπου τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονταν με την αλλαγή επαγγέλματος.

Μολονότι τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται κυρίως από την οικονομική και οργανωτική θεωρία, εν τούτοις προσδίδουν ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, υπάρχει η ανάγκη για περισσότερες θεωρίες που θα κάνουν τη διαφορά (Borman & Dowling, 2008). Είναι ενδεικτικό της τάσης στην έρευνα για την αποχώρηση των εκπαιδευτικών, η επίδραση των οικονομικών θεωριών της αγοράς εργασίας και της προσφοράς/ζήτησης, καθόσον οι δύο πιο πρόσφατες μετα-αναλυτικές μελέτες των Borman και Dowling (2008) και Guarino, Santibañez, Daley, και Brewer (2004) βασίζονται στις θεωρίες αυτές. Στη δεύτερη από αυτές τις μελέτες, η οποία περιελάμβανε έρευνες από το 1980 έως και το 2003, αναγνωρίζεται η ανάγκη για ενδελεχή έρευνα με την ανάπτυξη πολυπαραγοντικών μοντέλων, προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι τάσεις που διαμορφώνονται στο χώρο έρευνας για την αποχώρηση των εκπαιδευτικών (ό.π., 2004). Πράγματι, πρόσφατες μελέτες φαίνεται πως κινούνται προς την κατεύθυνση αυτή.

Η έρευνα των Iverson, Mueller και Price (2004) μελέτησε την εννοιολογική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών σε κοσμοπολίτες (cosmopolitans) και τοπικούς (locals). Στο πλαίσιο αυτό, εξετάστηκε η επίδραση της αφοσίωσης στο σχολείο



(τοπικοί) και στο επάγγελμα (κοσμοπολίτες) στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών, με εκείνους που ήταν αφοσιωμένοι στο σχολείο να παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά αποχώρησης. Η μελέτη των Kersaint, Lewis, Potter, και Meisels (2007) βασίστηκε στη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (theory of planned behaviour) του Ajzen (2002), σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει μια συμπεριφορά (Αλεξόπουλος, Φασούλης, & Κουτρομάνος, 2008). Στη μελέτη αυτή, που διερευνώονταν οι προθέσεις των εκπαιδευτικών να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από το διδακτικό τους πόστο στα επόμενα τρία χρόνια, βρέθηκαν έξι παράγοντες που επιδρούν στην παραμονή και αποχώρηση των εκπαιδευτικών. Οι οικογενειακές ευθύνες και ο χρόνος που αφιερώνεται στην οικογένεια αποτελούν ιδιαίτερης σημασίας παράγοντες για εκείνους που αποχώρησαν από το επάγγελμα, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αφορούν σε υποστήριξη από διευθυντές/προϊσταμένους, οικονομικές παροχές και γραφική εργασία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που παρέμειναν αντλούσαν περισσότερη ευχαρίστηση από τη διδασκαλία. Επιπλέον, έδιναν λιγότερη σημασία στο χρόνο που αφιέρωναν στην οικογένεια, στην υποστήριξη από διευθυντές και τις οικονομικές απολαβές συγκριτικά με εκείνους που αποχωρούσαν. Η έρευνα του Cha (2008) μελέτησε τις αλληλεπιδράσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, των συνθηκών εργασίας, της πρόθεσης αποχώρησης και της πραγματικής αποχώρησης, με βάση το στατιστικό μοντέλο της δομημένης εξίσωσης (structure equation modeling approach). Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σημαντικά πιο πιθανό να είναι ικανοποιημένοι εάν υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας όπως υψηλά επίπεδα υποστήριξης από διευθυντές και γονείς, επιρροή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν στο σχολείο και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Οι συνθήκες εργασίας είχαν άμεση αρνητική επίδραση στην πρόθεση αποχώρησης, που σημαίνει ότι όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας είναι αρνητικές, οι προθέσεις για αποχώρηση είναι υψηλότερες. Επιπλέον, η πρόθεση αποχώρησης διαμεσολαβούσε πλήρως στη σχέση μεταξύ της πραγματικής αποχώρησης και των συνθηκών εργασίας, όπου οι τελευταίες είχαν έμμεση αρνητική επίδραση στην πραγματική αποχώρηση. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί, με βάση το τελευταίο αυτό εύρημα, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με χειρότερες συνθήκες εργασίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκφράσουν μια πρόθεση αποχώρησης και να αποχωρήσουν τελικά από το επάγγελμα. Τα ερευνητικά δεδομένα προ πολλού συνηγορούν στο ότι η πρόθεση αποχώρησης αποτελεί άμεση

αιτία για εκδήλωση της αντίστοιχης συμπεριφοράς ( Mobley, 1977· Steel & Ovalle, 1984· Griffeth et al., 2000). Έτσι λοιπόν, η πρόθεση αποχώρησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προβλεπτικός παράγοντας της πραγματικής αποχώρησης (Price, 2004).

### *Ανασκόπηση μελετών βασισμένων στην ποιοτική και μικτή ερευνητική μεθοδολογία*

Η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση αναδεικνύεται ως η κυριότερη και πιο συχνά εφαρμοζόμενη μέθοδος για τη μελέτη του φαινομένου της αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας τόσο στους εργαζόμενους γενικά, όσο και στους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Παρόλα αυτά, η σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία έχει να επιδείξει σχετικές ποιοτικές μελέτες καθώς και μελέτες βασισμένες σε εναλλακτικές μεθόδους έρευνας.

Οι Iverson και Currivan (2003), έδειξαν ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ενώσεις/συνλόγους όπου έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν μηχανισμούς έκφρασης των απόψεών τους, επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και ανασταλτικά στην αποχώρηση. Η μελέτη του Blanson (2005) με τη μέθοδο της αφήγησης σε εκπαιδευτικούς αστικής σχολικής περιφέρειας, έδειξε ότι η υποστήριξη από πλευράς του διευθυντή του σχολείου, ήταν ο κύριος παράγοντας που ασκούσε επιρροή στους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο σχολείο. Η πρόσφατη ποιοτική έρευνα των Brown και Wynn (2009) με τη χρήση εις βάθος ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα 12 από τους 45 συνολικά διευθυντές σχολείων εκπαιδευτικής περιφέρειας στις Η.Π.Α., έδειξε ότι εκείνοι που συμβάλλουν περισσότερο στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο δείχνουν ενδιαφέρον και υποστηρίζουν τους νεοεισερχόμενους συναδέλφους και, επιπλέον, είναι αφοσιωμένοι τόσο στην προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στην ανάπτυξη του συνόλου των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Οι Swars et al. (2009) χρησιμοποίησαν μικτές ερευνητικές μεθόδους (συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου), προκειμένου να διερευνήσουν την αποχώρηση σε εκπαιδευτικούς. Ως κύριο αποτέλεσμα της μελέτης ήταν η δόμηση ενός δισδιάστατου μοντέλου παραμονής και κινητικότητας στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλού και χαμηλού βαθμού ανάγκες για σχέσεις και αντίστοιχα υψηλό ή χαμηλό βαθμό

συνταύτισης με τις πρακτικές και αντιλήψεις που επικρατούν στο σχολείο. Εάν ένας εκπαιδευτικός έχει λιγότερη ανάγκη για σχέσεις και μεγάλο βαθμό συνταύτισης, το πιο πιθανό είναι να παραμείνει στο σχολείο. Αντίθετα, αν έχει μεγαλύτερη ανάγκη για σχέσεις και μικρότερο βαθμό συνταύτισης με σχολικές πρακτικές και αντιλήψεις, είναι πιο πιθανό να αποχωρήσει. Στην περίπτωση που ανάγκες για σχέσεις και συνταύτιση με πρακτικές και αντιλήψεις είναι σε υψηλό βαθμό, ο εκπαιδευτικός θα επιθυμούσε περισσότερη συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων και περισσότερες ευκαιρίες για διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ θα είχε την τάση να παραμείνει στο σχολείο λόγω του ότι είναι συμμετέχων των κοινών αντιλήψεων και θα ανέμενε μια πιθανή αποχώρηση του διευθυντή. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός με χαμηλού βαθμού ανάγκες για σχέσεις και με χαμηλό αντίστοιχα βαθμό ανάγκη για συνταύτιση με σχολικές πρακτικές είναι πιθανό να παραμείνει στο σχολείο, γνωρίζοντας ότι οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες έχουν κυκλικό χαρακτήρα και, ως εκ τούτου, είναι εφήμερες.

Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει η πρόσφατη έρευνα με τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων της Torres (2012) που αφορούσε στην πρόωγη αποχώρηση εκπαιδευτικών δημόσιων και καθολικών σχολείων στις ΗΠΑ. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση των συνεντεύξεων και των δεδομένων από τη μελέτη επισκόπησης, υπήρξε η δυνατότητα της διερεύνησης του φαινομένου αυτού. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι εργασιακές επιλογές των εκπαιδευτικών επηρεάζονταν από την κουλτούρα των σχολείων που υπηρετούσαν καθώς και την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και αξίες από τις οποίες διακατέχονταν οι ίδιοι.

#### *Σύνοψη και συμπεράσματα*

Το συμπέρασμα από την ανασκόπηση των ερευνών στους εκπαιδευτικούς γενικά, είναι ότι διαμορφώνεται μια τάση θεωρητικά βασισμένων μοντέλων έρευνας κατά το πρότυπο των αντίστοιχων ερευνών που αφορούν γενικά σε εργαζόμενους. Επίσης, η χρήση των μικτών ερευνητικών μεθόδων προσδίδει μια διαφορετική διάσταση επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα γνώση στο θέμα της αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς.

## 1.7. Μελέτες σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

### *Ανασκόπηση μελετών βασισμένων στην ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία*

Η Billingsley (2005, σελ. 18-19) παρέχει μια συνοπτική ανασκόπηση των ερευνών που αφορούν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, χωρίζοντάς τις σε τέσσερις θεματικές ενότητες: α) Ατομικά χαρακτηριστικά και προσωπικοί λόγοι. β) Προσόντα. γ) Συνθήκες εργασίας. δ) Συναισθηματική απόκριση έναντι της εργασίας.

Στα ατομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνεται η ηλικία, το φύλο, καθώς και οι προσωπικοί λόγοι. Οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι περισσότερο πιθανό να αποχωρήσουν απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, ενώ όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα είναι μικτά και χωρίς συνοχή. Οι προσωπικοί λόγοι, που δεν έχουν σχέση με την εργασία καθαυτή, αφορούν σε μετακόμιση της οικογένειας, ανατροφή παιδιών, ασθένεια ή συνταξιοδότηση.

Στα προσόντα συγκαταλέγονται η ειδίκευση, η επίδοση σε αξιολόγηση και η εμπειρία. Υψηλότερα επίπεδα αποχώρησης εμφανίζονταν μεταξύ εκπαιδευτικών χωρίς ειδίκευση, παρά σε όσους ήταν ειδικευμένοι στην ειδική αγωγή. Ακόμα και οι περιπτώσεις εναλλακτικής ειδίκευσης (alternative certification) που δεν παρέχονται βάσει ενός προγράμματος σπουδών ακαδημαϊκού επιπέδου, θεωρείται ότι δεν προετοιμάζουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την πιθανή πρόωρη αποχώρηση από το χώρο της ειδικής αγωγής (Billingsley, 2004a· Thornton, Peltier, & Medina, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη βαθμολογία σε αξιολόγηση είναι δυο φορές περισσότερο πιθανό να αποχωρήσουν συγκριτικά με εκείνους με χαμηλότερη βαθμολογία, ενώ περισσότερες πιθανότητες αποχώρησης έχουν οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία στο χώρο.

Στη συναισθηματική απόκριση έναντι της εργασίας περιλαμβάνονται το άγχος, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν περισσότερο άγχος και σε μικρότερο βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση είναι περισσότερο πιθανό να αποχωρήσουν από το επάγγελμα.

Οι συνθήκες εργασίας αφορούν σε μισθό, εναρμόνιση με την εργασία, αρχική υποστήριξη και καθοδήγηση, σχολικό κλίμα, υποστήριξη από διευθυντές και συναδέλφους, επαγγελματική ανάπτυξη, προβλήματα ρόλων, φόρτο εργασίας, απομόνωση από τους συναδέλφους, είδος των δυσκολιών των μαθητών και υποδομές.

Οι χαμηλότεροι μισθοί και η λιγότερο αποτελεσματική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αυξάνει τις πιθανότητες αποχώρησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν εργασία (πλαίσιο εργασίας) προκειμένου να βρουν κάτι που ταιριάζει περισσότερο στα ενδιαφέροντά τους, όπως το είδος δυσκολιών (π.χ. αισθητηριακές ή συναισθηματικές) που έχουν οι μαθητές και η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθείται. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η ελλιπής υποστήριξη από διευθυντές συνδέεται με περισσότερα προβλήματα ρόλων, λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση και αυξημένο άγχος, χαμηλότερα επίπεδα αφοσίωσης και λιγότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές αποτελεί ένα σημαντικό λόγο στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αποδίδουν την αποχώρησή τους από το επάγγελμα. Ομοίως και όσοι δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης από συναδέλφους είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο χώρο, ενώ αντίθετα η έλλειψη συνδέεται με την απόφαση αποχώρησης από την ειδική αγωγή. Στα προβλήματα ρόλων που σχετίζονται με την αποχώρηση περιλαμβάνονται ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η σύγκρουση και ασάφεια ρόλων, η υπερβολική γραφική εργασία και οι συσκέψεις (έλλειψη χρόνου για διδασκαλία). Επίσης ο φόρτος εργασίας που αφορά στον αριθμό και το διαφορετικό είδος δυσκολίας που έχουν οι μαθητές, ως αποτέλεσμα της μη ορθής κατανομής τους σε επίπεδο τμήματος ή/και σχολείου, καθώς και η απομόνωση/αίσθημα μοναξιάς (έλλειψη κατανόησης και απαξίωση του ρόλου από συναδέλφους και διευθυντές), αποτελούν παράγοντες συμβάλλουν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα. Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται επίσης η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και η βαθμίδα που ανήκει το σχολείο (οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας έχουν περισσότερες πιθανότητες για αποχώρηση συγκριτικά με εκείνους της Α/θμιας) και το είδος των δυσκολιών των μαθητών (πιο πιθανή αποχώρηση στους εκπαιδευτικούς μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες, καθώς και με δυσκολίες όρασης, ακοής και λόγου).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μισές περίπου από τις έρευνες στις οποίες βασίστηκε η παραπάνω συνοπτική ανασκόπηση αφορούσαν σε προθέσεις αποχώρησης, καθώς αποτελούν τον πιο καθοριστικό αντιπροσωπευτικό παράγοντα που συνδέεται με την πραγματική αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Layne, Hohenshil, & Singh, 2004).

Αντιπροσωπευτικές πολυπαραγοντικές μελέτες, που περιλάμβαναν την πρόθεση ως εξαρτημένη μεταβλητή, ήταν των Cross και Billingsley (1994), των Singh και Billingsley (1996), των Gersten, Keating, Yovanoff και Harniss (2001). Στην πρώτη έρευνα, η επαγγελματική ικανοποίηση είχε άμεση επίδραση στην πρόθεση παραμονής, ενώ η υποστήριξη από τους διευθυντές/προϊσταμένους, το άγχος και τα προβλήματα ρόλων είχαν άμεση επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο επάγγελμα. Η δεύτερη αφορούσε στη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (εκπαιδευτικών μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και εκπαιδευτικών μαθητών με άλλες ειδικές ανάγκες) εξετάζοντας επίσης και διαμεσολαβητικούς παράγοντες. Και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ικανοποίηση και τα προβλήματα ρόλων είχαν άμεση θετική και αρνητική αντίστοιχα επίδραση στην πρόθεση παραμονής στο επάγγελμα. Η υποστήριξη από το διευθυντή επιδρούσε έμμεσα στην πρόθεση αποχώρησης διαμέσου των προβλημάτων ρόλων και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον, το άγχος είχε αντίθετη έμμεση επίδραση στην πρόθεση παραμονής, διαμέσου της ικανοποίησης και αφοσίωσης στο επάγγελμα. Στην τρίτη έρευνα, η υποστήριξη από τους διευθυντές και τους συναδέλφους, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και το άγχος από την άσκηση του έργου, αποτελούσαν παράγοντες που επιδρούσαν στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για αποχώρηση.

Ενώ η ανασκόπηση της Billingsley (2005) εστιάζει σε μελέτες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. από όπου αντλείται και το κυριότερο σώμα ερευνών αναφορικά με το θέμα της αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς γενικά και τους ειδικής αγωγής ειδικότερα, παρόλα αυτά τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και εθνικό πλαίσιο διαφαίνεται μια τάση μετατόπισης του ενδιαφέροντος από τις συνθήκες εργασίας και την απόκριση έναντι αυτών (π.χ. επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση) στην επίδραση που έχουν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Από τη μελέτη της Pearson (2008) σε 500 Συντονιστές εκπαιδευτικούς ειδικών αναγκών (SENCO) στην Αγγλία, αν και προέκυψαν στοιχεία υψηλού βαθμού αποχώρησης κυρίως ως προς το δημογραφικό προφίλ, παρόλα αυτά το πλαίσιο των παραγόντων αποχώρησης είναι ανομοιογενές, διότι οι συμμετέχοντες αναφέρονταν σε διαφορετικά θέματα και εμπειρίες. Στο χώρο της ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, οι μελέτες εστιάζουν σε μεταβλητές όπως το άγχος και την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αποτυπώνουν τις απαιτήσεις και δυσκολίες του επαγγέλματος. Όσον αφορά στην

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η πρόσφατη μελέτη των Platsidou και Agaliothis (2008) αναδεικνύει τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αυτών με τις προοπτικές εξέλιξης και χρηματικών απολαβών και τα μέτρια επίπεδα ικανοποίησης με τις συνθήκες εργασίας. Ωστόσο, αναφορικά με τις απολαβές, στη συγκριτική μελέτη των Stavropoulos, Sarafidou και Papadimitriou (2008), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν πιο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας του Κολιάδη κ. συν., όπ. αναφ. στο Αναστασίου (2004), ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα μάθησης, βιώνουν σε μικρότερο βαθμό τη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους δασκάλους των κοινών σχολείων, για το λόγο ότι φαίνεται πως έχουν επίγνωση του έργου που θα ασκήσουν (Κουμπιάς, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2004). Οι Antoniou, Polychroni, και Walters, (2000) μελέτησαν τους αγχογόνους παράγοντες σε δείγμα 110 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ειδικών σχολείων και τμημάτων ένταξης της περιοχής της Αθήνας. Παράγοντες άγχους ήταν ο χειρισμός «δύσκολων» μαθητών, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση/πολιτεία σε επίπεδο παροχής ανθρωπίνου δυναμικού και πόρων. Παρόλα αυτά όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν ότι δεν είχαν χάσει το αίσθημα της επίτευξης (accomplishment). Ομοίως, υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και χαμηλά ή και μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης βρέθηκαν επίσης και σε δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από νομούς της Δυτικής Ελλάδας (Βράκα, Μέγαρη, & Παλάσκας, 2004).

Πρόσφατες μελέτες αναφέρονται στον αντίκτυπο που έχουν οι συνθήκες και τα κίνητρα στην απόφαση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής να αλλάξουν επάγγελμα, όπου τα ευρήματα των ερευνών φαίνεται να συγκλίνουν. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη των Βράκα κ.συν. (2004), 9 από τους συνολικά 100 εκπαιδευτικούς εκδήλωσαν την επιθυμία να εγκαταλείψουν το επάγγελμα ενώ ίδια αναλογία βρέθηκε και στη μελέτη των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) που αφορούσε στην επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και περιλάμβανε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όπου οι συμμετέχοντες, στην πλειονότητά τους (90%) δηλώνουν ότι εάν τους δινόταν η ευκαιρία δεν θα άλλαζαν επάγγελμα, ενώ μόνο ένα ποσοστό ίσο με 9,4% θα προχωρούσε σε μια τέτοια ενέργεια. Στη μελέτη των Παπάνη, Βίκη, Γιαβρίμη και Μπαλάσα (2011) που

αφορούσε σε κίνητρα φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος, μελετήθηκαν επίσης και τα κίνητρα 125 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οι οποίοι, σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (95%), δήλωσαν ότι προτίθενται να συνεχίσουν να διδάσκουν στον τομέα αυτό.

Όσον αφορά στη μετακίνηση εκπαιδευτικών από την ειδική στη γενική αγωγή, η μελέτη των Billingsley και Cross (1991a) ανέδειξε το άγχος που προέρχεται από τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και την έλλειψη υποστήριξης από διευθυντές/προϊσταμένους. Οι ίδιοι συγγραφείς σε διαφορετική μελέτη (1991b), διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που είχαν ειδίκευση στην ειδική αγωγή και εντόπισαν ότι οι περισσότεροι από αυτούς σκέφτονταν σοβαρά να καταλάβουν θέσεις στην ειδική αγωγή. Οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούσαν ότι παρεμπόδιζαν τη διδασκαλία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής περιελάμβαναν τη γραφική εργασία και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ενδεχόμενα κίνητρα αποτελούσαν η επάρκεια σε διδακτικό υλικό, τα ελάχιστα μη διδακτικά καθήκοντα και μια αξιοπρεπής αύξηση του μισθού.

#### *Ανασκόπηση μελετών βασισμένων στην ποιοτική και μικτή ερευνητική μεθοδολογία*

Ομοίως με τις συναφείς μελέτες που αφορούν γενικά σε εκπαιδευτικούς, οι ποιοτικές και οι μελέτες με μικτές μεθόδους έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι περιορισμένες. Οι ήδη υπάρχουσες προσφέρουν μια επιπλέον θεώρηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποχώρηση.

Η ποιοτική μελέτη των Brownell, Smith, McNellis, και Miller (1997) σε 93 πρώην εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πολιτείας της Φλόριντα (ΗΠΑ), έδειξε ότι οι περισσότεροι από αυτούς παρέμεναν στο χώρο της εκπαίδευσης είτε ως σύμβουλοι ή ως διευθυντές, ενώ οι συνθήκες εργασίας ήταν εκείνες που σχετίζονταν με την αποχώρηση. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και η μελέτη των Brownell, Smith, McNellis και Lenk (1994), η οποία βασίστηκε στα δεδομένα συνεντεύξεων από 14 παραμένοντες και 10 αποχωρήσαντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Οι παραμένοντες ήταν περισσότερο αφοσιωμένοι στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δήλωναν σε μεγαλύτερο βαθμό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, ένιωθαν περισσότερο προετοιμασμένοι από τις σπουδές και τις πρώιμες εμπειρίες στο χώρο της ειδικής αγωγής και παρουσίαζαν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών. Οι παραμένοντες, όσο και οι αποχωρήσαντες, διέφεραν ως προς την απογοήτευση που δήλωναν για διάφορες όψεις του εργασιακού τους



περιβάλλοντος, όπως ο βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, την υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Η πιο πρόσφατη ποιοτική έρευνα της DeMik (2006) βασίστηκε στις αφηγήσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που είτε αποχώρησαν, είτε παρέμειναν ή είναι νεοεισερχόμενοι στο χώρο και αναδεικνύει τη διαφορά στις εμπειρίες, τις προσωπικότητες και στο εν γένει υπόβαθρο που καθιστούν τον καθένα ξεχωριστό στις απαντήσεις που δίνει. Τέλος, η προαγωγή ενός πλαισίου συνεργασίας για την εκπαίδευση των ατόμων αυτών θα συντελούσε στο να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής λιγότερα προβλήματα στην εργασία τους (ό.π., 2006).

Τα δεδομένα της μελέτης των Gehrke και Murri (2006) με μικτές ερευνητικές μεθόδους σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαινόταν ικανοί και ευπροσάρμοστοι στο να υποστηρίξουν τους μαθητές και τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και έτειναν στο να παραμένουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι κυριότεροι αποθαρρυντικοί παράγοντες σχετίζονταν με την ένταξη των μαθητών στο πλαίσιο και το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης.

#### *Σύνοψη και συμπεράσματα*

Το συμπέρασμα από την ανασκόπηση των ερευνών στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, είναι ότι οι σχετικές έρευνες βασίζονται κυρίως στην ποσοτική προσέγγιση, ενώ οι έρευνες με ποιοτικές και μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις είναι περιορισμένες.

### **1.8. Συγκριτικές μελέτες σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής**

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την απόφαση αποχώρησης σε επίπεδο συγκριτικής μελέτης, αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης κυρίως στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συγκεκριμένου των ΗΠΑ. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αποχωρούν από την εκπαίδευση σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, επειδή δεν είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα, επιθυμούν να ακολουθήσουν άλλη σταδιοδρομία και να έχουν καλύτερο μισθό. Παρόλα αυτά, τα ποσοστά συνταξιοδότησης είναι υψηλότερα στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, ενώ αναφορικά με την μετακίνηση εντός ειδικής αγωγής, το ποσοστό αυτό

είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό μετακίνησης εντός γενικής αγωγής (Boe et al., 2008).

Η συγκριτική μελέτη των Littrell, Billingsley και Cross (1994) σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου, αν και δεν εντόπισε διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής, εν τούτοις έδειξε ότι καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες υποστήριξης είναι οι μεταβλητές που έχουν σχέση με το πλαίσιο εργασίας, παρά οι δημογραφικές. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η προγενέστερη μελέτη των Billingsley και Cross (1992) η οποία εντόπισε και τους παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τόσο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής, όσο και σε εκείνους της γενικής αγωγής, μεταβλητές όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, το άγχος, η σύγκρουση και ασάφεια ρόλων και η αφοσίωση στον οργανισμό αποτελούσαν καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες της πρόθεσης αποχώρησης συγκριτικά με τους δημογραφικούς. Όσον αφορά στις δημογραφικές μεταβλητές που επιδρούν στην αποχώρηση, η συγκριτική έρευνα των Boe, Bobbit, & Cook (1997) σε δείγμα 4.798 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής έδειξε ότι ο ρυθμός αποχώρησης μειωνόταν όσο αυξάνονταν η ηλικία, ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια, ο τύπος εξειδίκευσης, ο αριθμός ετών που πέρασαν από τη λήψη του τελευταίου πτυχίου, η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο των μισθολογικών απολαβών. Η έρευνα των Billingsley, Pyecha, Smith-Davis, Murray, και Hendricks, (1995) ανέδειξε την έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία ως ένα κύριο λόγο αποχώρησης από αυτή για το 51,5% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το 23,2% της γενικής αγωγής.

Ωστόσο, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η μελέτη των Smithers και Robinson (2003) υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Δεξιοτήτων (DFES) του Ηνωμένου Βασιλείου σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, αναδεικνύει σε μεγαλύτερη συχνότητα το φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας γενικής αγωγής και την επιδίωξη νέων επαγγελματικών προκλήσεων για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Στο χώρο της ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε επίπεδο συγκριτικής μελέτης εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Lazuras (2006) που αφορούσε στο άγχος, το αρνητικό συναίσθημα και την υγεία σε εκπαιδευτικούς από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής

αγωγής βίωναν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής και εμφανίζονταν να έχουν ιδιαίτερα μεγάλο φόρτο εργασίας ως αποτέλεσμα των οργανωτικών πτυχών της εργασίας τους. Περιοριστικοί παράγοντες στην εργασία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ήταν η οργανωτική δομή, χαρακτηριστικά της εργασίας τους όπως το πότε, πώς και τι πρέπει να κάνουν αν τύχει κάτι επείγον, ανεπαρκής επίβλεψη του έργου τους και έλλειψη ισχυρών δεσμών με τους συναδέλφους τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν σε μικρότερο βαθμό αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τους συναδέλφους της γενικής. Ο μελετητής (ό.π., 2006) επισημαίνει πως τα αποτελέσματα της μελέτης χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, ούτως ώστε να αναθεωρηθούν οργανωτικές δομές εντός ειδικών σχολείων που πιθανόν να οδηγούν σε φαινόμενα όπως αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας.

### **1.9 Τεκμηρίωση της μελέτης των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Μολονότι σύμφωνα με τον Lazuras (2006) προκύπτει ως αναγκαιότητα η σύνδεση των αντίξων οργανωσιακών συνθηκών με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, εντούτοις από την ανασκόπηση του πλαισίου που αφορά σε θεωρίες και πρότερη ερευνητική αρθρογραφία, προέκυψαν οι παρακάτω άξονες στους οποίους επιχειρείται η τεκμηρίωση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος και οι οποίοι αφορούν σε: α) Προηγούμενες έρευνες, β) Εννοιολογική πλαισίωση του φαινομένου της αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γ) Μεταβλητές έρευνας, δ) Θεωρητική πλαισίωση του φαινομένου της αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, ε) Ερευνητικές προσεγγίσεις. Η όλη τεκμηρίωση καταλήγει στους σκοπούς και στόχους της έρευνας με τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων.

#### *Προηγούμενες έρευνες*

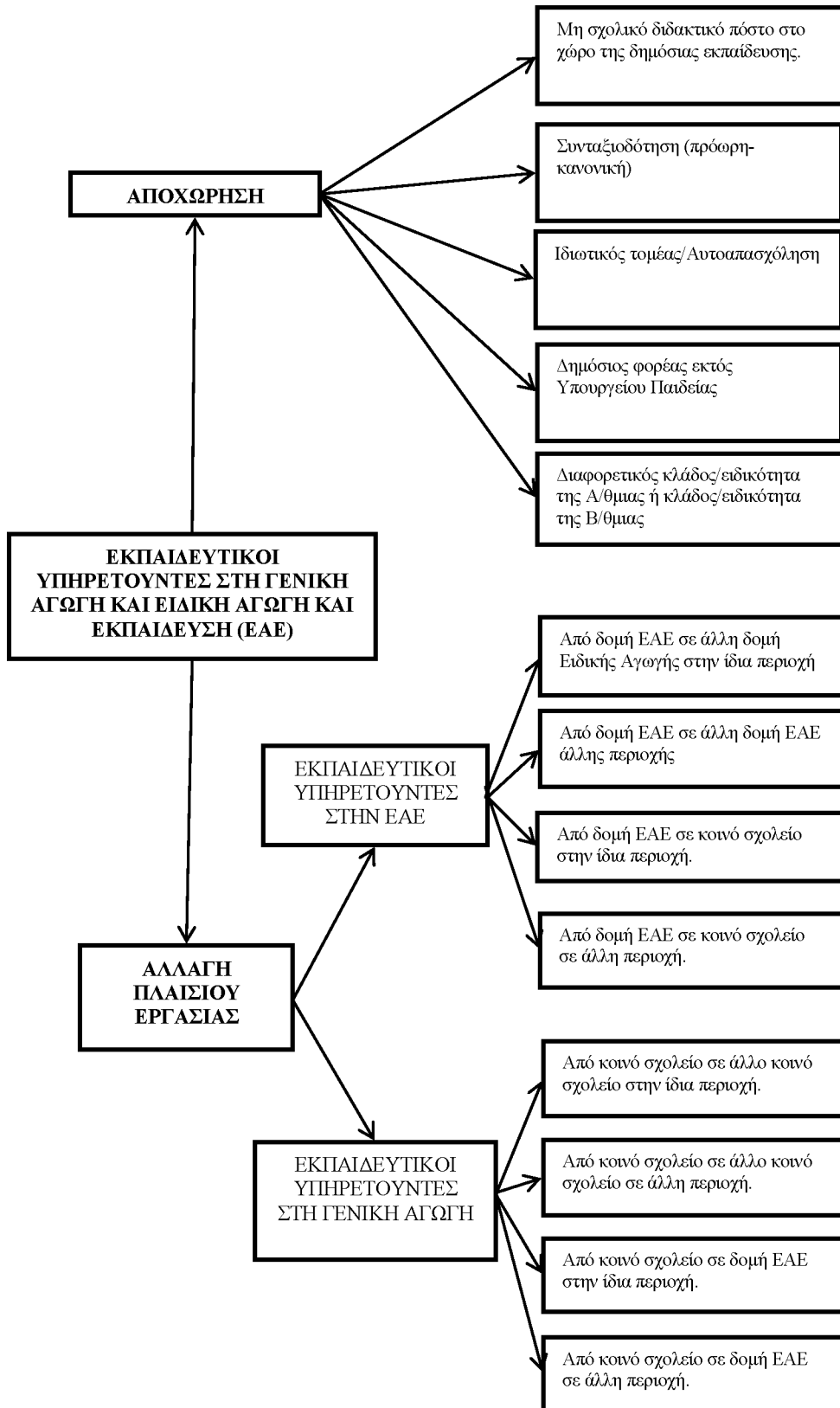
Από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα διεθνούς και εγχώριας αρθρογραφίας, προκύπτει ότι η έρευνα τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και ελληνικό συγκείμενο είναι περιορισμένη, με την ερευνητική παραγωγή να συντελείται κυρίως στις ΗΠΑ. Ωστόσο, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες τόσο στη χώρα μας όσο και

διεθνώς καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μια σταδιοδρομία η οποία δεν ξεκινά με την πρόσληψη και τελειώνει με την αφυπηρέτηση, κάτι το οποίο συνέβαινε τα τελευταία 60 χρόνια (Rinke, 2013). Επιπλέον, τόσο η κοινή εμπειρία όσο και τα ίδια τα δεδομένα, όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Από τη μια πλευρά αναγνωρίζεται ότι οι συχνές μετακινήσεις αποτελούν μια δυσάρεστη κατάσταση που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη στελέχωση των σχολείων και τη συνακόλουθη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την άλλη πλευρά όμως οι όποιες έρευνες μελέτησαν - έστω και παρενθετικά- το θέμα της αποχώρησης, εστίασαν κυρίως στο θέμα της αλλαγής επαγγέλματος. Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη διάκρισης των εννοιών που αφορούν σε αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας, καθόσον αποτελούν διαδικασίες που αντιστοιχούν σε διαφορετικές εργασιακές επιλογές. Το πλαίσιο αυτό αναλύεται στην επόμενη υποενότητα.

*Εννοιολογική πλαισίωση του φαινομένου της αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής*

Όπως επισημαίνει η Billingsley (2003, 2004a), χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εννοιολογική πλαισίωση μελλοντικών ερευνών που αφορούν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στην προκειμένη περίπτωση, η κεντρική έννοια της έρευνας είναι διττή, καθόσον αφορά σε αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Με βάση αυτή την όψη, η εννοιολογική πλαισίωση της αποχώρησης και της αλλαγής πλαισίου εργασίας της παρούσας έρευνας βασίζεται στο σχηματικό μοντέλο αποχώρησης και παραμονής εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εισηγήθηκε η Billingsley (1993), σε μελέτη της που αφορούσε στην αποχώρηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε εκείνους που παραμένουν (stayers), αλλάζουν πλαίσιο εργασίας (transfer attrition) και αποχωρούν (exit attrition). Ως παραμένοντες εννοούνται όσοι παραμένουν στο ίδιο σχολείο που υπηρετούσαν και την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όσοι αλλάζουν πλαίσιο εργασίας διακρίνονται σε εκείνους που μετακινούνται σε άλλο διδακτικό πόστο (σχολείο) εντός ειδικής αγωγής (Teaching Position Transfer) στην ίδια ή σε διαφορετική περιοχή, καθώς και σε εκείνους που μετακινούνται σε άλλο διδακτικό πόστο εντός γενικής εκπαίδευσης (Teaching Field Transfer) επίσης στην ίδια ή σε διαφορετική περιοχή. Στους αποχωρούντες συγκαταλέγονται όσοι συνταξιοδοτήθηκαν, άλλαξαν εργασία ή κατέλαβαν μη

διδασκαστικά πύστα εντός της εκπαίδευσης (π.χ. στελέχη της εκπαίδευσης, σύμβουλοι). Στους αποχωρούντες, επίσης, περιλαμβάνονται και όσοι έφυγαν για άλλους λόγους όπως προβλήματα υγείας ή ανατροφή παιδιών. Το παραπάνω μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στο ισχύον σύστημα υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Ελλάδα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέρχονται από τη γενική αγωγή, εφόσον κατέχουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εφόσον διαθέτουν τα ανάλογα προσόντα, μπορούν να μετακινηθούν προς την ειδική αγωγή, ενώ οι υπηρετούντες στην ειδική, μπορούν να μετακινηθούν στη γενική αγωγή. Υπάρχει όμως και η δυνατότητα μετακίνησης σε σχολικές μονάδες εντός γενικής και ειδικής αγωγής είτε στην ίδια είτε σε άλλη περιοχή. Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο της Billingsley (1993) και λαμβάνοντας υπόψη τις εναλλακτικές διεξόδους αποχώρησης από το διδασκαστικό πύστο στην Α/θμια γενική και ειδική αγωγή & εκπαίδευση, η γενική σχηματική απεικόνιση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα.



Διάγραμμα 1.1

Σχηματικό μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Όπως παρατηρεί ο Ingersoll (2003), μολονότι οι έννοιες της αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας (exit and transfer attrition) μπορεί να είναι διακριτές ως προς τη φύση τους, ωστόσο ως διαδικασία έχουν το ίδιο αποτέλεσμα, ότι δηλαδή συνεπάγονται στη δημιουργία μιας κενής θέσης η οποία πρέπει να καλυφτεί.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ένα ελάχιστο ποσοστό αποχώρησης σχετίζεται με τη στασιμότητα των σχολείων ως οργανισμών (Ingersoll, 2001b), ενώ αντίθετα ένα ποσοστό αποχώρησης αποτελεί φυσική και θετική εξέλιξη, καθώς νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι φορείς καινοτόμων ιδεών και πρακτικών· και επιπλέον δίνεται η ευκαιρία να αποχωρήσουν όσοι δεν είναι κατάλληλοι να σταδιοδρομήσουν ως εκπαιδευτικοί (Billingsley, 2005). Παρόλα αυτά, υψηλοί ρυθμοί αποχώρησης αποτελούν ζήτημα διότι κυρίως έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στη σταθερότητα του προσωπικού (Hope, 1999) όσο και στην ανάπτυξή του (Boe et al., 2008). Επιπλέον, οι συχνές αλλαγές σε προσωπικό επιδρούν αρνητικά στις συνεχείς προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη νέων δεξιοτήτων στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής (Billingsley, 2005), με όλες τις αρνητικές συνέπειες για τη μάθηση και συνολική επίδοση των μαθητών.

Πέραν των όποιων διαδικασιών που διαφοροποιούν την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, υφίστανται και οι παράγοντες εκείνοι που με τη μορφή μεταβλητών σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας.

### *Μεταβλητές έρευνας*

Στις μετα-αναλυτικές μελέτες των Tett και Meyer (1993) και Griffeth et al. (2000), οι προθέσεις αναδεικνύονται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Επιπλέον, οι αποτρεπτικοί παράγοντες της αποχώρησης οι οποίοι συνδέονται με την καθιέρωση σε ένα επαγγελματικό και ευρύτερο πλαίσιο (οικογένεια, κατοικία, περίγυρος), αποτελούν αντικείμενο αναφοράς και μελέτης που αφορούν σε νεότερα μοντέλα διερεύνησης της αποχώρησης σε εργαζόμενους (Yao et al., 2004).

Ο Kelly (2004) και οι Garner και Hunter (2013), διακρίνουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σε ατομικούς και σε παράγοντες που αφορούν σε συνθήκες εργασίας. Άλλωστε, η μελέτη της αλληλεπίδρασης των οργανωτικών συνθηκών και των προσωπικών πεποιθήσεων είναι σημαντική για την κατανόηση της οργανωτικής συμπεριφοράς (Brief & Aldag, 1981).

Όσον αφορά στους ατομικούς παράγοντες, με βάση τις μετα-αναλύσεις, ο πρώτος σημαντικός παράγοντας είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και ακολουθεί η αφοσίωση στον οργανισμό (σχολείο) και το επάγγελμα. Στους παράγοντες αυτούς προστέθηκαν, στο πλαίσιο περαιτέρω ερευνών, το συναίσθημα στο χώρο εργασίας (θετικό και αρνητικό) το οποίο προωθεί την απόδοση των εργαζόμενων και συμβάλλει στη μείωση του ρυθμού αποχώρησής τους (Page & Vella-Brodrick, 2009). Άλλωστε η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ενέχει έναν ιδιαίτερο συναισθηματικό φόρτο (Mackenzie, 2012b). Ακολουθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα, όπου ο υψηλός βαθμός της συνδέεται με αντίστοιχο βαθμό αφοσίωσης στο σχολείο και στο επάγγελμα και με λιγότερες πιθανότητες αποχώρησης (Coladarsi, 1992· Ebmeier, 2003· Evans & Tribble, 1986). Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντικρουόμενα: Η παραμονή στο επάγγελμα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής είχε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα σε επίπεδο ποιοτικής έρευνας (Brownell et al., 1994), αν και σε επίπεδο ποσοτικής δεν βρέθηκε κάποια σημαντική επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην παραμονή στο επάγγελμα (Miller, Brownell, & Smith, 1999).

Στις συνθήκες εργασίας, με βάση τις μετα-αναλυτικές μελέτες, καθώς και τις αντίστοιχες μελέτες σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής (Billingsley, 1993· Billingsley, 2005· Borman & Dowling, 2008), περιλαμβάνονται κατά σειρά η υποστήριξη από προϊσταμένους και συναδέλφους, τα προβλήματα ρόλων (σύγκρουση, ασάφεια, φόρτος) και η αυτονομία. Επίσης, θέματα που αφορούν σε προβλήματα ρόλων, υποστήριξη και συνεργασία αποτελούν προτεραιότητα για μελλοντικές έρευνες (Billingsley, 2003). Μολονότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών, η μελέτη της μεταβλητής αυτής στην ειδική αγωγή είναι επίσης περιορισμένη, με εξαίρεση ίσως τη μελέτη των Miller et al. (1999) όπου δεν είχε σημαντική επίδραση. Οι όψεις της κοινωνικής στήριξης διακρίνονται σε δομικές και λειτουργικές (Helgeson, 2003, όπ. αναφ. στο Καφέτσιος, Βούζας, Πετρούλια, & Τζίμα, 2006). Στις δομικές όψεις της κοινωνικής στήριξης -όπου μετράται η ύπαρξη των κοινωνικών σχέσεων- περιλαμβάνονται το μέγεθος των δικτύων στήριξης, η συχνότητα κοινωνικών επαφών και τα διαφορετικά είδη σχέσεων, ενώ στις λειτουργικές πλευρές της κοινωνικής στήριξης περιλαμβάνεται η αντιληπτή ικανοποίηση ενός ατόμου από τις κοινωνικές επαφές ανεξάρτητα από το μέγεθος του κοινωνικού δικτύου (ό.π., 2006).



Ακολουθούν οι παράγοντες που αφορούν στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ καθώς και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου εργασίας (τύπος σχολείου, αριθμός μαθητών), για τους οποίους οι Borman και Dowling (2008), όπως και η Billingsley (2005) όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Αυτοί αφορούν σε ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμό παιδιών στην οικογένεια, τύπο σχολείου και αριθμό μαθητών στην τάξη, τόπο κατοικίας και διαμονή, υπηρεσιακό προφίλ (εμπειρία, εργασιακό status) συχνότητα υπηρεσιακών μετακινήσεων (Μλεκάνης, 2005) και επίπεδο σπουδών/εξειδίκευσης. Η περίπτωση του τόπου διαμονής και κατοικίας, αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή στο πλαίσιο εξέτασης μοντέλων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (Maertz, 2004). Στις δημογραφικές μεταβλητές περιλαμβάνονται και στοιχεία που αφορούν στην πρότερη επαγγελματική εμπειρία εντός και εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, τα οποία συνδέονται με τις επιμέρους μεταβλητές της έρευνας, για την περίπτωση μελέτης τυχόν διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει μια σειρά από θέματα/ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Συγκεκριμένα, η έρευνα για την αλλαγή πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προς τη γενική είναι περιορισμένη. Το ίδιο επίσης συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς γενικής προς την ειδική αγωγή, όπως και με εκείνους που μετακινούνται εντός ειδικής αγωγής και αποχωρούν από την εκπαίδευση όντας εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Στο πλαίσιο των ερευνητικών προτεραιοτήτων στη μελέτη της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η προτροπή για συγκριτικές μελέτες σε εκπαιδευτικούς από ξεχωριστές ομάδες (Billingsley, 2004a) ενισχύει αφενός τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και προάγει τη δυνατότητα εφαρμογής θεωρητικών μοντέλων σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο.

*Θεωρητική πλαισίωση του φαινομένου της αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής*

Από τη μέχρι τώρα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής φαίνεται ότι ενώ η έρευνα στους εργαζόμενους και στους εκπαιδευτικούς γενικότερα τείνει στο να βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα, στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής παρατηρείται ότι οι ερευνητικές μελέτες

περιέχουν αρκετές μεταβλητές, αλλά λίγες θεωρίες (Billingsley, 2003). Ωστόσο, κατά ένα μεγάλο μέρος, οι έρευνες που αφορούν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών γενικά δεν διαθέτουν θεωρητική πλαισίωση (Ingersoll, 2001a). Παρόλο που στην ειδική αγωγή οι μέθοδοι και οι πρακτικές της έρευνας για την αποχώρηση δέχτηκαν μια κάποια επιρροή από την έρευνα στο χώρο των εργαζόμενων γενικότερα ως προς τη χρήση πολυπαραγοντικών μοντέλων, εν τούτοις η εννοιολογική και θεωρητική πλαισίωση των ερευνών στην αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παραμένει το ζητούμενο για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο αυτό (Billingsley, 2003· Billingsley, 2004a).

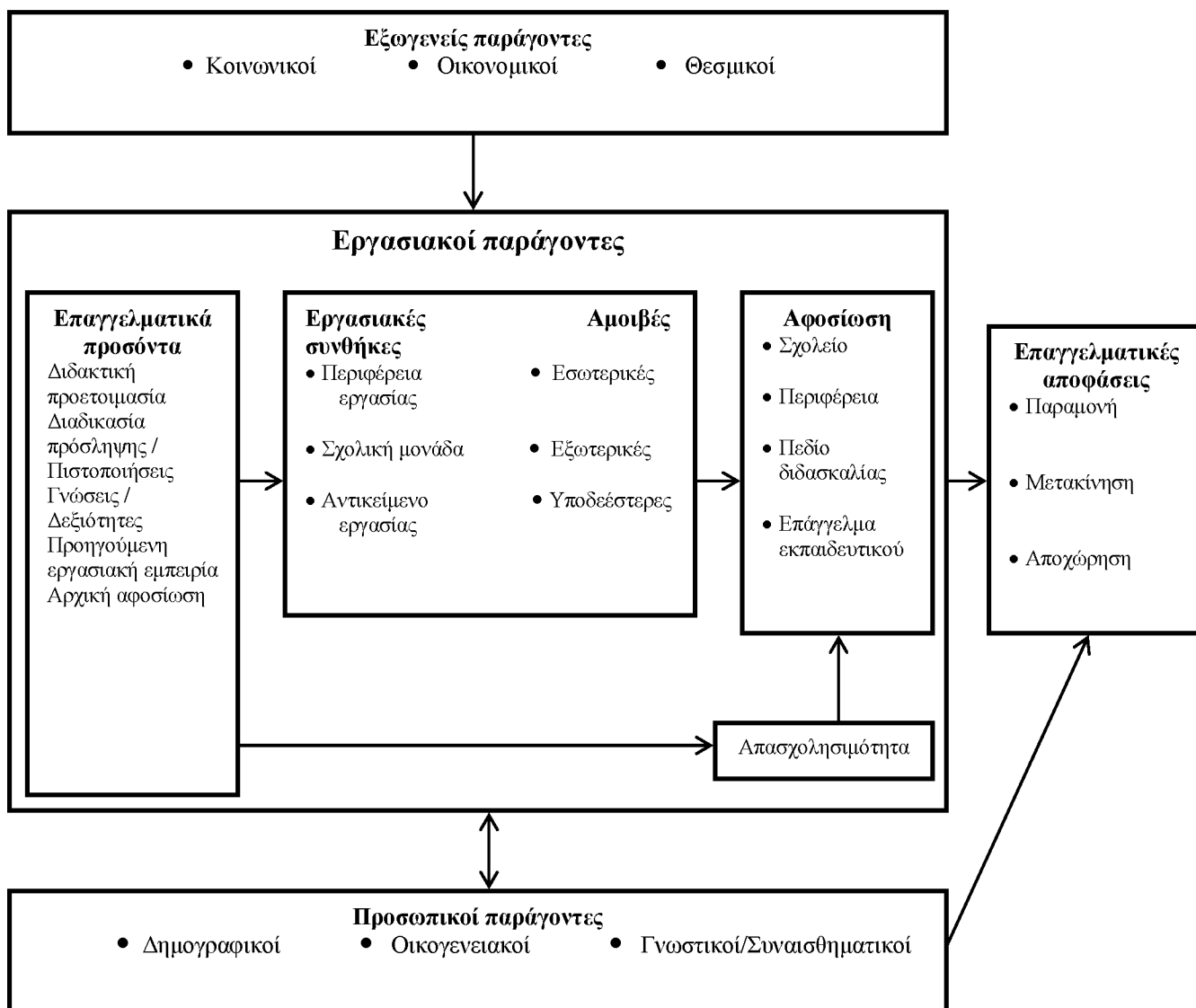
Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες φαίνεται πως αρχίζουν να υιοθετούν τη θεωρητική πλαισίωση αφενός και αφετέρου να εστιάζουν στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν αλλά και παραμένουν στο επάγγελμα. Στο χώρο της γενικής αγωγής, η έρευνα των Day, Sammons, Gu, Kington, και Stobart (2009), εστίασε στις διαδρομές σταδιοδρομίας (career trajectories) των εκπαιδευτικών και τη διακύμανση της αφοσίωσης και της αποτελεσματικότητας με βάση τη φάση ζωής ως παράγοντες παραμονής στο επάγγελμα, ενώ η μελέτη της Torres (2012) βασίστηκε σε κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και στη θεωρία της αφοσίωσης προκειμένου να μελετήσει το φαινόμενο της πρόωρης αποχώρησης εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι Hamman, Wang και Burley (2013), εφάρμοσαν τη θεωρία των δυνατών εαυτών (Possible selves theory) η οποία περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στην αυτο-αντίληψη και τη ρύθμιση μελλοντικών συμπεριφορών. Η θεωρία αυτή παρέχει ένα πλαίσιο αντίληψης ζητημάτων που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όπως η προετοιμασία και η παραμονή τους στο επάγγελμα. Στο χώρο της ειδικής αγωγής, φαίνεται πως τα παρακάτω ερωτήματα των Brownell et al. (1994, σελ. 83-84) αποτέλεσαν κίνητρο για έναν διαφορετικό προσανατολισμό των ερευνών στο χώρο της αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: Γιατί οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παραμένουν στην τάξη, μολονότι βιώνουν συνθήκες και καταστάσεις που συμβάλλουν στην αποχώρησή τους; Διαφέρουν από τους συναδέλφους τους που αποχωρούν για το λόγο ότι είναι περισσότερο ανθεκτικοί σε δύσκολες συνθήκες; Επίσης, κατά πόσο η αρχική αφοσίωση στο επάγγελμα και το αίσθημα αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού επιδρά στην ικανότητα του να προσαρμόζεται στους περιορισμούς που απορρέουν από την άσκηση του ρόλου του; Η μελέτη του Elitharp (2005) αφορούσε στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας (psychological resilience) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μολονότι δεν είχε

άμεση επίδραση στην πρόθεση αποχώρησης, είχε ποικίλες επιδράσεις στις μεταβλητές που επηρεάζουν την πρόθεση αυτή. Όσο η ψυχική ανθεκτικότητα αυξάνεται, αυξάνονται παράλληλα: η αφοσίωση στο επάγγελμα, οι αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη όπως και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντές. Αντίθετα, όσο αυξάνεται η ανθεκτικότητα μειώνονται τα προβλήματα ρόλων. Η Mackenzie (2012a) μελέτησε τους παράγοντες εκείνους που προάγουν την αφοσίωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η οποία ανθεκτικότητα ταυτίζεται με τη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (Day 2008· Day et al., 2009) ενώ στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η μελέτη των Day, Sammons, Stobart, Kington, και Gu (2007) που αφορούσε κυρίως στους Συντονιστές Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (SENCOs) και επεσήμανε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή και διατήρηση της αφοσίωσής τους στο επάγγελμα, οι οποίοι αφορούν τόσο σε ατομικά χαρακτηριστικά όσο και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι παραπάνω έρευνες, πλην εκείνης του Elitharp (2005), έλαβαν χώρα σε εκτός ΗΠΑ πλαίσιο και, πιο συγκεκριμένα, στην Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο).

Μολονότι στη σύγχρονη ερευνητική αρθρογραφία διαγράφονται οι τάσεις για τη θεωρητική πλαισίωση του φαινομένου της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα σε διεθνές πλαίσιο, εντούτοις η θεωρητική πλαισίωση με βάση τα μοντέλα των Brownell και Smith (1993) και Billingsley (1993), είναι περιορισμένη. Εξάιρεση ίσως αποτελεί το πρώτο μοντέλο το οποίο εφαρμόστηκε στη μελέτη των Miller et al. (1999) όπου οι παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας καθορίστηκαν με βάση τη θέση τους στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner. Ωστόσο, το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993) εμπεριέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο παραγόντων που χρήζει πολυδιάστατης προσέγγισης και αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το πλαίσιο εργασίας τους (γενική ή ειδική αγωγή) αφενός και, αφετέρου, προκύπτει ένα κενό ως προς την προσέγγισή του σε επίπεδο θεωρητικής πλαισίωσης που θα διευκόλυνε την ερευνητική προσέγγιση. Στο κέντρο του μοντέλου βρίσκονται οι εργασιακοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην αφοσίωση, ενώ τόσο οι εξωγενείς όσο και οι προσωπικοί παράγοντες επιδρούν και αλληλεπιδρούν (οι προσωπικοί παράγοντες) με τους εργασιακούς. Στο μοντέλο αυτό, η αφοσίωση φαίνεται πως δέχεται τις επιδράσεις του συνόλου των παραγόντων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές αποφάσεις (Διάγραμμα 1.2). Σύμφωνα με την προβληματική της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αξιολογούνται

κυρίως για την αφοσίωσή τους στο να υπηρετούν μαθητές με σύνθετες δυσκολίες, στοιχείο που καθιστά το επάγγελμα ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό (Payne, 2005). Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία της αφοσίωσης, η αφοσίωση δεν είναι κάτι το στατικό αλλά διαμορφώνεται ανάλογα με το πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος, τις δυσκολίες, τις απαιτήσεις του, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί (Torres, 2012). Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό εργασιακό παράγοντα, καθόσον εκτός από την αποχώρηση των εκπαιδευτικών, σχετίζεται τόσο με την απόδοσή τους όσο και με την επίδοση των μαθητών τους (Firestone 1996· Louis, 1998· Day, Sammons, Kington, Gu, & Stobart, 2006). Πράγματι, στο παρακάτω μοντέλο απεικονίζονται όλοι οι εκείνοι οι εργασιακοί και μη παράγοντες που επιδρούν στην αφοσίωση και διαμορφώνουν τις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Billingsley (1993), για το αν πραγματικά οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν, κάτι τέτοιο εξαρτάται από μια σειρά προσωπικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, όπου οι προσωπικοί παράγοντες αφορούν στις συνθήκες και προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στην εκτός πλαισίου εργασίας τους ζωή. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία της αφοσίωσης, η οποία αποτελεί πλέον και το πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στη διαμόρφωσή της και στις συνακόλουθες επαγγελματικές αποφάσεις.



Διάγραμμα 1.2

Εννοιολογικό μοντέλο των παραγόντων που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών

### Ερευνητικές προσεγγίσεις

Από την ανασκόπηση της της ερευνητικής αρθρογραφίας, προέκυψε ότι η πλειονότητα των ερευνών με μικτή ερευνητική μεθοδολογία που αφορούν σε αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς γενικά και ειδικά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, είναι περιορισμένη. Ωστόσο, η αναγκαιότητα της μελέτης της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής δε βασίζεται στο περιορισμένο εύρος, αλλά στην πραγματιστική θέση της επιστημολογικής θεμελίωσης των μικτών ερευνητικών μεθόδων, η οποία

είναι προσανατολισμένη στο «τι λειτουργεί» (Σαραφίδου, 2011) προκειμένου να επιτευχθεί η προσέγγιση. Πράγματι, οι μεταβλητές της έρευνας που παρουσιάστηκαν συνθέτουν την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, ωστόσο, από την εννοιολογική και θεωρητική πλαισίωση του υπό μελέτη φαινομένου προκύπτει η ανάγκη και μιας συμπληρωματικής οπτικής των παραγόντων εκείνων που δεν είναι εύκολο να μετρηθούν υπό τη μορφή ποσοτικής μεταβλητής, όπως προσωπικοί και εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τη Billingsley (1993), επιδρούν συνδυαστικά στην πραγματική αποχώρηση. Επιπλέον, με βάση τη συμπληρωματικότητα που προάγουν οι μικτές ερευνητικές μέθοδοι, μπορεί να προκύψουν διαφορετικές αλληλοσυμπληρούμενες όψεις του υπό μελέτη φαινομένου (Σαραφίδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να επιτευχθεί μια πιο ευρεία αντίληψη των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας από το ποιοτικά ευρήματα στη βάση των ποσοτικών ευρημάτων. Ακόμη, έχοντας υπόψη και τις πρόσφατες ερευνητικές τάσεις που διαμορφώνονται στη μελέτη του φαινομένου της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, η χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων εμπλουτίζει και διευρύνει το σκοπό της έρευνας (ό.π., 2011) καθώς προσανατολίζεται -με την ποιοτική προσέγγιση- στη μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην παραμονή, τη διατήρηση της αφοσίωσης όσο και τη διαρκή μορφή της αφοσίωσης, η οποία, σύμφωνα με τους Day et al. (2009), σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Συνεπώς, διαμορφώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της παρούσας έρευνας οι οποίοι περιγράφονται στην ενότητα που ακολουθεί.

#### *Σκοπός και στόχοι της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής και η ερμηνεία των μηχανισμών αναφορικά με τις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στο ποσοτικό σκέλος διερευνάται:

- Αν οι προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.
- Αν οι παράγοντες (ατομικοί εργασιακοί παράγοντες, συνθήκες εργασίας, δημογραφικοί) διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών

ειδικής και γενικής αγωγής και σχετίζονται με τις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

- Ποιοι παράγοντες επιδρούν στις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Με βάση τα ευρήματα του ποσοτικού σκέλους δομείται το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, το οποίο αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου μελετώνται τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος, αποχώρησης και μειωμένης αφοσίωσης στο επάγγελμα καθώς και τα κίνητρα που συμβάλλουν στην παραμονή (αφοσίωση, ψυχική ανθεκτικότητα) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα.

Η χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων επιχειρεί τη σύνδεση των προθέσεων με τα κίνητρα. Όπως παρατηρεί ο Scheer (2001), ενώ οι προθέσεις πληροφορούν για τη φύση μιας μελλοντικής ενέργειας, στην παρούσα περίπτωση την αποχώρηση ή την αλλαγή πλαισίου εργασίας, ωστόσο τα κίνητρα πληροφορούν για τους λόγους για τους οποίους εκδηλώνεται η συμπεριφορά αυτή. Ως εκ τούτου, επιτυγχάνεται μια οπτική στην οποία μπορεί να βασιστεί και μια σειρά πρακτικών που θα δράσουν αποτρεπτικά στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα, ενισχύοντας την αφοσίωσή τους σε αυτό.

Τέλος, οι Tashakkori και Creswell (2007), αναφέρονται στην αναγκαιότητα ενός τουλάχιστον μικτού ερευνητικού ερωτήματος το οποίο αναδύεται από την ανάγκη χρήσης μικτών ερευνητικών μεθόδων, όπως συμπληρωματικότητα ή επεξεργασία. Στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται η συμπληρωματική διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, το μικτό ερευνητικό ερώτημα στοχεύει στο να επιτευχθεί μια συμπληρωματική οπτική της βασικής υπόθεσης του εννοιολογικού μοντέλου της έρευνας που θέτει η Billingsley (1993, σελ. 147): Στην περίπτωση που οι συνθήκες εργασίας και τα επαγγελματικά προσόντα δεν είναι ευνοϊκά, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι βιώνουν λιγότερες αμοιβές (εσωτερικές, εξωτερικές και δευτερεύουσας σημασίας) και να μειώνεται με αυτό τον τρόπο η αφοσίωσή τους και η συνακόλουθη παραμονή τους στο επάγγελμα ή/και στο πλαίσιο του σχολείου.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Ερευνητική στρατηγική

Στο πλαίσιο της έρευνας, η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο γνωστικό πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με έμφαση στην ειδική αγωγή, εφαρμόζεται η προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους (mixed methods research). Σύμφωνα με τον Creswell (2003), οι μικτές μέθοδοι έρευνας διακρίνονται σε συγχρονικές (concurrent) και διαδοχικές (sequential). Στις συγχρονικές μεθόδους γίνεται παράλληλη διεξαγωγή ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Οι διαδοχικές διακρίνονται από δύο φάσεις, όπου το ποσοτικό ή το ποιοτικό σκέλος της έρευνας προηγείται του άλλου. Συγκεκριμένα, στη διαδοχική διερευνητική στρατηγική (sequential exploratory strategy) η ποιοτική προηγείται της ποσοτικής και τα ποσοτικά δεδομένα βοηθούν στην ερμηνεία των ποιοτικών. Χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση ενός φαινομένου, σε αντίθεση με την ερμηνευτική που χρησιμοποιείται για την ερμηνεία σχέσεων. Χρησιμοποιείται επίσης και στην ανάπτυξη και έλεγχο ενός ερευνητικού εργαλείου.

Ο διαδοχικός ερμηνευτικός σχεδιασμός (sequential explanatory design) που εφαρμόζεται στην έρευνα με μικτές ερευνητικές μεθόδους αποτελείται επίσης από δύο χωριστές φάσεις, την ποσοτική η οποία ακολουθείται από ποιοτική (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). Με βάση το σχεδιασμό αυτό, ο ερευνητής αρχικά συλλέγει και αναλύει τα ποσοτικά δεδομένα. Στη συνέχεια, τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται με στόχο την ερμηνεία ή επεξεργασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος. Το ποιοτικό σκέλος δομείται με βάση το ποσοτικό και το σημείο σύνδεσης των δύο φάσεων λαμβάνει χώρα σε ένα ενδιάμεσο στάδιο της μελέτης. Η λογική αυτής της προσέγγισης έγκειται, κατά πρώτον, στο ότι τα ποσοτικά δεδομένα και η συνακόλουθη ανάλυσή τους παρέχουν μια γενικότερης μορφής κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα παρέχουν μια ερμηνεία των στατιστικών αναλύσεων με την εις βάθος κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2003· Rossman & Wilson, 1985· Tashakkori & Teddlie, 1998). Κατά μία δεύτερη πιο σύγχρονη άποψη των Sandelowksi, Voils, Leeman, και Crandell (2012), από το διαδοχικό ερμηνευτικό σχεδιασμό μπορεί να προκύψει η αναγκαιότητα και για



ποιοτική διερεύνηση ενός φαινομένου -όπως εκείνο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας- και μέσα από τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα παρά από μια μονομερή προσκόλληση στις μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις.

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόζεται η διαδοχική ερμηνευτική στρατηγική (sequential explanatory strategy), προκειμένου τα ποιοτικά δεδομένα να ερμηνεύσουν τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους, οπότε οι δύο φάσεις της έρευνας περιλαμβάνουν αρχικά το ποσοτικό και στη συνέχεια το ποιοτικό σκέλος. Ο σχεδιασμός του ποσοτικού σκέλους της έρευνας αφορά σε συγκριτική επισκόπηση (case-control study) αποτελούμενη από δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα, την ομάδα μελέτης αποτελούσαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και την ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Για τη συλλογή δεδομένων για το ποσοτικό σκέλος της έρευνας εφαρμόστηκε η τεχνική της επισκόπησης (survey) με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα σε ένα χρονικό σημείο (cross-sectional) ή να περιγραφούν οι υπάρχουσες συνθήκες (Cohen & Manion, 1994). Η ποιοτική φάση στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση των διανοητικών και συναισθηματικών διεργασιών που συνδέονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σε ατομικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, η συλλογή των δεδομένων του ποιοτικού σκέλους έγινε με τη μέθοδο των ατομικών συνεντεύξεων, όπου οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να παρέχουν πληροφορίες που μπορεί να φωτίσουν επιμέρους πτυχές του θέματος που διερευνάται, εξασφαλίζοντας παράλληλα την αμεσότητα του ερευνητή με το υποκείμενο (Creswell, 2003). Οι συνεντεύξεις είχαν τη μορφή των ημι-δομημένων ατομικών συνεντεύξεων (semi-structured interviews) η οποία μορφή συνδράμει στο να αναδυθούν στην επιφάνεια στοιχεία που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα και δεν διευκολύνεται η προσέγγισή τους με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Χρησιμοποιήθηκε η Έρευνα Θεμελιωμένης Θεωρίας για την εξήγηση του υπό μελέτη φαινομένου (Σαραφίδου, 2011) και, πιο συγκεκριμένα, την ερμηνεία των μηχανισμών που σχετίζονται με επαγγελματικές αποφάσεις (αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας).

## **2.2. Ποσοτικό σκέλος**

### *Δείγμα*

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2009-2010 και βασίστηκε σε πανελλαδικό δείγμα 877 εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής αγωγής του κλάδου

Δασκάλων που υπηρετούσαν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης Δημοτικών Σχολείων με ειδίκευση ή βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή (ΠΕ70 και ΠΕ71 αντίστοιχα) και Δασκάλων (ΠΕ70) που υπηρετούσαν σε κοινά δημοτικά σχολεία. Από το σύνολο του δείγματος, οι 413 υπηρετούσαν στην ειδική αγωγή και 464 στη γενική αγωγή. Η πλειονότητα του δείγματος και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (60,1 % στην ειδική αγωγή και 60,6 % στη γενική αγωγή) ενώ ο μέσος όρος ηλικίας για τους μεν εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν τα 40,9 έτη, για τους δε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής τα 42,9.

Για την επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών υπήρξε σχετική αλληλογραφία με την αρμόδια Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και αφορούσε στη χορήγηση πρόσφατα επικαιροποιημένης κατάστασης σχολικών μονάδων στην Α/θμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το σχετικό αίτημα υποβλήθηκε την 5/6/2009 και αφορούσε στη χορήγηση πρόσφατα επικαιροποιημένης κατάστασης σχολικών μονάδων στην Α/θμια Εκπαίδευση, η οποία απεστάλη αυθημερόν ηλεκτρονικά (Παράρτημα Α). Μετά από σχετική επεξεργασία (εξαίρεση ειδικών νηπιαγωγείων και τμημάτων ένταξης σε νηπιαγωγεία) διατηρήθηκαν τα ειδικά δημοτικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης όπου υπηρετούν εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων (ΠΕ70 & ΠΕ71) και οι οποίοι αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Το σύνολο των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων και Τμημάτων Ένταξης σε Δημοτικά της επικράτειας που προέκυψε μετά από τη σχετική επεξεργασία ήταν N= 2.150.

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με βάση πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας και, πιο συγκεκριμένα, με δειγματοληψία κατά συστάδες δύο σταδίων (two-stage cluster sampling). Στο πρώτο στάδιο, κριτήριο δόμησης των συστάδων αποτέλεσαν οι περιοχές ευθύνης που αντιστοιχούν στις 18 συνολικά Περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) της επικράτειας. Στο δεύτερο στάδιο, επελέγη το 20% των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ανά περιφέρεια, το οποίο συνολικά αντιστοιχεί σε  $n=428$  μονάδες συνολικά σε επίπεδο επικράτειας, ήτοι το 19,91% του συνόλου των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων και Τμημάτων Ένταξης σε Δημοτικά. Επελέγησαν συνολικά 54 Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και 374 Τμήματα Ένταξης σε Δημοτικά. Η τυχαία δειγματοληψία διενεργήθηκε με χρήση τυχαίων αριθμών (λογισμικό SPSS for Windows v.17.0). Για την ομάδα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και σε έναν από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκε σε τάξη του σχολείου

στο οποίο λειτουργεί το Τμήμα Ένταξης που έχει επιλεγεί στο δείγμα. Για τους εκπαιδευτικούς καθενός από τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία του δείγματος επελέγησαν, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ενός Δημοτικού Σχολείου στη βάση της γεωγραφικής γειτνίασης (με βάση τα στοιχεία διεύθυνσης των σχολείων από βάσεις δεδομένων και με τη συνδρομή των λογισμικών Google Maps και Google Earth). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας η προσοχή εστιάστηκε στο να μην επιλεγεί σχολική μονάδα η οποία είχε ήδη επιλεγεί λόγω του ότι σε αυτή λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. Στην περίπτωση αυτή, επιλέγονταν η πιο κοντινή σε απόσταση σχολική μονάδα. Στον Πίνακα 2.1 παρατίθενται τα στοιχεία του συνόλου των σχολικών μονάδων μετά από τη σχετική ομαδοποίηση ανά περιφέρεια και συνολικά, καθώς επίσης και ο αριθμός των επιλεγέντων μονάδων ανά περιφέρεια. Ο τελικός αριθμός των σχολικών μονάδων της έρευνας μετά την προσθήκη των γειτονικών προς τα ειδικά γενικά δημοτικά σχολεία, ανήλθε σε  $n=482$ . Στα Παραρτήματα Β-1 και Β-2 παρατίθενται οι σχετικοί πίνακες με τα σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής και στα Παραρτήματα Β-3 έως Β-10 οι πίνακες με τα τμήματα ένταξης. Ακολούθησε επικοινωνία/συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης, την περίοδο Σεπτεμβρίου-Οκτωβρίου 2009, προκειμένου να επιβεβαιωθεί αν οι σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν σε πρώτη φάση λειτουργούσαν κατά το τρέχον σχολικό έτος 2009-2010. Σε περίπτωση που κάποια μονάδα δε λειτουργούσε, επιλέγονταν η αμέσως επόμενη από τη λίστα (ανά περιφέρεια) που λειτουργούσε. Μετά την επιλογή του δείγματος συντάχθηκε το σχετικό αναλυτικό σχέδιο έρευνας, το οποίο υποβλήθηκε στην αρμόδια Αρχή του Υπουργείου Παιδείας για σχετική έγκριση την 30/11/2009. Η έγκριση δόθηκε με το Αρ. Πρωτ. Φ15/81/8011/Γ1/8-02-2010 έγγραφο της Δνσης Σπουδών ΠΕ (Παράρτημα Γ-1 και Γ-2) καθώς και με το Αρ. Πρωτ. 23782/Γ6/2-3-2010 έγγραφο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής (Παράρτημα Δ-1 και Δ-2). Συμπερασματικά, η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχτηκε ενδείκνυται για την παρούσα έρευνα στην περίπτωση που ο ερευνητής θέλει να παράγει ένα πιο αποτελεσματικό πιθανοθεωρητικό δείγμα τόσο με βάση ομάδες (συστάδες) που υφίστανται στον πληθυσμό -όπως για παράδειγμα τα σχολεία- όσο και με βάση το διαθέσιμο χρόνο (Teddlie & Yu, 2007), ενώ, ταυτόχρονα, επιτρέπει να περιληφθούν στο δείγμα σχολικές μονάδες από περιφέρειες με μικρότερο αριθμό μονάδων και οι οποίες μπορεί να μην εκπροσωπούσαν σε περίπτωση που εφαρμοζόταν η απλή τυχαία δειγματοληψία (Σαραφίδου, 2011).

Η μέθοδος επισκόπησης που εφαρμόστηκε στην ποσοτική έρευνα ήταν η ταχυδρομική (postal survey) (Robson, 1993). Την περίοδο από 25/1/2010 έως 26/2/2010 έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με το σύνολο των σχολικών μονάδων της έρευνας (482), προκειμένου οι διευθυντές να ενημερωθούν σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της επικοινωνίας, ακολούθησε η ταχυδρομική αποστολή του κύριου όγκου των ερωτηματολογίων που αντιστοιχούσαν στα σχολεία της έρευνας (455 αποστολές) την 1/3/2010. Οι υπόλοιπες 27 αποστολές ολοκληρώθηκαν μέχρι τις 10/3/2010. Σε κάθε ερωτηματολόγιο επισυνάπτονταν: α) Συνοδευτική επιστολή που διαβεβαίωνε για την εμπιστευτικότητα και ενθάρρυνε για τη συμμετοχή και απάντηση, με διαφορετικές κάθε φορά διευκρινίσεις ή/και λεπτομέρειες, ανάλογα με τον τύπο σχολικής μονάδας στον οποίο απευθυνόταν (Παραρτήματα E-1 έως E-3). Μια τέτοια επιστολή είχε θετικό αποτέλεσμα, στοιχείο που αντικατοπτρίζεται και στα ποσοστά συμμετοχής στην έρευνα (Cohen & Manion, 1994). β) Ταχυδρομικός φάκελος προπληρωμένου τέλους με μόνη αναγραφόμενη τη διεύθυνση του παραλήπτη (ερευνητή) (Παράρτημα ΣΤ). Αμέσως μετά τη συμπλήρωση, ο συμμετέχων εκπαιδευτικός καλούνταν να εσωκλείσει ο ίδιος το ερωτηματολόγιο στο φάκελο και να τον σφραγίσει, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ανωνυμία του. Με την παραπάνω διαδικασία κατέστη δυνατή η εξασφάλιση ενός ικανού αριθμού ερευνητικών δεδομένων με σχετικά μικρό κόστος και σε σύντομο χρονικό διάστημα (Robson, 1993). Επίσης, με αυτό τον τρόπο, εξασφαλίστηκε και η προστασία των προσωπικών δεδομένων που μπορούσε να δηλώσει ο εκπαιδευτικός (διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου-email) σε περίπτωση που εκδήλωνε την επιθυμία να συμμετάσχει στο 2<sup>ο</sup> σκέλος της έρευνας (ποιοτική). Στην περίπτωση αυτή, αναφερόταν ρητά στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου ότι: α) Ο ερευνητής και η επιβλέπουσα της έρευνας δεσμεύονταν για την τήρηση της πλήρους εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. β) Τα προσωπικά αυτά δεδομένα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για την επικοινωνία για τις ανάγκες της έρευνας και για το σκοπό τον οποίο δηλώνει ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου, ήτοι συμμετοχή στο 2<sup>ο</sup> σκέλος, ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας ή και τα δύο (Παράρτημα Η-18). Σε κάθε φάκελο περιέχονταν επιστολή προς το διευθυντή του σχολείου, η άδεια έγκρισης της έρευνας με επισήμανση στη σχετική λίστα του σχολείου για το οποίο είχε δοθεί η άδεια, καθώς και ο αριθμός των ερωτηματολογίων που προέκυψε μετά από την επικοινωνία με τους διευθυντές. Στο

μεσοδιάστημα του χρόνου διεξαγωγής, την 26/4/2010, ακολούθησε σχετική συμπληρωματική επιστολή υπόμνησης προκειμένου να υπογραμμιστεί εκ νέου η σημασία της έρευνας και η αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών (Cohen & Manion, 1994). Επιπλέον, στην επιστολή υπόμνησης εκφράζονταν και οι ευχαριστίες σε όσους τυχόν ήδη συμμετείχαν στην έρευνα (Παράρτημα Ζ). Η ολοκλήρωση παραλαβής των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε με τη λήξη του σχολικού έτους 2009-2010.

Από τα 1671 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν συνολικά, επιστράφηκαν συμπληρωμένα 877 (ποσοστό συμμετοχής 52%) και ασυμπλήρωτα 33 (ποσοστό 2%). Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στάλθηκαν 715 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 413 (ποσοστό συμμετοχής 58%) και ασυμπλήρωτα 3 (ποσοστό 0,2% επί του συνόλου του δείγματος των εκπαιδευτικών και 0,4% επί του συνόλου του δείγματος εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής). Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στάλθηκαν 956 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 464 (ποσοστό συμμετοχής 49%) και ασυμπλήρωτα 30 (ποσοστό 2% επί του συνόλου του δείγματος των εκπαιδευτικών και 3% επί του συνόλου του δείγματος εκπαιδευτικών γενικής αγωγής).

Πίνακας 2.1

Αναλυτικά στοιχεία δείγματος της έρευνας

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΔΕ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	ΕΠΙΛΕΓΕΙΣΣΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ (20%)	ΕΠΙΛΕΓΕΝΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΕΠΙΛΕΓΕΝΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
1η	Α' ΑΘΗΝΑΣ	163	33	3	30
2η	Β' ΑΘΗΝΑΣ-ΑΝΑΤ.ΑΤΤΙΚΗ	200	40	4	36
3η	Γ' ΑΘΗΝΑΣ-ΔΥΤΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ	132	26	2	24
4η	Δ' ΑΘΗΝΑΣ	79	16	2	14
5η	ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	105	21	4	17
6η	ΗΠΕΙΡΟΣ	77	15	2	13
7η	ΑΝΑΤ. ΘΕΣΣΟΝΙΚΗ, ΚΙΛΙΚΙΑ, ΧΑΛΚΙΔΙΚΗ	122	24	7	17
8η	ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ- ΘΡΑΚΗ	147	29	3	26
9η	ΠΕΙΡΑΙΑΣ ΚΑΙ ΝΗΣΟΙ	101	20	4	16
10η	ΔΥΤ. ΘΕΣΣΟΝΙΚΗ, ΠΕΛΛΑ, ΗΜΑΘΙΑ, ΠΙΕΡΙΑ	191	38	2	36
11η	ΘΕΣΣΑΛΙΑ	148	30	4	26
12η	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	90	18	2	16
13η	ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	127	25	4	21
14η	ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	77	15	2	13
15η	ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	81	16	2	14
16η	ΚΡΗΤΗ	166	33	2	31
17η	ΚΥΚΛΑΔΕΣ-ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΑ	95	19	3	16
18η	ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	49	10	2	8
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>18</b>	<b>2150</b>	<b>428</b>	<b>54</b>	<b>374</b>

### *Ερευνητικά εργαλεία*

Η συλλογή των δεδομένων του ποσοτικού μέρους της έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Παραρτήματα Η-1 έως Η-18). Στην πρώτη σελίδα (εξώφυλλο) του ερωτηματολογίου γίνεται γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονται οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας (Παράρτημα Η-1).

Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν στην παροχή πληροφοριών αναφορικά με φύλο, ηλικία, σπουδές, προσόντα, σχέση και πόστο εργασίας, τύπος σχολείου εργασίας (Δημοτικό, Ειδικό, Τμήμα Ένταξης), προϋπηρεσία στη γενική και ειδική αγωγή, προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία, οικογενειακή κατάσταση, τόπο διαμονής, περιοχή και νομό έδρας του σχολείου, καθώς και συχνότητα υπηρεσιακών μετακινήσεων και χρόνο παραμονής στο ίδιο σχολείο (Παραρτήματα Η-2 έως Η-4).

Τα εργαλεία που αφορούσαν στην εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας (αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας), είναι τα εξής:

α) Αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας.

i) *Ερωτηματολόγιο 16 εναλλακτικών διεξόδων με βάση το σχηματικό μοντέλο της έρευνας το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο της Billingsley (1993):* Οι εναλλακτικές αφορούσαν στην αποχώρηση από το σχολικό πλαίσιο ή το επάγγελμα, καθώς και τη μετακίνησή τους (αλλαγή πλαισίου) σε σχολική μονάδα ειδικής ή γενικής αγωγής (Παραρτήματα Η-5 και Θ-1 έως Θ-4). Η δόμηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε επίσης στη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) του Ajzen (2002), η οποία αποτελεί προέκταση της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει τη συμπεριφορά (Αλεξόπουλος κ.συν., 2008).

ii) *Κλίμακα αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας:* Η μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής βασίστηκε σε 14 ερωτήσεις σε 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert που δομήθηκε από τον Roodt (2004, όπ. αναφ. στο Jacobs και Roodt, 2008). Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και προσαρμόστηκε ανάλογα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου με τη συνδρομή εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (cross-referencing). Στηρίχτηκε επίσης και στις αναδυόμενες θεωρητικές τάσεις που διαμορφώνονται στην έρευνα για την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας (Steel & Lounsbury, 2009) οι οποίες περιλαμβάνουν την κινητικότητα εντός και εκτός του

οργανισμού στον οποίο απασχολείται ο εργαζόμενος, το μισθό, την αναζήτηση εργασίας, πηγών πληροφόρησης καθώς και παράγοντες που συμβάλλουν στην καθιέρωση/εδραίωση σε ένα επάγγελμα (job embeddedness), όπως οικογενειακές υποχρεώσεις, κοινωνικός περίγυρος, κεκτημένα εργασιακά δικαιώματα (Jacobs & Roodt, 2008· Steel & Lounsbury, 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι αντιστοιχία των ερωτήσεων, όπου ο/οι πρώτος/οι αριθμός/οί δηλώνει την ελληνική εκδοχή (Παραρτήματα I-1 και H-6 έως H-7) και ο δεύτερος την αγγλική (Παράρτημα IA), έχει ως εξής: 1→6, 2→1, 3→7, 6→9, 8,18,19→14, 10,11,12→10, 16→11, 17→3. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις (4,5,7,9,13,14,15,20,21,22,23) αφορούσαν στις αναδυόμενες θεωρητικές τάσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Η κλίμακα μετά τις προσθήκες που έγιναν σύμφωνα με τις αναδυόμενες θεωρητικές τάσεις, έτσι ώστε να μετράται τόσο η μετακίνηση (αλλαγή πλαισίου) όσο και η αποχώρηση, αποτελείται στην ελληνική της εκδοχή από 23 ερωτήσεις.

Ακολούθησε το στάδιο της πιλοτικής έρευνας, στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής του κλάδου δασκάλων, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της τελικής έρευνας. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν 114 ερωτηματολόγια την περίοδο από 27/8/2009 έως 3/10/2009 και απαντήθηκαν τα 105 (ποσοστό συμμετοχής 92%). Η αξιοπιστία της κλίμακας σύμφωνα με το δείκτη Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητική ( $\alpha=0,791$ ). Η χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας προκρίνεται, αφενός διότι η πλειοψηφία των εργαλείων στην ερευνητική αρθρογραφία αποτελούνται από μικρό αριθμό ερωτήσεων (Jacobs & Roodt, 2008) και αφετέρου διότι είναι λίγες οι μελέτες που χρησιμοποιούν περισσότερες από τρεις προτάσεις/δηλώσεις (Fox & Fallon, 2003, όπ. αναφ. στο ό.π., 2008). Επιπλέον, ως κλίμακα που μετράει προθέσεις, περιλαμβάνει τόσο την κατεύθυνση (π.χ. να κάνω ή να μην κάνω κάτι) όσο και την ένταση (χρόνος, βαθμός, διάρκεια, συχνότητα) μιας απόφασης (Sheeran, 2002). Στην κύρια φάση της έρευνας, ο δείκτης αξιοπιστίας για το συνολικό δείγμα ήταν  $\alpha=0,877$  και, πιο συγκεκριμένα,  $\alpha=0,881$  για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και  $\alpha=0,871$  για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Από την παραγοντική ανάλυση (principal components, Παραρτήματα IB-1 έως IB-9) προέκυψαν 4 παράγοντες όπου οι 2 αφορούσαν σε προθέσεις (αποχώρηση:  $\alpha=0,833$  για το συνολικό δείγμα,  $\alpha=0,837$  για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής,  $\alpha=0,828$  για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής· αλλαγή πλαισίου:  $\alpha=0,779$  για το συνολικό δείγμα,  $\alpha=0,793$  για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής,  $\alpha=0,763$  για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής)



και οι υπόλοιποι 2 σε αποτρεπτικούς παράγοντες (κοινωνικός περίγυρος:  $\alpha=0,782$  για το συνολικό δείγμα,  $\alpha=0,774$  για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής,  $\alpha=0,787$  για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής· οικογένεια-κατοικία-εργασιακά δικαιώματα:  $\alpha=0,828$  για το συνολικό δείγμα,  $\alpha=0,840$  για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής,  $\alpha=0,814$  για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής). Στην περίπτωση των αποτρεπτικών παραγόντων, όσο μεγαλύτερη η τιμή τους, τόσο μικρότερη η επιρροή τους στις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Οι κλίμακες που αφορούσαν στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας και αφορούσαν, σύμφωνα με τη διάκριση των Garner και Hunter (2013) ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και συνθήκες εργασίας, ήταν οι εξής:

#### 1. Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες

α) *Επαγγελματική Ικανοποίηση*: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των Brayfield και Rothe (1951) αποτελούμενη από 18 προτάσεις-δηλώσεις σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα (Παράρτημα Η-12 και ΙΓ). Παράδειγμα δηλώσεων: «Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου». «Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων»). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το σύνολο του δείγματος ήταν  $\alpha=0,895$ , ενώ για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν  $\alpha=0,882$  και για τους γενικής αγωγής  $\alpha=0,903$

β) *Αφοσίωση στον οργανισμό (σχολείο)*: Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό των Mowday, Steers και Porter (1979) αποτελούμενο από 15 προτάσεις/δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά, Σπυριδοπούλου και Τιλελή (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση 2002, σελ. 217-218) το οποίο διατέθηκε από την κ. Σταφυλά μετά από σχετική επικοινωνία (Παράρτημα ΙΔ-1). Η διατύπωση των προτάσεων/δηλώσεων προσαρμόστηκε, έτσι ώστε να είναι κατάλληλες για την ομάδα-στόχο, από άποψη διατύπωσης και περιεχομένου. Ως προς τη διατύπωση, όπου αναφερόταν η λέξη «επιχείρηση» αντικαταστάθηκε από τη λέξη «σχολείο», ενώ έγιναν προσαρμογές σε λέξεις/φράσεις, με κριτήριο το ότι απευθύνονται σε συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα (εκπαιδευτικοί). Ως προς το περιεχόμενο, οι προτάσεις/δηλώσεις 4, 10 και 15 του πρωτότυπου ερωτηματολογίου δε συμπεριελήφθησαν, καθόσον δεν ανταποκρίνονται άμεσα στο υφιστάμενο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, ενώ στην πρόταση/δήλωση 7 η φράση «είδος

δουλειάς» αντικαταστάθηκε με τη φράση «συνθήκες δουλειάς» (Παράρτημα ΙΔ-2 και ΙΔ-3). Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή (Παράρτημα ΙΕ΄) αποτελούνταν από 12 προτάσεις/δηλώσεις (Παράδειγμα δηλώσεων: «Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ». «Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ»). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα ήταν  $\alpha=0,825$ , για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής:  $\alpha=0,826$  και για τους γενικής αγωγής:  $\alpha=0,824$ .

γ) *Αφοσίωση στο επάγγελμα*: Πρόκειται για συνδυασμό προτάσεων/δηλώσεων 2 κλιμάκων (Παράρτημα ΙΣΤ και Η-10) και συγκεκριμένα του Hoff (2000) (προτάσεις/δηλώσεις 1-6) και Sjöberg & Sverke (2000) (προτάσεις/δηλώσεις 7-12) σε 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα), προκειμένου η συγκεκριμένη κλίμακα να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κλίμακα αφοσίωσης στο σχολείο. (Παράδειγμα δηλώσεων: «Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία». Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα). Η πρώτη κλίμακα (Hoff, 2000, προτάσεις/δηλώσεις 1-6) αποδόθηκε κατάλληλα προκειμένου να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η αξιοπιστία της κλίμακας συνολικά ήταν  $\alpha=0,903$ , για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν  $\alpha=0,902$  και για τους γενικής αγωγής  $\alpha=0,903$ .

δ) *Συναίσθημα στην εργασία*: Χρησιμοποιήθηκε η Job Affect Scale (Brief & Robertson, 1989, όπ. αναφ. στο Kafetsios & Loumakou, 2007) αποτελούμενη από 17 επίθετα εκ των οποίων 9 αφορούσαν σε θετικές και 8 σε αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις της προηγούμενης εβδομάδας που ιεραρχούνται σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου, 5=Πολύ. Παραδείγματα επιθέτων για θετικό συναίσθημα: «Δραστήριος/α», «Δυνατός/ή». Παραδείγματα επιθέτων για αρνητικό συναίσθημα: «Λυπημένος/η», «Εκνευρισμένος/η») (Kafetsios & Loumakou, 2007). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το θετικό συναίσθημα ήταν: συνολικό δείγμα:  $\alpha=0,833$ · ειδική αγωγή  $\alpha=0,843$ · γενική αγωγή  $\alpha=0,827$  και το αρνητικό συναίσθημα: συνολικό δείγμα  $\alpha=0,792$ · ειδική αγωγή  $\alpha=0,828$ · γενική αγωγή  $\alpha=0,757$ . Η κλίμακα παρατίθεται στα Παραρτήματα Η-17 και ΙΖ.

ε) *Αυτο-αποτελεσματικότητα*: Χρησιμοποιήθηκε η Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999). Αποτελείται από 10 προτάσεις-δηλώσεις, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα

αλήθεια). Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά στο πλαίσιο συγκριτικής μελέτης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής (Σταυρόπουλος, 2007· Stavropoulos et al., 2008). Παραδείγματα δηλώσεων: «Είμαι πεπεισμένος/η ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου». «Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα και να συνεχίσω να διδάσκω καλά» (Παράρτημα Η-13 και ΙΗ). Η αξιοπιστία της κλίμακας συνολικά ήταν  $\alpha=0,848$ , για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν  $\alpha= 0,845$  και για τους γενικής αγωγής  $\alpha= 0,850$ .

## 2. Συνθήκες εργασίας

α) *Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά*: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986), αποτελούμενη από 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιγραφής οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (OCDQ-RE), δομημένη σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Σπάνια, 4=Πολύ συχνά) η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής (Σταυρόπουλος, 2007· Σταυρόπουλος & Σαραφίδου, 2011). Η υποκλίμακα 9 σημείων αναφέρεται στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή ενώ, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η κλίμακα προσαρμόστηκε ούτως ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν θέση διευθυντή (προτάσεις/δηλώσεις 10 έως 18), οπότε σημείο αναφοράς τους αποτελεί ο άμεσος προϊστάμενός τους (Παράρτημα Η-15 και ΙΘ). Παράδειγμα δηλώσεων: «Μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος/η προς ίσον/η». «Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του/της στους εκπαιδευτικούς»). Η αξιοπιστία της κλίμακας για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά γενικά στο σύνολο των προτάσεων/δηλώσεων για την ειδική αγωγή ήταν  $\alpha=0,915$  και τη γενική αγωγή  $\alpha= 0,907$ .

β) *Κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας*: Η κλίμακα αποτελεί προσαρμογή της Μικρής Κλίμακας Κοινωνικής Στήριξης (Καφέτσιος, 2002· Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987) με τα ερωτήματα κατάλληλα προσαρμοσμένα να αφορούν εργασιακές σχέσεις. Η κλίμακα αποτελείται από 7 ερωτήματα, που αναφέρονται σε άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων, οι οποίοι τους βοηθούν και τους υποστηρίζουν στις δύσκολες στιγμές στην δουλειά (Παράρτημα Κ και Η-16). Η κλίμακα χωρίζεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος, ο συμμετέχων σημειώνει τον αριθμό των ατόμων, στους οποίους μπορεί να στηριχθεί για να ανταποκριθεί σε

κάθε ένα από τα ζητήματα κοινωνικής στήριξης που θέτει η κλίμακα, ενώ στο δεύτερο μέρος ο συμμετέχων δηλώνει το βαθμό ικανοποίησής του από τη βοήθεια/στήριξη που θεωρεί ότι λαμβάνει για κάθε ένα από αυτά τα θέματα. Η διαβάθμιση στο δεύτερο μέρος της κλίμακας είναι 6βαθμη τύπου Likert (1=πολύ δυσαρεστημένος, 6=πολύ ευχαριστημένος). Παράδειγμα δηλώσεων: «Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να αισθανθείτε πιο χαλαρός/ή όταν βρίσκεστε κάτω από πίεση»; «Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να νιώσετε καλύτερα όταν αισθάνεστε πολύ άσχημα στη δουλειά»;). Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν: Κοινωνική στήριξη/αριθμός ατόμων (συνολικό δείγμα:  $\alpha=0,943$ · ειδική αγωγή  $\alpha=0,931$ · γενική αγωγή  $\alpha=0,949$ ) και Κοινωνική στήριξη/ικανοποίηση: (συνολικό δείγμα:  $\alpha=0,953$ · ειδική αγωγή  $\alpha=0,951$ · γενική αγωγή  $\alpha=0,954$ ).

γ) *Προβλήματα ρόλων (Σύγκρουση, ασάφεια, φόρτος)*: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων των Rizzo, House και Lirtzman (1970) προσαρμοσμένη στα ελληνικά από τους Κουστέλιος και Κουστέλιου (Σταλίκας κ.συν., 2002, σελ. 237). Η κλίμακα αποτελείται από 23 δηλώσεις τύπου Likert σε 7βαθμη διαβάθμιση, υπό τη μορφή “Απόλυτα Ψευδές-Απόλυτα Αληθινό”. Μέρος τη κλίμακας που αφορούσε σε σύγκρουση και ασάφεια ρόλων διατέθηκε από τον κ. Κουστέλιο, μετά από σχετική επικοινωνία (Παράρτημα ΚΑ’). Οι προτάσεις/δηλώσεις 1 έως 6 αφορούν σε ασάφεια (Παράδειγμα δηλώσεων: «Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα», «Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου»), οι 7 έως 14 σε σύγκρουση ρόλων (Παράδειγμα δηλώσεων:» Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά». «Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα». Ο φόρτος εργασίας αποτελείται από 9 προτάσεις/δηλώσεις (15 έως 23. Παράδειγμα δηλώσεων: «Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά αυξάνονται διαρκώς», «Στη δουλειά μου αναμένεται να κάνω πολλές διαφορετικές εργασίες σε πολύ λίγο χρόνο»). Μεταφράστηκε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από το “Special Education Teacher Survey” (Elitharp, 2005). Η αξιοπιστία της κλίμακας γενικά για το συνολικό δείγμα ήταν  $\alpha=0,832$ , για την ομάδα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν  $\alpha=0,824$  και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής  $\alpha=0,839$ . Η κλίμακα, στο σύνολό της, παρατίθεται στο Παράρτημα ΚΒ-1 και ΚΒ-2 και στη μορφή του ερωτηματολογίου στο Παράρτημα Η-8 και Η-9.

δ) *Αυτονομία*: Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 18 σημείων των Pearson & Moomaw (2006) που αφορά σε αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (Προτάσεις/δηλώσεις 1 έως 6. Παράδειγμα δηλώσεων: «Στη διδασκαλία μου, χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους και πρακτικές, πέραν από αυτές που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα», «Ακολουθώ τις δικές μου διδακτικές μεθόδους και πρακτικές») και διδακτική αυτονομία (Προτάσεις/δηλώσεις 7 έως 18. Παράδειγμα δηλώσεων: «Η γνώμη μου ελάχιστα επηρεάζει το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος της τάξης μου». «Έχω ελάχιστο έλεγχο αναφορικά με το πώς χρησιμοποιείται ο χώρος της αίθουσας που διδάσκω»). Η κλίμακα, η οποία δομείται σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα αλήθεια) όπως και στην αγγλική της έκδοση, μεταφράστηκε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και προσαρμόστηκε κατάλληλα από άποψη διατύπωσης και περιεχομένου, προκειμένου να ανταποκρίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο (Παράρτημα ΚΓ και Η-14). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα ήταν  $\alpha=0,831$ , για την ομάδα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής  $\alpha=0,833$  και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής  $\alpha=0,786$ .

Ακολούθησε μετασχηματισμός δεδομένων όπως ανακωδικοποίηση και ομαδοποίηση μεταβλητών, αντίστροφη κωδικοποίηση (recoding) ερωτημάτων όπου προβλεπόταν από τις σχετικές οδηγίες της κάθε κλίμακας, δημιουργία μεταβλητών (δεικτών) και υπολογισμός Μέσων Τιμών (M.T.) και Τυπικών Αποκλίσεων (T.A.) με τη χρήση του λογισμικού SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Για τη στατιστική ανάλυση, πέραν των μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, έγινε χρήση τεχνικών μοντελοποίησης (structural equation modeling) και, πιο συγκεκριμένα εκείνο που αφορά σε ανάλυση διαδρομών (path analysis). Με τη μέθοδο αυτή δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να διευκρινίσει τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των ανεξάρτητων και ενδιάμεσων μεταβλητών στην/στις εξαρτημένη/ες μεταβλητές (Pedhazur, 1997). Η συγκεκριμένη μέθοδος τυγχάνει ιδιαίτερης ανάπτυξης στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της ψυχολογίας, καθόσον προάγει μεθόδους αξιολόγησης και τροποποίησης θεωρητικών μοντέλων (Anderson & Gerbing, 1988). Με τη συνδρομή του λογισμικού AMOS (Analysis of Moment Structures), μπορεί να προσδιοριστεί και να απεικονιστεί γραφικά το μοντέλο, χρησιμοποιώντας εύχρηστα εργαλεία. Με τα διαγράμματα διαδρομών παρέχεται η δυνατότητα να επιβεβαιωθεί η ισχύς των παραγόντων που στη συγκεκριμένη

περίπτωση επιδρούν στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος, η διαδικασία συνεχίστηκε με το σχεδιασμό του ποιοτικού σκέλους, σύμφωνα με το διαδοχικό ερμηνευτικό σχεδιασμό των μικτών μεθόδων έρευνας.

### **2.3. Ποιοτικό σκέλος**

#### *Σχεδιασμός-δειγματοληπτική μέθοδος*

Ο σχεδιασμός της έρευνας με μικτές ερευνητικές μεθόδους, είναι διαδοχικού (ακολουθιακού) ερμηνευτικού τύπου, σύμφωνα με τον οποίο το ποσοτικό σκέλος προηγείται του ποιοτικού και τα ποιοτικά δεδομένα ερμηνεύουν τα ευρήματα που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος. Η δειγματοληπτική μέθοδος στηρίζεται στις αρχές της διαδοχικής (ακολουθιακής) δειγματοληψίας, η οποία είναι στοχοθετημένη (purposive) και στηρίζεται στην τεχνική της εντατικότητας (intensity), όπου η επιλογή των συμμετεχόντων στηρίζεται σε περιπτώσεις αντιπροσωπευτικές (όχι ακραίες) του φαινομένου που μελετάται, όπως για παράδειγμα καλοί εκπαιδευτικοί/κακοί εκπαιδευτικοί (Teddle & Tashakkori, 2009). Με βάση αυτό, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας επιλέγονται με βάση το βαθμό πρόθεσης και αποτροπής για αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας που δήλωσαν στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας, αφού χωρίστηκαν σε ομάδες υψηλής (το υψηλότερο 20%) και χαμηλής προθετικότητας/αποτροπής (το χαμηλότερο 20%). Βασικό στοιχείο επιλογής υπήρξαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούσαν στη φάση ζωής και, πιο συγκεκριμένα, την ύπαρξη ή όχι οικογενειακών υποχρεώσεων (οικογενειακή κατάσταση), καθώς και στη μελέτη του ποσοτικού σκέλους βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Επιπλέον, στην πρόσφατη ανασκόπηση ερευνών για την αποχώρηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Billingsley (2005), ο παράγοντας αυτός δεν ήταν διακριτός αφενός και, αφετέρου, φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη και σε πρόσφατες μελέτες αναφορικά με τις επιλογές σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών γενικότερα (Gu & Day, 2007· Day, 2008). Επιπλέον χαρακτηριστικά που λήφθηκαν υπόψη με τη χρήση ομογενοποιημένης (homogeneous) δειγματοληψίας αποτελούν περιπτώσεις εκπαιδευτικών με και χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, που υπηρετούσαν σε ειδικό δημοτικό ή τμήμα ένταξης, η προϋπηρεσία στο σχολείο, προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου

σύμφωνα με το μοντέλο της Billingsley (1993) με άμεση πρόθεση (τον επόμενο χρόνο), έμμεση πρόθεση (κάποια στιγμή στο μέλλον) και καμία πρόθεση. Επιπλέον χαρακτηριστικά αφορούσαν σε ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και εκπροσώπηση του φύλου ανάλογα με την αναλογία που προέκυψε από τους συμμετέχοντες στην ποσοτική φάση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ετερογένεια των συμμετεχόντων και διευρύνεται το φάσμα των διαφορετικών οπτικών και εμπειριών (Creswell, 2005· Patton, 1990, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011) πράγμα που στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ενδεχομένως να μην εφικτό στην περίπτωση που η επιλογή βασιζόταν σε ένα και μοναδικό κριτήριο.

### *Εργαλεία*

Το πλαίσιο των βασικών ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκε στη συναφή μελέτη των Brownell et al. (1994), χρησιμοποιήθηκε σαν «οδηγός» για τη δόμηση του πρωτοκόλλου συνέντευξης (Παράρτημα ΚΔ). Η επιλογή του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου συνέντευξης βασίστηκε στο ότι επιχειρεί να διερευνήσει τις συνθήκες εργασίας, τις δυσκολίες αλλά και τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους που τους διευκολύνουν και συμβάλλουν στην αφοσίωσή τους σε αυτό. Ως εκ τούτου, το συγκεκριμένο πρωτόκολλο συνέντευξης ανταποκρίνεται, ως προς τη σκοπιμότητα της επιλογής μικτών ερευνητικών μεθόδων (Σαραφίδου, 2011), τόσο στην απόκτηση μιας συμπληρωματικής οπτικής αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας όσο και στην επέκταση/εμπλουτισμό της έρευνας με τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την παραμονή και την αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Οι συνεντεύξεις είχαν ημιδομημένη μορφή καθόσον το περιεχόμενο των ερωτήσεων προαποφασίζεται, χωρίς όμως η ίδια διατύπωση και αλληλουχία να είναι δεσμευτική. Ωστόσο, μια τέτοια διαδικασία δεν απαλλάσσει τον ερευνητή από τη διαδικασία του σχεδιασμού ενός οδηγού συνέντευξης προκειμένου να προσδιοριστεί η στρατηγική και τα θέματα ή παραθέματα που θα συμπεριλάβει (ό.π., 2011).

### *Διαδικασία ανάλυσης*

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στην περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2011, συγκεκριμένα στο διάστημα από 12/5/2011 έως 9/6/2011 στην οποία συμμετείχαν 16 συνολικά εκπαιδευτικοί, 8 από την κάθε ομάδα υψηλής και χαμηλής προθετικότητας, μετά από σχετική πρόσκληση από τον ερευνητή και αποδοχή μέσω ηλεκτρονικού

ταχυδρομείου (Πίνακες 2.2 και 2.3). Προηγήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις, όπου δόθηκε η ευκαιρία να αναδυθούν κάποιες αρχικές κωδικοποιήσεις των δεδομένων, να ελεγχθεί η ορθότητα και η κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες και να «αποκαλυφθούν» θεματικές κατηγορίες πάνω στις οποίες θα δομηθούν τυχόν επιπλέον ερωτήσεις ή υποθέματα στο κύριο μέρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Στο πλαίσιο αυτό, ανάλυση έγινε με τη συνδρομή του λογισμικού MAXQDA 2007.

Μία κριτική που αφορά στον τομέα έρευνας της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι ότι εμπεριέχει αρκετές μεταβλητές και λίγη θεωρία (Billingsley, 2003, 2004a). Μέσα από την εφαρμογή της έρευνας θεμελιωμένης θεωρίας που ακολουθείται στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης επιχειρείται μια προσέγγιση δόμησης ενός -εμπλουτισμένου του ήδη επιλεγέντος- θεωρητικού πλαισίου (θεωρία της αφοσίωσης) που να αφορά στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια δυσμενή συγκυρία περικοπών σε προσωπικό και αναστολής του θεσμού της ενδοϋπηρεσιακής μετεκπαίδευσης (η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην έρευνα είναι κάτοχοι τίτλου εξειδίκευσης από διδασκαλείο). Μέσα από τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης, σημειώσεων, αναστοχασμού με βάση τις προηγούμενες έρευνες, και κυρίως με τη διαδικασία κωδικοποίησης, δίνεται η ευκαιρία για μια τεκμηριωμένη παράθεση του φαινομένου όπως αυτό βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή στο μυαλό των συμμετεχόντων (Σαραφίδου, 2011).



Πίνακας 2.2

Προφίλ συμμετεχόντων ομάδας υψηλής προθετικότητας

Α/Α	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΘΕΣΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΑΕ	ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ
1	091Υ	ΓΥΝΑΙΚΑ	47	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ 1 ΠΑΙΔΙ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΤΕ	ΜΟΝΙΜΗ-ΟΡΓΑΝΙΚΗ	18	ΑΜΕΣΑ: ΤΕ ΙΔΙΑΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΤΕ ΑΛΛΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ: ΠΛΗΡΗΣ & ΠΡΟΩΡΗ ΜΕ ΤΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΝΟΜΙΜΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ
2	154Υ	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	ΑΓΑΜΗ ΜΕ 2 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΜΟΝΙΜΗ-ΑΠΟΣΠΑΣΗ	1	ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ: ΠΡΟΩΡΗ ΜΕ ΤΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΝΟΜΙΜΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ
3	159Υ	ΓΥΝΑΙΚΑ	27	ΑΓΑΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	5	ΑΜΕΣΑ: ΕΔΣ ΙΔΙΑΣ & ΑΛΛΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ, ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ & ΣΤΗΝ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
4	313Υ	ΓΥΝΑΙΚΑ	29	ΕΓΓΑΜΗ ΧΩΡΙΣ ΠΑΙΔΙΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΤΕ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	5	ΑΜΕΣΑ: ΕΔΣ & ΤΕ ΑΛΛΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ
5	359Υ	ΓΥΝΑΙΚΑ	28	ΑΓΑΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	7	ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΕΚΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ
6	626Υ	ΑΝΔΡΑΣ	44	ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ 2 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕ ΕΔΣ	ΜΟΝΙΜΟΣ-ΑΠΟΣΠΑΣΗ	12	ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΝ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ: ΠΛΗΡΗΣ ΜΕ ΤΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΝΟΜΙΜΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ
7	671Υ	ΑΝΔΡΑΣ	40	ΑΓΑΜΟΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΕ ΤΕ	ΜΟΝΙΜΟΣ-ΑΠΟΣΠΑΣΗ	3	ΑΜΕΣΑ: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΣΕ ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ, ΚΛΑΔΟΥ ΑΘΜΙΑΣ, ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΕ ΙΔΙΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ
8	820Υ	ΑΝΔΡΑΣ	46	ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ 1 ΠΑΙΔΙ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕ ΕΔΣ	ΜΟΝΙΜΟΣ-ΟΡΓΑΝΙΚΗ	10	ΚΑΜΙΑ ΠΡΟΘΕΣΗ

Πίνακας 2.3

Προφίλ συμμετεχόντων ομάδας χαμηλής προθετικότητας

Α/Α	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΘΕΣΗ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΑΕ	ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ
1	144X	ΓΥΝΑΙΚΑ	25	ΑΓΑΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΤΕ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	3	ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΠΛΗΡΗΣ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΝΟΜΙΜΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ
2	160X	ΓΥΝΑΙΚΑ	46	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ 2 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΜΟΝΙΜΗ-ΟΡΓΑΝΙΚΗ	15	ΚΑΜΙΑ ΠΡΟΘΕΣΗ
3	375X	ΑΝΔΡΑΣ	-	ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ 2 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΕ ΤΕ	ΜΟΝΙΜΟΣ-ΟΡΓΑΝΙΚΗ	16	ΚΑΜΙΑ ΠΡΟΘΕΣΗ
4	377X	ΓΥΝΑΙΚΑ	31	ΑΓΑΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	8	ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΤΕ ΙΔΙΑΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ Β/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ. ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ: ΠΛΗΡΗΣ ΜΕ ΤΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΝΟΜΙΜΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΑΜΕΣΑ: ΤΕ ΑΛΛΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ
5	380X	ΑΝΔΡΑΣ	45	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ ΜΕ 2 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕ ΕΔΣ	ΜΟΝΙΜΟΣ-ΑΠΟΣΠΑΣΗ	11	ΑΜΕΣΑ: ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΘΕΣΗ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
6	385X	ΑΝΔΡΑΣ	45	ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ 2 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΕ ΤΕ	ΜΟΝΙΜΟΣ-ΟΡΓΑΝΙΚΗ	4	ΚΑΜΙΑ ΠΡΟΘΕΣΗ
7	418X	ΓΥΝΑΙΚΑ	50	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ 5 ΠΑΙΔΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΜΟΝΙΜΗ-ΑΠΟΣΠΑΣΗ	21	ΑΜΕΣΑ: ΠΡΩΩΡΗ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ
8	589X	ΓΥΝΑΙΚΑ	30	ΑΓΑΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ ΣΕ ΕΔΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	8	ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΕΔΣ ΚΑΙ ΤΕ ΑΛΛΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ

## 2.4. Στάδια ανάλυσης δεδομένων

Τα στάδια ανάλυσης δεδομένων βασίστηκαν στα πρότυπα που αφορούσαν στην έρευνα μικτών ερευνητικών μεθόδων γενικά (Σαραφίδου, 2011, σελ. 115) όσο και στην έρευνα μικτών μεθόδων με βάση τη διαδοχική ερμηνευτική προσέγγιση (Ivankona, Creswell, & Stick, 2006) στην οποία βασίζεται η παρούσα έρευνα. Στο πλαίσιο αποτύπωσης των σταδίων αυτών, δομήθηκε οπτικό μοντέλο το οποίο αφορά στη διαδοχική ερμηνευτική προσέγγιση, το οποίο στηρίχτηκε στο πρότυπο των Ivankona et al. (2006). Σε πρώτη φάση λαμβάνει χώρα η περιγραφή και παραγοντική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και στη συνέχεια οι όποιες σχέσεις/διαφοροποιήσεις προκύπτουν τόσο μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, όσο και μεταξύ των ομάδων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής), ενώ στο πλαίσιο του ποιοτικού σκέλους κωδικοποιούνται οι θεματικοί άξονες και αναδύονται οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα απεικονίζονται σε πίνακες, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνάρθρωση των ευρημάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας. Η συνάρθρωση αποτελεί την τελευταία φάση κατά την οποία λαμβάνει πλέον χώρα ο μετασχηματισμός των δεδομένων, όπου, στην παρούσα περίπτωση επιδιώκεται η ποιοτική ερμηνεία (ποιοτικοποίηση) των δεδομένων που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος της έρευνας.

Με βάση το οπτικό μοντέλο, τα επόμενα κεφάλαια της έρευνας αφορούν στην ανάλυση και συζήτηση επί των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις αντίστοιχες φάσεις της έρευνας, καθώς και στη συνάρθρωσή τους προκειμένου να αποδοθεί μια πιο πλήρης εικόνα του φαινομένου αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Πίνακας 2.4

Οπτικό μοντέλο διαδοχικής ερμηνευτικής προσέγγισης των μικτών ερευνητικών μεθόδων

Φάση	Διαδικασία	Αποτέλεσμα
Σύλλογή ποσοτικών δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> <li>Έρευνα επισκόπησης με ταχυδρομική αποστολή ερωτηματολογίων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ποσοτικά δεδομένα</li> </ul>
↓		
Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> <li>Περιγραφή δεδομένων</li> <li>Ανάλυση παραγόντων</li> <li>Διαφοροποίηση παραμέτρων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής</li> <li>Συσχετίσεις στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής</li> <li>Πολυπαραγοντικό μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (AMOS)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Περιγραφική στατιστική</li> <li>Παραγοντική ανάλυση (principal components)</li> <li>Independent samples t-test, <math>\chi^2</math>, two-way ANOVA (Tukey's b)</li> <li>ANCOVA, Pearson's r</li> <li>Ανάλυση διαδρομών (path analysis)</li> </ul>
↓		
Σύνδεση ποσοτικής και ποιοτικής φάσης	<ul style="list-style-type: none"> <li>Επιλογή 16 συμμετεχόντων, 8 από την ομάδα υψηλής και 8 από την χαμηλής προθετικότητας</li> <li>Ανάπτυξη οδηγού συνέντευξης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συμμετέχοντες (n=16)</li> <li>Πρωτόκολλο συνέντευξης</li> </ul>
↓		
Σύλλογή ποιοτικών δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> <li>Διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων (Μαγνητοφωνήσεις)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Απομαγνητοφώνηση και καταχώρηση δεδομένων σε κειμενική μορφή</li> </ul>
↓		
Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ανάπτυξη θεματικών</li> <li>Ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση</li> <li>Λογισμικό MaxQDA</li> <li>Συμπληρωματικότητα και επέκταση των αποτελεσμάτων του ποσοτικού σκέλους μέσω συμπερασμάτων του ποιοτικού σκέλους.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Κωδικοποίηση θεματικών αξόνων</li> <li>Θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες</li> <li>Πίνακας θεματικών κατηγοριών</li> <li>Συζήτηση</li> <li>Εφαρμογές</li> <li>Μελλοντικές έρευνες</li> </ul>
↓		
Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων		

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους της έρευνας**

#### **Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των παραγόντων όπου διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων μελετήθηκαν αρχικά οι διαφορές των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων ως προς τις μεταβλητές που αφορούν σε αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και συνθήκες εργασίας (Ενότητα 3.1). Στη συνέχεια μελετήθηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων με βάση το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ (Ενότητα 3.2) και, ακολούθως, οι μεταβλητές που επιδρούν στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και συνθήκες εργασίας όπου διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής (Ενότητα 3.3). Στις Ενότητες 3.4 και 3.5 μελετήθηκαν αντίστοιχα οι επιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν σε συνθήκες εργασίας και ατομικούς εργασιακούς παράγοντες καθώς και των μεταβλητών που αφορούν σε δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στη συνέχεια (Ενότητα 3.6) μελετήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών καθώς και η διαφοροποίηση της συσχέτισης των μεταβλητών της έρευνας (αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας) με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (ατομικοί εργασιακοί παράγοντες και συνθήκες εργασίας). Τέλος, στην Ενότητα 3.7 μελετήθηκαν οι διαφοροποιήσεις στις εναλλακτικές διεξόδους αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής που δομήθηκαν με βάση το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993), ενώ στην Ενότητα 3.8. γίνεται σύνοψη των κύριων ευρημάτων που προέκυψαν από τις σχετικές αναλύσεις..

#### **3.1. Έλεγχος διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας**

Για το σχετικό έλεγχο εφαρμόστηκε η δοκιμασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test). Ο βαθμός προθετικότητας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κινήθηκε σε επίπεδα κάτω του μετρίου με βάση την 7βαθμη κλίμακα Likert. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο (M.T.=2,51, T.A.=0,95) σε σχέση με εκείνους στη γενική (M.T.=2,31, T.A.=0,90) και η διαφορά αυτή είναι σημαντική [ $t(869)=3,163, p=0,002$ ]. (Πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1

Ανάλυση διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Μεταβλητές	Υποκλίμακες	Ειδική αγωγή N=413		Γενική αγωγή N=464		t	df	p	Cohen's d
		M.T.	T.A	M.T.	T.A				
<b>Αποχώρηση/αλλαγή πλαisiού εργασίας</b>	Γενικό μέτρο	2,51	0,95	2,31	0,90	3,163	869	0,002*	0,216
	<b>Προθέσεις</b>								
	Πρόθεση αποχώρησης	2,13	1,15	1,92	1,09	2,838	845,239	0,005*	0,188
	Πρόθεση αλλαγής πλαisiού	2,87	1,49	2,63	1,39	2,415	869	0,016*	0,167
<b>Αποτρεπτικοί παράγοντες</b>	Οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα	2,56	1,45	2,35	1,32	2,237	869	0,026*	0,152
	Κοινωνικός περίγυρος	1,81	1,28	1,61	1,21	2,372	845,736	0,018*	0,161
<b>Ατομικοί παράγοντες</b>									
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	3,94	0,50	4,05	0,53	-3,138	868	0,002*	-0,213
	Αφοσίωση στο σχολείο	5,10	0,95	5,18	0,95	-1,174	871	0,241	
	Αφοσίωση στο επάγγελμα	5,35	1,04	5,56	1,04	-2,888	864	0,004*	-0,202
	Συναίσθημα στο χώρο εργασίας								
	Θετικό	3,47	0,60	3,50	0,62	-0,642	862	0,521	
	Αρνητικό	1,54	0,55	1,57	0,49	-0,754	860	0,451	
	Αυτο-αποτελεσματικότητα	3,14	0,43	3,20	0,43	-2,120	868	0,034*	-0,140

## Συνθήκες εργασίας

Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά		2,98	0,72	2,94	0,69	0,791	858	0,429	
	Αριθμός ατόμων	3,13	2,22	3,69	2,71	-3,265	812,640	0,001*	-0,225
Κοινωνική στήριξη									
	Ικανοποίηση	4,93	0,82	4,90	0,94	0,459	811,876	0,646	
Προβλήματα ρόλων	Γενικό μέτρο	4,50	0,77	4,73	0,80	-4,180	873	0,000**	-0,293
	Ασάφεια	5,46	0,92	5,49	0,96	-0,601	871	0,548	
	Σύγκρουση	3,99	1,16	3,93	1,28	0,686	870,879	0,493	
	Φόρτος	4,32	1,13	4,91	1,11	-7,726	873	0,000**	-0,527
Αυτονομία	Γενικό μέτρο	3,21	0,38	2,93	0,35	11,313	837,805	0,000**	0,768
	Αναλυτικό Πρόγραμμα	3,21	0,50	2,73	0,51	13,703	866	0,000**	0,950
	Διδακτικό έργο	3,21	0,37	3,02	0,36	7,598	866	0,000**	0,521

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Πιο αναλυτικά, από το σχετικό έλεγχο προέκυψαν τα κάτωθι:

- Πρόθεση αποχώρησης: ειδική αγωγή (Μ.Τ.=2,13, Τ.Α.=1,15) γενική αγωγή (Μ.Τ.=1,92, Τ.Α.=1,09) σημαντική διαφορά [ $t(845,239)=2,838, p=0,005$ ].
- Πρόθεση αλλαγής πλαισίου: ειδική αγωγή (Μ.Τ.=2,87, Τ.Α.=1,49) γενική αγωγή (Μ.Τ.=2,63, Τ.Α.=1,39) σημαντική διαφορά [ $t(869)=2,415, p=0,016$ ].
- Αποτρεπτικοί παράγοντες:

α) Οικογένεια, κατοικία και εργασιακά κεκτημένα: ειδική αγωγή (M.T.=2,56, T.A.=1,45) γενική αγωγή (M.T.=2,35, T.A.=1,32) σημαντική διαφορά [ $t(869)=2,237$ ,  $p=0,026$ ].

β) Κοινωνικός περίγυρος: ειδική αγωγή (M.T.=1,81, T.A.=1,28) γενική αγωγή (M.T.=1,61, T.A.=1,21) σημαντική διαφορά [ $t(845,736)=2,372$ ,  $p=0,018$ ].

- Προβλήματα ρόλων (γενικό μέτρο): ειδική αγωγή (M.T.=4,50, T.A.=0,77) γενική αγωγή (M.T.=4,73, T.A.=0,80) σημαντική διαφορά [ $t(873)=-4,180$ ,  $p<0,001$ ].
- Ασάφεια ρόλων: ειδική αγωγή (M.T.=5,46, T.A.=0,92) γενική αγωγή (M.T.=5,49, T.A.=0,96) μη σημαντική διαφορά [ $t(871)=-0,601$ ,  $p=0,548$ ].
- Σύγκρουση ρόλων: ειδική αγωγή (M.T.=3,99, T.A.=1,16) γενική αγωγή (M.T.=3,93, T.A.=1,28) μη σημαντική διαφορά [ $t(870,879)=0,686$ ,  $p=0,493$ ].
- Φόρτος εργασίας: ειδική αγωγή (M.T.=4,32, T.A.=1,13) γενική αγωγή (M.T.=4,91, T.A.=1,11) σημαντική διαφορά [ $t(873)=-7,726$ ,  $p<0,001$ ].
- Αφοσίωση στο σχολείο: ειδική αγωγή (M.T.=5,10, T.A.=0,95) γενική αγωγή (M.T.=5,18, T.A.=0,95) μη σημαντική διαφορά [ $t(871)=-1,174$ ,  $p=0,241$ ].
- Αφοσίωση στο επάγγελμα: ειδική αγωγή (M.T.=5,35, T.A.=1,04) γενική αγωγή (M.T.=5,56, T.A.=1,04) σημαντική διαφορά [ $t(864)=-2,888$ ,  $p=0,004$ ].
- Επαγγελματική ικανοποίηση: ειδική αγωγή (M.T.=3,94, T.A.=0,50) γενική αγωγή (M.T.=4,05, T.A.=0,53) σημαντική διαφορά [ $t(868)=-3,138$ ,  $p=0,002$ ].
- Αυτο-αποτελεσματικότητα: ειδική αγωγή (M.T.=3,14, T.A.=0,43) γενική αγωγή (M.T.=3,20, T.A.=0,43) σημαντική διαφορά [ $t(873)=-2,120$ ,  $p=0,034$ ].
- Αυτονομία γενικά: ειδική αγωγή (M.T.=3,21, T.A.=0,38) γενική αγωγή (M.T.=2,93, T.A.=0,35) σημαντική διαφορά [ $t(837,805)=11,313$ ,  $p<0,001$ ].
- Αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα: ειδική αγωγή (M.T.=3,21, T.A.=0,50) γενική αγωγή (M.T.=2,73, T.A.=0,51) σημαντική διαφορά [ $t(866)=13,703$ ,  $p<0,001$ ].
- Αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο: ειδική αγωγή (M.T.=3,21, T.A.=0,37) γενική αγωγή (M.T.=3,02, T.A.=0,36) σημαντική διαφορά [ $t(866)=7,598$ ,  $p<0,001$ ].
- Αριθμός ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας: ειδική αγωγή (M.T.=3,13, T.A.=2,22) γενική αγωγή (M.T.=3,69, T.A.=2,71) σημαντική διαφορά [ $t(812,640)=-3,265$ ,  $p=0,001$ ].

Ωστόσο, η μελέτη του μεγέθους επίδρασης της διαφοράς (effect size) με το κριτήριο Cohen's d, έδειξε σημαντικό εύρος διαφοροποίησης αναφορικά με το φόρτο εργασίας και την αυτονομία σε όλες τις διαστάσεις της.



### 3.2. Διαφορές στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ

Για τη μελέτη των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ, εφαρμόστηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  με δείκτη σημαντικότητας το κριτήριο Chi-square.

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε φάση ζωής (Πίνακας 3.2.α), στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας, δεν παρατηρήθηκε διαφορά στην αναλογία αντρών και γυναικών [ $\chi^2(1)=0,016$ ,  $p>0,05$ ]. Τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή, οι γυναίκες αποτελούσαν το 60% των συμμετεχόντων. Όσον αφορά στην ηλικία, αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 23-32 ετών υπηρετούν στην ειδική αγωγή, ενώ στη γενική αγωγή υπηρετούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 33-41 ετών [ $\chi^2(4)=20,475$ ,  $p<0,001$ ]. Περισσότεροι άγαμοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην ειδική αγωγή αναλογικά με τη γενική, ενώ στη γενική αγωγή υπηρετούν περισσότεροι έγγαμοι [ $\chi^2(3)=23,053$ ,  $p<0,001$ ]. Σε συμφωνία με τη διαφοροποίηση των δύο ομάδων ως προς την οικογενειακή κατάσταση κινείται και ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, δεν έχουν παιδιά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναλογικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή [ $\chi^2(2)=7,058$ ,  $p<0,05$ ]

Πίνακας 3.2.α

Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε φάση ζωής

		Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
		N=413		N=464		
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
<b>Φύλο</b>						
	Άντρας	163	39,9	181	39,4	0,900
	Γυναίκα	246	60,1	278	60,6	
<b>Ηλικία</b>						
	Μέχρι 22	5	1,3	5	1,2	<0,001**
	23-32	100	25,7	62	14,3	
	33-41	37	9,5	62	14,3	
	42-51	202	51,9	235	54,3	
	52+	45	11,6	69	15,9	

Οικογενειακή κατάσταση					
Έγγαμος	249	60,9	348	75,5	<0,001**
Άγαμος	138	33,7	95	20,6	
Διαζευγμένος	20	4,9	14	3,0	
Σε χηρεία	2	0,5	4	0,9	
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια					
0	40	15,9	32	9,5	0,029*
1-3	179	71,3	247	73,1	
4+	32	12,7	59	17,5	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε υπηρεσιακό προφίλ (Πίνακας 3.2.β), περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναλογικά με εκείνους της γενικής, έχουν μέχρι 5 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας [ $\chi^2(4)=10,231$ ,  $p<0,05$ ], ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν διαθέτουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή [ $\chi^2(4)=28,457$ ,  $p<0,001$ ]. Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υπηρετούν στο σχολείο σε θέση δασκάλου ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υπηρετούν σε θέση υποδιευθυντή και διευθυντή 4θέσιας και άνω σχολικής μονάδας ή προϊσταμένου 1/θέσιας έως 3/θέσιας σχολικής μονάδας [ $\chi^2(2)=56,775$ ,  $p<0,001$ ]. Όσον αφορά στην προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν ότι υπηρετούσαν για ένα έτος ή και λιγότερο, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωναν ότι υπηρετούσαν από 10 μέχρι και 24 έτη [ $\chi^2(4)=23,631$ ,  $p<0,001$ ].

Περισσότεροι αναπληρωτές υπηρετούν στην ειδική αγωγή ενώ αναλογικά περισσότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη γενική [ $\chi^2(1)=102,570$ ,  $p<0,001$ ], είτε με οργανική θέση, είτε με απόσπαση ή διάθεση του υπηρεσιακού συμβουλίου (ΠΥΣΠΕ) [ $\chi^2(3)=115,483$ ,  $p<0,001$ ]. Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή, δήλωναν ότι δεν είχαν υπηρετήσει σε κανένα διαφορετικό σχολείο την τελευταία 5ετία, από αυτό που υπηρετούσαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή [ $\chi^2(3)=8,527$ ,  $p<0,05$ ].

Πίνακας 3.2.β

Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε υπηρεσιακό προφίλ

		Ειδική Αγωγή N=413		Γενική Αγωγή N=464		p
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση γενικά	0-5	63	16,9	51	11,3	0,037*
	6-13	52	14,0	86	19,0	
	14-22	89	23,9	119	26,3	
	23-30	133	35,8	144	31,8	
	31+	35	9,4	53	11,7	
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0	29	13,8	20	44,4	<0,001**
	1-6	49	23,3	13	28,9	
	7-12	29	13,8	5	11,1	
	13-18	36	17,1	2	4,4	
	19-25+	67	31,9	5	11,1	
Θέση στο σχολείο	Δάσκαλος	361	88,9	313	67,9	<0,001**
	Υποδιευθυντής	14	3,4	30	6,5	
	Διευθυντής/Προϊστάμενος	31	7,6	118	25,6	
Προϋπηρεσία στη θέση στο σχολείο	0-1	177	42,9	133	28,7	<0,001**
	2-9	173	41,9	217	46,8	
	10-17	38	9,2	69	14,9	
	18-24	16	3,9	33	7,1	
	25+	9	2,2	12	2,6	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Οργανική θέση	218	53	294	64,3	<0,001**
	Απόσπαση	76	18,5	126	27,6	
	Δάθεση του ΠΥΣΠΕ	1	0,2	21	4,6	
	Αναπληρωτής	116	28,2	16	3,5	
Σχέση εργασίας						

	Μόνιμος	295	71,8	441	96,5	<0,001**
	Αναπληρωτής	116	28,2	16	3,5	
Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής σε σχολείο						
	0-1	63	16,8	36	8,5	0,012*
	2-8	177	47,2	217	51,4	
	9-15	94	25,1	113	26,8	
	16-21	32	8,5	42	10,0	
	22+	9	2,4	14	3,3	
Αριθμός διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης την τελευταία 5/ετία						
	0	48	14,0	75	19,8	0,036*
	1-2	187	54,7	211	55,8	
	3-5	84	24,6	79	20,9	
	6-8+	23	6,7	13	3,4	
Αριθμός διαφορετικών υπηρεσιών/φορέων υπηρετήσης την τελευταία 5/ετία						
	0	175	86,2	212	86,9	0,932
	1-2	26	12,8	29	11,9	
	3-5+	2	1,0	3	1,2	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Για την ύπαρξη πρότερης εμπειρίας στη δημόσια εκπαίδευση (Πίνακας 3.2.γ), περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναλογικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή δήλωσαν ότι στο παρελθόν υπηρέτησαν σε θέση προϊσταμένου [ $\chi^2(1)=5,205$ ,  $p<0,05$ ], υποδιευθυντή [ $\chi^2(1)=14,711$ ,  $p<0,001$ ] και διευθυντή σχολικής μονάδας [ $\chi^2(1)=12,298$ ,  $p<0,001$ ], ενώ αντίθετα περισσότεροι αναλογικά εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι στο παρελθόν υπηρέτησαν σε ειδικό δημοτικό σχολείο [ $\chi^2(1)=226,297$ ,  $p<0,001$ ] και τμήμα ένταξης [ $\chi^2(1)=320,280$ ,  $p<0,001$ ].

Πίνακας 3.2.γ

Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε ύπαρξη πρότερης εμπειρίας στη δημόσια εκπαίδευση

	Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
	N=413		N=464		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Προϊστάμενος σχολείου	93	27,5	129	35,5	0,023*
Υποδιευθυντής σχολείου	27	9,2	66	20,2	<0,001**
Διευθυντής σχολείου	50	16,7	94	28,4	<0,001**
Άλλη θέση στελέχους	12	4,3	16	5,3	0,568
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	205	60,5	28	7,5	<0,001**
Τμήμα Ένταξης	281	80,7	46	13,1	<0,001**
Υπηρεσία/φορέας του Υπουργείου Παιδείας	55	18,4	34	13,3	0,102

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Μολονότι βρέθηκαν διαφορές όσον αφορά στην πρότερη εμπειρία στη δημόσια εκπαίδευση, εντούτοις δεν βρέθηκαν διαφορές στην προϋπηρεσία στις θέσεις αυτές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων (Πίνακας 3.2.δ). Πιο συγκεκριμένα, μόνο στην περίπτωση της προϋπηρεσίας σε τμήμα ένταξης βρέθηκε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναλογικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή δήλωσαν ότι είχαν προϋπηρεσία σε τέτοιο τμήμα μέχρι και 1 έτος [ $\chi^2(5)=18,926$ ,  $p<0,05$ ].

Πίνακας 3.2.δ

Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση

		Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
		N=413		N=464		
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Προϊστάμενος σχολείου						
	0-1	25	26,9	38	30,9	0,352
	2-6	54	58,1	58	47,2	
	7-11	10	10,8	19	15,4	
	12-16	2	2,2	4	3,3	
	17-21	0	0	3	2,4	
	22+	2	2,2	1	0,8	
Υποδιευθυντής σχολείου						
	0-1	11	40,7	14	21,5	0,282
	2-4	10	37,0	24	36,9	
	5-7	6	22,2	19	29,2	
	8-9	0	0	5	7,7	
	10-12	0	0	1	1,5	
	13+	0	0	2	3,1	
Διευθυντής σχολείου						
	0-1	21	42,0	30	32,3	0,541
	2-6	22	44,0	38	40,9	
	7-11	4	8,0	13	14,0	
	12-15	2	4,0	6	6,5	
	16-20	0	0	3	3,2	
	21+	1	2,0	3	3,2	
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο						
	0-1	56	28,3	7	28,0	0,242
	2-7	90	45,5	16	64,0	
	8-13	34	17,2	1	4,0	

	14-18	9	4,5	0	0	
	19-24	6	3,0	0	0	
	25+	3	1,5	1	4,0	
Τμήμα Ένταξης						
	0-1	60	21,9	23	52,3	0,002*
	2-6	126	46,0	14	31,8	
	7-10	47	17,2	4	9,1	
	11-15	21	7,7	2	4,5	
	16-19	11	4,0	1	2,3	
	20+	9	3,3	0	0	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναλογία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όσον αφορά στην εργασιακή κατάσταση προ του διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση, με εξαίρεση την ανεργία (Πίνακας 3.2.ε). Πιο συγκεκριμένα, αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν ότι ήταν άνεργοι πριν διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση [ $\chi^2(1)=7,501$ ,  $p<0,05$ ].

#### Πίνακας 3.2.ε

*Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε πρότερη επαγγελματική εμπειρία*

		<i>Ειδική Αγωγή</i>		<i>Γενική Αγωγή</i>		<i>p</i>
		<i>N=413</i>		<i>N=464</i>		
		<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>	
	Άνεργος/η πριν το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευσης	153	50,2	137	39,5	0,006*
Ιδιωτικός τομέας	Σχετικό με σπουδές αντικείμενο	71	24,3	89	28,0	0,303
	Μη σχετικό με σπουδές αντικείμενο	108	36,2	143	43,2	0,075
Αυτοαπασχολούμενος	Σχετικό με σπουδές αντικείμενο	32	12,0	33	11,7	0,918

	Μη σχετικό με σπουδές αντικείμενο	24	9,2	29	10,3	0,670
Δημόσιος τομέας	Σχετικό με σπουδές αντικείμενο	25	9,3	18	6,6	0,245
	Μη σχετικό με σπουδές αντικείμενο	11	4,2	22	8,0	0,070

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Αναφορικά με τις σπουδές και την εξειδίκευση των συμμετεχόντων (Πίνακας 3.2.στ), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ειδική αγωγή είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη γενική εκπαίδευση διαθέτουν είτε πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης είτε πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και εξομοίωσης [ $\chi^2(4)=175,398$ ,  $p<0,001$ ].

#### Πίνακας 3.2.στ

Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε σπουδές και εξειδίκευση

	Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
	N=413		N=464		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Βασικό πτυχίο					
Παιδαγωγική Ακαδημία	56	13,6	70	15,1	<0,001**
Παιδαγωγική Ακαδημία & Εξομοίωση	202	48,9	259	55,8	
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	39	9,4	134	28,9	
Βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	116	28,1	0	0	
Άλλο	0	0	1	0,5	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναλογία του ανώτερου κατεχόμενου προσόντος στην ειδική αγωγή και στις άλλες σπουδές και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3.2.ζ). Ως ανώτερο κατεχόμενο προσόν στην ειδική αγωγή, οι μεν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα τη μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο, οι δε εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, το σεμινάριο ειδίκευσης 400 ωρών [ $\chi^2(5)=21,937$ ,  $p=0,001$ ]. Ως ανώτερο κατεχόμενο προσόν εκτός ειδικής αγωγής



(άλλες σπουδές), οι μεν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα τη μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο, οι δε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τα Σεμινάρια Επιμόρφωσης από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) τα οποία δεν αφορούν την εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών [ $\chi^2(6)=40,951$ ,  $p<0,001$ ].

Πίνακας 3.2.ζ

Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το ανώτερο κατεχόμενο προσόν στην ειδική και γενική αγωγή

	Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
	N=413		N=464		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Ειδική Αγωγή					
Διδακτορικό Δίπλωμα	5	6,2	2	4,0	0,001*
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικευσης	29	7,1	5	10,0	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	181	44,6	15	30,0	
Βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	122	30,0	16	32,0	
Σεμινάριο 400 ωρών	13	3,2	8	16,0	
5/ετής προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	56	13,8	4	8,0	
Άλλες σπουδές					
Διδακτορικό Δίπλωμα	4	2,3	4	1,7	<0,001**
Δεύτερο μεταπτυχιακό	1	0,6	5	2,1	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικευσης	33	19,1	38	15,8	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	7	4,0	66	27,4	
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	46	26,6	49	20,3	
Σεμινάρια ΠΕΚ	78	45,1	74	30,7	
ΣΕΛΔΕ	4	2,3	5	2,1	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Αναφορικά με μεταβλητές που αφορούν σε διαμονή και κατοικία (Πίνακας 3.2.η), οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής ως τόπο μόνιμης κατοικίας [ $\chi^2(1)=9,535$ ,  $p<0,05$ ] και

διαμονής [ $\chi^2(1)=11,998$ ,  $p<0,05$ ] την ευρύτερη περιοχή του σχολείου όπου υπηρετούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ως τόπο προσωρινής κατοικίας [ $\chi^2(1)=21,449$ ,  $p<0,001$ ] και διαμονής [ $\chi^2(1)=18,147$ ,  $p<0,001$ ] την ευρύτερη περιοχή του σχολείου όπου υπηρετούν. Μαζί με την οικογένειά τους διαμένουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής [ $\chi^2(1)=14,221$ ,  $p<0,001$ ], ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαμένουν είτε μακριά από την οικογένειά τους [ $\chi^2(1)=15,106$ ,  $p<0,001$ ] είτε χωρίς οικογένεια [ $\chi^2(1)=22,109$ ,  $p<0,001$ ].

### Πίνακας 3.2.η

*Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε διαμονή και κατοικία*

	Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
	N=413		N=464		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Τόπος					
Καταγωγής	125	47,7	137	55,4	0,065
Μόνιμης κατοικίας	280	78,7	367	87,0	0,002*
Προσωρινής κατοικίας	83	41,5	47	20,8	<0,001**
Διαμονή					
Μαζί με οικογένεια	240	75,7	313	86,9	<0,001**
Μακριά από οικογένεια	63	35,2	36	17,7	<0,001**
Χωρίς οικογένεια	68	37,0	32	15,9	<0,001**

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,001$

Τέλος, όσον αφορά στις μεταβλητές που αφορούν σε στοιχεία-χαρακτηριστικά σχολείου και περιοχής (Πίνακας 3.2.θ), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ότι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες μικρής (1-2/θέσεις, 3-5/θέσεις) και μεσαίας οργανικότητας (6-8/θέσεις). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της ειδικής ότι υπηρετούν σε σχολικές

μονάδες μεγάλης οργανικότητας (12/θέσεις και άνω) [ $\chi^2(4)=65,898$ ,  $p<0,001$ ]. Όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ότι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με λιγότερους από 60 μαθητές/τριες, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της ειδικής ότι υπηρετούν σε σχολική μονάδα με 120-200 και περισσότερους από 200 μαθητές [ $\chi^2(3)=199,675$ ,  $p<0,001$ ].

Όσον αφορά τον αριθμό μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης,, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ότι οι μαθητές στην τάξη τους είναι μέχρι 5 και από 6 έως 11, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της ειδικής ότι οι μαθητές στην τάξη τους είναι από 17 έως 22 και περισσότεροι από 23 [ $\chi^2(4)=119,153$ ,  $p<0,001$ ]. Δεν βρέθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναλογία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν.

### Πίνακας 3.2.θ

*Διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στις μεταβλητές που αφορούν σε στοιχεία-χαρακτηριστικά σχολείου και περιοχής*

	<i>Ειδική Αγωγή</i>		<i>Γενική Αγωγή</i>		<i>p</i>
	<i>N=413</i>		<i>N=464</i>		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
<i>Οργανικότητα σχολείου</i>					
1-2	4	1,3	0	0	<0,001**
3-5	27	8,5	2	0,6	
6-8	135	42,5	102	28,3	
9-11	41	12,9	34	9,4	
12+	111	34,9	223	61,8	
<i>Μέγεθος σχολικής μονάδας σε μαθητές</i>					
<60	153	38,2	5	1,1	<0,001**
60-120	58	14,5	82	17,9	
120-200	88	21,9	155	33,8	
200+	102	25,4	217	47,3	

Αριθμός μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης					
1-5	83	30	17	7,7	<0,001**
6-11	78	28,2	35	15,8	
12-16	96	34,7	66	29,7	
17-22	15	5,4	58	26,1	
23+	5	1,8	46	20,7	
Περιοχή σχολείου					
Πόλη/ Έδρα Δήμου	237	57,9	247	54,2	0,102
Πόλη/ Έδρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)	111	27,1	153	33,6	
Δημοτικό Διαμέρισμα/Κοινότητα	61	14,9	56	12,3	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### 3.3. Μεταβλητές που επιδρούν στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και συνθήκες εργασίας όπου διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και συνθήκες εργασίας που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, μελετάται η επίδραση επιμέρους μεταβλητών στους παράγοντες αυτούς. Για τη μελέτη των κύριων επιδράσεων καθώς και των αλληλεπιδράσεων εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης με αλληλεπίδραση (two-way ANOVA), ενώ στην περίπτωση που η μεταβλητή αφορούσε και τις δύο ομάδες εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης (one-way ANOVA). Για τον εκ των υστέρων (post-hoc) έλεγχο των επιδράσεων εφαρμόστηκε το κριτήριο Tukey's b, ενώ για τον έλεγχο των όποιων διαφοροποιήσεων προέκυψαν μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων ή εκπαιδευτικών εντός της ίδιας ομάδας (μεταβλητή δίτιμης μορφής) η δοκιμασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test).

#### *Επαγγελματική ικανοποίηση*

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφορούν σε ατομικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν ηλικία, προϋπηρεσία στην

εκπαίδευση και το σχολείο, εκπαίδευση και κατάρτιση (Crossman & Harris, 2006· Brush, Moch, & Rooyan, 1987· Billingsley & Cross, 1992), μέγεθος σχολικής μονάδας (Bogler, 2002), τύπος σχολείου (π.χ. δημόσιο ή ιδιωτικό) (Crossman & Harris, 2006) καθώς και το εργασιακό περιβάλλον που προάγει την αυτονομία (Lee, Dedrick, & Smith, 1991· Bogler, 2002). Επιπλέον η σύγκρουση και ασάφεια ρόλων και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Billingsley & Cross, 1992), καθώς επίσης και η κοινωνική στήριξη (Bradley & Cartwright, 2002) και το συναίσθημα (θετικό και αρνητικό) στο χώρο εργασίας (Connolly & Viswesvaran, 2000). Στον Πίνακα 3.3.α παρατίθενται οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Πίνακας 3.3.α

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Επαγγελματική Ικανοποίηση</i>
Ομάδα	Μ.Σ.
Ηλικία	Μ.Σ.
Ομάδα * Ηλικία	Μ.Σ.
Ομάδα	0,026*
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία στο σχολείο	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϋπηρεσία στο σχολείο	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Μέγεθος σχολικής μονάδας	Μ.Σ.
Ομάδα * Μέγεθος σχολικής μονάδας	Μ.Σ.
Τύπος σχολείου	0,003*
Ομάδα	<0,001**
Αυτονομία	<0,001**
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Αυτονομία (ΑΠ)	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία (ΑΠ)	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**
Αυτονομία (διδασκτικό έργο)	<0,001**
Ομάδα * Αυτονομία (διδασκτικό έργο)	0,027*
Ομάδα	0,024*
Σύγκρουση ρόλων	Μ.Σ.
Ομάδα * Σύγκρουση ρόλων	Μ.Σ.
Ομάδα	0,006*
Ασάφεια ρόλων	<0,001**
Ομάδα * ασάφεια ρόλων	Μ.Σ.
Ομάδα	0,024*
Ηγετική συμπεριφορά	<0,001**
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.
Ομάδα	0,016*

Ηγετική συμπεριφορά (διευθ. σχολ.)	<0,001**
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά (διευθ.σχολ.)	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Ηγετική συμπεριφορά (διευθ./πρόιστ εκπ)	Μ.Σ.
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά(διευθ./πρόιστ εκπ)	Μ.Σ.
Ομάδα	0,027*
Κοινωνική στήριξη (αρ. ατόμων)	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (αρ. ατόμων)	Μ.Σ.
Ομάδα	0,020*
Κοινωνική στήριξη (ικανοποίηση)	0,001*
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (ικανοποίηση)	Μ.Σ.
Ομάδα	0,009*
Θετικό συναίσθημα	<0,001**
Ομάδα * Θετικό συναίσθημα	Μ.Σ.
Ομάδα	0,005*
Αρνητικό συναίσθημα	<0,001**
Ομάδα * Αρνητικό συναίσθημα	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Όσον αφορά στις δημογραφικές μεταβλητές, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση, όταν εξετάζονταν με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία [(F<sub>(1,818)</sub>)=4,960, p<0,05), εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.=3,95, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,06, T.A.= 0,53].

Ο τύπος σχολείου όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, επιδρά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση [(F<sub>(2,869)</sub>)=6,009, p<0,05]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος (Πίνακας 3.3.β), έδειξε ότι περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής (κοινό δημοτικό σχολείο) και οι λιγότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε τμήμα ένταξης.

### Πίνακας 3.3.β

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

Σχολείο	N	1	2
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	153	3,89	
Τμήμα Ένταξης	258	3,97	3,97
Δημοτικό Σχολείο	459		4,05

Η αυτονομία ως γενικό μέτρο επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από ομάδα [F<sub>(56,864)</sub>=2,321, p<0,001], αλλά και η ομάδα επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση [F<sub>(1,864)</sub>=24,094, p<0,001, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53]. Βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και αυτονομίας ως προς το διδακτικό έργο στην επαγγελματική ικανοποίηση [F<sub>(1,864)</sub>=1,659, p<0,05]. Παρόλα αυτά, ο έλεγχος Levene δεν

επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [ $F_{(58,806)}=1,729$ ,  $p=0,001$ ]. Ωστόσο, βρέθηκε κύρια επίδραση της αυτονομίας ως προς το διδακτικό έργο ανεξάρτητα από ομάδα στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(34,864)}=3,903$ ,  $p<0,001$ ], καθώς και κύρια επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,864)}=14,854$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53].

Δεν βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση με την ομάδα ή κύρια επίδραση της σύγκρουσης ρόλων στην επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά μόνο κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,866)}=5,090$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53].

Ανεξάρτητα από ομάδα, η ασάφεια ρόλων επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας [ $F_{(1,866)}=4,040$ ,  $p<0,001$ ], ενώ βρέθηκε και κύρια επίσης επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,866)}=7,500$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53].

Ανεξάρτητα από ομάδα, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας [ $F_{(1,855)}=2,778$ ,  $p<0,001$ ], ενώ βρέθηκε και κύρια επίσης επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,855)}=5,120$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53]. Και στην περίπτωση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, ανεξάρτητα από ομάδα, η συμπεριφορά αυτή βρέθηκε να επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας [ $F_{(43,713)}=2,822$ ,  $p<0,001$ ], ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,713)}=5,843$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,06, T.A.= 0,54].

Αναφορικά με την επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο χώρο εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας, στην περίπτωση του αριθμού ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,819)}=4,936$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,95, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53]. Στην περίπτωση της ικανοποίησης από την κοινωνική στήριξη, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ικανοποίησης αυτής στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έρευνας ανεξάρτητα από ομάδα [ $F_{(57,809)}=1,718$ ,  $p<0,05$ ], ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,809)}=5,476$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,95, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,06, T.A.= 0,54].

Το θετικό συναίσθημα και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(40,859)}=8,039$ ,  $p<0,001$ ] ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,859)}=6,831$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53]. Ομοίως, το αρνητικό συναίσθημα και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(31,857)}=6,075$ ,  $p<0,001$ ] ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,857)}=7,957$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,94, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,05, T.A.= 0,53].

#### *Αφοσίωση στο επάγγελμα*

Η ηλικία και η εμπειρία συμβάλλουν στην επαγγελματική αφοσίωση (Billingsley & Cross, 1992), όπως και η οικογενειακή κατάσταση (Hrebiniak & Alutto, 1972) η πρότερη θέση/εμπειρία στον επαγγελματικό χώρο (Fresko, Kfir, & Nasser, 1997) καθώς το επίπεδο εκπαίδευσης και ειδίκευσης των εκπαιδευτικών (Billingsley & Cross, 1992). Αναφορικά με τους εργασιακούς παράγοντες, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που συμβάλλει στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, ενώ ακολουθούν η αυτονομία, οι αντιλήψεις για τη διεύθυνση του σχολείου και η επαγγελματική ικανοποίηση (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008). Στον Πίνακα 3.3.γ παρατίθενται οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

#### Πίνακας 3.3.γ

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Αφοσίωση στο επάγγελμα</i>
Ομάδα	M.Σ.
Ηλικία	M.Σ.
Ομάδα * Ηλικία	M.Σ.
Ομάδα	M.Σ.
Οικογενειακή κατάσταση	M.Σ.
Ομάδα * Οικογενειακή κατάσταση	M.Σ.
Ομάδα	0,045*
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	0,007*
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	M.Σ.
Ομάδα	M.Σ.
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	M.Σ.
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	M.Σ.
Ομάδα	M.Σ.
Προϊστάμενος σχολείου	M.Σ.
Ομάδα * Προϊστάμενος σχολείου	0,006*



	Ομάδα	0,022*
	Υποδιευθυντής σχολείου	0,026*
	Ομάδα * Υποδιευθυντής σχολείου	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Διευθυντής σχολείου	Μ.Σ.
	Ομάδα * Διευθυντής σχολείου	Μ.Σ.
	Ομάδα	0,001*
	Ειδικό Σχολείο	Μ.Σ.
	Ομάδα * Ειδικό Σχολείο	Μ.Σ.
	Ομάδα	0,006*
	Τμήμα Ένταξης	Μ.Σ.
	Ομάδα * Τμήμα Ένταξης	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης	Μ.Σ.
	Ομάδα * προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης	Μ.Σ.
	Θέση σε δημοτικό σχολείο	Μ.Σ.
	Προϋπηρεσία σε δημοτικό σχολείο	Μ.Σ.
	Ομάδα	0,024*
	Πρότερη εμπειρία εντός και εκτός εκπ/σης (ανεργία)	Μ.Σ.
	Ομάδα * Πρότερη εμπειρία εντός και εκτός εκπ/σης (ανεργία)	Μ.Σ.
	Βασικές σπουδές (πτυχίο ειδικής ή γενικής αγωγής)	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.
	Ομάδα * Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής	Μ.Σ.
	Ομάδα * Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Αυτο-αποτελεσματικότητα	<0,001**
	Ομάδα * Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.
	Ομάδα	<0,001**
	Αυτονομία	0,001*
	Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Αυτονομία (ΑΠ)	Μ.Σ.
	Ομάδα * Αυτονομία (ΑΠ)	Μ.Σ.
	Ομάδα	0,014*
	Αυτονομία (διδασκτικό έργο)	0,013*
	Ομάδα * Αυτονομία (διδασκτικό έργο)	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Ηγετική συμπεριφορά	0,002*
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά	0,044*
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Ηγετική συμπεριφορά (διευθ. σχολ.)	<0,001**
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά (διευθ.σχολ.)	0,039*
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Ηγετική συμπεριφορά (διευθ./προϊστ εκπ)	Μ.Σ.
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά(διευθ./προϊστ εκπ)	Μ.Σ.
	Ομάδα	0,006*
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	<0,001**
	Ομάδα * Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,022*

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Βρέθηκε κύρια επίδραση της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από ομάδα εκπαιδευτικών στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(4,814)}=3,538$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος Tukey's b (Πίνακας 3.3.δ), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως και 5 χρόνια είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα ενώ περισσότερο αφοσιωμένοι δηλώνουν όσοι έχουν συμπληρώσει από 6 έως και 13 χρόνια υπηρεσίας και ακόμη περισσότερο όσοι

βρίσκονται στο τέλος της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας (31 έτη και άνω). Παρόλα αυτά, διαφαίνεται μία μείωση της αφοσίωσης στο επάγγελμα σε όσους βρίσκονται στο μέσο της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας (14 έως 22 έτη).

### Πίνακας 3.3.δ

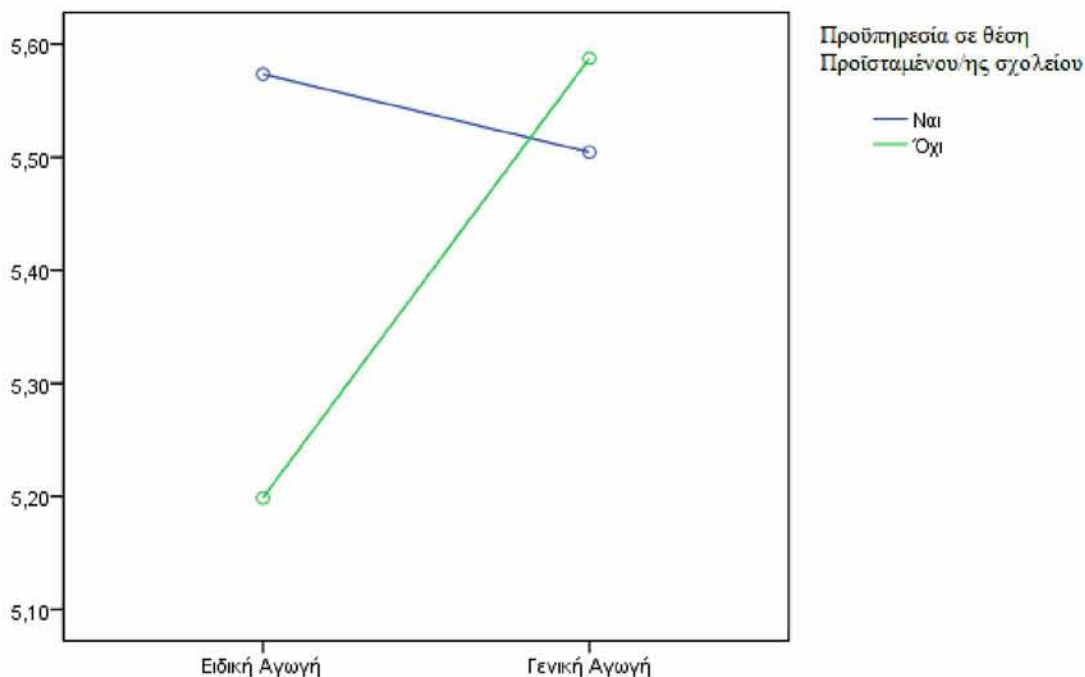
*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Προϋπηρεσία</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
14-22	207	5,30	
0-5	113	5,41	5,41
23-30	273	5,47	5,47
6-13	137	5,61	5,61
31+	85		5,73

Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας στην αφοσίωση στο επάγγελμα [ $F_{(1,814)}=4,034$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 5,35, T.A.= 1,04, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 5,57, T.A.= 1,04].

Αναφορικά με πρότερη θέση στην εκπαίδευση (σε θέση στελέχους) βρέθηκε σημαντική κύρια αλληλεπίδραση ομάδας και θέσης προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας (1θέσιο-3θέσιο) στην αφοσίωση στο επάγγελμα [ $(F_{(1,693)})=7,453$ ,  $p<0,05$ ]. Ο έλεγχος Levene επιβεβαίωσε την ισότητα των διακυμάνσεων [ $(F_{(3,690)})=0,482$ ,  $p=0,695$ ]. Ακόμη κι αφού ληφθεί υπόψη ο παράγοντας της ομάδας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που έχουν υπηρετήσει σε θέση προϊσταμένου σχολείου δηλώνουν περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα (M.T.= 5,57, T.A.= 0,11) σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία (M.T.= 5,20, T.A.= 0,06). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς εμπειρία προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας, δήλωναν περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα (M.T.= 5,59, T.A.= 0,07) από εκείνους που είχαν σχετική εμπειρία (M.T.= 5,50, T.A.= 0,09) (Διάγραμμα 3.1).

Επιπλέον, ανεξάρτητα από ομάδα, βρέθηκε σημαντική επίδραση της προϋπηρεσίας σε θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας στην αφοσίωση στο επάγγελμα [ $(F_{(1,614)})=4,950$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 5,26, T.A.= 1,06, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 5,51, T.A.= 1,00].



Διάγραμμα 3.1

*Αλληλεπίδραση ομάδας και εμπειρίας σε θέση Προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας στην αφοσίωση στο επάγγελμα.*

Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας στην αφοσίωση στο επάγγελμα όταν εξετάζονταν με την πρότερη εμπειρία σε ειδικό δημοτικό σχολείο [ $F_{(1,703)}=10,821$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,31, Τ.Α.= 1,05, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,54, Τ.Α.= 1,01], σε τμήμα ένταξης [ $F_{(1,688)}=7,469$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,34, Τ.Α.= 1,03, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,54, Τ.Α.= 1,00] και με την πρότερη εργασιακή εμπειρία [ $F_{(1,641)}=5,125$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,34, Τ.Α.= 1,06, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,53, Τ.Α.= 1,03].

Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα, στην επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών [ $F_{(27,861)}=6,412$ ,  $p<0,001$ ].

Η αυτονομία ως γενικό μέτρο επιδρά στην αφοσίωση στο επάγγελμα ανεξάρτητα από ομάδα [ $F_{(56,859)}=1,779$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(1,859)}=14,016$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.=5,35, Τ.Α.=1,05, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,57, Τ.Α.= 1,03]. Ομοίως, η αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο επιδρά στην αφοσίωση στο επάγγελμα ανεξάρτητα από ομάδα [ $F_{(34,859)}=1,643$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(1,859)}=6,040$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,35, Τ.Α.= 1,05, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 5,57, Τ.Α.= 1,03].

Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά γενικά αλληλεπιδρά με την ομάδα των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(31,850)}=1,488$ ,  $p<0,05$ ], εντούτοις όμως ο έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την ισότητα των διακυμάνσεων [ $F_{(75,775)}=1,510$ ,  $p=0,005$ ]. Βρέθηκε όμως και κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(43,850)}=1,756$ ,  $p<0,05$ ].

Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου αλληλεπιδρά με την ομάδα των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(30,709)}=1,517$ ,  $p<0,05$ ], εντούτοις όμως ο έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την ισότητα των διακυμάνσεων [ $F_{(74,635)}=1,481$ ,  $p=0,008$ ]. Βρέθηκε όμως και κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(43,709)}=1,935$ ,  $p<0,001$ ].

Η επαγγελματική ικανοποίηση αλληλεπιδρά με την ομάδα των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(47,860)}=1,478$ ,  $p<0,05$ ], εντούτοις όμως ο έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την ισότητα των διακυμάνσεων [ $F_{(125,735)}=2,209$ ,  $p<0,001$ ]. Βρέθηκε όμως κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, της επαγγελματικής ικανοποίησης στην επαγγελματική αφοσίωση [ $F_{(43,709)}=1,935$ ,  $p<0,001$ ], καθώς επίσης και της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,860)}=7,732$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 5,35, T.A.= 1,04, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 5,56, T.A.= 1,03].

#### *Αυτο-αποτελεσματικότητα*

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί έννοια η οποία εξαρτάται από το πλαίσιο (Schwarzer, 1998), και αναπτύσσεται με βάση την εμπειρία και τις επιδράσεις από το ευρύτερο πλαίσιο (Slater, 1989· Matsui, Matsui, & Ohnishi, 1990· Lent, Lopez, Brown, & Gore Jr, 1996). Στην μελέτη των Ashton και Webb (1986), βρέθηκε ότι παράγοντες που ελαχιστοποιούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν οι υπερβολικές απαιτήσεις στο πλαίσιο των ρόλων που είχαν αναλάβει, μειωμένο ηθικό, έλλειψη αναγνώρισης, χαμηλοί μισθοί και κύρος (εργασιακό status), ενώ επιπλέον παράγοντες αφορούσαν στην επαγγελματική αβεβαιότητα και τον τύπο σχολείου. Οι Tchannen-Moran και Hoy (2007), διέκριναν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε παράγοντες υποστήριξης (από συναδέλφους, προϊσταμένους) και τις θετικές διδακτικές εμπειρίες τις οποίες οι ίδιοι κρίνουν ως επιτυχημένες και εισπράττουν ικανοποίηση από αυτές. Όπως παρατηρούν οι Ashton και Webb (1986), ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς βασίζεται στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους να επηρεάζουν την όλη μαθησιακή διαδικασία, η ικανοποίησή τους προέρχεται από το πώς

αξιολογούν τη δραστηριότητα αυτή. Επίσης το εργασιακό περιβάλλον που προωθεί την αυτονομία, συμβάλλει με τη σειρά του στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Lee et al., 1991). Τέλος, σύμφωνα με τον Safran (1985), ο τύπος σχολείου και το μέγεθος της τάξης, συντελούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε εκείνους που υπηρετούν στην ειδική αγωγή. Στον Πίνακα 3.3.ε παρατίθενται οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Πίνακας 3.3.ε

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Αυτο-αποτελεσματικότητα</i>
Ομάδα	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Προϊστάμενος σχολείου	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϊστάμενος σχολείου	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Υποδιευθυντής σχολείου	Μ.Σ.
Ομάδα * Υποδιευθυντής σχολείου	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Διευθυντής σχολείου	0,016*
Ομάδα * Διευθυντής σχολείου	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Ειδικό Σχολείο	Μ.Σ.
Ομάδα * Ειδικό Σχολείο	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Τμήμα Ένταξης	Μ.Σ.
Ομάδα * Τμήμα Ένταξης	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης	Μ.Σ.
Ομάδα * προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης	Μ.Σ.
Πρότερη θέση σε δημοτικό σχολείο	0,023*
Προϋπηρεσία σε δημοτικό σχολείο	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Πρότερη εργασιακή εμπειρία (ανεργία)	0,037*
Ομάδα * πρότερη εργασιακή εμπειρία (ανεργία)	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Σχέση εργασίας	Μ.Σ.
Ομάδα * Σχέση εργασίας	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη (αρ. ατόμων)	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (αρ. ατόμων)	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη (ικανοποίηση)	0,024*
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (ικανοποίηση)	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Ηγετική συμπεριφορά	0,010*
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.

	Ομάδα	M.Σ.
	Ηγετική συμπεριφορά (διευθ. σχολ.)	0,004*
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά (διευθ.σχολ.)	M.Σ.
	Ομάδα	M.Σ.
	Ηγετική συμπεριφορά (διευθ./προϊστ εκπ)	M.Σ.
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά(διευθ./προϊστ εκπ)	M.Σ.
	Ομάδα	M.Σ.
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	<0,001**
	Ομάδα * Επαγγελματική Ικανοποίηση	M.Σ.
	Ομάδα	0,001*
	Αυτονομία	<0,001**
	Ομάδα * Αυτονομία	M.Σ.
	Ομάδα	0,002*
	Αυτονομία (ΑΠ)	<0,001**
	Ομάδα * Αυτονομία (ΑΠ)	0,014*
	Ομάδα	0,042*
	Αυτονομία (διδακτικό έργο)	<0,001**
	Ομάδα * Αυτονομία (διδακτικό έργο)	M.Σ.
	Τύπος σχολείου	M.Σ.
	Ομάδα	M.Σ.
	Αριθμός μαθητών στην τάξη	M.Σ.
	Ομάδα * Αριθμός μαθητών στην τάξη	M.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ανεξάρτητα από ομάδα, οι οποίοι στο παρελθόν είχαν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή σχολείου δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (M.T.=3,24, T.A.=0,40) συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία (M.T.=3,14, T.A.=0,44) και η διαφορά αυτή ήταν σημαντική [ $F_{(1,627)}=5,816, p<0,05$ ].

Επίσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με πρότερη εμπειρία σε κοινό δημοτικό σχολείο (γενική αγωγή) δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (M.T.=3,16, T.A.=0,42) συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία (M.T.=2,99, T.A.=0,40) και η διαφορά αυτή ήταν σημαντική [ $t_{(328)}=2,289, p<0,05$ ].

Όσοι δήλωναν πως ήταν άνεργοι πριν το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση, δήλωναν μικρότερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (M.T.=3,11, T.A.=0,45) συγκριτικά με όσους δεν δήλωναν άνεργοι (M.T.=3,19, T.A.=0,42) και η διαφορά αυτή ήταν σημαντική [ $F_{(1,648)}=4,349, p<0,05$ ].

Η ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας, επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα, στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών [ $F_{(57,809)}=1,429, p<0,05$ ], όπως επίσης και η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά γενικά [ $F_{(43,856)}=1,593, p<0,05$ ], η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου ειδικότερα [ $F_{(43,713)}=1,698, p<0,05$ ] και η επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(77,865)}=3,208, p<0,001$ ].

Η αυτονομία ως γενικό μέτρο επιδρά στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από ομάδα [ $F_{(56,864)}=4,497, p<0,001$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά

στην επαγγελματική ικανοποίηση [ $F_{(1,864)}=11,380$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,14, T.A.= 0,43, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,20, T.A.= 0,43].

Βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα στην αυτο-αποτελεσματικότητα [ $F_{(17,864)}=1,921$ ,  $p<0,05$ ], εντούτοις όμως ο έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [ $F_{(41,823)}=1,987$ ,  $p<0,001$ ]. Ωστόσο, βρέθηκε κύρια επίδραση της αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα από ομάδα, στην αυτο-αποτελεσματικότητα [ $F_{(23,864)}=4,305$ ,  $p<0,001$ ], καθώς και κύρια επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,864)}=9,582$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,14, T.A.= 0,43, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,20, T.A.= 0,43].

Τέλος, η αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο επιδρά στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από ομάδα [ $F_{(34,864)}=6,093$ ,  $p<0,001$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτο-αποτελεσματικότητα [ $F_{(1,864)}=4,148$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,14, T.A.= 0,43, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,20, T.A.= 0,43].

#### *Κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας*

Σύμφωνα με τους Baruch-Feldman, Brondolo, Ben-Dayana και Schwartz (2002), οι μεταβλητές που επιδρούν στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας διακρίνονται σε δημογραφικές (ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης και ειδίκευσης) και σε μεταβλητές που αφορούν στο μέγεθος του χώρου εργασίας (αριθμός εργαζομένων) και οι οποίες επιδρούν και στην ποιότητα της παρεχόμενης κοινωνικής στήριξης. Στον Πίνακα 3.3.στ παρατίθενται οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

#### Πίνακας 3.3.στ

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην κοινωνική στήριξη (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Κοινωνική στήριξη</i>
Ομάδα	M.Σ.
Ηλικία	M.Σ.
Ομάδα * Ηλικία	M.Σ.
Βασικές σπουδές (πτυχίο ειδικής ή γενικής αγωγής)	<0,001**
Ομάδα	M.Σ.
Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή	<0,001**
Ομάδα * Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή	M.Σ.
Ομάδα	M.Σ.
Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής	M.Σ.

Ομάδα * Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Οργανικότητα σχολείου	0,005*
Ομάδα * Οργανικότητα σχολείου	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, δηλώνουν μικρότερο αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας (Μ.Τ.=2,85, Τ.Α.=1,65) συγκριτικά με εκείνους που έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Τ.=3,51, Τ.Α.=2,60) και η διαφορά αυτή είναι σημαντική [ $t_{(203,032)}=-3,561$ ,  $p<0,001$ ].

Ανεξάρτητα από ομάδα, η κατοχή προσόντος στην ειδική αγωγή, επιδρά στον αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας [ $F_{(5,433)}=4,706$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος (Πίνακας 3.3.ζ) έδειξε ότι το μεγαλύτερο εύρος υποστηρικτικού δικτύου είχαν ως ανώτερο προσόν διδακτορικό και 5ετή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, ενώ μικρότερο υποστηρικτικό δίκτυο είχαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή.

#### Πίνακας 3.3.ζ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου κατεχόμενου προσόντος στην ειδική αγωγή στην κοινωνική στήριξη (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Μεταπτυχιακό	33	2,44	
Βασικό πτυχίο	131	2,83	
Διδασκαλείο	185	3,21	
Σεμινάριο 400 ωρών	19	3,47	3,47
5ετής προϋπηρεσία	59	3,73	3,73
Διδακτορικό	7		5,04

Η οργανικότητα της σχολικής μονάδας, ανεξαρτήτως ομάδας, επιδρά στον αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας  $F_{(4,641)}=3,721$ ,  $p<0,05$ . Ο εκ των υστέρων έλεγχος (Πίνακας 3.3.η) έδειξε ότι όσο αυξάνεται η οργανικότητα της σχολικής μονάδας, ο αριθμός των ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη τείνει να αυξάνεται.



Πίνακας 3.3.η

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οργανικότητας της σχολικής μονάδας στην κοινωνική στήριξη (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Οργανικότητα</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
3-5	28	2,09
1-2	4	2,21
6-8	222	2,97
9-11	70	3,40
12+	318	3,81

*Προβλήματα ρόλων και φόρτος εργασίας*

Διαπιστώνεται από έναν ικανό αριθμό μελετών, ότι ο φόρτος εργασίας αποτελεί πηγή έντασης και άγχους για τους εκπαιδευτικούς (van Dick & Wagner, 2001), το οποίο άγχος εκφράζεται ως αρνητικό συναίσθημα στο χώρο εργασίας (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Τόσο η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου στο χώρο εργασίας γενικά όσο και η υποστήριξη από το διευθυντή ειδικότερα, καθώς επίσης και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, επιδρούν στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς (van Dick & Wagner, 2001). Οι Bacharach, Bamberger και Mitchell (1990), συνοψίζουν τις μεταβλητές εκείνες που επιδρούν στα προβλήματα ρόλων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν στη συμπεριφορά του προϊσταμένου/διευθυντή, την αυτονομία, την επαγγελματική ασφάλεια (προσωρινή/μόνιμη εργασία) και το περιβάλλον της τάξης (αριθμός μαθητών). Στον Πίνακα 3.3.θ και 3.3.ι αντίστοιχα, παρατίθενται οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στο φόρτο εργασίας και στα προβλήματα ρόλων ως γενικού μέτρου στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Πίνακας 3.3.θ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Φόρτος εργασίας</i>
Ομάδα	0,002*
Αρνητικό συναίσθημα	<0,001**
Ομάδα * Αρνητικό συναίσθημα	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**
Κοινωνική στήριξη (αρ. ατόμων)	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (αρ. ατόμων)	Μ.Σ.
Ομάδα	0,018*
Κοινωνική στήριξη (ικανοποίηση)	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (ικανοποίηση)	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**
Ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.

	Ομάδα	<0,001**
	Ηγετική συμπεριφορά (διευθ. σχολ.)	Μ.Σ.
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά (διευθ.σχολ.)	Μ.Σ.
	Ομάδα	Μ.Σ.
	Ηγετική συμπεριφορά (διευθ./προϊστ εκπ)	0,039*
	Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά(διευθ./προϊστ εκπ)	Μ.Σ.
	Ομάδα	<0,001**
	Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.
	Ομάδα * Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Το αρνητικό συναίσθημα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής επιδρά στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας [ $F_{(31,860)}=2,861$ ,  $p<0,001$ ], ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(31,860)}=10,010$ ,  $p<0,05$  εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,31, Τ.Α.= 1,14, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,91, Τ.Α.= 1,12].

Βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας στο φόρτο εργασίας όταν εξετάζονταν με τον αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας [ $F_{(31,860)}=10,010$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,31, Τ.Α.= 1,14, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,91, Τ.Α.= 1,12], με την ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη [ $F_{(1,812)}=5,659$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,31, Τ.Α.= 1,14, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,92, Τ.Α.= 1,12], την ηγετική συμπεριφορά γενικά [ $F_{(1,858)}=20,275$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,31, Τ.Α.= 1,14, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,90, Τ.Α.= 1,12], την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου [ $F_{(1,715)}=25,345$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,27, Τ.Α.= 1,11, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,90, Τ.Α.= 1,12] και την αυτο-αποτελεσματικότητα [ $F_{(1,868)}=26,200$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,32, Τ.Α.= 1,13, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,91, Τ.Α.= 1,12].

Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενου γραφείου προς τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν ως διευθυντές ή προϊστάμενοι σχολείων, επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα, στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας [ $F_{(28,142)}=1,649$ ,  $p<0,05$ ].

Ανεξάρτητα από ομάδα, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ως γενικό μέτρο επιδρά στα προβλήματα ρόλων στο χώρο εργασίας γενικά [ $F_{(43,858)}=1,418$ ,  $p<0,05$ ], ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών στα προβλήματα ρόλων [ $F_{(1,858)}=6,129$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,50, Τ.Α.= 0,77, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 4,72, Τ.Α.= 0,81].

Πίνακας 3.3.1

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στα προβλήματα ρόλων των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Προβλήματα ρόλων γενικά</i>
Ομάδα	0,014*
Ηγετική συμπεριφορά	0,042*
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.
Ομάδα	0,014*
Ηγετική συμπεριφορά (διευθ . σχολ.)	Μ.Σ.
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά (διευθ.σχολ.)	0,048*
Ομάδα	Μ.Σ.
Ηγετική συμπεριφορά (διευθ./προϊστ εκπ)	Μ.Σ.
Ομάδα * Ηγετική συμπεριφορά(διευθ./προϊστ εκπ)	Μ.Σ.
Ομάδα	0,001*
Αυτονομία	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**
Αυτονομία (ΑΠ)	0,001*
Ομάδα * Αυτονομία (ΑΠ)	Μ.Σ.
Ομάδα	0,002*
Αυτονομία (διδασκτικό έργο)	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία (διδασκτικό έργο)	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.
Μόνιμοι-Αναπληρωτές	Μ.Σ.
Ομάδα * Μόνιμοι-Αναπληρωτές	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**
Αριθμός μαθητών στην τάξη ή τμήμα ένταξης	Μ.Σ.
Ομάδα * Αριθμός μαθητών στην τάξη ή τμήμα ένταξης	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου αλληλεπιδρά με την ομάδα των εκπαιδευτικών στα προβλήματα ρόλων γενικά,  $[F_{(31,715)}=1,477, p<0,05]$ , αν και ο έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων  $[F_{(75,640)}=1,336, p=0,037]$ , ενώ βρέθηκε και κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών στα προβλήματα ρόλων  $[F_{(1,858)}=6,129, p<0,05, \text{ εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: } M.T.= 4,50, T.A.= 0,77, \text{ εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: } M.T.= 4,72, T.A.= 0,81]$ .

Βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας στα προβλήματα ρόλων όταν εξετάζονταν με την αυτονομία ως γενικό μέτρο  $[F_{(1,866)}=10,532, p<0,05, \text{ εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: } M.T.= 4,50, T.A.= 0,77, \text{ εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: } M.T.= 4,73, T.A.= 0,80]$ , με την αυτονομία ως προς το διδασκτικό έργο  $[F_{(1,866)}=9,905, p<0,05, \text{ εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: } M.T.= 4,50, T.A.= 0,77, \text{ εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: } M.T.= 4,73, T.A.= 0,80]$  και τον αριθμό μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης  $[F_{(1,497)}=12,460, p<0,001, \text{ εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: } M.T.= 4,49, T.A.= 0,75, \text{ εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: } M.T.= 4,77, T.A.= 0,79]$ .

Ανεξάρτητα από ομάδα, η αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα επιδρά στα προβλήματα ρόλων στο χώρο εργασίας γενικά  $[F_{(23,866)}=2,236, p<0,05]$ , ενώ βρέθηκε και

κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών στα προβλήματα ρόλων [ $F_{(1,866)}=18,933$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 4,50$ ,  $T.A.= 0,77$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 4,73$ ,  $T.A.= 0,80$ ].

### *Αυτονομία*

Η αυτονομία αποτελεί παράγοντα κινητοποίησης των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους και ο βαθμός της αποτελεί αντίστοιχα ένδειξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα (Pearson & Hall, 1993· Pearson & Moomaw, 2005). Παράγοντες που έχουν σχέση με το περιβάλλον εργασίας όπως το άγχος που προέρχεται από τα προβλήματα ρόλων, ο επαγγελματισμός και η ικανοποίηση συνδέονται με την αντιλαμβανόμενη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο δημογραφικοί παράγοντες όπως βασικές και επιπλέον σπουδές ή η εμπειρία δε φάνηκε να έχουν άμεση σχέση. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, επειδή διαπιστώθηκε διαφορά στην ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (ειδική αγωγή: μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας, λιγότερη ικανοποίηση, γενική αγωγή: μικρότερος βαθμός αυτονομίας, μεγαλύτερη ικανοποίηση), εξετάζονται και οι δημογραφικοί παράγοντες. Στον Πίνακα 3.3.1α παρατίθενται οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αυτονομία και τις διαστάσεις αυτής στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Πίνακας 3.3.1α

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στην αυτονομία και στις διαστάσεις αυτής των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Μεταβλητές επίδρασης/αλληλεπίδρασης</i>	<i>Αυτονομία (γενικά)</i>	<i>Αυτονομία (Α.Π.)</i>	<i>Αυτονομία (Διδακτικό έργο)</i>
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Προβλήματα ρόλων	0,025*	0,009*	0,013*
Ομάδα * Προβλήματα ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.	0,026*	0,021*
Ασάφεια ρόλων	<0,001**	0,002*	<0,001**
Ομάδα * Ασάφεια ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Σύγκρουση ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Σύγκρουση ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Φόρτος ρόλων	Μ.Σ.	0,030*	Μ.Σ.
Ομάδα * Φόρτος ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Επαγγελματική Ικανοποίηση	<0,001**	0,046*	<0,001**
Ομάδα * Επαγγελματική Ικανοποίηση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	0,002*	0,003*	0,006*
Ομάδα * Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	0,001*
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

Ομάδα * Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Προϊστάμενος σχολείου	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Προϊστάμενος σχολείου	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Υποδιευθυντής σχολείου	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Υποδιευθυντής σχολείου	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Διευθυντής σχολείου	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Διευθυντής σχολείου	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Ειδικό Σχολείο	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Ειδικό Σχολείο	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Τμήμα Ένταξης	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Τμήμα Ένταξης	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	0,003*	<0,001**	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Θέση σε δημοτικό σχολείο	0,046*	0,001*	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία σε δημοτικό σχολείο	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Πρότερη επαγγελματική εμπειρία (ανεργία)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Πρότερη επαγγελματική εμπειρία (ανεργία)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Βασικές σπουδές (πτυχίο ειδικής ή γενικής αγωγής)	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Ομάδα	<0,001**	<0,001**	0,002*
Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.	0,008*	Μ.Σ.
Ομάδα * Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	0,015*	0,009*	Μ.Σ.
Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Τα προβλήματα ρόλων επιδρούν στην αυτονομία ως γενικού μέτρου στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(129,866)}=1,292$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,866)}=64,650$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,21$ ,  $T.A.= 0,38$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,93$   $T.A.= 0,35$ ]. Τα προβλήματα ρόλων επιδρούν στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(129,866)}=1,358$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,866)}=124,795$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,20$ ,  $T.A.= 0,50$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,73$   $T.A.= 0,51$ ]. Τα προβλήματα ρόλων επιδρούν στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(129,866)}=1,337$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο [ $F_{(1,866)}=19,339$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,21$ ,  $T.A.= 0,37$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 3,02$   $T.A.= 0,36$ ].

Η ασάφεια ρόλων επιδρά στην αυτονομία ως γενικού μέτρου στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(55,864)}=2,525$ ,  $p<0,001$ ]. Η ασάφεια ρόλων επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(23,864)}=2,064$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,864)}=4,987$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής M.T.= 5,46, T.A.= 0,92, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.= 5,51, T.A.= 0,95]. Η ασάφεια ρόλων επιδρά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(34,864)}=3,355$ ,  $p<0,001$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο [ $F_{(1,864)}=5,325$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 5,46, T.A.= 0,92, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 5,51, T.A.= 0,95].

Βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας στην αυτονομία ως γενικό μέτρο [ $F_{(1,866)}=24,513$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 4,32, T.A.= 1,13, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,91, T.A.= 1,11] όταν εξεταζόταν ως προς το φόρτο εργασίας. Ο φόρτος εργασίας επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(23,866)}=1,641$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,866)}=22,225$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 4,32, T.A.= 1,13, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,91, T.A.= 1,11]. Βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο [ $F_{(1,866)}=25,352$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 4,32, T.A.= 1,13, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 4,91, T.A.= 1,11].

Η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στην αυτονομία ως γενικού μέτρου στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(76,864)}=1,973$ ,  $p<0,001$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως γενικό μέτρο [ $F_{(1,864)}=72,821$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.= 0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,93, T.A.= 0,35]. Η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(76,864)}=1,308$ ,  $p<0,05$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,864)}=68,250$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,20, T.A.= 0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,73, T.A.= 0,51]. Η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ομάδας [ $F_{(76,864)}=2,285$ ,  $p<0,001$ ], αλλά και η ομάδα επιδρά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο [ $F_{(1,864)}=49,056$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.= 0,37, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,02, T.A.= 0,36].

Η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση γενικά, ανεξαρτήτως ομάδας, βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,816)}=4,291$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων

έλεγχος (Πίνακας 3.3.1β) έδειξε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας δηλώνεται από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία έως και 5 έτη και ο μικρότερος βαθμός από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 31 έτη και άνω. Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών [ $F_{(1,816)}=107,154$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,93, T.A.= 0,35].

Πίνακας 3.3.1β

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτονομία (γενικά) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Εκπαιδευτική προϋπηρεσία</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
31+	86	2,90	
14-22	208		3,03
23-30	273		3,07
6-13	136		3,09
0-5	114		3,13

Η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση γενικά, ανεξαρτήτως ομάδας, βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(4,816)}=4,024$ ,  $p<0,05$ ]. Η εκ των υστέρων ανάλυση (Πίνακας 3.3.1γ) έδειξε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας δηλώνεται από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία έως και 5 έτη και ο μικρότερος βαθμός από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 31 έτη και άνω. Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα  $F_{(1,816)}=153,802$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,19, T.A.=0,51, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,73, T.A.= 0,51].

Πίνακας 3.3.1γ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτονομία (αναλυτικό πρόγραμμα) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Εκπαιδευτική προϋπηρεσία</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
31+	86	2,76		
14-22	208		2,91	
23-30	273		2,92	
6-13	136		2,98	2,98
0-5	114			3,09

Η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση γενικά, ανεξαρτήτως ομάδας, βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο [ $F_{(4,816)}=3,645$ ,  $p<0,05$ ]. Η εκ των υστέρων ανάλυση (Πίνακας 3.3.1δ) έδειξε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας δηλώνεται από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία έως και 5 έτη και ο μικρότερος βαθμός από

εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 31 έτη και άνω. Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο [ $F_{(1,816)}=48,501$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,21$ ,  $T.A.=0,38$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 3,02$ ,  $T.A.= 0,36$ ].

Πίνακας 3.3.1δ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αυτονομία (διδακτικό έργο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Εκπαιδευτική προϋπηρεσία</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
31+	86	2,98	
14-22	208		3,08
23-30	273		3,14
6-13	136		3,14
0-5	114		3,15

Αναφορικά με την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,591)}=18,062$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,22$ ,  $T.A.=0,38$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,93$ ,  $T.A.= 0,36$ ], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,591)}=19,457$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,21$ ,  $T.A.=0,51$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,74$ ,  $T.A.= 0,49$ ] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,591)}=11,892$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,22$ ,  $T.A.=0,37$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 3,02$ ,  $T.A.= 0,37$ ].

Ως προς την εμπειρία σε θέση προϊσταμένου σχολείου, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,694)}=78,658$ ,  $p<0,001$  [εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,20$ ,  $T.A.=0,38$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,92$ ,  $T.A.= 0,36$ ], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,694)}=126,749$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,20$ ,  $T.A.=0,50$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,73$ ,  $T.A.= 0,52$ ] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,694)}=32,302$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,19$ ,  $T.A.=0,38$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 3,02$ ,  $T.A.= 0,35$ ].

Ως προς την εμπειρία σε θέση υποδιευθυντή σχολείου, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,614)}=37,967$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,21$ ,  $T.A.=0,39$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.= 2,92$ ,  $T.A.= 0,35$ ], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,614)}=58,237$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.= 3,22$ ,  $T.A.=0,51$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.=2,72$ ,  $T.A.= 0,49$ ] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,614)}=16,545$ ,  $p<0,001$ ,



εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,02, T.A.= 0,35].

Ως προς την εμπειρία σε θέση διευθυντή σχολείου, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,625)}=41,915$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,94, T.A.= 0,36], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,625)}=66,795$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,20, T.A.=0,51, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,74, T.A.=0,51] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,625)}=17,515$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής M.T.= 3,21, T.A.=0,37, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.= 3,04, T.A.= 0,36].

Αναφορικά με την εμπειρία σε ειδικό δημοτικό σχολείο, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,702)}=40,285$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,93, T.A.= 0,35], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,702)}=49,168$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.=3,20, T.A.=0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,74, T.A.=0,51] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,702)}=22,533$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,22, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,02, T.A.= 0,35].

Όσον αφορά στην ύπαρξη πρότερη εμπειρίας σε τμήμα ένταξης, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου  $F_{(1,691)}=52,281$ ,  $p<0,001$  [εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.= 2,93, T.A.= 0,34], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα  $F_{(1,691)}=88,160$ ,  $p<0,001$  [εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής M.T.= 3,21, T.A.=0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.= 2,73, T.A.= 0,49] και το διδακτικό έργο  $F_{(1,691)}=20,092$ ,  $p<0,001$  [εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής M.T.= 3,21, T.A.=0,37, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.= 3,03, T.A.= 0,35].

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,316)}=9,048$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,20, T.A.=0,37, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,96, T.A.= 0,32] και στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,316)}=15,540$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής M.T.= 3,20, T.A.=0,49, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.= 2,69, T.A.= 0,48].

Όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο (γενική αγωγή), οι μη έχοντες ανάλογη εμπειρία, δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας

γενικά (M.T.=3,32, T.A.=0,30), αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (M.T.=3,44, T.A.=0,38) και αυτονομίας ως προς το διδακτικό έργο (M.T.=3,27, T.A.=0,31), συγκριτικά με τους έχοντες ανάλογη εμπειρία οι οποίοι δήλωναν μικρότερο βαθμό αυτονομίας γενικά (M.T.=3,21, T.A.=0,39), αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (M.T.=3,19, T.A.=0,51) και αυτονομίας ως προς το διδακτικό έργο (M.T.=3,22, T.A.=0,38). Η διαφορά αυτή βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική μόνο στις διαστάσεις της αυτονομίας που αφορούσαν στην αυτονομία ως γενικό μέτρο [ $t_{(50,598)}=-2,044$ ,  $p<0,05$ ] και το αναλυτικό πρόγραμμα [ $t_{(52,041)}=-3,562$ ,  $p<0,05$ ]. Όσον αφορά στην προϋπηρεσία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο (γενική αγωγή), δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση στις διαστάσεις της αυτονομίας.

Αναφορικά με την πρότερη επαγγελματική εμπειρία, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,647)}=118,752$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,23, T.A.=0,39, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,91, T.A.= 0,35], στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,647)}=164,718$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.=3,23, T.A.=0,52, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,71, T.A.= 0,52] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,647)}=55,526$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,23, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,01, T.A.= 0,35].

Ως προς τις βασικές σπουδές, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή δηλώνουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας σε όλες της διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα:

- Αυτονομία (γενικό μέτρο) [ $t_{(866)}=7,540$ ,  $p<0,001$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 3,31, T.A.= 0,34, εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 3,02, T.A.= 0,39)].
- Αυτονομία (Αναλυτικό Πρόγραμμα) [ $t_{(180,389)}=11,808$ ,  $p<0,001$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 3,40, T.A.= 0,41, εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 2,89, T.A.= 0,55)].
- Αυτονομία (Διδακτικό έργο) [ $t_{(866)}=4,745$ ,  $p<0,001$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 3,27, T.A.= 0,34, εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 3,09, T.A.= 0,38)].

Όσον αφορά στο ανώτερο κατεχόμενο προσόν στην ειδική αγωγή, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,451)}=14,692$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,94, T.A.= 0,38] και το διδακτικό έργο [ $F_{(1,451)}=9,402$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί

ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,37, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 3,00, T.A.= 0,38].

Ανεξάρτητα από ομάδα, το ανώτερο προσόν στην ειδική αγωγή επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(5,451)}=3,167$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μικρότερο βαθμό αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα δήλωναν οι κάτοχοι ειδίκευσης από διδασκαλείο, ενώ το μεγαλύτερο οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην ειδική αγωγή (Πίνακας 3.3.1ε). Βρέθηκε επίσης και μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,451)}=16,853$ ,  $p<0,001$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,50, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,81, T.A.= 0,54].

Πίνακας 3.3.1ε

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος στην ειδική αγωγή στην αυτονομία (γενικά) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Ανώτερο προσόν στην Ειδική Αγωγή</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
Διδασκαλείο	195	3,05
Σεμινάριο 400 ωρών	20	3,08
5ετής προϋπηρεσία	60	3,13
Διδακτορικό	7	3,23
Βασικό πτυχίο	136	3,29
Μεταπτυχιακό	34	3,39

Όσον αφορά στο ανώτερο προσόν εκτός ειδικής αγωγής, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας εκπαιδευτικών στην αυτονομία ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,408)}=6,018$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,21, T.A.=0,38, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,95, T.A.= 0,38] και στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα [ $F_{(1,408)}=6,899$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 3,19, T.A.=0,51, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,76, T.A.= 0,44].

### **3.4. Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες και συνθήκες εργασίας που επιδρούν στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας**

Με βάση τις διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, μελετήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις καθώς και οι κύριες επιδράσεις των μεταβλητών με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής λαμβάνοντας υπόψη και τον

παράγοντα της ομάδας εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης με αλληλεπίδραση (two-way ANOVA).

#### *Επαγγελματική Ικανοποίηση*

Η επαγγελματική ικανοποίηση από μόνη της εξηγεί τη διαφορά των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής τόσο στις προθέσεις, όσο και στους αποτρεπτικούς παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.4.α). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε κύρια επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) [ $F_{(77, 864)} = 2,223, p < 0,001$ ], στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(77, 864)} = 3,707, p < 0,001$ ], στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(77,864)} = 1,640, p < 0,05$ ], στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα [ $F_{(77,864)} = 1,464, p < 0,05$ ] και τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(77, 863)} = 1,536, p < 0,05$ ].

Πίνακας 3.4.α

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας*

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου  (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Επαγγελματική ικανοποίηση	<0,001**	<0,001**	0,001*	0,008*	0,003*
Ομάδα * Επαγγελματική ικανοποίηση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

#### *Αφοσίωση στο επάγγελμα*

Από τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων και των κύριων επιδράσεων, εντοπίστηκε σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και αφοσίωσης στο επάγγελμα [ $F_{(50, 860)} = 1,571, p < 0,05$ ] (Πίνακας 3.4.β). Πιο συγκεκριμένα, ακόμα και αν ληφθεί υπόψη ο παράγοντας της ομάδας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας (Μ.Τ.=2,88, Τ.Α.=1,49) από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής (Μ.Τ.=2,64, Τ.Α.=1,40). Παρόλα αυτά, ο έλεγχος

Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων της αφοσίωσης στο επάγγελμα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι διακυμάνσεις αυτές ήταν άνισες [ $F_{(120,740)} = 1,729, p < 0,001$ ].

Βρέθηκε επίσης κύρια επίδραση της αφοσίωσης στο επάγγελμα στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο) [ $F_{(69,860)} = 1,631, p < 0,05$ ] και την πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(69,860)} = 3,451, p < 0,001$ ] και της ομάδας στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,859)} = 10,371, p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 1,82, T.A. = 1,29, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 1,61, T.A. = 1,22].

#### Πίνακας 3.4.β

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της αφοσίωσης στο επάγγελμα με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας*

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
Ομάδα	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	0,001*
Αφοσίωση στο επάγγελμα	0,001*	<0,001**	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
Ομάδα * Αφοσίωση στο επάγγελμα	M.Σ.	M.Σ.	0,008*	M.Σ.	M.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

#### *Προβλήματα ρόλων*

Στην περίπτωση των προβλημάτων ρόλων ως γενικό μέτρο, βρέθηκε σημαντική κύρια επίδραση των προβλημάτων αυτών, ανεξάρτητα από ομάδα, στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $F_{(130,869)} = 1,276, p < 0,05$ ]. Τα στοιχεία που αφορούν στα προβλήματα ρόλων γενικά και ως προς το φόρτο εργασίας παρατίθενται στον Πίνακα 3.4.γ.

Πίνακας 3.4.γ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των προβλημάτων ρόλων με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ</b>					
Ομάδα	0,002*	0,001*	Μ.Σ.	0,042*	0,013*
Προβλήματα ρόλων	0,032*	0,010*	0,030*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Προβλήματα ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>					
Ομάδα	0,001*	0,017*	0,015*	0,015*	0,011*
Φόρτος εργασίας	0,009*	Μ.Σ.	0,017*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Φόρτος εργασίας	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Τα προβλήματα ρόλων επιδρούν ανεξάρτητα από ομάδα στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) [ $F_{(130,869)}=1,272$ ,  $p<0,05$ ], ενώ βρέθηκε επίσης κύρια επίδραση της ομάδας στην αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $F_{(1,869)} = 9,804$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,51, Τ.Α.= 0,95, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,31, Τ.Α.= 0,90].

Επίσης, τα προβλήματα αυτά επιδρούν ανεξάρτητα από ομάδα στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(130,869)}=1,351$ ,  $p<0,05$ ] και βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,869)} = 9,804$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,13, Τ.Α.= 1,16, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 1,92, Τ.Α.= 1,09].

Μόνο η ομάδα των εκπαιδευτικών επιδρά στην αποτρεπτική επιρροή της οικογένειας-κατοικίας-εργασιακών κεκτημένων [ $F_{(1, 869)} = 4,139$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,57, Τ.Α.= 1,45, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,35, Τ.Α.= 1,32] και του κοινωνικού περιγύρου [ $F_{(1,868)} = 6,170$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 1,81, Τ.Α.= 1,28, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 1,61, Τ.Α.= 1,21].

Ο φόρτος εργασίας επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) [ $F_{(65,869)} = 1,490$ ,  $p<0,05$ ] καθώς επίσης και η ομάδα των εκπαιδευτικών (F

( $1,869$ ) = 10,342,  $p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 2,51, T.A. = 0,95, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 2,31, T.A. = 0,90].

Μόνο η ομάδα των εκπαιδευτικών επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,869)} = 5,742$ ,  $p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 2,13, T.A. = 1,16, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 1,92, T.A. = 1,09], ενώ ο φόρτος εργασίας επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $F_{(65, 869)} = 1,431$ ,  $p < 0,05$ ], όπως και η ομάδα των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,869)} = 6,004$ ,  $p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 2,86, T.A. = 1,48, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 2,63, T.A. = 1,39].

Μόνο η ομάδα των εκπαιδευτικών επιδρά στην αποτρεπτική επιρροή της οικογένειας-κατοικίας-εργασιακών κεκτημένων [ $F_{(1,869)} = 5,917$ ,  $p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 2,57, T.A. = 1,45, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 2,35, T.A. = 1,32] και του κοινωνικού περιγύρου [ $F_{(1,868)} = 6,531$ ,  $p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 1,81, T.A. = 1,28, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 1,61, T.A. = 1,21].

#### *Αυτο-αποτελεσματικότητα*

Δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στις διαστάσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, παρά μόνο της ομάδας των εκπαιδευτικών στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,869)} = 5,742$ ,  $p < 0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T. = 2,13, T.A. = 1,16, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T. = 1,92, T.A. = 1,09] (Πίνακας 3.4.δ).

Πίνακας 3.4.δ

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας*

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
Ομάδα	M.Σ.	0,041*	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
Αυτο-αποτελεσματικότητα	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
Ομάδα * Αυτο-αποτελεσματικότητα	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

### Αριθμός ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας

Δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και αριθμού ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας με τις διαστάσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.4.ε).

Πίνακας 3.4.ε

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις του αριθμού ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη (αριθμός ατόμων)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη (αριθμός ατόμων)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

### Αυτονομία

Δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση της αυτονομίας ως γενικό μέτρο και των διαστάσεων αυτής στις διαστάσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, παρά μόνο της ομάδας των εκπαιδευτικών στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου ( $F(1, 864) = 4,188, p < 0,05$ ) [εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,87, Τ.Α.= 1,49, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,63, Τ.Α.= 1,39] στην περίπτωση εξέτασης του μοντέλου ως προς την αυτονομία στο διδακτικό έργο (Πίνακας 3.4.στ)



Πίνακας 3.4.στ

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις της αυτονομίας και των διαστάσεων αυτής με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου  (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,033*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### 3.5. Επίδραση των μεταβλητών που αφορούν σε δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

Για τη μελέτη των κύριων επιδράσεων καθώς και των αλληλεπιδράσεων εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης με αλληλεπίδραση (two-way ANOVA). Για τον

εκ των υστέρων (post-hoc) έλεγχο των επιδράσεων εφαρμόστηκε το κριτήριο Tukey's b, ενώ για τον έλεγχο των όποιων διαφοροποιήσεων προέκυψαν μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων ή εκπαιδευτικών εντός της ίδιας ομάδας (μεταβλητή δίτιμης μορφής) η δοκιμασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test).

*Μεταβλητές που αφορούν στη φάση ζωής των εκπαιδευτικών*

Οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν στη φάση ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών στην οικογένεια) με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας παρατίθενται στον Πίνακα 3.5.α.

Ανεξάρτητα από ομάδα, η ηλικία των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επιδρά από μόνη της στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(14,815)}=7,572$ ,  $p<0,001$ , στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(4,815)}=25,407$ ,  $p<0,001$ ] και στην αποτρεπτική επιρροή από την οικογένεια, κατοικία και εργασιακά κεκτημένα [ $F_{(4,815)}=2,505$ ,  $p<0,05$ ].

Πίνακας 3.5.α

*Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν στη φάση ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας*

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>Ηλικία</b>					
Ομάδα	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
Ηλικία	<0,001**	M.Σ.	<0,001**	0,041*	M.Σ.
Ομάδα * Ηλικία	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>					
Ομάδα	0,015*	M.Σ.	0,025*	0,030*	M.Σ.
Οικογενειακή κατάσταση	<0,001**	M.Σ.	<0,001**	M.Σ.	M.Σ.
Ομάδα * Οικογενειακή κατάσταση	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
<b>Αριθμός παιδιών στην οικογένεια</b>					

Ομάδα	Μ.Σ.	0,042*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αριθμός παιδιών	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,001*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Αριθμός παιδιών	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι η πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο τείνει να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3.5.β). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση της πρόθεσης αλλαγής πλαισίου (Πίνακας 3.5.γ), με τους νεώτερους σε ηλικία (22 ετών) να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους (μικρότερη πρόθεση οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 52 ετών και άνω). Το μικρότερο βαθμό αποτρεπτικής επιρροής από οικογένεια, κατοικία και εργασιακά κεκτημένα τον δηλώνουν οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί (22 ετών) ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικιακής ομάδας 33-41 δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής (Πίνακας 3.5.δ).

#### Πίνακας 3.5.β

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο)

Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας	N	I
Ηλικία		
52+	112	2,1906
42 - 51	434	2,3248
33 - 41	99	2,5565
23 - 32	161	2,7053
<= 22	10	2,7320

#### Πίνακας 3.5.γ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας

Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας	N	1	2	3	4
Ηλικία					
52+	112	1,9589			
42 - 51	434	2,6298	2,6298		
33 - 41	99		2,9909	2,9909	
23 - 32	161			3,4367	
<= 22	10				4,3600

Πίνακας 3.5.δ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα

<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
Ηλικία		
<= 22	10	2,1857
42 - 51	434	2,3355
52+	112	2,4407
23 - 32	161	2,6734
33 - 41	99	2,7507

Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο [ $F_{(3,863)}=7,918$ ,  $p<0,001$ ] καθώς και της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,863)}=5,996$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,51, T.A.= 0,95, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,31, T.A.= 0,90]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο από τους έγγαμους ή διαζευγμένους συναδέλφους τους ενώ όσοι βρίσκονται σε χηρεία έχουν μικρότερο βαθμό πρόθεσης συγκριτικά με τους έγγαμους (Πίνακας 3.5.ε).

Πίνακας 3.5.ε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο)

<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Οικογενειακή κατάσταση			
Σε χηρεία	6	1,7625	
Έγγαμος/η	593	2,3044	2,3044
Διαζευγμένος/η	33		2,5143
Άγαμος/η	232		2,6646

Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο [ $F_{(3,863)}=26,997$ ,  $p<0,001$ ] καθώς και της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,863)}=5,018$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,86, T.A.= 1,49, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,64, T.A.= 1,39]. Μεγαλύτερο βαθμό προθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας δηλώνουν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ενώ το μικρότερο βαθμό

δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που είναι είτε έγγαμοι είτε σε κατάσταση χηρείας (Πίνακας 3.5.στ). Βρέθηκε, τέλος, κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών στην αποτρεπτική επιρροή από την οικογένεια, την κατοικία και τα εργασιακά κεκτημένα [ $F_{(1,863)}=4,701$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.=2,56, T.A.= 1,45, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.= 2,36, T.A.= 1,32].

Πίνακας 3.5.στ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας*

<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>			
Σε χηρεία	6	1,8667	
Έγγαμος/η	593	2,4767	2,4767
Διαζευγμένος/η	33	2,8000	2,8000
Άγαμος/η	232		3,4408

Βρέθηκε επίσης μόνη κύρια επίδραση του αριθμού παιδιών στην οικογένεια στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(2,584)}=6,726$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος (Πίνακας 3.5.ζ) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά δηλώνουν μεγαλύτερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν παιδιά (όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των παιδιών, τόσο μικρότερη η πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας). Όσον αφορά στην πρόθεση αποχώρησης, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,584)}=4,134$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,05, T.A.= 1,15, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,81, T.A.= 1,01].

Πίνακας 3.5.ζ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του αριθμού παιδιών στην οικογένεια των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας*

<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Αριθμός παιδιών</i>			
4+	89	2,1360	
1 - 3	424	2,4673	
$\leq 0$	72		2,9417

*Μεταβλητές που αφορούν στον τύπο σχολείου και τον αριθμό μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης*

Δε βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και αριθμού μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης τόσο με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου όσο και με τις επιμέρους διαστάσεις της. Βρέθηκε όμως κύρια επίδραση του τύπου σχολικής μονάδας στην πρόθεση αποχώρησης/ αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(2,870)}=5,920$ ,  $p<0,05$ ], στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(2,870)}=8,079$ ,  $p<0,001$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(2,869)}=3,535$ ,  $p<0,05$ ] (Πίνακας 3.5.η). Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής, ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο (Πίνακας 3.5.θ). Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης και σε γενικό δημοτικό σχολείο (Πίνακας 3.5.ι). Μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από τον κοινωνικό περίγυρο δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε κοινό δημοτικό σχολείο, ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής δηλώνουν οι υπηρετούντες σε ειδικό δημοτικό σχολείο (Πίνακας 3.5.ια).

Πίνακας 3.5.η

*Επίδραση του τύπου σχολείου και κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις του αριθμού μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>Τύπος Σχολείου</b>	0,003*	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,030*
<b>Αριθμός μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αριθμός μαθητών	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * αριθμός μαθητών	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,001$

Πίνακας 3.5.θ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<b>Πρόθεση αποχώρησης/ αλλαγής πλαισίου εργασίας</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Τύπος σχολείου			
Δημοτικό Σχολείο	459	2,3094	
Τμήμα Ένταξης	259	2,4604	2,4604
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	153		2,5878

Πίνακας 3.5.ι

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<b>Πρόθεση αποχώρησης</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Τύπος σχολείου			
Δημοτικό Σχολείο	459	1,9166	
Τμήμα Ένταξης	259	2,0137	
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	153		2,3353

Πίνακας 3.5.ια

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στην αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<b>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Τύπος σχολείου			
Δημοτικό Σχολείο	458	1,6099	
Τμήμα Ένταξης	259	1,7555	1,7555
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	153		1,9063

#### *Μεταβλητές που αφορούν σε διαμονή και κατοικία*

Οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν σε διαμονή και κατοικία με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας παρατίθενται στον Πίνακα 3.5.ιβ.

Αναφορικά με τον τόπο μόνιμης κατοικίας, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της μόνιμης κατοικίας στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,771)}=8,593$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία, είχαν μικρότερη πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (Μ.Τ.= 2,35, Τ.Α.= 0,94) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία (Μ.Τ.= 2,64, Τ.Α.= 0,78). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,771)}=5,311$ ,  $p<0,05$ ,

εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.=2,51, T.A.=0,94, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.=2,30, T.A.= 0,90]. Όσον αφορά στην πρόθεση αποχώρησης, βρέθηκε μόνο κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,771)}=5,575$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,14, T.A.= 1,17, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.T.=1,92, T.A.= 1,11]. Όσον αφορά την πρόθεση αλλαγής πλαισίου, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της μόνιμης κατοικίας [ $F_{(1,771)}=48,010$ ,  $p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία, είχαν μικρότερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (M.T.= 2,55, T.A.= 1,37) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία (M.T.= 3,49, T.A.= 1,43). Όσον αφορά στην αποτροπή από οικογένεια, κατοικία, εργασιακά κεκτημένα, βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,771)}=4,562$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,57, T.A.= 1,43, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,36, T.A.= 1,33]. Όσον αφορά στην αποτροπή από τον κοινωνικό περίγυρο, βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,770)}=4,414$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 1,81, T.A.= 1,26, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,61, T.A.= 1,21].

Αναφορικά με τον τόπο προσωρινής κατοικίας, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της προσωρινής κατοικίας στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,424)}=16,482$ ,  $p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή κατοικία, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (M.T.= 2,75, T.A.= 0,79) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή κατοικία (M.T.= 2,34, T.A.= 0,86). Όσον αφορά την πρόθεση αποχώρησης, βρέθηκε μόνο κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,424)}=4,822$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,17, T.A.= 1,13, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,92, T.A.= 1,06]. Βρέθηκε, ωστόσο, σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και προσωρινής κατοικίας στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,424)}=4,903$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που δηλώνουν ως προσωρινή κατοικία την ευρύτερη περιοχή του σχολείου, δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου από τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή (Διάγραμμα 3.2). Ο σχετικός έλεγχος Levene επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [ $F_{(3,421)}=1,407$ ,  $p=0,240$ ].



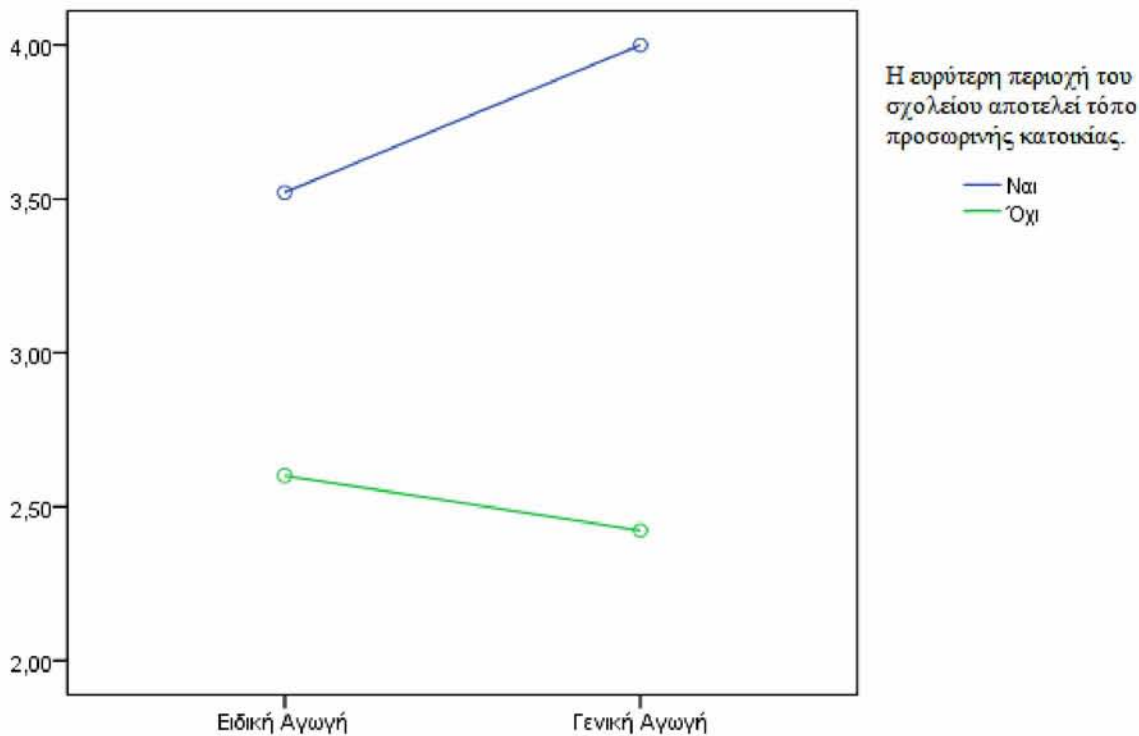
Πίνακας 3.5.1β

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν σε κατοικία και διαμονή στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>Τόπος κατοικίας</b>					
Ομάδα	0,021*	0,018*	Μ.Σ.	0,033*	0,036*
Μόνιμη κατοικία	0,003*	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * μόνιμη κατοικία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.	0,029*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προσωρινή κατοικία	<0,001**	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * προσωρινή κατοικία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,027*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Τύπος διαμονής</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	0,030*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Μόνιμη διαμονή	<0,001**	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * μόνιμη διαμονή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.	0,042*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προσωρινή διαμονή	<0,001**	0,017*	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * προσωρινή διαμονή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Διαμονή με ή χωρίς οικογένεια</b>					
Ομάδα	0,035*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,041*	0,046*
Διαμονή με οικογένεια	0,001*	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	0,049*
Ομάδα * διαμονή με οικογένεια	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Διαμονή μακριά από οικογένεια	<0,001**	0,036*	<0,001**	Μ.Σ.	0,028*
Ομάδα * διαμονή μακριά από οικογένεια	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,002*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

Διαμονή χωρίς οικογένεια	<0,001**	0,007*	<0,001**	Μ.Σ.	0,007*
Ομάδα * διαμονή χωρίς οικογένεια	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001



Διάγραμμα 3.2

Αλληλεπίδραση ομάδας και προσωρινής κατοικίας στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας

Όσον αφορά την πρόθεση αλλαγής πλαισίου, βρέθηκε και κύρια επίδραση του τύπου προσωρινής κατοικίας [ $F_{(1,424)}=70,875, p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή κατοικία, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (Μ.Τ.= 3,69, Τ.Α.= 1,38) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή κατοικία (Μ.Τ.= 2,49, Τ.Α.= 1,36). Τέλος, δε βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και προσωρινής κατοικίας στην αποτρεπτική επιρροή, τόσο της οικογένειας-κατοικίας-εργασιακών κεκτημένων, όσο και στην επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο.

Όσον αφορά στον τόπο μόνιμης διαμονής, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της μόνιμης διαμονής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,769)}=12,545, p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως τόπο μόνιμης διαμονής, είχαν μικρότερη πρόθεση

αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (M.T.= 2,33, T.A.= 0,93) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως τόπο μόνιμης διαμονής (M.T.= 2,69, T.A.= 0,79). Όσον αφορά την πρόθεση αποχώρησης, βρέθηκε μόνο κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,769)}=4,754$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,13, T.A.= 1,16, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,90, T.A.= 1,09]. Όσον αφορά την πρόθεση αλλαγής πλαισίου, βρέθηκε κύρια επίδραση της μόνιμης διαμονής [ $F_{(1,769)}=4,754$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως τόπο μόνιμης διαμονής, είχαν μικρότερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (M.T.= 2,54, T.A.= 1,35) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως τόπο μόνιμης διαμονής (M.T.= 3.63, T.A.= 1,44). Τέλος, δε βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και μόνιμης διαμονής στην αποτρεπτική επιρροή, τόσο της οικογένειας-κατοικίας-εργασιακών κεκτημένων, όσο και στην επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο.

Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της προσωρινής διαμονής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,404)}=25,111$ ,  $p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή διαμονή, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (M.T.= 2,80, T.A.= 0,79) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή διαμονή (M.T.= 2,31, T.A.= 0,89). Όσον αφορά την πρόθεση αποχώρησης, βρέθηκε κύρια επίδραση της προσωρινής διαμονής [ $F_{(1,404)}=5,703$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή διαμονή, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση αποχώρησης (M.T.= 2,29, T.A.= 1,12) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή διαμονή (M.T.= 1,94, T.A.= 1,07). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,404)}=4,155$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,18, T.A.= 1,14, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,92, T.A.= 1,03]. Βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και προσωρινής διαμονής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $F_{(1,404)}=13,361$ ,  $p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που δηλώνουν ως προσωρινή διαμονή την ευρύτερη περιοχή του σχολείου, δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου από τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή. Παρόλα αυτά, ο σχετικός έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων  $F_{(3,401)}=5,256$ ,  $p=0,001$  Όσον αφορά την πρόθεση αλλαγής πλαισίου, βρέθηκε και κύρια επίδραση της προσωρινής διαμονής [ $F_{(1,404)}=84,258$ ,  $p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή

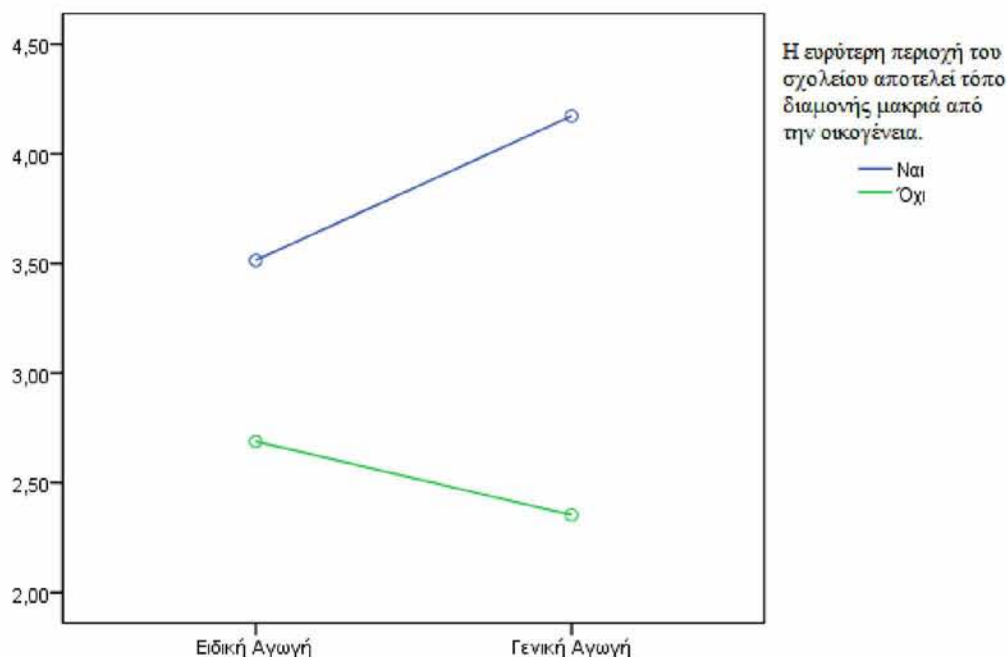
διαμονή, είχαν μεγαλύτερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (M.T.= 3,74, T.A.= 1,39) συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως προσωρινή διαμονή (M.T.= 2,45, T.A.= 1,32). Τέλος, δε βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και προσωρινής διαμονής στην αποτρεπτική επιρροή, τόσο της οικογένειας-κατοικίας-εργασιακών κεκτημένων, όσο και στην επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο.

Όσον αφορά στη διαμονή με οικογένεια, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,671)}=11,526$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν ότι διέμεναν με την οικογένειά τους, είχαν μικρότερη πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (M.T.= 2,32, T.A.= 0,93) συγκριτικά με εκείνους που δήλωναν ότι δε διέμεναν με την οικογένειά τους (M.T.= 2,67, T.A.= 0,76). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,671)}=4,448$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,49, T.A.= 0,93, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,29, T.A.= 0,88]. Όσον αφορά στην πρόθεση αποχώρησης, δε βρέθηκε αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και διαμονής με την οικογένεια, ενώ, αναφορικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της διαμονής με οικογένεια [ $F_{(1,671)}=59,930$ ,  $p<0,001$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν διαμονή με οικογένεια, είχαν μικρότερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (M.T.= 2,47, T.A.= 1,34) συγκριτικά με εκείνους που δήλωναν ότι δε διέμεναν με την οικογένειά τους (M.T.= 3,56, T.A.= 1,41). Όσον αφορά την αποτροπή από οικογένεια, κατοικία, εργασιακά κεκτημένα, βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,671)}=4,192$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,55, T.A.= 1,45, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,37, T.A.= 1,35]. Όσον αφορά την αποτροπή από τον κοινωνικό περίγυρο, βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,670)}=4,007$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 1,82, T.A.= 1,28, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,60, T.A.= 1,21]. Βρέθηκε και κύρια επίδραση της διαμονής με οικογένεια, ανεξάρτητα από ομάδα, στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,670)}=3,879$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από ομάδα, οι οποίοι διαμένουν με την οικογένειά τους, δηλώνουν μικρότερη αποτροπή από τον κοινωνικό περίγυρο (M.T.= 1,65, T.A.= 1,19) συγκριτικά με εκείνους που δε διαμένουν με την οικογένειά τους (M.T.= 1,95, T.A.= 1,44).

Η διαμονή μακριά από την οικογένεια επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα εκπαιδευτικών, στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,380)}=18,239$ ,  $p<0,001$ ], στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,380)}=4,433$ ,  $p<0,05$ ] και στην αποτρεπτική επιρροή

από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,380)}=4,860$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (M.T.= 2,78, T.A.= 0,82) σε σχέση με εκείνους που δε διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους (M.T.= 2,33, T.A.= 0,89). Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αποχώρησης (M.T.= 2,28, T.A.= 1,14) σε σχέση με εκείνους που δε διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους (M.T.= 1,96, T.A.= 1,08). Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου (M.T.= 1,97, T.A.= 1,51) σε σχέση με εκείνους που δε διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους (M.T.= 1,60, T.A.= 1,08). Επιπλέον, βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση της ομάδας και της διαμονής με την οικογένεια στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,380)}=9,478$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους, δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή (Διάγραμμα 3.3). Ο σχετικός έλεγχος Levene επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [ $F_{(3,377)}=2,252$ ,  $p=0,082$ ].

Η διαμονή χωρίς οικογένεια επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα εκπαιδευτικών, στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,382)}=21,993$ ,  $p<0,05$ ], στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,382)}=7,334$ ,  $p<0,05$ ], στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,382)}=58,359$ ,  $p<0,001$ ] και στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,382)}=7,339$ ,  $p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν χωρίς οικογένεια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (M.T.= 2,83, T.A.= 0,83) σε σχέση με εκείνους που διαμένουν με οικογένεια (M.T.= 2,32, T.A.= 0,89). Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν χωρίς οικογένεια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αποχώρησης (M.T.= 2,34, T.A.= 1,11) σε σχέση με εκείνους που διαμένουν με οικογένεια (M.T.= 1,95, T.A.= 1,10). Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν χωρίς οικογένεια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αλλαγής πλαισίου (M.T.= 3,76, T.A.= 1,38) σε σχέση με εκείνους που διαμένουν με οικογένεια (M.T.= 2,50, T.A.= 1,34). Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν χωρίς οικογένεια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου (M.T.= 2,03, T.A.= 1,41) σε σχέση με εκείνους που δε διαμένουν με οικογένεια (M.T.= 1,61, T.A.= 1,13). Δε βρέθηκε, τέλος, καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και διαμονής χωρίς οικογένεια στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα.



Διάγραμμα 3.3

Αλληλεπίδραση ομάδας και διαμονής μακριά από την οικογένεια στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας

#### Μεταβλητές που αφορούν σε βασικές σπουδές και προσόντα

Οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν σε σπουδές και προσόντα/εξειδίκευση με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας παρατίθενται στον Πίνακα 3.5.1γ.

Οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, συγκριτικά με τους κατόχους βασικού πτυχίου στη γενική εκπαίδευση, δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό προθέσεις αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κεκτημένα και κοινωνικό περίγυρο. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις έχουν ως εξής:

- Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $t_{(869)}=4,148$ ,  $p<0,001$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή:  $M.T.= 2,73$ ,  $T.A.= 0,94$ , εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή:  $M.T.= 2,35$ ,  $T.A.= 0,92$ )].
- Πρόθεση αποχώρησης [ $t_{(869)}=2,898$ ,  $p<0,05$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή:  $M.T.= 2,30$ ,  $T.A.= 1,16$ , εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή:  $M.T.= 1,98$ ,  $T.A.= 1,11$ )].
- Πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $t_{(869)}=4,300$ ,  $p<0,001$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή:  $M.T.= 3,28$ ,  $T.A.= 1,50$ , εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή:  $M.T.= 2,66$ ,  $T.A.= 1,42$ )].

- Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία και εργασιακά κεκτημένα [ $t_{(869)}=2,725$ ,  $p<0,05$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 2,78, T.A.= 1,45, εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 2,40, T.A.= 1,37)].
- Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο [ $t_{(144,995)}=2,383$ ,  $p<0,05$  (εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 1,98, T.A.= 1,34, εκπαιδευτικοί χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή: M.T.= 1,66, T.A.= 1,23)].

Αναφορικά με τα προσόντα τοποθέτησης στην ειδική αγωγή, βρέθηκε μόνο σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και ανώτερου κατεχόμενου προσόντος στην ειδική αγωγή [ $F_{(5,453)}=2,478$ ,  $p<0,05$ ]. Ο σχετικός έλεγχος Levene επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [ $F_{(11,442)}=1,397$ ,  $p=0,171$ ]. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με διδακτορικό δίπλωμα στην ειδική αγωγή δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου συγκριτικά με τους κατόχους αντίστοιχου προσόντος, συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με σεμινάριο 400 ωρών και 5ετή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή (Διάγραμμα 3.4).

Πίνακας 3.5.1γ

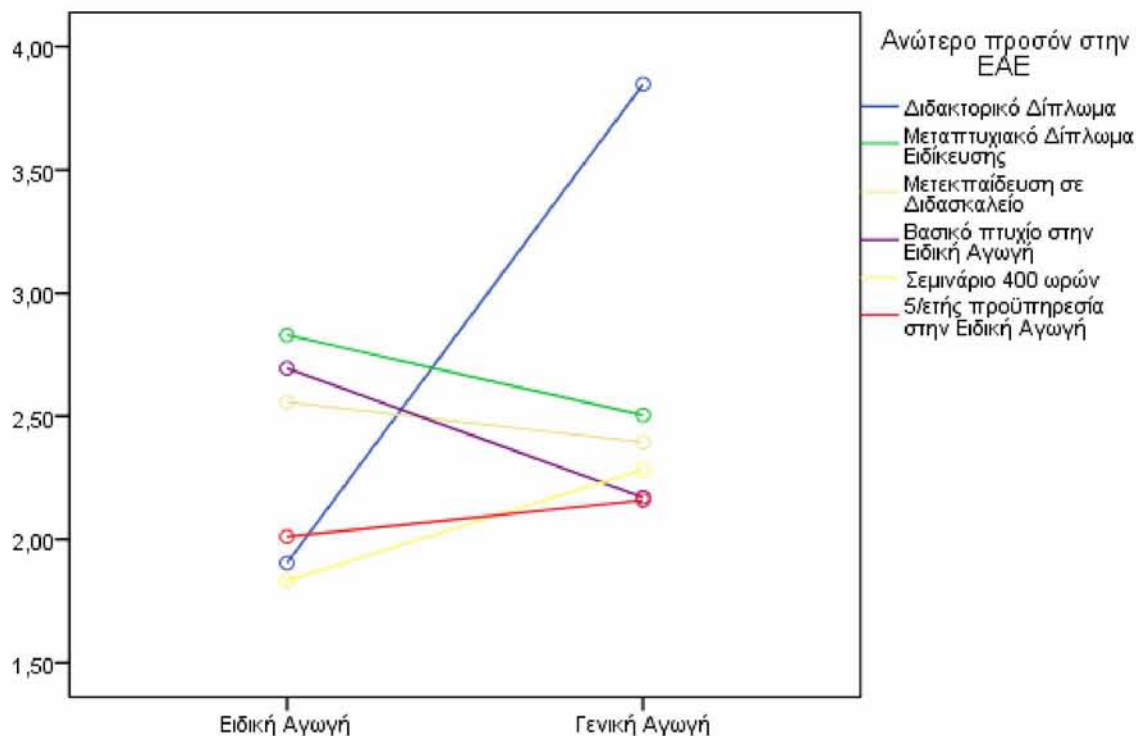
*Επίδραση των βασικών σπουδών και κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις του ανώτερου κατεχόμενου προσόντος εντός και εκτός ειδικής αγωγής στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>Βασικές σπουδές</b>	<0,001**	0,004*	<0,001**	0,007*	0,018*
<b>Ανώτερο προσόν στην ειδική αγωγή</b>					
Ομάδα	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
Ανώτερο προσόν στην ειδική αγωγή	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
Ομάδα * ανώτερο προσόν στην ειδική αγωγή	0,031*	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.
<b>Ανώτερο προσόν εκτός ειδικής αγωγής</b>					

Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ανώτερο προσόν εκτός ειδικής αγωγής	0,002*	<0,001**	0,003*	Μ.Σ.	0,004*
Ομάδα * ανώτερο προσόν εκτός ειδικής αγωγής	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Βρέθηκε επίσης και μόνη κύρια επίδραση του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(6,411)}=3,639$ ,  $p < 0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι η πρόθεση τείνει να αυξάνεται όσο ανώτερο είναι και το κατεχόμενο προσόν (Πίνακας 3.5.ιδ). Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(6,411)}=6,757$ ,  $p < 0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι η πρόθεση τείνει να αυξάνεται όσο ανώτερο είναι και το κατεχόμενο προσόν (Πίνακας 3.5.ιε). Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(6,411)}=3,370$ ,  $p < 0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι η πρόθεση τείνει να αυξάνεται όσο ανώτερο είναι και το κατεχόμενο ακαδημαϊκό προσόν (Πίνακας 3.5.ιστ).



Διάγραμμα 3.4

Αλληλεπίδραση ομάδας και ανώτερου προσόντος στην ειδική αγωγή στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο)



Πίνακας 3.5.1δ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής				
ΣΕΛΛΔΕ	9	1,9227		
Σεμινάρια ΠΕΚ	151	2,2908	2,2908	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	72	2,2931	2,2931	
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	95	2,3120	2,3120	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	71	2,6957	2,6957	2,6957
Διδακτορικό Δίπλωμα	8		3,0924	3,0924
Δεύτερο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	6			3,4420

Πίνακας 3.5.1ε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής				
ΣΕΛΛΔΕ	9	1,7143		
Σεμινάρια ΠΕΚ	151	1,8401		
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	95	1,9821		
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	72	2,0258		
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	71	2,4715	2,4715	
Διδακτορικό Δίπλωμα	8		3,3929	3,3929
Δεύτερο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	6			4,1429

Πίνακας 3.5.1στ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής				
ΣΕΛΔΕ	9	1,3111		
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	72	2,5583	2,5583	
Σεμινάρια ΠΕΚ	151	2,5613	2,5613	
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	95	2,5958	2,5958	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	71		3,0535	3,0535
Διδακτορικό Δίπλωμα	8		3,3750	3,3750
Δεύτερο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	6			4,2667

Βρέθηκε, τέλος, μόνη κύρια επίδραση του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην αποτροπή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(6,410)}=3,208, p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι η αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου τείνει να αυξάνεται όσο ανώτερο είναι και το κατεχόμενο προσόν (Πίνακας 3.5.ιζ).

Πίνακας 3.5.ιζ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του ανώτερου προσόντος εκτός ειδικής αγωγής στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>	<i>N</i>	<i>1</i>
Ανώτερο προσόν εκτός Ειδικής Αγωγής		
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	95	1,4842
ΣΕΛΔΕ	9	1,5926
Σεμινάρια ΠΕΚ	150	1,5978
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	72	1,6111
Δεύτερο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	6	1,8889
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	71	2,1925
Διδακτορικό Δίπλωμα	8	2,5833

### Υπηρεσιακό προφίλ

Οι κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν στο υπηρεσιακό προφίλ με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας παρατίθενται στον Πίνακα 3.5.ιη.

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, βρέθηκε κύρια σημαντική επίδραση, ανεξαρτήτως ομάδας, στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου ως γενικού μέτρου [ $F_{(4,819)}=8,827, p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης δηλώνουν οι έχοντες προϋπηρεσία έως και 5 έτη ενώ το μικρότερο βαθμό οι έχοντες πάνω από 31 χρόνια (Πίνακας 3.5.ιθ). Βρέθηκε επίσης και κύρια σημαντική επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,819)}=4,504, p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,50, T.A.= 0,96, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,32, T.A.= 0,90]. Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της ομάδας στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,819)}=5,139, p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,14, T.A.= 1,16, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,93, T.A.= 1,10]. Όσον αφορά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου, βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση [ $F_{(4,819)}=2,540, p<0,05$ ]. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που βρίσκονται στο μέσο περίπου της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με την ίδια προϋπηρεσία στη γενική αγωγή. Παρόλα αυτά, ο σχετικός έλεγχος Levene δεν επιβεβαίωσε την ισότητα των διακυμάνσεων [ $F_{(9,810)}=2,873, p=0,002$ ].

Τέλος, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου [ $F_{(4,818)}=2,751, p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής δηλώνουν οι έχοντες μέχρι και 5 χρόνια προϋπηρεσία ενώ μικρότερο βαθμό οι έχοντες προϋπηρεσία 31 έτη και άνω (Πίνακας 3.5.κ).

#### Πίνακας 3.5.ιη

Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών που αφορούν στο υπηρεσιακό προφίλ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)	Πρόθεση αποχώρησης	Πρόθεση αλλαγής πλαισίου	Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα	Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο
<b>Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση</b>					
Ομάδα	0,034*	0,024*	M.Σ.	M.Σ.	M.Σ.

Προϋπηρεσία στην εκπ/ση	<0,001**	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	0,027*
Ομάδα * προϋπηρεσία στην εκπ/ση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,039*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Θέση στο σχολείο</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Θέση στο σχολείο	Μ.Σ.	0,002*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,015*
Ομάδα * θέση στο σχολείο	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Προϋπηρεσία στο σχολείο</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	0,026*	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προϋπηρεσία στο σχολείο	0,009*	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * προϋπηρεσία στο σχολείο	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Σχέση εργασίας</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Σχέση εργασίας	<0,001**	Μ.Σ.	<0,001**	0,030*	0,034*
Ομάδα * σχέση εργασίας	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ. (0,040*)	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Μεγαλύτερο διάστημα παραμονής σε σχολείο</b>					
Ομάδα	0,021*	0,012*	Μ.Σ.	0,018*	0,024*
Παραμονή σε σχολείο	<0,001**	0,005*	<0,001**	0,035*	Μ.Σ.
Ομάδα * παραμονή σε σχολείο	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>Διαφορετικά σχολεία υπηρετήσης την</b>					

<b>τελευταία 5ετία</b>					
Ομάδα	0,004*	0,007*	Μ.Σ.	0,015*	0,009*
Διαφορετικά σχολεία	0,012*	Μ.Σ.	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * διαφορετικά σχολεία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

Πίνακας 3.5.ιθ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<b>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία				
31+	86	2,0697		
23 - 30	275		2,3360	
14 - 22	207		2,3972	
6 - 13	138		2,3998	
0- 5	114			2,8159

Πίνακας 3.5.κ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<b>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία			
31+	86	1,5504	
14 - 22	207	1,6055	
6 - 13	138	1,6232	
23 - 30	274	1,7238	1,7238
0-5	114		2,0556

Ανεξαρτήτως ομάδας, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $F_{(5,592)}=5,972$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία

από 1 έως 6 έτη (Πίνακας 3.5.κα). Δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή στις επιμέρους διαστάσεις της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Πίνακας 3.5.κα

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή			
25+	5	1,6000	
19 - 24	30	1,7267	
0	148	2,5345	2,5345
13 - 18	42	2,5476	2,5476
7 - 12	114	2,5636	2,5636
1 - 6	254		3,2115

Βρέθηκε, ανεξάρτητα από ομάδα, μόνη κύρια επίδραση της κατεχόμενης θέσης στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(3,860)}=4,919$ ,  $p<0,05$ ], καθώς και στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(3,859)}=3,489$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης, όπως και αποτρεπτικής επιρροής από τον κοινωνικό περίγυρο, δήλωναν οι κατέχοντες θέση προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας (Πίνακες 3.5.κβ και 3.5.κγ). Δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση της θέσης στο σχολείο στις επιμέρους διαστάσεις της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Πίνακας 3.5.κβ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της κατεχόμενης θέσης στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Πρόθεση αποχώρησης</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Θέση στο σχολείο			
Υποδιευθυντή/ντριας	41	1,8564	
Δασκάλου/ας	673	1,9664	
Διευθυντή/ντριας	143	2,2719	
Προϊσταμένου/ης	4		3,5714

Πίνακας 3.5.κγ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της κατεχόμενης θέσης στο σχολείο στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
Θέση στο σχολείο		
Υποδιευθυντή/ντριας	41	1,4878
Δασκάλου/ας	672	1,6617
Διευθυντή/ντριας	143	1,9371
Προϊσταμένου/ης	4	2,6667

Ανεξάρτητα από ομάδα, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση της προϋπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(4,870)}=3,389$ ,  $p<0,05$ ], καθώς και στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας [ $F_{(4,870)}=11,144$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι οι έχοντες μέχρι 1 έτος προϋπηρεσία στην παρούσα σχολική μονάδα (κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας) δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου καθώς επίσης και μεγαλύτερο βαθμό αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.5.κδ και 3.5.κε). Βρέθηκε επίσης μόνη κύρια επίδραση της ομάδας των εκπαιδευτικών στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,870)}=4,982$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,13, T.A.= 1,15, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,92, T.A.= 1,09].

Πίνακας 3.5.κδ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προϋπηρεσίας στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>I</i>	<i>2</i>
Προϋπηρεσία στο σχολείο			
25+	21	1,8759	
18 - 24	47	2,1775	2,1775
10 - 17	106	2,2505	2,2505
2 - 9	388		2,4198
0-1	309		2,5048

Πίνακας 3.5.κε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της προϋπηρεσίας στο σχολείο στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Προϋπηρεσία στο σχολείο				
25+	21	1,6619		
18 - 24	47	2,2085	2,2085	
10 - 17	106		2,3698	
2 - 9	388		2,6807	2,6807
0-1	309			3,1013

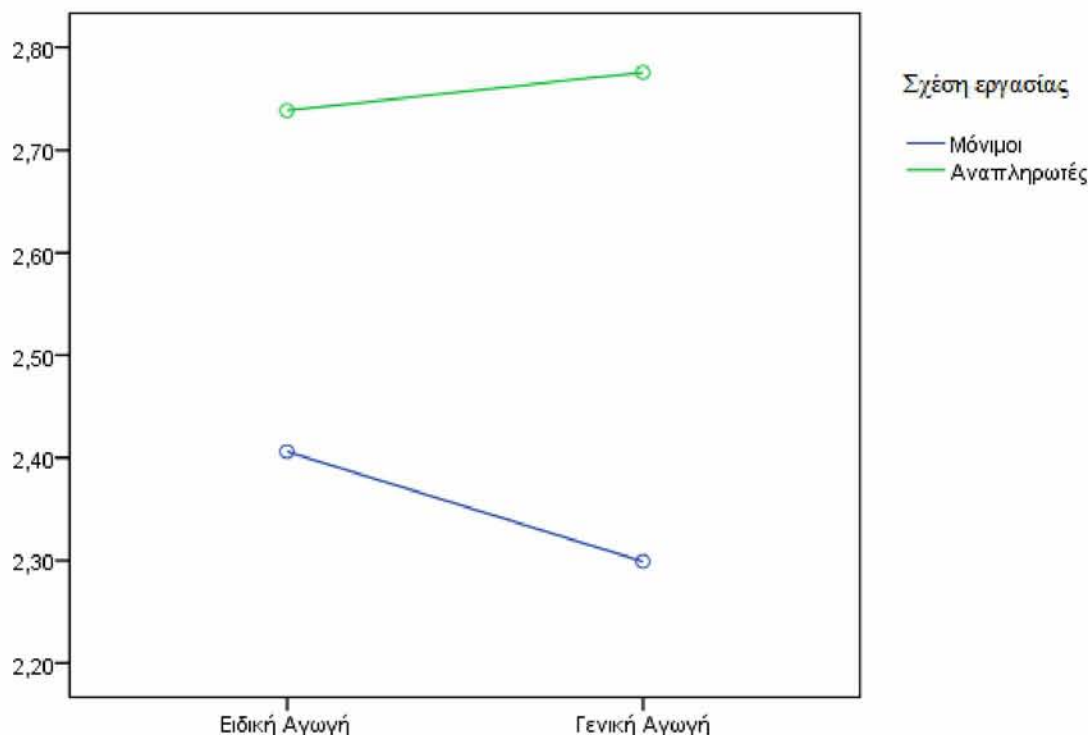
Η σχέση εργασίας, ανεξάρτητα από ομάδα, βρέθηκε να επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(1,861)}=10,137$ ,  $p<0,05$ ] (μόνιμοι ή αναπληρωτές), και [ $F_{(3,861)}=10,420$ ,  $p<0,001$ ] (υπηρεσιακή κατάσταση). Οι αναπληρωτές δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου (Μ.Τ.=2,74, Τ.Α.= 0,91) συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους (Μ.Τ.=2,34, Τ.Α.= 0,92). Όσον αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση, ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μικρότερο βαθμό πρόθεσης δήλωναν οι έχοντες οργανική θέση, ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί με απόσπαση και διάθεση του ΠΥΣΠΕ και τέλος, μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης δήλωναν οι αναπληρωτές (Πίνακας 3.5.κστ). Βρέθηκε επίσης σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και σχέσης εργασίας (μόνιμοι-αναπληρωτές) στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,861)}=4,230$ ,  $p<0,05$ ]. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή (Διάγραμμα 3.5). Ο έλεγχος Levene επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [ $F_{(3,858)}=1,355$ ,  $p=0,255$ ].

Πίνακας 3.5.κστ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Υπηρεσιακή κατάσταση			
Οργανική θέση	508	2,2454	
Απόσπαση	201	2,5567	2,5567
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	22	2,6196	2,6196
Αναπληρωτής/τρια	131		2,7431





Διάγραμμα 3.5

Αλληλεπίδραση ομάδας και σχέσης εργασίας στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας

Βρέθηκε και μόνη κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, της σχέσης εργασίας (υπηρεσιακή κατάσταση) στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(3,861)}=22,047$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης δήλωναν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που ήταν στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ (Πίνακας 3.5.κζ).

Πίνακας 3.5.κζ

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Πρόθεση αλλαγής πλαισίου	N	1	2	3
Υπηρεσιακή κατάσταση				
Οργανική θέση	508	2,4115		
Απόσπαση	201		3,0356	
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	131		3,3826	3,3826
Αναπληρωτής/τρια	22			3,8727

Βρέθηκε κύρια μόνη επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, της σχέσης εργασίας (υπηρεσιακή κατάσταση) στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα [ $F_{(3,861)}=2,984$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο

βαθμό αποτρεπτικής επιρροής δήλωναν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και το μικρότερο όσοι ήταν στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ (Πίνακας 3.5.κη).

Πίνακας 3.5.κη

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία- κεκτημένα</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
<i>Υπηρεσιακή κατάσταση</i>		
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	22	2,3182
Οργανική θέση	508	2,3325
Απόσπαση	201	2,5925
Αναπληρωτής/τρια	131	2,7503

Τέλος, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, της σχέσης εργασίας στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,860)}=3,950$ ,  $p<0,05$ ] (μόνιμοι-αναπληρωτές) και [ $F_{(3,860)}=2,909$ ,  $p<0,05$ ] (υπηρεσιακή κατάσταση). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής (Μ.Τ.=1,99, Τ.Α.= 1,36) συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους (Μ.Τ.=1,66, Τ.Α.= 1,22) ενώ, αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση, ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι τον μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής δήλωναν οι αναπληρωτές και τον μικρότερο οι υπηρετούντες με οργανική θέση (Πίνακας 3.5.κθ).

Πίνακας 3.5.κθ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της υπηρεσιακής κατάστασης στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
<i>Υπηρεσιακή κατάσταση</i>		
Οργανική θέση	508	1,5879
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	22	1,8030
Απόσπαση	200	1,8133
Αναπληρωτής/τρια	131	1,9898

Όσον αφορά στο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής σε σχολείο, βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής σε σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(4,792)}=8,733$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης

αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας δήλωναν όσοι είχαν παραμείνει στο ίδιο σχολείο μέχρι και 1έτος (Πίνακας 3.5.λ). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,792)}=5,329$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.=2,55$ ,  $T.A.=0,96$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.=2,29$ ,  $T.A.=0,89$ ].

Πίνακας 3.5.λ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Πρόθεση αποχώρησης/ αλλαγής πλαισίου</i>	<i>N</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής σε σχολείο				
16 - 21	74	2,0634		
22+	23	2,0679		
9 - 15	205	2,2436	2,2436	
2 - 8	392		2,5241	2,5241
<= 1	99			2,6924

Ανεξάρτητα από ομάδα, ο μεγαλύτερος χρόνος παραμονής σε σχολείο επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(4,792)}=3,790$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης έχουν οι εκπαιδευτικοί που είχαν παραμείνει στο ίδιο σχολείο μέχρι και 1έτος (Πίνακας 3.5.λα). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,792)}=6,365$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής:  $M.T.=2,17$ ,  $T.A.=1,17$ , εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής:  $M.T.=1,89$ ,  $T.A.=1,07$ ].

Πίνακας 3.5.λα

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής στο σχολείο στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής σε σχολείο		
22+	23	1,6470
16 - 21	74	1,7564
9 - 15	205	1,8850
2 - 8	392	2,1405
0-1	99	2,1421

Ανεξάρτητα από ομάδα, ο μεγαλύτερος χρόνος παραμονής σε σχολείο βρέθηκε να επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(4,792)}=22,294$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε

ότι το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου έχουν οι εκπαιδευτικοί που είχαν παραμείνει στο ίδιο σχολείο μέχρι και 1έτος (Πίνακας 3.5.λβ).

Πίνακας 3.5.λβ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρόνου παραμονής στο σχολείο στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>N</i>	<i>I</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής σε σχολείο				
22+	23	1,7739		
16 - 21	74	2,1541		
9 - 15	205	2,3290		
2 - 8	392		2,9402	
0-1	99			3,5466

Ανεξαρτήτως ομάδας, ο μεγαλύτερος χρόνος παραμονής στο σχολείο επιδρά στην αποτρεπτική επιρροή της οικογένειας-κατοικίας-εργασιακών κεκτημένων [ $F_{(4,792)}=2,592$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι το μεγαλύτερο βαθμό αποτρεπτικής επιρροής δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που είχαν παραμείνει στο ίδιο σχολείο μέχρι και 1έτος (Πίνακας 3.5.λγ). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,792)}=5,577$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,63, T.A.= 1,47, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,34, T.A.= 1,32]. Τέλος, βρέθηκε μόνη επίδραση της ομάδας στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,791)}=5,130$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 1,86, T.A.= 1,32, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,59, T.A.= 1,19].

Πίνακας 3.5.λγ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος παραμονής σε σχολείο στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-κεκτημένα</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παραμονής σε σχολείο		
16 - 21	74	2,0903
22+	23	2,3251
9 - 15	205	2,3711
2 - 8	392	2,5827
0-1	99	2,6003

Βρέθηκε μόνη κύρια επίδραση, ανεξάρτητα από ομάδα, του αριθμού των διαφορετικών σχολείων υπηρέτησης την τελευταία πενταετία στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ $F_{(4,716)}=3,239$ ,  $p<0,05$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των διαφορετικών σχολείων που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τα τελευταία 5 χρόνια τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.5.λδ). Βρέθηκε επίσης και κύρια επίδραση της ομάδας [ $F_{(1,716)}=8,183$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,58, Τ.Α.= 0,96, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.=2,33, Τ.Α.= 0,90]. Βρέθηκε κύρια επίδραση της ομάδας στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,716)}=7,308$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: Μ.Τ.= 2,21, Τ.Α.= 1,17, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: Μ.Τ.=1,93, Τ.Α.= 1,11].

Πίνακας 3.5.λδ

*Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης των διαφορετικών σχολείων υπηρέτησης την τελευταία 5ετία στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (γενικό μέτρο) των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής*

<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου</i>	<i>N</i>	<i>I</i>
Διαφορετικά σχολεία υπηρέτησης την τελευταία 5ετία		
0	122	2,2355
1 - 2	396	2,4215
3 - 5	163	2,6033
6 - 7	33	2,7686
8+	3	3,1594

Ανεξάρτητα από ομάδα, ο αριθμός διαφορετικών σχολείων υπηρέτησης την τελευταία πενταετία βρέθηκε να επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(4,716)}=7,400$ ,  $p<0,001$ ]. Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε ότι όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των διαφορετικών σχολείων που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τα τελευταία 5 χρόνια τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.5.λε).

### Πίνακας 3.5.λε

Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης των διαφορετικών σχολείων υπηρετήσης την τελευταία 5ετία στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

Πρόθεση αλλαγής πλαισίου	N	I
Διαφορετικά σχολεία υπηρετήσης την τελευταία 5ετία		
0	122	2,3656
1 - 2	396	2,7194
3 - 5	163	3,2147
6 - 7	33	3,3854
8+	3	3,5333

Βρέθηκε, τέλος, κύρια επίδραση της ομάδας στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία- εργασιακά κεκτημένα [ $F_{(1,716)}=5,923$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 2,67, T.A.= 1,47, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=2,37, T.A.= 1,33] και από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,716)}=6,856$ ,  $p<0,05$ , εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής: M.T.= 1,85, T.A.= 1,31, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής: M.T.=1,58, T.A.= 1,15].

### 3.6. Συσχετίσεις και σύγκριση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η σύγκριση των δύο ομάδων, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της μελέτης ως προς τις διαστάσεις της εξαρτημένης. Εφαρμόζεται για το λόγο αυτό Ανάλυση Συνδιακύμανσης ή συμμεταβλητή ανάλυση (ANCOVA), όπου ως σταθερός παράγοντας λογίζεται η ομάδα των εκπαιδευτικών και συμμεταβλητή κάθε μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Με τη διαδικασία αυτή, διερευνάται: α) Κατά πόσο η διαφορά στις ομάδες παραμένει σταθερή, όταν ληφθεί υπόψη η συμμεταβλητή. β) Αν οι διαφορές στις συσχετίσεις ανεξάρτητης με εξαρτημένη μεταβλητή διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα. Στην περίπτωση που η διαφορά είναι σημαντική, κάτι τέτοιο φαίνεται από την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης της συμμεταβλητής με τον σταθερό παράγοντα (ομάδα εκπαιδευτικών).

Στους επόμενους δύο πίνακες παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με τους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και τις συνθήκες εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής (Πίνακας 3.6.α) και γενικής αγωγής

(Πίνακας 3.6.β). Για το σχετικό έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson's r. Οι συσχετίσεις κυμάνθηκαν από ασθενείς ως μέτριες, με εξαίρεση τους παράγοντες που αφορούσαν σε επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση και τη σχέση τους με τις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Πίνακας 3.6.α

Συσχετίσεις παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην ομάδα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚ ΟΤΗΤΑ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (ΜΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (ΑΝΤΙΣ ΕΚΔΙΣΤΕ ΠΡΩΤΟΣ ΓΡΑΦΕΙΟΥ)	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΑΤΟΜΑ)	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ)	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΡΟΛΩΝ	ΑΣΑΦΕΙΑ ΡΟΛΩΝ	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΡΟΛΩΝ	ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΑΝΑΓΥΠΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΑΜΜΑ)	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ)
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ</b>	-0,286**	-0,280**	-0,213**	-0,200**	0,196**	-0,060	-0,122*	-0,119*	-0,065	-0,045	-0,142**	0,265**	-0,146**	0,319**	0,251**	0,045	0,075	0,017
<b>ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ</b>																		
ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ	-0,446**	-0,286**	-0,392**	-0,292**	0,230**	-0,076	-0,154**	-0,135**	-0,187	-0,089	-0,133**	0,169**	-0,182**	0,250**	0,166**	0,038	0,073	0,008
ΑΛΛΑΓΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	-0,158**	-0,345**	-0,107*	-0,135**	0,218**	-0,038	-0,160**	-0,175**	-0,066	-0,111*	-0,096	0,257**	-0,127**	0,300**	0,243**	0,029	0,074	-0,007
<b>ΑΠΟΤΡΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</b>																		
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΚΑΤΟΙΚΙΑ-ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΕΚΤΗΜΕΝΑ	-0,156**	-0,144**	-0,071	-0,114*	0,083	-0,080	-0,013	-0,018	0,010	0,032	-0,151**	0,198**	-0,087	0,218**	0,196**	0,017	0,033	0,003
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΓΥΡΟΣ	-0,119*	-0,059	-0,138**	-0,038	0,053	0,009	-0,017	-0,012	0,210	0,016	0,032	0,115*	-0,040	0,163**	0,072	0,028	0,034	0,020

\* p<0,01 \*\* p<0,001



Πίνακας 3.6.β

Συσχετίσεις παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην ομάδα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

	ΕΠΙΠΤΑΜΑΤΙΚΗ ΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΕΠΙΠΤΑΜΑ	ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚ ΟΤΗΤΑ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (ΔΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (ΔΙΝΤΗΣ ΕΚΠΙΣΤ. ΠΕΡΙΟΣ ΓΡΑΦΕΙΟΥ)	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΑΤΟΜΑ)	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ)	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΡΟΛΩΝ	ΑΣΦΕΛΙΑ ΡΟΛΩΝ	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΡΟΛΩΝ	ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΜΑ)	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ)
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ</b>	-0,295**	-0,296**	-0,170**	-0,250**	0,232**	-0,008	-0,158**	-0,130*	-0,162	-0,077	-0,126**	0,161**	-0,118*	0,217**	0,146**	-0,028	0,056	-0,083
<b>ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ</b>																		
ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ	-0,426**	-0,234**	-0,324**	-0,283**	0,257**	-0,029	-0,176**	-0,136*	-0,155	-0,075	-0,080	0,132**	-0,176**	0,261**	0,081	-0,026	0,055	-0,079
ΑΛΛΑΓΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	-0,194**	-0,353**	-0,126**	-0,167**	0,190**	0,048	-0,089	-0,115*	-0,034	-0,089	-0,132**	0,136**	-0,028	0,143**	0,122**	0,048	0,107*	-0,008
<b>ΑΠΟΤΡΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</b>																		
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ- ΚΑΤΟΙΚΙΑ- ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΕΚΤΗΜΕΝΑ	-0,186**	-0,205**	-0,064	-0,190**	0,142**	-0,057	-0,131**	-0,113*	-0,161	-0,023	-0,117*	0,107*	-0,080	0,115*	0,125**	-0,108*	-0,027	-0,142**
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΓΥΡΟΣ	-0,125**	-0,058	-0,003	-0,091	0,130**	0,031	-0,059	0,020	-0,146	-0,010	-0,007	0,094*	-0,108*	0,149**	0,087	0,028	0,064	-0,004

\* p<0,01 \*\* p<0,001

### Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση ανεξαρτήτως ομάδας (Πίνακας 3.6.γ), επιδρά σημαντικά σε όλους στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και δεν διαφοροποιείται στη σχέση της με τους παράγοντες αυτούς και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 864)} = 79,135, p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 864)} = 201,966, p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 864)} = 27,128, p < 0,001$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα:  $F_{(1, 864)} = 25,528, p < 0,001$ , αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο:  $F_{(1, 863)} = 12,858, p < 0,001$ ].

Η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας. Βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,286, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,295, p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,446, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,426, p < 0,001$ ], την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = -0,158, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,194, p < 0,001$ ], την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα [ειδική αγωγή:  $r = -0,156, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,186, p < 0,001$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ειδική αγωγή:  $r = -0,119, p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = -0,125, p < 0,001$ ]. (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

#### Πίνακας 3.6.γ

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

Ομάδα	Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)	Πρόθεση αποχώρησης	Πρόθεση αλλαγής πλαισίου	Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα	Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Επαγγελματική ικανοποίηση	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Ομάδα * Επαγγελματική ικανοποίηση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

### *Αφοσίωση στο σχολείο και το επάγγελμα*

Ανεξαρτήτως ομάδας, η αφοσίωση στο σχολείο επιδρά στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και δεν διαφοροποιείται στη σχέση της με τους παράγοντες αυτούς και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου όπου δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση ή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 867)} = 77,866$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 867)} = 63,009$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1,867)} = 119,847$ ,  $p < 0,001$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1,867)} = 26,659$ ,  $p < 0,001$ ]. Ομοίως και η αφοσίωση στο επάγγελμα επιδρά στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 860)} = 32,850$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 860)} = 126,703$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1,860)} = 11,709$ ,  $p < 0,05$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1,860)} = 3,931$ ,  $p < 0,05$ ] (Πίνακας 3.6.δ).

Στην περίπτωση της αποτρεπτικής επιρροής από τον κοινωνικό περίγυρο, υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και αφοσίωσης στο επάγγελμα [ $F_{(1,859)} = 4,199$ ,  $p < 0,05$ ] οπότε υπάρχει και διαφορά στη συσχέτιση της αποτρεπτικής επιρροής από τον κοινωνικό περίγυρο με την αφοσίωση στο επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Παρόλα αυτά, ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων της αφοσίωσης στο επάγγελμα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι διακυμάνσεις αυτές ήταν άνισες  $F_{(1,858)} = 4,198$ ,  $p < 0,05$ ] (Πίνακας 3.6.δ).

Η αφοσίωση στο σχολείο δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο, όπου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την αφοσίωση στο σχολείο και στις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,280$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,296$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,286$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,234$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = -0,345$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,353$ ,  $p < 0,001$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα [ειδική αγωγή:  $r = -0,144$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,205$ ,  $p < 0,001$ ]. (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Η αφοσίωση στο επάγγελμα δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο, όπου η στατιστικά σημαντική

αλληλεπίδραση με την ομάδα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3.6.δ), αποτυπώθηκε στη σημαντική συσχέτιση και αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής [ $r = -0,138$ ,  $p < 0,001$ ]. Και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, η αφοσίωση στο επάγγελμα σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,213$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,170$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,392$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,324$ ,  $p < 0,001$ ] και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = -0,107$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = -0,126$ ,  $p < 0,001$ ]. Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δε βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση της αφοσίωσης με το επάγγελμα και της αποτρεπτικής επιρροής από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα. (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Πίνακας 3.6.δ

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, αφοσίωσης (σχολείο/επάγγελμα) και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αφοσίωση	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**	Μ.Σ.
Ομάδα * Αφοσίωση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,015*
Αφοσίωση	<0,001**	<0,001**	0,001*	0,048*	0,034*
Ομάδα * Αφοσίωση	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,041*

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

### Συναίσθημα στο χώρο εργασίας

Το θετικό συναίσθημα, στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, επιδρά στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 858)} = 45,161$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 858)} = 77,090$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 858)} = 19,730$ ,  $p < 0,001$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1, 858)} = 19,652$ ,  $p < 0,001$ ]. (Πίνακας 3.6.ε).

Το αρνητικό συναίσθημα και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, επιδρά σε όλους τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 856)} = 41,068$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 856)} = 53,879$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 856)} = 36,833$ ,  $p < 0,001$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1, 856)} = 10,959$ ,  $p < 0,05$ , αποτροπή από κοινωνικό περιγύρο:  $F_{(1, 855)} = 7,274$ ,  $p < 0,05$ ]. (Πίνακας 3.6.ε).

Πίνακας 3.6.ε

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, συναίσθηματος στο χώρο εργασίας και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)	Πρόθεση αποχώρησης	Πρόθεση αλλαγής πλαισίου	Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα	Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΘΕΤΙΚΟ)					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Θετικό συναίσθημα	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**	Μ.Σ.
Ομάδα * Θετικό συναίσθημα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΑΡΝΗΤΙΚΟ)					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αρνητικό συναίσθημα	<0,001**	<0,001**	<0,001**	0,001*	0,007*
Ομάδα * Αρνητικό συναίσθημα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Ανεξάρτητα από ομάδα, το θετικό συναίσθημα επιδρά στις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο, όπου δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3.6.ε). Πιο συγκεκριμένα, το θετικό συναίσθημα σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,200$ ,  $p < 0,001$ , γενική αγωγή:  $r = -0,250$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,292$ ,  $p < 0,001$ , γενική αγωγή:  $r = -0,283$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = -0,135$ ,  $p < 0,001$ , γενική αγωγή:  $r = -0,167$ ,  $p < 0,001$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα [ειδική αγωγή:  $r = -0,114$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = -0,190$ ,  $p < 0,001$ ]. (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Το αρνητικό συναίσθημα, ανεξάρτητα από ομάδα, επιδρά σε όλες τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής (Πίνακας 3.6.ε). Πιο συγκεκριμένα, το αρνητικό συναίσθημα σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = 0,196$ ,  $p < 0,001$ , γενική αγωγή:  $r = 0,232$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = 0,230$ ,  $p < 0,001$ , γενική αγωγή:  $r = 0,257$ ,  $p < 0,001$ ] και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = 0,218$ ,  $p < 0,001$ , γενική αγωγή:  $r = 0,190$ ,  $p < 0,001$ ]. Παρόλα αυτά, μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση του αρνητικού συναισθήματος και της αποτρεπτικής επιρροής από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα ( $r = 0,142$ ,  $p < 0,001$ ) και του κοινωνικού περιγύρου ( $r = 0,130$ ,  $p < 0,001$ ) (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

#### *Αυτο-αποτελεσματικότητα*

Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας, η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στην αποτρεπτική επιρροή της οικογένειας-κατοικίας και εργασιακών κεκτημένων [ $F_{(1,864)} = 4,124$ ,  $p < 0,05$ ]. Αν και η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι ανεξάρτητα από ομάδα, η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στην αποτρεπτική επιρροή από την οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα (Πίνακας 3.6.στ), εν τούτοις και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας δε βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, όπως και με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Πίνακας 3.6.στ

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, αυτο-αποτελεσματικότητας και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,043*	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

#### *Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά*

Ανεξαρτήτως ομάδας, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά γενικά, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο, επιδρά στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και δεν διαφοροποιείται στη σχέση της με τους παράγοντες αυτούς και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 854)} = 16,871$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1,854)}=23,774$ ,  $p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 854)} = 13,549$ ,  $p < 0,001$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα: :  $F_{(1, 854)} = 4,267$ ,  $p < 0,05$ ]. (Πίνακας 3.6.ζ).

Πιο συγκεκριμένα, η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, ανεξαρτήτως ομάδας, επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο [ $F_{(1,713)} = 10,906$ ,  $p < 0,05$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,713)}= 12,799$ ,  $p < 0,001$ ] και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,713)} = 15,200$ ,  $p < 0,001$ ]. Όσον αφορά στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενου γραφείου, όπως δηλώνονταν από τους διευθυντές της έρευνας, δεν βρέθηκε κάποια σημαντική επίδραση ή αλληλεπίδραση στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.6.ζ).

Η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο (διευθυντή σχολείου, διευθυντή εκπαίδευσης/προϊστάμενο γραφείου) δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας, με εξαίρεση την

αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο (Πίνακας 3.6.ζ), όπου και στις δύο ομάδες δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Και στις δύο ομάδες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,122$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = -0,158$ ,  $p < 0,001$ ] και την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,154$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = -0,176$ ,  $p < 0,001$ ]. Παρόλα αυτά, η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $r = -0,160$ ,  $p < 0,001$ ) και όχι στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ( $r = -0,089$ ,  $p > 0,01$ ), ενώ η αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα να σχετίζεται αρνητικά με την υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $r = -0,131$ ,  $p < 0,001$ ) και όχι στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ( $r = -0,013$ ,  $p > 0,01$ ) (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Η υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας, με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο (Πίνακας 3.6.ζ), όπου και στις δύο ομάδες δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα όπου βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $r = -0,131$ ,  $p < 0,001$ ). Και στις δύο ομάδες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,119$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = -0,130$ ,  $p < 0,01$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,135$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,136$ ,  $p < 0,01$ ] και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = -0,175$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,115$ ,  $p < 0,01$ ] (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Η υποστήριξη από το διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενο γραφείου και αφορά στους εκπαιδευτικούς της έρευνας που υπηρετούσαν σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας, δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας (δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση) (Πίνακας 3.6.ζ). Και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση της υποστήριξης από διευθυντή εκπαίδευσης/προϊστάμενο γραφείου με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).



Πίνακας 3.6.ζ

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερκτιμένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	<0,001**	<0,001**	<0,001**	0,039*	Μ.Σ.
Ομάδα * Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	0,001*	<0,001**	<0,001**	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ή ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ ΓΡΑΦΕΙΟΥ)</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### *Κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας*

Η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι ανεξάρτητα από ομάδα, ο αριθμός ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης και στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 3.6.η). Ωστόσο, μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η πρόθεση αλλαγής πλαισίου σχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας ( $r=-0,111$ ,  $p<0,01$ ) (Πίνακας 3.6.α).

Ο αριθμός ατόμων του εργασιακού περιβάλλοντος που προσφέρουν κοινωνική στήριξη επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα, στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,819)} = 5,545$ ,  $p<0,05$ ] και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,819)} = 8,418$ ,  $p<0,05$ ] και δεν διαφοροποιείται στη σχέση της με τους παράγοντες αυτούς στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής (Πίνακας 3.6.η).

Η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι ανεξάρτητα από ομάδα, η ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο [ $F_{(1,808)} = 14,744$ ,  $p<0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,808)} = 9,634$ ,  $p<0,05$ ], την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ $F_{(1,808)} = 10,156$ ,  $p<0,05$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία και εργασιακά κεκτημένα [ $F_{(1,808)} = 14,994$ ,  $p<0,001$ ] (Πίνακας 3.6.η), με εξαίρεση την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο όπου δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση και στις 2 ομάδες των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β). Μολονότι και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών η ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας [ειδική αγωγή:  $r = -0,142$ ,  $p<0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,126$ ,  $p<0,001$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα [ειδική αγωγή:  $r = -0,151$ ,  $p<0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,117$ ,  $p<0,01$ ], εντούτοις σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $r=-0,133$ ,  $p<0,001$ ) και με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ( $r=-0,132$ ,  $p<0,001$ ) (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Πίνακας 3.6.η

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, κοινωνικής στήριξης στο χώρο εργασίας και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια- κατοικία- εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ)</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη	Μ.Σ.	0,019*	0,004*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ (ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ)</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη	<0,001**	0,002*	0,001*	<0,001**	Μ.Σ.
Ομάδα * Κοινωνική στήριξη	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### *Προβλήματα ρόλων*

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και προβλημάτων ρόλων γενικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [F<sub>(1, 869)</sub> = 4,463, p<0,05]. Ο σχετικός έλεγχος Levene επιβεβαίωσε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων [F<sub>(1, 868)</sub> = 0,570, p=0,451]. Ανεξαρτήτως ομάδας, τα προβλήματα ρόλων γενικά επιδρούν στους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και δεν διαφοροποιούνται στη σχέση τους με τους παράγοντες αυτούς και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο: F<sub>(1, 869)</sub> = 42,294, p<0,001, πρόθεση αποχώρησης: F<sub>(1, 869)</sub> = 20,261, p<0,001, πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας: F<sub>(1, 869)</sub> = 35,965, p<0,001, αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα: F<sub>(1, 869)</sub> = 21,513, p<0,001, αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο: F<sub>(1, 868)</sub> = 9,665, p<0,05]. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της ασάφειας ρόλων [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο: F<sub>(1, 867)</sub> = 15,404, p<0,001,

πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 867)} = 28,610, p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 867)} = 5,614, p < 0,05$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1, 867)} = 6,144, p < 0,05$ , αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο:  $F_{(1, 866)} = 4,583, p < 0,05$ ] (Πίνακας 3.6.θ).

Αναφορικά με τη σύγκρουση ρόλων (Πίνακας 3.6.θ), βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο) ( $F_{(1,867)}=5,088, p < 0,05$ ), την πρόθεση αλλαγής πλαισίου ( $F_{(1,867)} = 8,588, p < 0,05$ ) και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα ( $F_{(1,867)} = 4,149, p < 0,05$ ), οπότε υπάρχει διαφορά στις συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Ο έλεγχος Levene και στις τρεις περιπτώσεις αλληλεπίδρασης επιβεβαίωσε την ισότητα των διακυμάνσεων ομάδας και σύγκρουσης ρόλων [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 866)} = 1,983, p > 0,05$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 866)} = 0,106, p > 0,05$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1, 866)} = 2,841, p > 0,05$ ]. Επιπλέον, ανεξαρτήτως ομάδας, η σύγκρουση ρόλων επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης [ $F_{(1,867)}=59,985, p < 0,001$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ $F_{(1,866)}=21,583, p < 0,001$ ], οπότε και δεν διαφοροποιείται η σχέση με τους παράγοντες αυτούς και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

Στην περίπτωση του φόρτου εργασίας (Πίνακας 3.6.θ), υπάρχει επίδραση σε όλους τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, οπότε και δεν διαφοροποιείται η σχέση με τους παράγοντες αυτούς και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών [πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, γενικό μέτρο:  $F_{(1, 869)} = 36,060, p < 0,001$ , πρόθεση αποχώρησης:  $F_{(1, 869)} = 13,681, p < 0,001$ , πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας:  $F_{(1, 869)} = 30,421, p < 0,001$ , αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα:  $F_{(1, 869)} = 23,426, p < 0,001$ , αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο:  $F_{(1, 868)} = 5,479, p < 0,05$ ].

Η συμμεταβλητή ανάλυση επίσης έδειξε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής τα προβλήματα ρόλων γενικά δε διαφοροποιούνται στη σχέση τους με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, με εξαίρεση την πρόθεση αλλαγής πλαισίου (Πίνακας 3.6.θ), όπου η σημαντική αλληλεπίδραση αποτυπώθηκε στο μεγαλύτερο βαθμό θετικής συσχέτισης της πρόθεσης αλλαγής πλαισίου με τα προβλήματα ρόλων γενικά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή [ειδική αγωγή:  $r = 0,257, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,136, p < 0,001$ ]. Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών τα προβλήματα ρόλων γενικά σχετίζονται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = 0,265, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,161, p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = 0,169, p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,132, p < 0,001$ ], την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά

κεκτημένα [ειδική αγωγή:  $r = 0,198$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,107$ ,  $p < 0,01$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ειδική αγωγή:  $r = 0,115$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = 0,194$ ,  $p < 0,01$ ]. (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι η ασάφεια ρόλων δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας (Πίνακας 3.6.θ). Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους αποτρεπτικούς παράγοντες (οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα, κοινωνικός περίγυρος) και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, αλλά βρέθηκε και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών σημαντική αρνητική συσχέτιση της ασάφειας ρόλων με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = -0,146$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,118$ ,  $p < 0,01$ ] και την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = -0,182$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = -0,176$ ,  $p < 0,001$ ]. Παρόλα αυτά, η ασάφεια ρόλων βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $r = -0,127$ ,  $p < 0,001$ ) και όχι στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ( $r = 0,028$ ,  $p > 0,01$ ). (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής η σύγκρουση ρόλων δε διαφοροποιείται στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, με εξαίρεση την πρόθεση αλλαγής πλαισίου, όπου η σημαντική αλληλεπίδραση (Πίνακας 3.6.θ. αποτυπώθηκε στο μεγαλύτερο βαθμό θετικής συσχέτισης της πρόθεσης αλλαγής πλαισίου με τη σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή [ειδική αγωγή:  $r = 0,300$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,143$ ,  $p < 0,001$ ]. Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών η σύγκρουση ρόλων σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = 0,319$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,217$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση αποχώρησης [ειδική αγωγή:  $r = 0,250$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,261$ ,  $p < 0,001$ ], την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα [ειδική αγωγή:  $r = 0,218$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,115$ ,  $p < 0,01$ ] και την αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο [ειδική αγωγή:  $r = 0,163$ ,  $p < 0,01$  γενική αγωγή:  $r = 0,149$ ,  $p < 0,01$ ]. (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι ο φόρτος εργασίας δε διαφοροποιείται στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών στη σχέση της με τις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας (Πίνακας 3.6.θ). Ανεξάρτητα από ομάδα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την αποτρεπτική επιρροή μόνο από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα [ειδική αγωγή:  $r = 0,196$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,125$ ,  $p < 0,001$ ], την πρόθεση

αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου [ειδική αγωγή:  $r = 0,251$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,146$ ,  $p < 0,001$ ] και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου [ειδική αγωγή:  $r = 0,243$ ,  $p < 0,001$  γενική αγωγή:  $r = 0,122$ ,  $p < 0,001$ ]. Παρόλα αυτά, ο φόρτος ρόλων βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $r=0,166$ ,  $p < 0,001$ ) και όχι στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ( $r=0,081$ ,  $p > 0,01$ ) (Πίνακας 3.6.α και 3.6.β).

Πίνακας 3.6.θ

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, προβλημάτων ρόλων και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)	Πρόθεση αποχώρησης	Πρόθεση αλλαγής πλαισίου	Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα	Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο
<b>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΡΟΛΩΝ</b> (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προβλήματα ρόλων	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**	0,002*
Ομάδα * Προβλήματα ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,035*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΑΣΑΦΕΙΑ ΡΟΛΩΝ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ασάφεια ρόλων	<0,001**	<0,001**	0,018*	0,013*	0,033*
Ομάδα * Ασάφεια ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
<b>ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΡΟΛΩΝ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,031*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Σύγκρουση ρόλων	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Ομάδα * Σύγκρουση ρόλων	0,024*	Μ.Σ.	0,003*	0,042*	Μ.Σ.
<b>ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Φόρτος εργασίας	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**	0,019*
Ομάδα * Φόρτος εργασίας	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

### *Αυτονομία*

Η σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και αυτονομίας αφορούσε στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο και την αποτρεπτική επιρροή της οικογένειας-κατοικίας και εργασιακών κερτημένων ( $F_{(1,862)} = 4,353, p < 0,05$ ). Επομένως η σχέση αυτή διαφοροποιείται στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Παρόλα αυτά, ο έλεγχος Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων της αυτονομίας στο διδακτικό έργο στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι διακυμάνσεις αυτές ήταν άνισες ( $F_{(1,861)} = 5,407, p < 0,05$ ). (Πίνακας 3.6.1). Ανεξάρτητα από ομάδα, η αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας ( $F_{(1,862)} = 6,935, p < 0,05$ ). (Πίνακας 3.6.1).

Η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική επίδραση της αυτονομίας ως γενικό μέτρο στις διαστάσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, (Πίνακας 3.6.1). ούτε και βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις, με εξαίρεση την σχέση της αυτονομίας ως γενικού μέτρου στην αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $r = -0,108, p < 0,01$ ). (Πίνακας 3.6.α). Όσον αφορά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση με την ομάδα ως προς την πρόθεση αλλαγής πλαισίου. Οι συσχετίσεις έδειξαν ότι μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου ( $r = 0,107, p < 0,01$ ). (Πίνακας 3.6.β). Όσον αφορά στην αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο, η συμμεταβλητή ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση με την ομάδα ως προς την αποτρεπτική επιρροή από την οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα (Πίνακας 3.6.1). Οι συσχετίσεις έδειξαν ότι μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο σχετίζεται αρνητικά με την αποτρεπτική επιρροή από την οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα. ( $r = -0,142, p < 0,001$ ). (Πίνακας 3.6.β).

Πίνακας 3.6.1

Συμμεταβλητή ανάλυση ομάδας εκπαιδευτικών, αυτονομίας και διαστάσεων αυτής και παραγόντων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

	<i>Πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου (γενικό μέτρο)</i>	<i>Πρόθεση αποχώρησης</i>	<i>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου</i>	<i>Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα</i>	<i>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</i>
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΤΡΟ)					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ)					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,009*	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ)					
Ομάδα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,045*	Μ.Σ.
Ομάδα * Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,037*	Μ.Σ.

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### 3.7. Διαφοροποίηση των εναλλακτικών διεξόδων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Η διαφοροποίηση των εναλλακτικών διεξόδων αφορά σε εκείνες που βασίστηκαν στο σχηματικό μοντέλο της έρευνας το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο μοντέλο της Billingsley (1993) και αφορά σε διαβάθμιση προθέσεων αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας (καμία πρόθεση-κάποια στιγμή στο μέλλον-άμεσα). Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των



προθέσεων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  με δείκτη σημαντικότητας το κριτήριο Chi-square.

#### *Εναλλακτικές αποχώρησης*

Ο σχετικός έλεγχος των διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής παρατίθεται στον Πίνακα 3.7.α.

Όσον αφορά στην πρόθεση αποχώρησης σε άλλο κλάδο/ειδικότητα της Α/θμιας εκπαίδευσης, περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν τη θέση τους άμεσα τον επόμενο χρόνο ή και κάποια στιγμή στο μέλλον, ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν θα εγκατέλειπαν τη θέση τους [ $\chi^2(2)=13,784$ ,  $p<0,05$ ].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν τη θέση τους για μια εκτός σχολείου θέση στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης συμμετέχοντας στις επόμενες κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια κάποια στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=8,695$ ,  $p<0,05$ ].

Για μια εκτός σχολικού πλαισίου θέση, στον ευρύτερο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν την τωρινή θέση κάποια στιγμή στο μέλλον περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν θα εγκατέλειπαν τη θέση τους [ $\chi^2(2)=6,412$ ,  $p<0,05$ ].

Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δε θα εγκατέλειπαν τη θέση τους για μια θέση στον ιδιωτικό τομέα σε σχετικό με την εκπαίδευση αντικείμενο, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια κάποια στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=8,888$ ,  $p<0,05$ ].

Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε θα εγκατέλειπαν τη θέση τους κάνοντας χρήση του δικαιώματος για πρόωρη συνταξιοδότηση, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια αμέσως μόλις θεμελιώναν το νόμιμο δικαίωμα [ $\chi^2(2)=6,450$ ,  $p<0,05$ ].

Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε θα εγκατέλειπαν τη θέση τους κάνοντας χρήση του δικαιώματος για πλήρη συνταξιοδότηση, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια αμέσως μόλις θεμελιώναν το νόμιμο δικαίωμα [ $\chi^2(2)=14,200$ ,  $p<0,05$ ].

Πίνακας 3.7.α

Διαφοροποίηση προθέσεων αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

	Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
	N=413		N=464		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Άλλος κλάδος/ειδικότητα Α/θμιας					
Καμία πρόθεση	336	83,6	414	91,2	0,001*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	56	13,9	38	8,4	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	10	2,5	2	0,4	
Κλάδος/ειδικότητα Β/θμιας					
Καμία πρόθεση	351	96,7	391	97,3	0,895
Κάποια στιγμή στο μέλλον	10	2,8	9	2,2	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	2	0,6	2	0,5	
Διευθυντής σχολείου					
Καμία πρόθεση	258	68,8	260	63,3	0,054
Κάποια στιγμή στο μέλλον	85	27,7	94	22,9	
Στις επόμενες κρίσεις	32	8,5	57	13,9	
Στέλεχος εκπαίδευσης (εκτός σχολείου)					
Καμία πρόθεση	288	74,4	340	77,1	0,013*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	85	22,0	70	15,9	
Στις επόμενες κρίσεις	14	3,6	31	7,0	
Εκτός σχολείου, στον ευρύτερο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης					
Καμία πρόθεση	300	77,9	373	84,8	0,041*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	76	19,7	60	13,6	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	9	2,3	7	1,6	
Εκτός εκπαίδευσης, στον ευρύτερο δημόσιο τομέα					
Καμία πρόθεση	364	95,3	414	95,2	0,799
Κάποια στιγμή στο μέλλον	15	3,9	19	4,4	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	3	0,8	2	0,5	

Ιδιωτικός τομέας, σχετικός με εκπαίδευση						
Καμία πρόθεση	353	92,4	423	96,4	0,012*	
Κάποια στιγμή στο μέλλον	28	7,3	13	3,0		
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	1	0,3	3	0,7		
Ιδιωτικός τομέας, μη σχετικός με εκπαίδευση						
Καμία πρόθεση	367	95,8	424	97,2	0,241	
Κάποια στιγμή στο μέλλον	14	3,7	12	2,8		
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	2	0,5	0	0		
Πρώρη συνταξιοδότηση						
Καμία πρόθεση προς το παρόν	340	87,6	360	81,3	0,040*	
Με τη θεμελίωση νόμιμου δικαιώματος	38	9,8	68	15,3		
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	10	2,6	15	3,4		
Πλήρης συνταξιοδότηση						
Καμία πρόθεση προς το παρόν	238	61,3	209	48,5	0,001*	
Με τη θεμελίωση νόμιμου δικαιώματος	135	34,8	205	47,6		
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	15	3,9	17	3,9		

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### *Εναλλακτικές αλλαγής πλαισίου εργασίας*

Ο σχετικός έλεγχος των διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής παρατίθεται στον Πίνακα 3.7.β.

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα ζητούσαν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε άλλο δημοτικό σχολείο της ίδιας περιοχής, άμεσα, τον επόμενο χρόνο [ $\chi^2(2)=6,245$ ,  $p<0,05$ ].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε δημοτικό σχολείο άλλης περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια κάποια στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=6,606$ ,  $p<0,05$ ].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο της ίδιας περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια

στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=6,606$ ,  $p<0,05$ ]. Ομοίως, περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο άλλης περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=68,406$ ,  $p<0,001$ ].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε τμήμα ένταξης της ίδιας περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=83,327$ ,  $p<0,001$ ]. Ομοίως, περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε τμήμα ένταξης της άλλης περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια στιγμή στο μέλλον [ $\chi^2(2)=76,674$ ,  $p<0,001$ ].

#### Πίνακας 3.7.β

*Διαφοροποίηση προθέσεων αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής*

	<i>Ειδική Αγωγή</i>		<i>Γενική Αγωγή</i>		<i>p</i>
	<i>N=413</i>		<i>N=464</i>		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
<i>Δημοτικό Σχολείο ίδιας περιοχής</i>					
Καμία πρόθεση	323	85,4	362	81,0	0,044*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	36	9,5	42	9,4	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	19	5,0	43	9,6	
<i>Δημοτικό Σχολείο άλλης περιοχής</i>					
Καμία πρόθεση	324	86,2	349	79,5	0,037*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	25	6,6	48	10,9	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	27	7,2	42	9,6	
<i>Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ίδιας περιοχής</i>					
Καμία πρόθεση	319	84,2	403	98,1	<0,001**
Κάποια στιγμή στο μέλλον	35	9,2	8	1,9	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	25	6,6	0	0	

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο άλλης περιοχής						
	Καμία πρόθεση	311	82,7	409	99,3	<0,001**
	Κάποια στιγμή στο μέλλον	31	8,2	1	0,2	
	Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	34	9,0	2	0,5	
Τμήμα Ένταξης ίδιας περιοχής						
	Καμία πρόθεση	276	71,3	393	94,9	<0,001**
	Κάποια στιγμή στο μέλλον	63	16,3	17	4,1	
	Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	48	12,4	4	1,0	
Τμήμα Ένταξης άλλης περιοχής						
	Καμία πρόθεση	295	77,8	403	97,6	<0,001**
	Κάποια στιγμή στο μέλλον	36	9,5	9	2,2	
	Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	48	12,7	1	0,2	

\*p<0,05, \*\*p<0,001

### 3.8. Σύνοψη των κύριων ευρημάτων

Από τα ευρήματα του ποσοτικού σκέλους επιβεβαιώνεται ο υψηλότερος βαθμός πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ιδιαίτερα στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα (μέχρι και 5 έτη υπηρεσίας), σύμφωνα με τη σύγχρονη ερευνητική αρθρογραφία που αφορά στο θέμα (Boe et al., 2008). Παρόλα αυτά όμως, δε φάνηκαν προθέσεις μετακίνησης από την ειδική στη γενική αγωγή και αντίστροφα.

Επιπλέον, το προφίλ του εκπαιδευτικού που δηλώνει υψηλό βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας έχει ως εξής: νέος (μέχρι λίγο μετά τα 30), χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις, μέχρι και 5 έτη προϋπηρεσίας συνολικά και στην ειδική αγωγή, μένει προσωρινά και μακριά από την οικογένεια ή χωρίς οικογένεια στην περιοχή όπου υπηρετεί, έχει βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή και το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που έχει υπηρετήσει σε σχολείο είναι το 1 έτος. Υπηρετεί στο παρόν σχολείο το πολύ ένα έτος και τα τελευταία 5 χρόνια έχει υπηρετήσει σε πάνω από 2 διαφορετικά σχολεία.

Στη συζήτηση που ακολουθεί τίθεται το πλαίσιο των παραγόντων εκείνων που διαφοροποιούνται και σχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων του ποσοτικού σκέλους της έρευνας

Σκοπός του ποσοτικού σκέλους της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων (ατομικοί εργασιακοί παράγοντες, συνθήκες εργασίας, δημογραφικοί) που διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και σχετίζονται με τις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στις δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάστηκαν και οι αποτρεπτικοί παράγοντες στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας που αφορούσαν σε οικογένεια, κατοικία, εργασιακά κεκτημένα καθώς και στον κοινωνικό περίγυρο. Τέλος, με βάση το σχηματικό μοντέλο της έρευνας, διερευνήθηκαν οι εναλλακτικές διεξοδοί αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και ο βαθμός που εκείνες διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Στο πλαίσιο της παρούσας συζήτησης, η σειρά παρουσίασης των παραγόντων βασίζεται στο ότι σε προηγούμενες συναφείς μελέτες σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, οι μεταβλητές που συνδέονται με το εργασιακό πλαίσιο είναι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης της αποχώρησης συγκριτικά με τους δημογραφικούς (Billingsley & Cross, 1992). Επιπλέον, οι προθέσεις αποτελούν τον πιο καθοριστικό αντιπροσωπευτικό παράγοντα που συνδέεται με την πραγματική αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Layne et al., 2004), ενώ οι αποτρεπτικοί παράγοντες αποτελούν μια νέα αναδυόμενη τάση στο πλαίσιο μελέτης της αποχώρησης των εκπαιδευτικών γενικά. Επιπλέον, η όλη συζήτηση επικεντρώνεται στους παράγοντες εκείνους που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής ήτοι προθέσεις, αποτρεπτικοί παράγοντες, ατομικοί εργασιακοί παράγοντες, συνθήκες εργασίας, δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ.

Ως εκ τούτου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αρχικά η συζήτηση επικεντρώνεται στις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας με βάση τη σχετική κλίμακα του ερωτηματολογίου, καθώς και στους αποτρεπτικούς παράγοντες όπου η διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο ομάδων ήταν σημαντική. Ακολουθούν οι ατομικοί παράγοντες και συνθήκες εργασίας και οι παράγοντες που αφορούν στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ τόσο ως προς τις μεταξύ τους διαφορές, όσο και ως προς τη σχέση τους με τους παράγοντες

πρόθεσης (αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου) και αποτροπής (οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα, κοινωνικός περίγυρος). Τέλος, εξετάζονται οι εναλλακτικές διεξοδοί που αφορούν είτε σε αποχώρηση είτε σε αλλαγή πλαισίου εργασίας, όπως αυτές δομήθηκαν με βάση το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993). Η παράθεση των συγκεκριμένων ευρημάτων στο τέλος της συζήτησης επιλέχτηκε για το λόγο ότι η δόμηση των πρὸς επιλογή απαντήσεων στις εναλλακτικές διεξόδους βασίστηκε στη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) του Ajzen (2002), η οποία αποτελεί προέκταση της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει τη συμπεριφορά (Αλεξόπουλος κ.συν., 2008). Ως εκ τούτου, οι όποιες διαφοροποιήσεις και σχέσεις εντοπιστούν στο πλαίσιο εξέτασης δημογραφικών και οργανωσιακών παραγόντων μπορεί να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πρώτης εικόνας αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που ενδεχομένως να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τις όποιες προθέσεις για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς η οποία, στην παρούσα περίπτωση, αφορά σε αποχώρηση ή αλλαγή πλαισίου εργασίας.

Συγκριτικά λοιπόν με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας από τον κοινωνικό περίγυρο καθώς και από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κεκτημένα. Στο επίπεδο των προθέσεων αν και η σχετική αρθρογραφία συνηγορεί στη διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Boe et al., 2008), ωστόσο σε επίπεδο αποτρεπτικών παραγόντων να αντικατοπτρίζονται οι ιδιαίτερες συνθήκες και δυσκολίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής όπου ούτε ο κοινωνικός περίγυρος -μολονότι σύμφωνα με την Payne (2005) αξιολογεί θετικά την προσφορά και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα- ούτε και τα όποια κεκτημένα και εκτός πλαισίου εργασίας υποχρεώσεις-δεσμεύσεις είναι ικανές στο να τους κρατήσουν είτε στο επάγγελμα ή στο πλαίσιο εργασίας συγκριτικά πάντα με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση είναι περισσότερο πιθανό να αποχωρήσουν από το επάγγελμα (Billingsley, 2004a· Billingsley, 2005· Thornton et al., 2007) κάτι το οποίο βρέθηκε και στην παρούσα μελέτη.

Ως εκ τούτου, αναδύεται η ανάγκη για πιο ενδελεχή εξέταση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται τόσο με τις προθέσεις όσο και με τους αποτρεπτικούς παράγοντες αναφορικά με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή. Αρχικά, η συζήτηση επικεντρώνεται στους παράγοντες εκείνους που διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ενώ στη συνέχεια μελετώνται και οι παράγοντες εκείνοι που αν και δεν διαφοροποιούνται, ωστόσο βρέθηκαν να σχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

#### **4.1. Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες**

##### *Επαγγελματική ικανοποίηση*

Συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν λιγότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Αν και στη συγκριτική μέλετη των Stavropoulos et al. (2008), δε βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ωστόσο στη συγκριτική μελέτη των Stempien και Loeb (2002) οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι οι λιγότερο ικανοποιημένοι και αυτή η έλλειψη ικανοποίησης προέρχεται από το εντός και εκτός της τάξης πλαίσιο. Επιπλέον, οι δυσκολίες από το επάγγελμα που οδηγούν σε λιγότερη ικανοποίηση, εντοπίζονται σε νεώτερους και λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν αναλογικά πιο νέοι και λιγότερο έμπειροι συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, ενώ οι παράγοντες που βρέθηκαν να επιδρούν και εμπίπτουν στο εντός και εκτός της τάξης πλαίσιο, αφορούσαν στην αυτονομία ως γενικό μέτρο όσο και ως προς το διδακτικό έργο, ασάφεια ρόλων, υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά γενικά όσο και υποστήριξη από πλευράς σχολικής διεύθυνσης ειδικότερα, ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη και συναίσθημα στο χώρο εργασίας (θετικό/αρνητικό). Επιπλέον, η σημαντική σε βαθμό συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την πρόθεση αποχώρησης επιβεβαιώνει το ότι όσο μικρότερος ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός πρόθεσης αποχώρησης (Bogler, 2002), καθώς και την έρευνα των Billingsley et al. (1995) όπου η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία αποτελούσε έναν κύριο λόγο αποχώρησης από αυτή για πάνω από τους



μισούς εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (51,5%), ενώ το ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αντιστοιχούσε σε 23,2%.

Εντοπίστηκε επίσης διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, με βάση τον τύπο σχολείου που υπηρετούσαν. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο ικανοποιημένοι δήλωναν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής (κοινό δημοτικό σχολείο) και λιγότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, περισσότερο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε τμήμα ένταξης. Πιθανόν οι ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να τους διαφοροποιούν από τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή, ενώ, μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ποιο απαιτητικές συνθήκες ενδεχομένως λόγω των σύνθετων και πολλαπλών εγγενών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία αυτά.

#### *Αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο*

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών της έρευνας, ανεξάρτητα από ομάδα, βρέθηκε να επιδρά στην αφοσίωσή τους στο επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, λιγότερο αφοσιωμένοι είναι όσοι βρίσκονται στα πρώτα 5 χρόνια της σταδιοδρομίας τους, συγκριτικά με εκείνους που βρίσκονται προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους (31 και άνω έτη υπηρεσίας) οι οποίοι δηλώνουν και το μεγαλύτερο βαθμό αφοσίωσης και ακολουθούν όσοι έχουν από 6 έως 13 χρόνια εμπειρίας. Ο μικρότερος βαθμός αφοσίωσης αφορά στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο μέσο σχεδόν της σταδιοδρομίας τους (14-22 έτη υπηρεσίας). Το παραπάνω εύρημα κινείται στην ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση από τα ευρήματα της έρευνας των Day et al. (2009), όπου η αφοσίωση μειωνόταν στους εκπαιδευτικούς προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους, ενώ ήταν αυξημένη σε όσους βρίσκονταν στο μέσο και, ακόμη περισσότερο, στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. Ενδεχομένως το εύρημα της παρούσας έρευνας να συνδέεται με επιμέρους σχέσεις που βρέθηκαν με την αφοσίωση στο επάγγελμα και αφορούν στην προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι έχοντες προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αφοσίωσης από τους μη έχοντες ανάλογη εμπειρία, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που έχουν υπηρετήσει σε θέση προϊσταμένου σχολείου δηλώνουν περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη

γενική αγωγή που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χωρίς εμπειρία προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας, δήλωναν περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα από εκείνους που είχαν σχετική εμπειρία. Το πλαίσιο αυτό οπωσδήποτε αποτελεί πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς, καθόσον παρουσιάζονται προοπτικές για εξέλιξη και αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η προσφορά τους με το να κατέχουν μια θέση ευθύνης (Saiti, 2007). Οπωσδήποτε μια τέτοια διαδικασία απαιτεί και την ανάλογη εμπειρία, οπότε και μπορεί να εξηγηθεί και η αυξανόμενη αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Κυρίως δε για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η πρότερη εμπειρία σε θέση προϊσταμένου και για τους γενικής και ειδικής η εμπειρία σε θέση υποδιευθυντή να αποτελεί εφαλτήριο για μελλοντική επιλογή σε ανώτερη θέση ευθύνης με όλα τα θετικά και για το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, ο μικρότερος βαθμός αφοσίωσης στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να μπορεί να αποδοθεί και στις προοπτικές εξέλιξης που παρέχονται οι οποίες προφανώς περιορίζονται εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους είναι αναπληρωτές και δε χαιρούν ίσων ευκαιριών για υπηρεσιακή εξέλιξη με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Παρόλα αυτά και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών η αφοσίωση στο επάγγελμα σχετίζεται κυρίως με την πρόθεση αποχώρησης και η αφοσίωση στο σχολείο κυρίως με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας. Ως προς το εύρημα αυτό, ενισχύεται η άποψη των Aranya και Ferris (1984) ότι μπορεί να υπάρχει διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο. Και η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως να συμβάλλει διακριτά στην αποχώρηση και την αλλαγή πλαισίου εργασίας.

#### *Αυτο-αποτελεσματικότητα*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν σημαντικά μικρότερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Αντίθετα, στη μελέτη των Stavropoulos et al. (2008) δε βρέθηκε διαφορά, ενώ στη μελέτη των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) το υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι στην ειδική αγωγή είναι εξειδικευμένοι και διαφοροποιούνται όπως για παράδειγμα στο βαθμό δυσκολίας και το χρόνο υλοποίησης. Ωστόσο τα ευρήματα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας συνηγορούν στο ότι η αυτο-

αποτελεσματικότητα ως έννοια είναι κυρίως εξαρτώμενη από το πλαίσιο (Bandura, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ανεξάρτητα από ομάδα, οι οποίοι στο παρελθόν είχαν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή σχολείου δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί με πρότερη διοικητική εμπειρία σε θέση διευθυντή σχολείου να έχουν εκτεθεί σε δύσκολες καταστάσεις τις οποίες έχουν φέρει εις πέρας με επιτυχία (Adebomi, Olufunke, & Oluyemisi, 2012) και αναλογικά είναι περισσότεροι στη γενική αγωγή. Επιπλέον, το πλαίσιο πρόσληψης/επαναπρόσληψης αντικατοπτρίζεται στο εύρημα που αφορά στο ότι όσοι δήλωναν πως ήταν άνεργοι πριν το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση, δήλωναν μικρότερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με όσους δεν δήλωναν άνεργοι και μια τέτοια κατάσταση βιώνεται από τους αναπληρωτές οι οποίοι στην ειδική αγωγή είναι αναλογικά περισσότεροι απ' ό,τι στη γενική. Για την όποια προσπάθεια καταβάλλουν και φέρουν αποτέλεσμα -δεδομένης της ιδιαίτερης σχέσης που αναπτύσσεται με τους μαθητές και της βαθιάς αφοσίωσης που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί επιτυχώς το όλο έργο (ό.π., 2012)- αυτή ουσιαστικά ματαιώνεται, καθόσον υπάρχει η αβεβαιότητα της επαναπρόσληψης αφενός και, αφετέρου, στην περίπτωση της επαναπρόσληψης δεν είναι πάντοτε σίγουρο για το αν θα βρίσκονται στο ίδιο σχολείο και με τους ίδιους μαθητές. Μια τέτοια συνθήκη έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, την κοινωνική στήριξη, την υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου και, κυρίως, στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αφοσίωσή τους (Chan et al., 2008). Από την άλλη πλευρά, η μη συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας όσο και με τους αποτρεπτικούς παράγοντες, πιθανόν να αποτελεί δείκτη του ότι οι εκπαιδευτικοί επιμένουν με όλα τα θετικά για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στοιχεία ενέχει μια τέτοια από μέρους τους στάση ή απλά να παραμένουν σε μια θέση και να τίθεται εν αμφιβόλω η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

### *Συναίσθημα στο χώρο εργασίας*

Δε βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στο χώρο εργασίας, μολονότι σε πρότερη έρευνα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν σημαντικά μικρότερο βαθμό αρνητικού συναισθήματος συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούσαν στη γενική αγωγή (Lazuras, 2006). Πιθανή εξήγηση του ευρήματος αυτού να συνδέεται με το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι είναι πιθανόν να διαμορφώνουν τις συναισθηματικού τύπου αντιδράσεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους (ό.π., 2006). Ωστόσο, μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση του αρνητικού συναισθήματος και της αποτρεπτικής επιρροής από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα και του κοινωνικού περιγυρου. Είναι πιθανό λοιπόν, όταν η προσαρμογή στις απαιτήσεις της εργασίας δεν είναι πάντοτε εφικτή, τέτοιου είδους συνθήκες να «ξεπερνούν» τον εργαζόμενο σε βαθμό τέτοιο που οι όποιες υποχρεώσεις, κερτημένα και επιρροές να μην είναι ικανές στο να τον κρατήσουν στο επάγγελμα ή στο πλαίσιο εργασίας του. Επιπλέον, το εύρημα αυτό, ίσως να αντικατοπτρίζει ως ένα βαθμό και τις διαφορετικές προσδοκίες του κοινωνικού περιγυρου έναντι των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι αναμένεται να είναι περισσότερο προσαρμοσμένοι στις απαιτήσεις του έργου τους.

## **4.2. Συνθήκες εργασίας**

### *Κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας*

Οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, δηλώνουν μικρότερο εύρος κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας συγκριτικά με εκείνους που έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζει την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή (αναπληρωτές), καθώς δεν εξασφαλίζεται η σταθερή παραμονή σε ένα σχολικό πλαίσιο. Πέραν τούτου, οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην πλειονότητά τους βρέθηκε να είναι μεσαίας και χαμηλής οργανικότητας και, ως εκ τούτου, όσο αυξάνεται η οργανικότητα της σχολικής μονάδας, ο αριθμός των ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη τείνει να αυξάνεται.

Μολονότι, ανεξάρτητα από ομάδα, ο αριθμός ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης και στην

πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας, ωστόσο, από τη μελέτη των συσχετίσεων προέκυψε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η πρόθεση αλλαγής πλαισίου σχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας. Αν και η υποστήριξη από πλευράς συναδέλφων σχετίζεται με την αποχώρηση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τεκμηριώνεται από μια σειρά ερευνών (Billingsley, 2005· Westling & Whitten, 1996), ωστόσο το εύρος του υποστηρικτικού δικτύου φαίνεται πως παίζει σημαντικό ρόλο στην όψη που αφορά στην πρόθεση μετακίνησης σε διαφορετικό από το υφιστάμενο σχολικό πλαίσιο. Η εικόνα αυτή φαίνεται να αντιστρέφεται στην περίπτωση της ικανοποίησης από την κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας, η οποία σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (επιβεβαιώνοντας τη Billingsley, 2005) και την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

#### *Προβλήματα ρόλων*

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή, δηλώνουν προβλήματα ρόλων γενικά και φόρτο εργασίας ειδικότερα σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό και ως προς το μέγεθος επίδρασης. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται από προηγούμενη συναφή μελέτη σε έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όπου δε βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση (Lazuras, 2006). Πιθανή ερμηνεία της διαφοράς να συνδέεται με τον αριθμό μαθητών στην τάξη όπου στη γενική αγωγή είναι περισσότεροι και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τον όγκο εργασίας για το σπίτι (διορθώσεις, προετοιμασία μαθήματος). Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και η επίδραση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενου γραφείου προς τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν ως διευθυντές ή προϊστάμενοι σχολείων στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας, θέμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ερευνητικά δεδομένα (Cooper & Kelly, 1993). Λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της έρευνας κατείχαν θέση ευθύνης στο σχολείο που υπηρετούσαν, μπορεί να αποδοθεί ως ένα βαθμό η διαφοροποίηση που εντοπίστηκε μεταξύ των δύο ομάδων. Επίσης, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν αναλογικά περισσότερες οικογενειακές υποχρεώσεις και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία, στοιχεία που προσθέτουν ίσως αρνητικά στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας και τα

προβλήματα ρόλων γενικότερα. Ως προς τη σχέση υποχρεώσεων και φόρτου εργασίας σε μελέτη αναφορικά με τα προβλήματα των δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους, φάνηκε ότι το 80% των συμμετεχόντων επικεντρώθηκαν στη δυσαρέσκεια που επιφέρει ο φόρτος εργασίας, καθώς οι απαιτήσεις του επαγγέλματος συρρικνώνουν δραστηριότητες που συνδέονται με την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή (Βεργίδης, Βαλμά, Τουρκάκη, & Ανάγνου, 2008).

Το αρνητικό συναίσθημα καθώς και η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ως γενικό μέτρο στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής επιδρά στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας. Σύμφωνα με τους Cross και Billingsley (1994) και Gersten et al. (2001), τα προβλήματα ρόλων συμβάλλουν θετικά στο άγχος και αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι δέχονταν περισσότερη υποστήριξη από το διευθυντή θεωρούσαν ταυτόχρονα ότι αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα ρόλων.

Η αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα επιδρά στα προβλήματα ρόλων στο χώρο εργασίας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ωστόσο βρέθηκε να σχετίζεται θετικά μόνο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στην εκπαίδευση γενικά, δεν αφήνει αρκετά περιθώρια πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών και οι όποιες επιπλέον διαφοροποιήσεις συνεπάγονται και επιπλέον εργασία από πλευράς εκπαιδευτικού άρα και αυξημένο φόρτο εργασίας. Παρόλα αυτά όμως, τα προβλήματα ρόλων βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, επιβεβαιώνοντας έτσι προηγούμενες έρευνες (Billingsley & Cross, 1992· Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Morvant, Gersten, Gillman, Keating, & Blake, 1995· Singh & Billingsley, 1996) και όχι στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Ενδεχομένως, λαμβάνοντας υπόψη την ερμηνεία περί σχέσης αυτονομίας στο αναλυτικό πρόγραμμα και φόρτου εργασίας στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευρύ και ο σχεδιασμός του είναι εξατομικευμένος για τον κάθε μαθητή. Με δεδομένο αυτή την ιδιαιτερότητα του πλαισίου παρέμβασης στην ειδική αγωγή και μεν δικαιολογείται η μικρότερη αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, παρόλα αυτά όμως ο σχεδιασμός ξεχωριστού προγράμματος παρέμβασης για κάθε μαθητή σε σύνολο από 5 έως 8 και άνω μαθητές αποτελεί μια εργασία τόσο εξειδικευμένη όσο και απαιτητική σε κόπο και ώρες εργασίας. Σε συμφωνία, τέλος, με τις παραπάνω έρευνες, στους εκπαιδευτικούς

ειδικής αγωγής όσο λιγότερο σαφείς οι ρόλοι τόσο μεγαλύτερη η πρόθεση αλλαγής πλαισίου, ενώ η σύγκρουση ρόλων βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου σε μεγαλύτερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς ειδικής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καλούνται να κινηθούν τις περισσότερες φορές σε μια λογική διεπιστημονικής συνεργασίας στο πλαίσιο εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία με αποτέλεσμα, όταν οι ρόλοι είναι ασαφείς να επέρχεται σύγκρουση με αποτέλεσμα την πρόθεση αποχώρησης από το πλαίσιο εργασίας.

### *Αυτονομία*

Μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με την αυτονομία ως γενικού μέτρου και τις διαστάσεις αυτής, καθώς και ως προς το μέγεθος της επίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν περισσότεροι αυτόνομοι από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από τη μελέτη των Παπάνη κ.συν. (2011), όπου ένας από τους βασικούς παράγοντες και ιδιαίτερο κίνητρο επιλογής της ειδικής αγωγής ήταν η επιλογή της ύλης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς λόγω της ανυπαρξίας του αναλυτικού προγράμματος.

Ανεξάρτητα από ομάδα, ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας γενικά όσο και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της (αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικό έργο) δηλώνεται από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία έως και 5 έτη και ο μικρότερος βαθμός από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 31 έτη και άνω. Ενδεχομένως η κόπωση των εκπαιδευτικών προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους να μην αφήνει πολλά περιθώρια αυτόνομης δράσης που συνδέονται με περισσότερες υποχρεώσεις, άρα και φόρτο εργασίας.

Ανεξάρτητα από ομάδα, το ανώτερο προσόν στην ειδική αγωγή επιδρά στην αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα. Μικρότερο βαθμό αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα δήλωναν οι κάτοχοι ειδίκευσης από διδασκαλείο, ενώ το μεγαλύτερο οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην ειδική αγωγή. Δεδομένου ότι απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή σε εξετάσεις και φοίτηση στο διδασκαλείο ήταν η τουλάχιστον πενταετής εμπειρία στη γενική εκπαίδευση, δημόσια ή ιδιωτική, φαίνεται ότι και στο χώρο της ειδικής αγωγής δεν αξιοποιείται πλήρως η αυτονομία αυτή, καθόσον φάνηκε ότι οι μη έχοντες ανάλογη εμπειρία σε κοινό δημοτικό σχολείο, δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας γενικά και ως προς το

αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή -ως απόρροια ίσως των σπουδών τους- φαίνεται πως κινούνται με βάση την αυτονομία που τους παρέχει το πλαίσιο της ειδικής αγωγής που προάγει την εξατομίκευση και το σχεδιασμό με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Μολονότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η αυτονομία δε βρέθηκε να σχετίζεται με την αποχώρηση (Miller et al. 1999), εν τούτοις μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας και η αυτονομία ως προς το διδακτικό έργο σχετίζεται αρνητικά με την αποτρεπτική επιρροή από την οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα. Ένα πλαίσιο που ενδεχομένως να μην προάγει τη δημιουργικότητα και την αυτονομία ενός εκπαιδευτικού να γίνει αφορμή για μετακίνηση σε ένα διαφορετικό, χωρίς ωστόσο μια τέτοια κίνηση να θίγει κάποια κερτημένα και υποχρεώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός στην εκτός επαγγέλματος ζωή του.

#### *Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά*

Όπως υποστηρίζει η Billingsley (2004a), το θέμα της συμβολής της υποστήριξης από τον άμεσο προϊστάμενο στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατέχει σημαντική θέση στη σχετική με το θέμα ερευνητική αρθρογραφία. Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ενώ μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα σχετίζεται αρνητικά με την υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο. Μολονότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο αρκεί στο να τους κρατήσει στο πλαίσιο εργασίας τους, εντούτοις, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ο συνδυασμός ενός υποστηρικτικού διευθυντή με εργασιακά κερτημένα και υποχρεώσεις που απορρέουν από το σπίτι και την οικογένεια συμβάλλει τα μέγιστα στην παραμονή στο πλαίσιο και, κατ'επέκταση, στο επάγγελμα.



### 4.3. Δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ

#### *Φάση ζωής*

Τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, οι γυναίκες αποτελούσαν το 60% των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό, σε επίπεδο ποσοστού, βρίσκεται σε συμφωνία με τα δεδομένα που αναφέρονται οι Thornton και Bricheno (2009). Πιο συγκεκριμένα, το 2006 το 64% των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην Α/θμια εκπαίδευση ήταν γυναίκες.

Ανεξάρτητα από ομάδα, η ηλικία των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επιδρά από μόνη της στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου και στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να αποδίδεται στο ότι αναλογικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, στην ειδική αγωγή υπηρετούν νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, άγαμοι και χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις (παιδιά). Η πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο τείνει να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχο εύρημα της μελέτης του Μλεκάνη (2005). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση της πρόθεσης αλλαγής πλαισίου, με τους νεώτερους σε ηλικία (22 ετών) να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους (μικρότερη πρόθεση οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 52 ετών και άνω). Αναφορικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας, μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν οι άγαμοι ή διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί ενώ το μικρότερο βαθμό δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που είναι είτε έγγαμοι είτε σε κατάσταση χηρείας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά δηλώνουν μεγαλύτερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν παιδιά (όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των παιδιών, τόσο μικρότερη η πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας). Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα της συγκριτικής μελέτης των Boe, Bobbit, και Cook (1997) σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, όπου ο ρυθμός αποχώρησης, ανεξάρτητα από ομάδα, μειωνόταν όσο αυξάνονταν η ηλικία και ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια.

Το μικρότερο βαθμό αποτρεπτικής επιρροής από οικογένεια, κατοικία και εργασιακά κεκτημένα τον δηλώνουν οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί (22 ετών) ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικιακής ομάδας 33-41 δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής. Πιθανόν τα εργασιακά κεκτημένα να αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο επιλογής επαγγέλματος για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, ενώ στους

μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς ενδεχομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις φάσεις της επαγγελματικής ζωής των Day et al. (2009), να υπάρχουν οι σκέψεις για επαγγελματική εξέλιξη με όποιες ενδεχομένως «θυσίες» σε κεκτημένα και υποχρεώσεις.

#### *Υπηρεσιακό προφίλ*

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν μέχρι 5 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δε διαθέτουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου ως γενικού μέτρου δηλώνουν οι έχοντες προϋπηρεσία έως και 5 έτη ενώ το μικρότερο βαθμό οι έχοντες πάνω από 31 χρόνια. Βάσει των ευρημάτων αυτών, επιβεβαιώνεται ο υψηλότερος βαθμός πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ιδιαίτερα στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα (μέχρι και 5 έτη υπηρεσίας), σύμφωνα με τη σύγχρονη ερευνητική αρθρογραφία που αφορά στο θέμα (Boe et al., 2008).

Βρέθηκε επίσης μόνη κύρια επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο. Μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από τον κοινωνικό περίγυρο δηλώνουν οι έχοντες μέχρι και 5 χρόνια προϋπηρεσία ενώ μικρότερο βαθμό οι έχοντες προϋπηρεσία 31 έτη και άνω. Πιθανόν, με το πέρασ του χρόνου οι εκπαιδευτικοί να δομούν έναν περίγυρο που μπορεί να εμπεριέχει άτομα του ευρύτερου εργασιακού περιβάλλοντος που δρουν καταλυτικά στην όποια επαγγελματική επιλογή τους.

Ανεξαρτήτως ομάδας, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 έως 6 έτη, ενώ μικρότερο βαθμό οι έχοντες πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Στην περίπτωση αυτή βρίσκει εφαρμογή η έννοια που αφορά σε προσαρμογή του ατόμου στον οργανισμό (person-organisation, P-O fit) (Yao et al., 2004) η οποία και καθορίζεται από τους στόχους, τις ανάγκες και την προσωπικότητα του εργαζόμενου. Προφανώς το πλαίσιο εργασίας, όταν ανταποκρίνεται και «δοκιμάζεται» με το χρόνο σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες (οικογένεια, κατοικία, κεκτημένα) να συντελεί στην παραμονή σε αυτό.

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαθέτουν προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης μέχρι και 1 έτος αναλογικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί αυτοί να βρέθηκαν στα συγκεκριμένα πλαίσια για συγκυριακούς λόγους (Παπάνης κ.συν., 2011), γεγονός που εξηγεί και την βραχύχρονη παραμονή τους, είτε διότι οι συνθήκες δεν ήταν ευνοϊκές ή δεν ήταν προετοιμασμένοι κατάλληλα για τις απαιτήσεις της θέσης αυτής.

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υπηρετούν σε θέση υποδιευθυντή και διευθυντή 4θέσιας και άνω σχολικής μονάδας ή προϊσταμένου 1/θέσιας έως 3/θέσιας σχολικής μονάδας ενώ και στο παρελθόν είχαν υπηρετήσει σε αντίστοιχες θέσεις. Κάτι τέτοιο οφείλεται προφανώς στο ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρεθούν σε θέση ευθύνης εντός γενικής μιας και για τους εντός ειδικής οι θέσεις αυτές αριθμητικά είναι σαφώς λιγότερες και, αφετέρου, στην υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που δε δίνει πολλά περιθώρια εξέλιξης καθόσον οι περισσότεροι αναλογικά είναι αναπληρωτές. Ωστόσο, ανεξαρτήτως ομάδας, η κατεχόμενη θέση στο σχολείο επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης, καθώς και στην αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης, όπως και αποτρεπτικής επιρροής από τον κοινωνικό περίγυρο, δήλωναν οι κατέχοντες θέση προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας και ακολουθούσαν οι έχοντες θέση διευθυντή, δασκάλου και υποδιευθυντή. Η θέση ευθύνης περικλείεται από το ανάλογο κύρος το οποίο προσδίδει και τον ανάλογο κοινωνικό προφίλ και, ως εκ τούτου, ο κοινωνικός περίγυρος δρα προστατευτικά στο ενδεχόμενο αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν ότι υπηρετούσαν για ένα έτος ή και λιγότερο στην παρούσα σχολική μονάδα κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωναν ότι υπηρετούσαν από 10 μέχρι και 24 έτη. Πιο συγκεκριμένα, ανεξάρτητα από ομάδα, όσο μεγαλύτερος ο χρόνος παραμονής στη σχολική μονάδα, τόσο μικρότερος ο βαθμός των προθέσεων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μέχρι 1 έτος προϋπηρεσία στην παρούσα σχολική μονάδα δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου καθώς επίσης και μεγαλύτερο βαθμό αλλαγής πλαισίου εργασίας, ενώ το μικρότερο βαθμό αντίστοιχων προθέσεων δήλωναν οι έχοντες 25 και πλέον έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Τα παραπάνω δεδομένα ενισχύουν το εύρημα των Edgar και Pair (2005), ότι

δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μετακινούνταν πιο συχνά. Το θέμα που ανακύπτει είναι αν η μετακίνηση αυτή είναι ηθελημένη ή όχι, καθώς η σχέση εργασίας στους αναπληρωτές δεν αφήνει πολλά περιθώρια επιλογής αφενός ή στο πλαίσιο της θεώρησης που αφορά στην προσαρμογή του ατόμου στον οργανισμό (person-organisation, P-O fit) (Yao et al., 2004) προσπαθούν να βρουν το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, όντας κατ' αναλογία στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, προκειμένου να σταθεροποιηθούν.

Πράγματι, περισσότεροι αναπληρωτές υπηρετούν στην ειδική αγωγή ενώ αναλογικά περισσότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη γενική αγωγή. Μολαταύτα, ανεξάρτητα από ομάδα, η σχέση εργασίας βρέθηκε να επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου με τους αναπληρωτές να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου καθώς και αποτροπής από τον κοινωνικό περίγυρο συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Προφανώς η εργασία ως αναπληρωτής δεν παρέχει εργασιακή ασφάλεια αφενός ούτε, αφετέρου, τη δυνατότητα επιλογής πλαισίου όπως συμβαίνει με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, το ενδεχόμενο αποχώρησης ή/και αλλαγής πλαισίου να αποτελεί μια αποδεκτή ίσως λύση από το στενό περίγυρο του εργαζόμενου.

Επιπλέον, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή ενώ η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών όπου, αν και σε μικρότερη ένταση προθετικότητας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Πιθανόν στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής η αλλαγή πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη το σχηματικό μοντέλο της έρευνας, να συνδέεται με την μετακίνηση από ειδικό σχολείο προς τμήμα ένταξης ή το αντίθετο, όπου οι συνθήκες, τα καθήκοντα και οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές, κάτι το οποίο δεν ισχύει στην περίπτωση της μετακίνησης από σχολείο γενικής σε άλλο αντίστοιχο σχολείο για τους αναπληρωτές της γενικής αγωγής. Στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αν ληφθεί υπόψη η διαβάθμιση της ικανοποίησης ανάλογα με τη δομή υπηρετήσης και η σχέση της ικανοποίησης με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, είναι πολύ πιθανόν η αλλαγή πλαισίου να αφορά στη μετακίνηση σε σχολείο γενικής αγωγής,

ενέργεια η οποία ουσιαστικά συνδέεται με αποχώρηση από το χώρο της ειδικής αγωγής.

Τέλος, αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή, δήλωναν ότι δεν είχαν υπηρετήσει σε κανένα διαφορετικό σχολείο την τελευταία 5ετία, από αυτό που υπηρετούσαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των διαφορετικών σχολείων που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τα τελευταία 5 χρόνια τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας γενικά και πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας ειδικότερα. Στο σημείο αυτό τίθεται εκ νέου το ζήτημα της ηθελημένης μετακίνησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής το οποίο αποτέλεσε και αντικείμενο πρόσφατης σχετικής μελέτης (Stivers, Cramer & Riordan, 2012) με όλα τα αρνητικά για την εξασφάλιση της συνέχειας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας όσο και για το αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού.

#### *Σπουδές και προσόντα/εξειδίκευση*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ειδική αγωγή είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη γενική εκπαίδευση διαθέτουν είτε πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης είτε πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και εξομοίωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, συγκριτικά με τους κατόχους βασικού πτυχίου στη γενική εκπαίδευση, δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό προθέσεις αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας και την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κεκτημένα και κοινωνικό περίγυρο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της ανασκόπησης της Billingsley (2005), όπου οι εκπαιδευτικοί χωρίς ειδίκευση παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά αποχώρησης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, καθόσον αναπληρωτές, βιώνουν εργασιακή ανασφάλεια η οποία συμβάλλει στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου και κάθε άλλο παρά εξασφαλίζει εργασιακά κεκτημένα όπως συμβαίνει στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με διδακτορικό δίπλωμα στην ειδική αγωγή δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου συγκριτικά με τους κατόχους αντίστοιχου προσόντος, συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των

εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με σεμινάριο 400 ωρών και 5ετή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Στην πρώτη περίπτωση το διδακτορικό δίπλωμα αποτελεί εφελκτήριο για την κατάληψη ανώτερης θέσης, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ίσως να επιβεβαιώνεται το εύρημα αναφορικά με τη σχέση προσόντων και αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, καθόσον δεν αποτελούν ακαδημαϊκού τύπου ειδικεύσεις.

Ανεξάρτητα από ομάδα, τόσο η πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο όσο και η πρόθεση αποχώρησης και η πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας τείνει να αυξάνεται όσο ανώτερο είναι και το κατεχόμενο προσόν. Ομοίως και η αποτρεπτική επιρροή του κοινωνικού περιγύρου τείνει να αυξάνεται όσο ανώτερο είναι και το κατεχόμενο προσόν. Η κατοχή προσόντος ουσιαστικά συμβάλλει στην εξέλιξη η οποία είναι θεμιτή καθόσον στοχεύει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και γίνεται ευρέως αποδεκτή διότι προσανατολίζεται στη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος όσο και του εκπαιδευτικού, κατ' επέκταση, έργου.

#### *Διαμονή και κατοικία*

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής ως τόπο μόνιμης κατοικίας και διαμονής την ευρύτερη περιοχή του σχολείου όπου υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία, είχαν μικρότερη πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία. Στο σημείο αυτό βρίσκει εφαρμογή η εννοιολογική δομή της επαγγελματικής καθιέρωσης (job embeddedness) (Yao et al., 2004) σύμφωνα με την οποία αναπτύσσονται δεσμοί ανάμεσα στο άτομο και στο εκτός εργασίας πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας, θέσεις ευθύνης και οικογενειακές υποχρεώσεις στον τόπο κατοικίας τους, στοιχεία που δρουν αποτρεπτικά στο ενδεχόμενο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους ή χωρίς οικογένεια και αναλογικά περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης σε σχέση με εκείνους που δε διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους καθώς και μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους

παράγοντες που συνιστούν δομή της επαγγελματικής καθιέρωσης και αποτελεί κριτήριο στο οποίο λαμβάνουν χώρα καθοριστικές επαγγελματικές επιλογές. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναδεικνύεται η ανάγκη της εγγύτητας με το οικογενειακό περιβάλλον ή η πρόθεση δημιουργίας οικογένειας, ακολουθώντας την πορεία των γεγονότων του κύκλου της ζωής.

#### *Τύπος σχολείου-αριθμός μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ότι οι μαθητές στην τάξη τους είναι μέχρι 5 και από 6 έως 11, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συναδέλφους τους της ειδικής ότι οι μαθητές στην τάξη τους είναι από 17 έως 22 και περισσότεροι από 23. Ωστόσο, δε βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και αριθμού μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης τόσο με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου όσο και με τις επιμέρους διαστάσεις της, παρά μόνο η κύρια επίδραση του τύπου σχολείου. Τα δεδομένα όσον αφορά το φόρτο εργασίας ανάλογα με το πλήθος των περιστατικών (caseload) στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι αντικρουόμενα. Στη σχετική ανασκόπηση της Billingsley (2005) το πλήθος των περιστατικών συνέβαλε στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, ενώ, σε συμφωνία με την παρούσα μελέτη, δεν βρέθηκε αντίστοιχη επίδραση στη μελέτη των Miller et al. (1999). Το εύρημα αυτό αντανακλά και τον μειωμένο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, φόρτο εργασίας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, για τον οποίο, ωστόσο, βρέθηκε σχέση με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Ως εκ τούτου λοιπόν, ο τύπος σχολείου φαίνεται πως κάνει τη διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης και σε γενικό δημοτικό σχολείο. Μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από τον κοινωνικό περίγυρο δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε κοινό δημοτικό σχολείο ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής δηλώνουν οι υπηρετούντες σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Το τελευταίο αυτό εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει τις ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανάλογα με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν και τη συμβολή τους στις προθέσεις

αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας όπου συναφής αναφορά έγινε και σε άλλα σημεία της παρούσας συζήτησης. Η όποια αποτρεπτική επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο αντανακλά, ουσιαστικά, την κατανόηση της δύσκολης αποστολής που καλούνται να φέρουν εις πέρας οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

#### *Συμπερασματικά σχόλια*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται πως καλούνται να φέρουν σε πέρας ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο το οποίο επιβαρύνεται κυρίως από το πλαίσιο στο οποίο υπηρετούν (τμήμα ένταξης ή ειδικό δημοτικό σχολείο) αφενός και, αφετέρου, από το γεγονός ότι σε μεγαλύτερη αναλογία από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή μετακινούνται πιο συχνά επιβεβαιώνοντας προηγούμενη συναφή μελέτη (Edgar & Pair, 2005) με όλα τα αρνητικά επακόλουθα τόσο σε θέματα οικογένειας και κατοικίας αλλά και στην ίδια τη λειτουργία των σχολείων. Το όλο αυτό πλαίσιο επιβαρύνεται και από το καθεστώς εργασιακών σχέσεων που κυριαρχεί στο χώρο αυτό και αφορά τους κατόχους βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, οι οποίοι δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό προθέσεων αποχώρησης και αποτροπής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους γενικής και ειδικής αγωγής. Στην ενότητα που ακολουθεί η συζήτηση επικεντρώνεται στη βάση των συγκεκριμένων εναλλακτικών επαγγελματικών επιλογών στις οποίες κατευθύνονται οι προθέσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γενικής αγωγής, με βάση το σχηματικό μοντέλο της έρευνας το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο της Billingsley (1993) και εστιάζει στην αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας.



#### **4.4. Εναλλακτικές διέξοδοι αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εναλλακτικές διέξοδοι των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής που αφορούν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας όπως διερευνήθηκαν με βάση το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993). Σύμφωνα με τους Ingersoll και May (2012), η αποχώρηση στους εκπαιδευτικούς κατά το ήμισυ αποδίδεται σε μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο και κατά το άλλο μισό στην αποχώρηση από το επάγγελμα. Επιπλέον, όπως παρατηρεί η Rinke (2013), προηγούμενες έρευνες εστίαζαν περισσότερο στην απόφαση αποχώρησης από το πλαίσιο της τάξης παρά στη μετακίνηση σε νέα επαγγελματικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, στις εναλλακτικές ως προς την αποχώρηση εξετάζονται όψεις αποχώρησης από το επάγγελμα και το καθ' εαυτό διδακτικό έργο και, ως προς την αλλαγή πλαισίου, η μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο εντός γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και μετακίνηση από σχολείο ειδικής σε γενικής και το αντίστροφο. Επιπλέον, επειδή οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων κινήθηκαν κάτω του μετρίου στην κλίμακα προθέσεων αφενός και χωρίς ιδιαίτερη επίδραση ως προς τη διαφορά τους αφετέρου, στην παρούσα ενότητα δίνεται η ευκαιρία για μια περαιτέρω διερεύνηση, καθόσον οι εναλλακτικές διέξοδοι συγκεκριμενοποιούνται ως προς την κατεύθυνσή τους σύμφωνα με το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993).

##### *Εναλλακτικές αποχώρησης*

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων στην πλειοψηφία τους δεν εξέφρασαν προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, τόσο σε άμεσο όσο και σε μελλοντικό χρόνο. Το εύρημα αυτό αντανακλάται και σε αντίστοιχο της έρευνας των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (90%) δεν θα άλλαζαν επάγγελμα και επιβεβαιώνει τόσο το μέτριο βαθμό προθέσεων που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων όσο και το μικρό μέγεθος της επίδρασης της διαφοράς των προθέσεων που βρέθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Ενδεχομένως το εύρημα αυτό αφενός προσδίδει στους εκπαιδευτικούς μία από τις αντιλήψεις που έχουν για το επάγγελμά τους το οποίο το συνδέουν με μια εντός τάξης σταδιοδρομία (Smethem, 2007) και, αφετέρου, μπορεί να συνδέεται με το ότι ειδικά τα τελευταία 60 χρόνια η παραμονή στο πλαίσιο της τάξης προσδίδει στο

επάγγελμα του εκπαιδευτικού την όψη μιας μακροχρόνιας σταδιοδρομίας (Ingersoll & Merrill, 2012), η οποία, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου, ξεκινά με το διορισμό και τελειώνει με τη συνταξιοδότηση.

Ωστόσο, οι σύγχρονες τάσεις που διαμορφώνονται συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νεώτεροι σε ηλικία εισέρχονται διερευνητικά στο χώρο του επάγγελματος και στη συνέχεια μετακινούνται προς διαφορετικά πλαίσια/ρόλους εντός εκπαίδευσης ή αποχωρούν από το χώρο αυτό (ό.π., 2012). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όντας κατ' αναλογία νεώτεροι από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή και δεδομένου του ότι η ηλικία βρέθηκε να σχετίζεται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, διαμορφώνονται τάσεις επαγγελματικών αναζητήσεων που αφορούν στην αποχώρηση προς άλλο κλάδο/ειδικότητα της Α/θμιας εκπαίδευσης, εκτός σχολείου στο χώρο της ευρύτερης δημόσιας εκπαίδευσης, ακόμη και στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι επιλογές που συνδέονται με την αποχώρηση από την ειδική αγωγή αλλά την παραμονή στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, συγκλίνουν με τα ευρήματα της μελέτης των Brownell et al. (1997). Κατά μία ακόμη άποψη, η οποία βασίζεται στη θεωρία περί προσόντων (credentialism theory), οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσόντα/τίτλους σπουδών που ενδεχομένως να μην μπορούν να είναι αξιοποιήσιμα σε εκτός εκπαίδευσης επαγγελματικά πλαίσια (Maier, 2012). Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της έρευνας που έχουν αμιγώς παιδαγωγικές σπουδές όπως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας σε αντίθεση με τη Β/θμια όπου σε ορισμένους κλάδους/ειδικότητες κάποια προσόντα μπορούν να αξιοποιηθούν και εκτός πλαισίου εκπαίδευσης (π.χ. καθηγητές πληροφορικής, πτυχιούχοι θετικών επιστημών). Μία ακόμη πιθανή εξήγηση των παραπάνω ευρημάτων να σχετίζεται και με την παρατεταμένη επαγγελματική αβεβαιότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή και αφορά στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν δυνατότητα μόνιμου διορισμού όπως οι της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δεδομένου ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε προνοιακά πλαίσια, σκιαγραφεί τον προσανατολισμό τους προς εναλλακτικές που επικεντρώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η κατοχή προσόντων σε συνδυασμό με την μεγαλύτερη αναλογικά εμπειρία και την

υπηρεσιακή κατάσταση (περισσότεροι υπηρετούντες με μόνιμη σχέση εργασίας) τους ωθεί στη διεκδίκηση θέσεων στελεχών εκτός του χώρου της τάξης και του σχολείου, διαδικασία η οποία σύμφωνα με τους Donaldson et al. (2008) και Quartz et al. (2008) ορίζεται μεν ως αλλαγή ρόλου, εν τούτοις όμως συνιστά την όψη αποχώρησης από το διδακτικό πλαίσιο σε θέσεις συναφείς με την εκπαίδευση (Rinke, 2013).

Η όψη της αποχώρησης που συνδέεται με τη συνταξιοδότηση -πλήρη και πρόωρη- αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής επιβεβαιώνοντας αντίστοιχο εύρημα της μελέτης των Boe et al. (2008). Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της έρευνας βρίσκονται αναλογικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική μετά το μέσο της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Επιπλέον, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το κλίμα ανασφάλειας που καλλιεργήθηκε την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας με την ολοένα κλιμακούμενη οικονομική ύφεση και τη συμβολή του σε σκέψεις για συνταξιοδότηση. Άλλωστε η συνταξιοδότηση συνεπάγεται και με κεκτημένα (π.χ. καταβολή εφάπαξ, ποσό σύνταξης) τα οποία ήταν επισφαλής στη θέα των επερχόμενων δυσκολιών.

#### *Εναλλακτικές αλλαγής πλαισίου εργασίας*

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων αναφορικά με την περιοχή σχολείου όπου προτίθενται να μετακινηθούν, συμπορεύονται με πρότερες έρευνες που θεωρούν σημαντική την περιοχή, καθόσον οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εργάζονται κοντά στον τόπο που διαμένουν (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005). Περισσότεροι αναλογικά εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατοικούν μόνιμα στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν και κάτι τέτοιο αντικατοπτρίζεται στις προθέσεις μετακίνησης οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως διαφορετικά σχολεία εντός της ίδιας περιοχής. Αντίθετα, η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής περιλαμβάνει και σχολεία άλλης περιοχής, καθόσον ο τόπος μόνιμης κατοικίας βρίσκεται σε περιοχή διαφορετική από εκείνη του σχολείου. Στις όποιες παραπάνω επιλογές των εκπαιδευτικών η επιλογή περιοχής μπορεί να είναι απόρροια και των γεγονότων που συνδέονται με τη φάση ζωής (Santoro, 2011). Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις που τους «κρατούν» στην περιοχή του σχολείου και υπηρεσιακά χαίρουν μονιμότητας η οποία συντελεί στην παραμονή στην περιοχή που υπηρετούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιθυμούν μετακίνηση είτε γιατί

επιδιώκουν τη δημιουργία οικογένειας ή έχουν ήδη οικογενειακές υποχρεώσεις που τους θέλουν να είναι κοντά στον τόπο κατοικίας τους. Ασφαλώς, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το γεγονός ότι και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες οι οποίες «παραδοσιακά» είναι εκείνες που πρέπει να βρίσκονται πιο κοντά και να διαχειρίζονται τα θέματα του σπιτιού και των παιδιών αφενός και, αφετέρου, η δημιουργία οικογένειας διευκολύνεται από την εγγύτητα του εργασιακού πλαισίου.

Οι εναλλακτικές που αφορούν σε πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας από και προς σχολείο γενικής και ειδικής αγωγής, επιβεβαιώνει το εύρημα της έρευνας των Edgar και Pair (2005) που θέλει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να μην αποχωρούν από το χώρο της ειδικής αγωγής, αλλά να είναι ιδιαίτερα κινητικοί ως προς την εναλλαγή πλαισίων εντός ειδικής αγωγής, γεγονός που οριοθετεί τις προθέσεις αλλαγής πλαισίου μόνο ως προς την ειδική αγωγή για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μόνο ως προς τη γενική αγωγή για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δεν επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της έρευνας των Billingsley και Cross (1991a) αναφορικά με τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών από τη γενική στην ειδική αγωγή, ενδεχομένως διότι οι παράγοντες μετακίνησης από την ειδική στη γενική αγωγή να μη σχετίζονται με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Απεναντίας, επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της έρευνας των Παπάνη κ. συν. (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχεδόν στο σύνολό τους (95%) δήλωναν την πρόθεσή τους να συνεχίσουν να υπηρετούν στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Το πιο σημαντικό ωστόσο -όσο και αντικρουόμενο με τα αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους της έρευνας- εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρόλες τις σημαντικά υψηλότερες προθέσεις και τους όποιους παράγοντες επιδρούν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, εντούτοις φαίνεται πως επιμένουν να υπηρετούν στο χώρο της ειδικής αγωγής και διατηρούν την αφοσίωσή τους σε αυτόν, με όλα τα θετικά για τη διατήρηση του προσωπικού στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παροχής ειδικής αγωγής. Μολονότι στο σημείο αυτό παρουσιάζεται λογικά αναγκαίο το «πέρασμα» στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο συμπληρωματική και ευρεία αντίληψη του φαινομένου της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η ανάγκη θεωρητικής πλαισίωσης η οποία στοχεύει τόσο στη συμπληρωματική οπτική όσο και στην επεκτασιμότητα του υπό διερεύνηση

θέματος. Στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας ερευνήθηκε ένας ικανός αριθμός παραγόντων που σύμφωνα με την ερευνητική αρθρογραφία σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Billingsley (2003), οι υπάρχουσες μελέτες περιέχουν αρκετές μεταβλητές αλλά λίγες θεωρίες, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια πιο προσεκτική εστίαση και θεωρητική πλαισίωση του θέματος. Έτσι λοιπόν, στην επόμενη ενότητα του ποσοτικού σκέλους εξετάζεται πολυπαραγοντικό μοντέλο το οποίο προάγει μια πιο δομημένη εξέταση των επιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών και, κυρίως, πλαισιώνεται και θεωρητικά προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που συντελούν στη διατήρηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής τόσο στο πλαίσιο εργασίας, όσο και στο επάγγελμά τους.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>**

### **Πολυπαραγοντικό μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής με τη χρήση ανάλυσης διαδρομών (path analysis)**

#### **5.1. Εισαγωγή**

Στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας προσδιορίστηκαν μεν οι παράγοντες εκείνοι που σχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, αλλά δεν αντιμετωπίστηκε η κριτική της Billingsley (2003) ότι, σε αντίθεση με τη γενική αγωγή, συναφείς μελέτες που αφορούν στην ειδική αγωγή περιέχουν αρκετές μεταβλητές αλλά λίγες θεωρίες. Ωστόσο, παρουσιάζονται οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις όποιες αποφάσεις περί αποχώρησης, μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται η ανάγκη του να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη θεωρητική πλαισίωση των μοντέλων εκείνων που μελετούν την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Billingsley 2003, 2004a). Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας επιχειρείται η μελέτη ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου μέσω του οποίου επιτυγχάνεται μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αφενός όσο και η θεωρητική πλαισίωση του θέματος αφετέρου.

Στην πρόσφατη ανασκόπηση των Hom, Mitchell, Lee και Griffeth (2012) αναφορικά με την αποχώρηση από το επάγγελμα των εργαζόμενων γενικά, όλες οι εμπειρικές μελέτες βασίζονται στην ακόλουθη σειρά εξέτασης παραγόντων: 1) Εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. χαρακτηριστικά/συνθήκες εργασίας), 2) Στάσεις έναντι της εργασίας (π.χ. επαγγελματική ικανοποίηση), 3) Αντιπροσωπευτικό κριτήριο (προθέσεις αποχώρησης), καθόσον συνήθως αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της αποχώρησης. Ομοίως, στον τομέα έρευνας της αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι ερευνητές εστιάζουν περισσότερο στην σε βάθος κατανόηση των διαστάσεων που συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας (π.χ. υποστήριξη από διευθυντή και συναδέλφους), οι οποίες, με τη σειρά τους, συμβάλλουν στον αυξημένο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο επάγγελμα και στην παραμονή του σε αυτό (Gersten et al., 2001). Οι έρευνες αυτές χρησιμοποιούν την τεχνική της ανάλυσης διαδρομών (path analysis) (Κατσιλλής,

1997· Gersten et al., 2001), η οποία αποτελεί μια προηγμένη μορφή πολλαπλής παλινδρόμησης για την ανάλυση των πολλαπλών συσχετίσεων ανάμεσα στους προβλεπτικούς παράγοντες προς ένα παράγοντα-κριτήριο (Pedhazur, 1997), ο οποίος, στο παρόν πλαίσιο, αφορά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Η τεχνική αυτή, επιτρέπει στον ερευνητή να προβεί αρχικά στη δόμηση ενός υποθετικού μοντέλου που απεικονίζει τον τρόπο που σχετίζονται όλες οι μεταβλητές και στη συνέχεια να ελέγξει το βαθμό προσαρμογής των δεδομένων του δείγματος στο μοντέλο, καθώς και τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις των ανεξάρτητων στις εξαρτημένες μεταβλητές (ό.π., 1997). Επομένως, η τεχνική αυτή παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης πολλαπλών υποθετικών αιτιακών σχέσεων οι οποίες θα ήταν δύσκολο να ελεγχθούν σε πραγματικές συνθήκες (Gersten et al., 2001), καθόσον δίνουν την ευκαιρία απεικόνισης και αρτιότερης κατανόησης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, γεγονός που δεν θα ήταν είναι εφικτό με τη χρήση απλών συσχετίσεων.

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά στις έρευνες που μελετούν την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, συνδέεται με το κατά πόσο τα υφιστάμενα εννοιολογικά μοντέλα της Billingsley (1993) και Brownell και Smith (1993), βοηθούν στη θεωρητική πλαισίωση των ερευνητικών ευρημάτων (Billingsley, 2004a). Οι έννοιες της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας της παρούσας έρευνας βασίστηκαν στο σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993) και περιέχονται επίσης και στο εννοιολογικό μοντέλο (ό.π., 1993· Billingsley, 2003) όπως στο Διάγραμμα 1.2. Επιπλέον, στο εννοιολογικό μοντέλο, η αφοσίωση, ως ένας από τους εργασιακούς παράγοντες που συνδέονται με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελεί το διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες που με τη σειρά τους επιδρούν στις όποιες απολαβές (π.χ. επαγγελματική ικανοποίηση, άγχος) και τις αποφάσεις περί αποχώρησης ή αλλαγής πλαισίου εργασίας. Το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993) βρίσκεται σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αναφορικά με τη θεωρία της αφοσίωσης, η οποία χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των αποφάσεων που συνδέονται με την αποχώρηση από το επάγγελμα (Torres, 2012). Επιπλέον, η αφοσίωση στο εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993) είναι πολυσχιδής και αφορά στο επάγγελμα, στο σχολείο καθώς και στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Ως εκ τούτου, η αφοσίωση στο επάγγελμα συνδέεται με την αποχώρηση από αυτό και η αφοσίωση στο σχολείο με την αλλαγή πλαισίου εργασίας. Η αφοσίωση των

εκπαιδευτικών σε όλες τις μορφές της (επάγγελμα, σχολείο) αποτελεί σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα των επαγγελματικών τους επιλογών (Collie, Shapka, & Perry, 2011) αλλά, όπως επισημαίνουν οι Firestone και Pennell (1993), είναι σημαντικό να γίνει η διάκριση ανάμεσα στην αφοσίωση στο επάγγελμα και στο σχολείο, διότι επιδρούν διαφορετικά στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Οι προηγούμενες σχετικές πολυπαραγοντικές μελέτες με τη χρήση ανάλυσης διαδρομών που αφορούσαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, είτε εστίαζαν αποκλειστικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα (Cross & Billingsley, 1994 · Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996) ή στο σχολείο (Littrell, Billingsley, & Cross, 1994) ενώ στο σύνολό τους εστίαζαν στην παραμονή στο επάγγελμα. Από την άλλη πλευρά, μελέτες που εστίαζαν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Boe et al., 2008· Boe et al., 1997· Boe, Bobbit, & Cook, 1997· Miller et al., 1999) δεν χρησιμοποιούσαν τεχνικές ανάλυσης διαδρομών. Ωστόσο, μόνη εξαίρεση, μολονότι δεν εφαρμόστηκε η παραπάνω τεχνική, αποτελεί η έρευνα των Billingsley και Cross (1992) όπου γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αφοσίωση στο σχολείο και στο επάγγελμα και τη σχέση τους με την παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Με βάση την ανασκόπηση και σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της Billingsley (2004a), μελλοντικές έρευνες οφείλουν να εστιάσουν σε συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών μορφών αποχώρησης (αποχώρηση από το επάγγελμα, αλλαγή πλαισίου εργασίας) και μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη γενική και ειδική εκπαίδευση. Επιπλέον, απουσιάζει η συνεξέταση των δύο μορφών αφοσίωσης (επάγγελμα/σχολείο) όπου οι έρευνες εστιάζουν περισσότερο στο επάγγελμα ενώ οι όποιες συγκρίσεις εστιάζουν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με διαφορετική ειδίκευση (π.χ. Singh & Billingsley, 1996).

Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, με βάση το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο, επιχειρείται η εξέταση μοντέλου αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη τις δύο μορφές αφοσίωσης (επάγγελμα/σχολείο), τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτές (συνθήκες εργασίας και ατομικοί παράγοντες) και τη σχέση που διαμορφώνουν αντίστοιχα με την αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας. Σε πρώτη φάση, με βάση την τεχνική της ανάλυσης διαδρομών, δομείται το υποθετικό μοντέλο της έρευνας με βάση τη βιβλιογραφία και στη συνέχεια εξετάζονται οι σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Όπως παρατηρεί η



Billingsley (2003), οι συγκρίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως στην παρούσα έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, βοηθούν στον εντοπισμό των όποιων διαφοροποιήσεων στην επίδραση των συνθηκών εργασίας σε μεταβλητές που σχετίζονται με την αποχώρηση ή αλλαγή πλαισίου εργασίας.

## 5.2. Υποθετικό μοντέλο της έρευνας

Η δομή του υποθετικού μοντέλου (Διάγραμμα 5.1) ακολουθεί τη σειρά εξέτασης των παραγόντων που συμβάλλουν στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας των Hom et al. (2012), καθώς και τη φορά επίδρασης των παραγόντων όπως περιγράφονται στο εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), όπου οι εργασιακές συνθήκες επιδρούν στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και, τόσο διαμέσου της αφοσίωσης όσο και άμεσα, επιδρούν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Ακολουθείται λοιπόν το πρότυπο της κλασικής ανάλυσης διαδρομών, με κατεύθυνση από αριστερά προς δεξιά (Κατσίλλης, 1997). Με βάση τα παραπάνω θεωρητικά πρότυπα, δομήθηκε το υποθετικό μοντέλο, όπου μελετώνται οι επιδράσεις των συνθηκών εργασίας (υποστηρικτική ηγεσία, κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο, αυτονομία, προβλήματα ρόλων) στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες (επαγγελματική ικανοποίηση, αυτο-αποτελεσματικότητα, αρνητικό συναίσθημα) οι οποίοι με τη σειρά τους επιδρούν στην αφοσίωση στο σχολείο/επάγγελμα, η οποία αφοσίωση, με τη σειρά της, επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Επιπλέον, ερευνάται η απευθείας επίδραση των συνθηκών εργασίας και των ατομικών εργασιακών παραγόντων τόσο στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, όσο και στην αφοσίωση στο σχολείο/επάγγελμα η οποία αφοσίωση, δεχόμενη επιδράσεις από όλες τις μεταβλητές του μοντέλου αποτελεί διαμεσολαβούσα μεταβλητή μεταξύ των συνθηκών εργασίας και ατομικών παραγόντων και της πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Σύμφωνα λοιπόν με τα πρότυπα της ανάλυσης διαδρομών, μελετώνται όλες οι δυνατές επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας οι οποίες στο πλαίσιο του υποθετικού μοντέλου και με βάση τα δεδομένα της ερευνητικής αρθρογραφίας, μπορεί να είναι θετικές (+) ή αρνητικές (-).

Πριν την όποια περαιτέρω ανάλυση, είναι αναγκαίο να διευκρινιστούν τα εξής σημεία που αφορούν σε μεταβλητές της παρούσας μελέτης:

α) Η αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, όπως προέκυψε από το σχετικό έλεγχο των εναλλακτικών διεξόδων, αφορά για τους μεν εκπαιδευτικούς ειδικής στην μετακίνηση σε σχολικές δομές εντός ειδικής αγωγής και για τους δε της γενικής σε σχολεία γενικής αγωγής. Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, μια τέτοια ενέργεια, μολονότι δε συνιστά έλλειμμα προσωπικού στην ειδική αγωγή, εντούτοις δημιουργεί κενά που πρέπει να καλυφτούν αφενός και, αφετέρου, έχει αρνητικό αντίκτυπο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ingersoll, 2001b).

β) Οι έννοιες της αφοσίωσης στο επάγγελμα και στο σχολείο, μολονότι αφορούν σε διαφορετικές όψεις, εν τούτοις, στην παρούσα έρευνα και σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (Cohen, 2000· Somech & Bogler, 2002) συνδέονται μεταξύ τους ( $r=0,385$ ,  $p<0,001$ ). Αν και κάτι τέτοιο ενδεχομένως να σημαίνει ότι υπάρχει μια αλληλοδιείσδυση της μιας όψης στην άλλη (Malen, Ogawa, & Kranz, 1990) καθόσον οι επαγγελματικές προσδοκίες ενός ατόμου μπορεί να ικανοποιούνται στο πλαίσιο το οποίο εργάζεται (Wallace, 1993), παρόλα αυτά μια θετική σχέση δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο (Aranya & Ferris, 1984).

γ) Το αρνητικό συναίσθημα, σε αντίθεση με το θετικό, σχετίζεται με τις κλίμακες μέτρησης επαγγελματικού άγχους και με ανεπαρκή αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων (Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988· Clark & Watson, 1986· Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981· Watson, Clark, & Tellegen, 1988· Wills, 1986). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης εξετάζεται με βάση τη διάσταση του επαγγελματικού άγχους αφενός και, αφετέρου, όπως θα δειχθεί και στη σχέση με την αφοσίωση, ως δείκτης αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων.

δ) Τα προβλήματα ρόλων και η αυτονομία εξετάζονται με τη μορφή γενικού μέτρου το καθένα, ενώ η μεταβλητή της κοινωνικής στήριξης στο χώρο εργασίας μελετάται με το μέγεθος του υποστηρικτικού δικτύου, καθόσον αυτό βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Στο πλαίσιο δόμησης του μοντέλου, οι μεταβλητές διακρίνονται σε εξωγενείς (exogenous) που δε δέχονται την επίδραση κάποιας άλλης μεταβλητής και σε ενδογενείς (endogenous) που δέχονται μία ή περισσότερες επιδράσεις από άλλες

μεταβλητές (Κατσιλλης, 1997). Στο παρόν μοντέλο, ο μόνος εξωγενής παράγοντας αφορά στην υποστηρικτική ηγεσία του άμεσου προϊσταμένου. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Rosenholtz (1989a), οι διευθυντές των σχολείων συμβάλλουν στη διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, ο ρόλος τους είναι καίριος στη διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας, καθόσον είναι εκείνοι που παρέχουν στήριξη στο προσωπικό του σχολείου (Cross & Billingsley, 1994) τόσο στο πλαίσιο της γενικής (Blase, 1987· Castetter, 1976· Lortie, 1975· Rosenholtz, 1987) όσο και στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Billingsley & Cross, 1992· Breton & Donaldson, 1991· Fimian, 1986· Lawrenson & McKinnon, 1982). Οι υποστηρικτικοί διευθυντές είναι πιο πιθανό να επιδρούν θετικά στην αφοσίωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Littrell et al., 1994). Αντίθετα, η έλλειψη υποστήριξης από πλευράς διευθυντή αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έναν από τους κυριότερους λόγους που αποχωρούν από το επάγγελμα (Billingsley, 2005).

Οι έρευνες με τη χρήση ανάλυσης διαδρομών σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπως και στην παρούσα μελέτη συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του πώς η υποστηρικτική ηγεσία επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης διαμέσου άλλων σημαντικών μεταβλητών όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, το άγχος και η αφοσίωση (Billingsley, 2003). Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός υποστήριξης από τη διεύθυνση, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης και τόσο τόσο λιγότερο το άγχος και τα προβλήματα ρόλων (Cross & Billingsley, 1994· Gersten et al., 2001· Singh & Billingsley, 1996). Επιπλέον, οι Singh και Billingsley (1998), προτείνουν ότι οι υποστηρικτικοί διευθυντές προάγουν ένα αντίστοιχο συναδελφικό περιβάλλον, ενώ σε συναφή με την παρούσα μελέτη οι Gersten et al. (2001) εξέτασαν το υποστηρικτικό πλαίσιο όχι μόνο από πλευράς διευθυντή, αλλά αθροιστικά όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στην υποστήριξη (διευθυντής, υποδιευθυντής, συνάδελφοι). Με βάση το σκεπτικό των Gersten et al. (2001), η υποστηρικτική συμπεριφορά από το διευθυντή αφορά στον άμεσο προϊστάμενο, ανάλογα με την υπηρεσιακή θέση του κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα, ενώ ως επέκταση της έρευνας των Singh και Billingsley (1998) που αφορούσε στην επίδραση της επαγγελματικής υποστήριξης στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εξετάζεται πλέον η θετική συμβολή της υποστηρικτικής αυτής συμπεριφοράς στο αντιλαμβανόμενο μέγεθος του κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας, επειδή ο διευθυντής είναι εκείνος που

ενθαρρύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου (Sparks, 1979). Ο διευθυντής είναι εκείνος που προωθεί ένα περιβάλλον που προάγει της φιλικές σχέσεις, ενώ, ταυτόχρονα, διευκολύνει την επιτυχή έκβαση των εργασιών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (Dondero, 1997) και αφήνει περιθώρια για συμμετοχική λήψη αποφάσεων με όλα τα θετικά για το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των συναδέλφων του (Dembo & Gibson, 1985).

Στην πρόσφατη μελέτη των Jones, Youngs και Frank (2013), ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους συναδέλφους αποτελούσε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα παραμονής στο επάγγελμα και συντελούσε στην αφοσίωσή τους σε αυτό. Επιπλέον, η υποστήριξη στο χώρο εργασίας, τόσο από πλευράς διευθυντή όσο και συναδέλφων, σχετίζεται με λιγότερα προβλήματα ρόλων (Gersten et al., 2001· Terry, Nielsen, & Perchard, 1993). Επομένως, αναμένεται η υποστήριξη αυτή να σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα.

Το εργασιακό περιβάλλον με επίκεντρο τη συνεργασία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία, καθ' όσον με τη σειρά του προωθεί την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Lee et al., 1991). Όσον αφορά στην αυτονομία, είναι σημαντική η συμβολή της υποστήριξης από πλευράς των διευθυντών (Pearson & Hall, 1993). Η αυτονομία προάγεται μέσα από νέους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, όπου οι ρόλοι αυτοί διαμορφώνουν μια αντίληψη ότι ελέγχουν το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (ό.π., 1993). Επομένως, στο περιβάλλον αυτό, είναι πιο πιθανόν να βιώνουν λιγότερα προβλήματα ρόλων και να αισθάνονται λιγότερο αγχωμένοι και περισσότερο ικανοποιημένοι (Pearson & Moomaw, 2005) άρα και αποτελεσματικοί, με όλα τα θετικά για την αφοσίωση στο πλαίσιο και το επάγγελμα και τη μειωμένη πρόθεση να αποχωρήσουν ή να αλλάξουν πλαίσιο εργασίας (Pearson & Moomaw, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την αυτονομία σε θέματα διαχείρισης σχολικής τάξης και επιλογής σε διδακτικές μεθόδους και υλικά, τείνουν να δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Byrne, 1994· Sutton, 1984) και υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Schwab & Iwanicki, 1982). Σύμφωνα με τον Ingersoll (2001b), το σχολικό περιβάλλον που προάγει την αυτονομία συμβάλλει σε μειωμένα επίπεδα αποχώρησης. Και αυτό γιατί η έλλειψη αυτονομίας δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα ότι παρεμποδίζεται το έργο τους και, ως εκ τούτου, να νιώθουν

αναποτελεσματικοί, γεγονός που τους οδηγεί στο να ακολουθήσουν άλλες επαγγελματικές επιλογές (ό.π., 2001b).

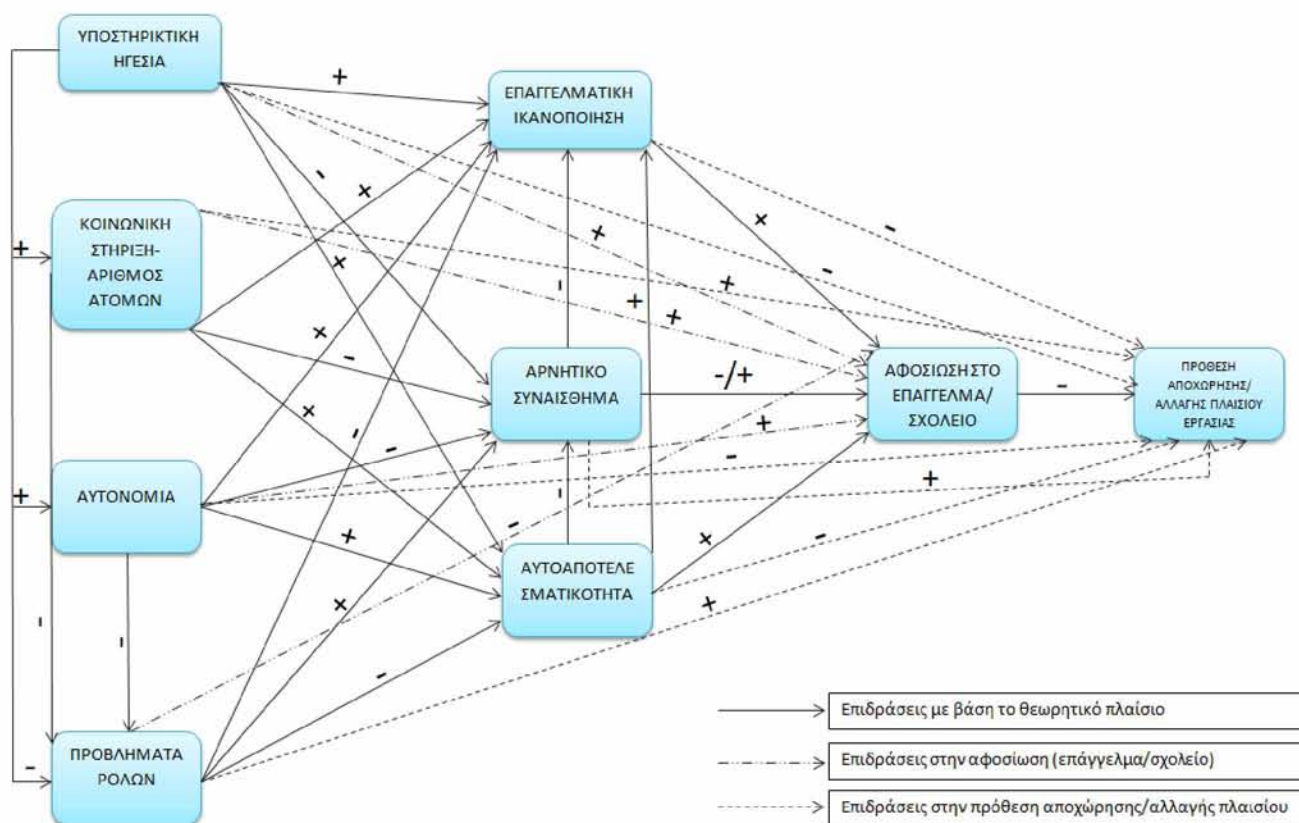
Αναφορικά με τα προβλήματα ρόλων, ακολουθώντας το σκεπτικό της συναφούς μελέτης των Billingsley και Cross (1992), σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και θετικά με το αρνητικό συναίσθημα (άγχος) και την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Mowday, Porter, και Steers (1982), όταν οι επαγγελματικοί ρόλοι ενέχουν προβλήματα όπως σύγκρουση, ασάφεια και φόρτο εργασίας, η επίδρασή τους στην αφοσίωση είναι αρνητική, ενώ αρνητική είναι επίσης και η επίδραση των προβλημάτων ρόλων στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Webb & Ashton, 1987).

Όσον αφορά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τον Bandura (1997) επηρεάζεται και από το πλαίσιο εργασίας. Ως εκ τούτου, μεταβλητές που αφορούν το πλαίσιο του σχολείου (συνθήκες εργασίας) επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας νιώθουν περισσότερο αφοσιωμένοι στο σχολείο και στο επάγγελμα και έχουν λιγότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν/αλλάξουν πλαίσιο εργασίας (Coladarci, 1992· Ebmeier, 2003· Evans & Tribble, 1986), εκδηλώνουν μικρότερο βαθμό άγχους (Betoret, 2006) και μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

Όσον αφορά στην επίδραση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης, τα δεδομένα είναι αντικρουόμενα. Πρώιμα ερευνητικά δεδομένα επιχειρηματολογούν υπέρ του ότι περιστασιακά η επαγγελματική ικανοποίηση είτε προηγείται της αφοσίωσης (Mathieu, 1988· Stumpf & Hartman, 1984· Wiener & Gechman, 1977), είτε η αφοσίωση προηγείται της επαγγελματικής ικανοποίησης (Bateman & Strasser, 1984· Culver, Wolfle, & Cross, 1990· Moskowitz & Scanlan, 1986), ενώ δεν αποδεικνύεται ότι ο ένας παράγοντας προηγείται του άλλου (Curry, Wakefield, Price, & Mueller, 1986) υιοθετώντας έτσι την άποψη ότι εξελίσσονται ταυτόχρονα (Billingsley & Cross, 1992· Fresko, Kfir, & Nasser, 1997). Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο του υποθετικού μοντέλου της παρούσας έρευνας υιοθετείται η άποψη των Fresko, Kfir, και Nasser (1997), σύμφωνα με την οποία όταν η επαγγελματική ικανοποίηση και η αφοσίωση εξετάζονται ταυτόχρονα, είναι περισσότερο πιθανό η ικανοποίηση να διαμορφώνει την αφοσίωση, παρά το αντίθετο. Και αυτό γιατί η ικανοποίηση αποτελεί μία αντίδραση στο παρόν ενώ αντίθετα η αφοσίωση σχετίζεται

με μελλοντικά σχέδια (ό.π., 1997). Ως εκ τούτου, με βάση την άποψη αυτή, ενισχύεται η επιλογή της αφοσίωσης ως μεσολαβούσας μεταβλητής μεταξύ των συνθηκών εργασίας και ατομικών εργασιακών παραγόντων και των προθέσεων περί αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου, καθόσον συναποτελούν έννοιες που συνδέονται με μελλοντικές εργασιακές επιλογές. Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά θετικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα/σχολείο, ενώ οι δύο μεταβλητές σχετίζονται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Αντίθετα, το άγχος σχετίζεται θετικά με τις προθέσεις αποχώρησης, καθόσον οι πιθανότητες αποχώρησης αυξάνονται όταν αυξάνονται και τα επίπεδα άγχους ενός ατόμου (Noor & Maad, 2008). Επίσης, το άγχος με τη μορφή του αρνητικού συναισθήματος επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης (Bouckenpooghe, Raja, & Butt, 2013), ενώ αναμένεται να έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Ενδιάφερον, τέλος, παρουσιάζει η σχέση του αρνητικού συναισθήματος στην κλιμάκωση της αφοσίωσης (escalation of commitment) που εξετάζεται στη μελέτη των Wong, Yik, και Kwong (2006). Η έννοια της κλιμάκωσης αφορά στην επιλογή που έχουν τα άτομα είτε να αποσυρθούν από την κατάσταση που βιώνουν και να αλλάξουν πορεία (στην περίπτωση της παρούσας μελέτης να μειωθεί η αφοσίωση στο επάγγελμα ή το σχολείο με τη συνακόλουθη αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας) ή να επιμείνουν στην κατάσταση που βιώνουν με την προοπτική η κατάσταση αυτή να αλλάξει (Brockner, 1992· Staw, 1997). Η θεώρηση που αφορά στην αντιμετώπιση δυσκολιών (coping perspective) με τη μορφή αποφυγής της αρνητικής κατάστασης οδηγεί φυσικά σε μια αρνητική σχέση μεταξύ του αρνητικού συναισθήματος και της αφοσίωσης (Wong et al., 2006). Αντίθετα, οι ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών συμβάλλουν στη θετική σχέση αρνητικού συναισθήματος και αφοσίωσης και στην συνακόλουθη επιμονή βίωσης μιας δύσκολης κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής όσο και οι συνάδελφοί τους στη γενική αγωγή χρησιμοποιούν είτε ενεργητικές τεχνικές αντιμετώπισης δυσκολιών (π.χ. σχεδιασμός πλάνου δράσης για την επίλυση προβλημάτων) είτε τεχνικές αποφυγής ενός προβλήματος (Green & Ross, 1996· Markham, Green, & Ross, 1996). Με βάση αυτά τα δεδομένα, η σχέση μεταξύ αρνητικού συναισθήματος μπορεί να είναι είτε αρνητική είτε θετική, δηλώνοντας τις τάσεις που διαμορφώνονται αναφορικά με το βαθμό διατήρησης της αφοσίωσης στο πλαίσιο αντιμετώπισης των όποιων δυσκολιών προκύπτουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.



Διάγραμμα 5.1  
Υποθετικό μοντέλο της έρευνας

### 5.3. Εξέταση του υποθετικού μοντέλου της έρευνας-Διαδικασία, κριτήρια και δείκτες

Τα δεδομένα που δομούν το υποθετικό μοντέλο της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση της ανάλυσης διαδρομών και, πιο συγκεκριμένα, με το πρόγραμμα AMOS 18 (Analysis of Moment Structures). Οι αναλύσεις επικεντρώθηκαν στις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (θετικές/αρνητικές) όπως προέκυψαν από τα δεδομένα βάσει του υποθετικού μοντέλου, στις άμεσες, έμμεσες και συνολικές επιδράσεις μιας μεταβλητής σε μία άλλη καθώς και στο βαθμό καλής προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας (Elitharp, 2005). Στα διαγράμματα παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένες τιμές των άμεσων επιδράσεων (standardized direct effects), ενώ στους πίνακες οι προσαρμοσμένες τιμές των άμεσων, έμμεσων και συνολικών

επιδράσεων που αφορούν το σύνολο των μεταβλητών προς την αφοσίωση και την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Ο έλεγχος καλής προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την οποιαδήποτε περαιτέρω ανάλυση. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για το συγκεκριμένο έλεγχο είναι τα εξής (Byrne, 2001· Elitharp, 2005· Pedhazur, 1997):

1. Τεστ  $\chi^2$  (Chi-Square): Στην περίπτωση αυτή, η καλή προσαρμογή βασίζεται στο ότι όσο μικρότερη η τιμή του  $\chi^2$ , τόσο πιο καλή η προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας. Συνεπώς, μεγαλύτερες τιμές της πιθανότητας/σημαντικότητας ( $p > 0,05$ ) δηλώνουν καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας.
2. Συγκριτικός Δείκτης Καλής Προσαρμογής (Comparative Fit Index-CFI): Μια τιμή ίση ή μεγαλύτερη του 0,90 δηλώνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας.
3. Προσεγγιστικό Στατιστικό Σφάλμα της Τετραγωνικής Ρίζας των Μέσων Τετραγώνων (Root Means Square Error of Approximation-RMSEA): Αποτελεί το σημαντικότερο ίσως δείκτη υπολογισμού καλής προσαρμογής. Στην περίπτωση καλής προσαρμογής του μοντέλου, ο δείκτης πρέπει να είναι ίσος ή  $< 0,05$ .
4. Δείκτης Pclose: Ο συγκεκριμένος δείκτης ελέγχει τη μηδενική υπόθεση ότι ο δείκτης RMSEA δεν είναι  $> 0,05$ . Εάν ο δείκτης Pclose είναι  $< 0,05$ , τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και συμπεραίνεται ότι ο δείκτης RMSEA είναι  $> 0,05$ , οπότε το μοντέλο δεν έχει καλή προσαρμογή.

Στους Πίνακες 5.1 και 5.2, παρουσιάζονται οι τιμές των παραπάνω δεικτών, προκειμένου να διαπιστωθεί η καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας. Οι δείκτες προέκυψαν μετά από τη σχετική ανάλυση με τη χρήση του λογισμικού AMOS 18. Όσον αφορά στην αποχώρηση, και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (Πίνακας 5.1) όλοι οι δείκτες συνηγορούν στην πολύ καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα της έρευνας ( $\chi^2 > 0,05$ , CFI  $> 0,90$ , RMSEA  $< 0,001$ , Pclose  $> 0,05$ ), ενώ η ίδια εικόνα με την αποχώρηση και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζεται και στο μοντέλο της αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 5.2).



Πίνακας 5.1

*Δείκτες προσαρμογής στο μοντέλο αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Κριτήριο</b>	<b>Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής</b>	<b>Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής</b>
Chi-square	$\chi^2(1)=0,393, p=0,531$	$\chi^2(1)=0,392, p=0,531$
CFI	1,000	1,000
RMSEA	<0,001	<0,001
PClose	0,701	0,718

Πίνακας 5.2

*Δείκτες προσαρμογής στο μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής*

<b>Κριτήριο</b>	<b>Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής</b>	<b>Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής</b>
Chi-square	$\chi^2(1)=0,365, p=0,546$	$\chi^2(1)=0,323, p=0,570$
CFI	1,000	1,000
RMSEA	<0,001	<0,001
PClose	0,712	0,744

Εφόσον λοιπόν τηρείται το βασικό κριτήριο της καλής προσαρμογής του μοντέλου αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, στην επόμενη ενότητα διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, καθώς και οι άμεσες, έμμεσες και συνολικές επιδράσεις που προέκυψαν από το σχετικό στατιστικό έλεγχο.

#### **5.4. Μοντέλο αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής**

Στην ενότητα αυτή, εξετάζονται οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των μεταβλητών, οι άμεσες, έμμεσες και συνολικές επιδράσεις των μεταβλητών στη διαμεσολαβούσα μεταβλητή (αφοσίωση στο επάγγελμα), καθώς και στην πρόθεση αποχώρησης, συγκριτικά μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Διάγραμμα 5.2 και 5.3 για τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αντίστοιχα και Πίνακας 5.3 και 5.4 για τις επιδράσεις στην πρόθεση αποχώρησης και αφοσίωση στο επάγγελμα αντίστοιχα).

Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά επιδρά θετικά στο αντιλαμβανόμενο μέγεθος του υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας και αρνητικά στα προβλήματα ρόλων. Επιπλέον, και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση ενώ η αρνητική επίδραση στο αρνητικό συναίσθημα

εντοπίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Από την άλλη πλευρά, μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά έχει θετική επίδραση στην αυτονομία.

Αντίθετα με την αρχική υπόθεση, η αυτονομία έχει θετική επίδραση στα προβλήματα ρόλων μόνο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Επιπλέον, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο της έρευνας, η αυτονομία και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών της έρευνας επιδρά θετικά στην αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αντίθετα με την αρχική υπόθεση, μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αυτονομία βρέθηκε να επιδρά άμεσα αρνητικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα ενώ σε συμφωνία με την αρχική υπόθεση βρέθηκε έμμεση θετική επίδραση της αυτονομίας με την αφοσίωση στο επάγγελμα. Αντίθετα, μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και σε ασυμφωνία με την αρχική υπόθεση, βρέθηκε άμεση θετική επίδραση της αυτονομίας στην πρόθεση αποχώρησης, ενώ η έμμεση αρνητική επίδραση δεν ήταν μεγάλου βαθμού (<0,100).

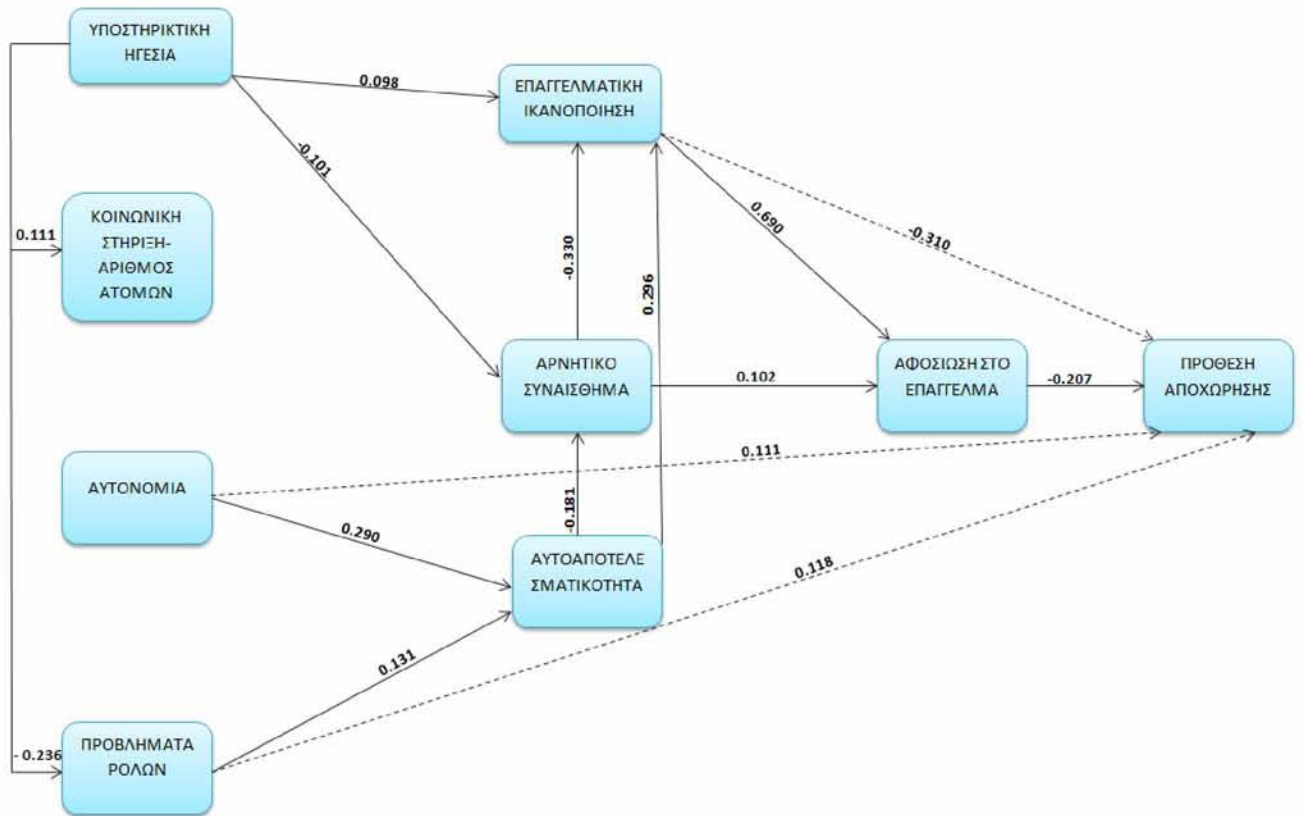
Τα προβλήματα ρόλων επιδρούν θετικά στο αρνητικό συναίσθημα μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και, αντίθετα με το υποθετικό μοντέλο, επιδρούν θετικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Επιπλέον και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, τα προβλήματα ρόλων έχουν άμεση και έμμεση θετική επίδραση στην πρόθεση αποχώρησης.

Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών η επαγγελματική ικανοποίηση ασκεί τη μεγαλύτερη άμεση επίδραση -θετική και αρνητική αντίστοιχα- τόσο στην αφοσίωση στο επάγγελμα, όσο και στην πρόθεση αποχώρησης. Επίσης και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο, η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και αρνητικά στο αρνητικό συναίσθημα, το οποίο με τη σειρά του επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά άμεσα και έμμεσα θετικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα καθώς επίσης άμεσα θετικά και έμμεσα αρνητικά στην πρόθεση αποχώρησης.

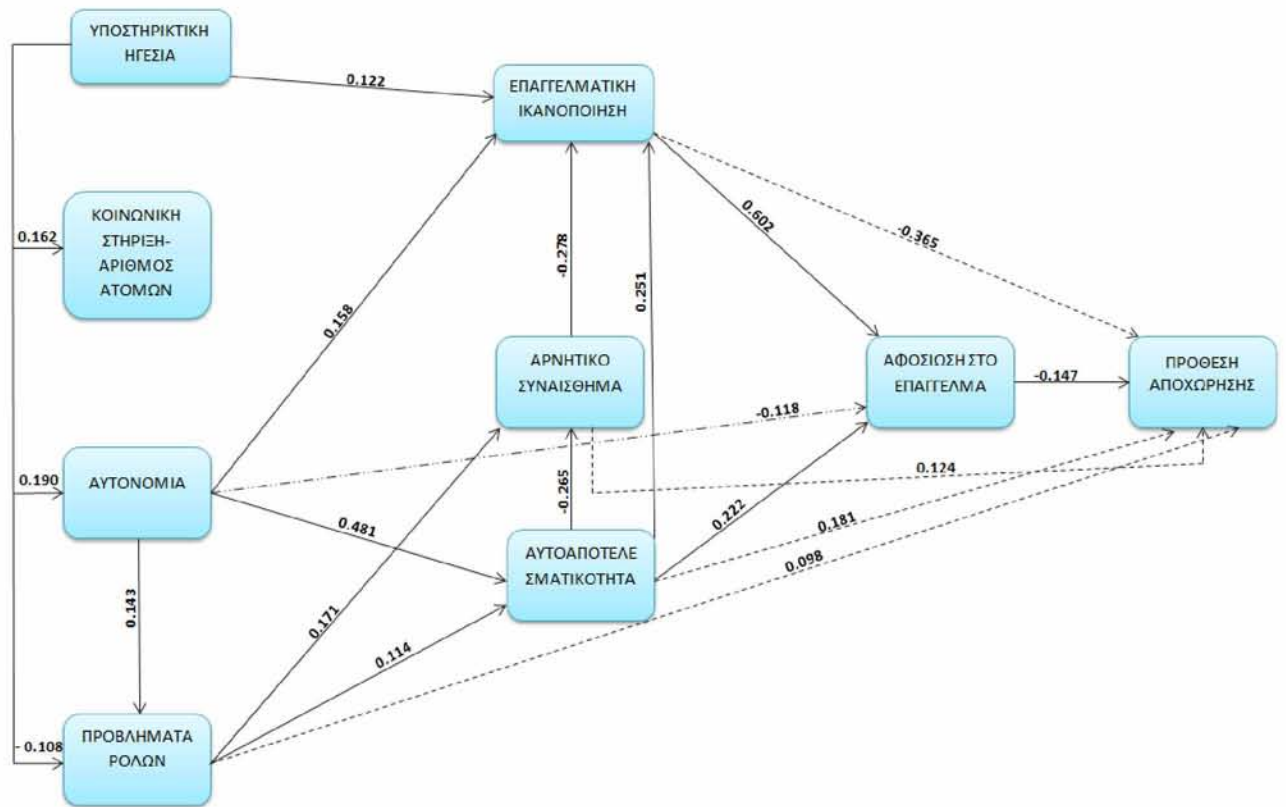
Το αρνητικό συναίσθημα έχει άμεση και έμμεση θετική επίδραση στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ενώ μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο, το αρνητικό συναίσθημα φαίνεται να παρουσιάζει διπλής μορφής επίδραση στην αφοσίωση στο

επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, το αρνητικό συναίσθημα παρουσιάζει άμεση θετική και έμμεση αρνητική επίδραση στην αφοσίωση στο επάγγελμα.

Τέλος, η αφοσίωση στο επάγγελμα, μετά την επαγγελματική ικανοποίηση, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο, επιδρά αρνητικά στην πρόθεση αποχώρησης και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας.



Διάγραμμα 5.2  
Μοντέλο αποχώρησης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής



Διάγραμμα 5.3  
Μοντέλο αποχώρησης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Πίνακας 5.3  
Επιδράσεις μεταβλητών στην πρόθεση αποχώρησης

Μεταβλητές	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής			Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής		
	Άμεση επίδραση	Έμμεση επίδραση	Συνολική επίδραση	Άμεση επίδραση	Έμμεση επίδραση	Συνολική επίδραση
Επαγγελματική ικανοποίηση	-0,310	-0,143	-0,453	-0,365	-0,088	-0,453
Αφοσίωση στο επάγγελμα	-0,207	-	-0,207	-0,147	-	-0,147
Αρνητικό συναίσθημα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,124	0,117	0,242
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,181	-0,211	-0,030
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη (αριθμός ατόμων)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προβλήματα ρόλων	0,118	0,018	0,136	0,098	0,022	0,120
Αυτονομία	0,111	-0,059	0,052	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

Πίνακας 5.4

Επιδράσεις μεταβλητών στην αφοσίωση στο επάγγελμα

Μεταβλητές	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής			Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής		
	Άμεση επίδραση	Έμμεση επίδραση	Συνολική επίδραση	Άμεση επίδραση	Έμμεση επίδραση	Συνολική επίδραση
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,690	-	0,690	0,602	-	0,602
Αρνητικό συναίσθημα	0,102	-0,228	-0,126	-0,168	0,062	-0,106
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,222	0,179	0,401
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη (αριθμός ατόμων)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προβλήματα ρόλων	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	-0,118	0,306	0,188

### 5.5. Μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά επιδρά θετικά στο αντιληπτό μέγεθος του κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας και αρνητικά στα προβλήματα ρόλων. Επιπλέον, και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην αφοσίωση στο σχολείο όπου στην τελευταία περίπτωση η επίδραση είναι άμεση και έμμεση. Ωστόσο, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά επιδρά αρνητικά στο αρνητικό συναίσθημα μόνο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ενώ μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά έχει θετική επίδραση στην αυτονομία. Επιπλέον, το μέγεθος του κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά άμεσα και έμμεσα στην αφοσίωση στο σχολείο. Τα διαγράμματα 5.4 και 5.5 αφορούν στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αντίστοιχα και ο Πίνακας 5.5 και 5.6 στις επιδράσεις στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου και την αφοσίωση στο σχολείο αντίστοιχα. Αντίθετα με την αρχική υπόθεση, η αυτονομία έχει θετική επίδραση στα προβλήματα ρόλων μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επιπλέον, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο της έρευνας, η αυτονομία και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η θετική επίδραση της αυτονομίας στην επαγγελματική ικανοποίηση περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αντίθετα,

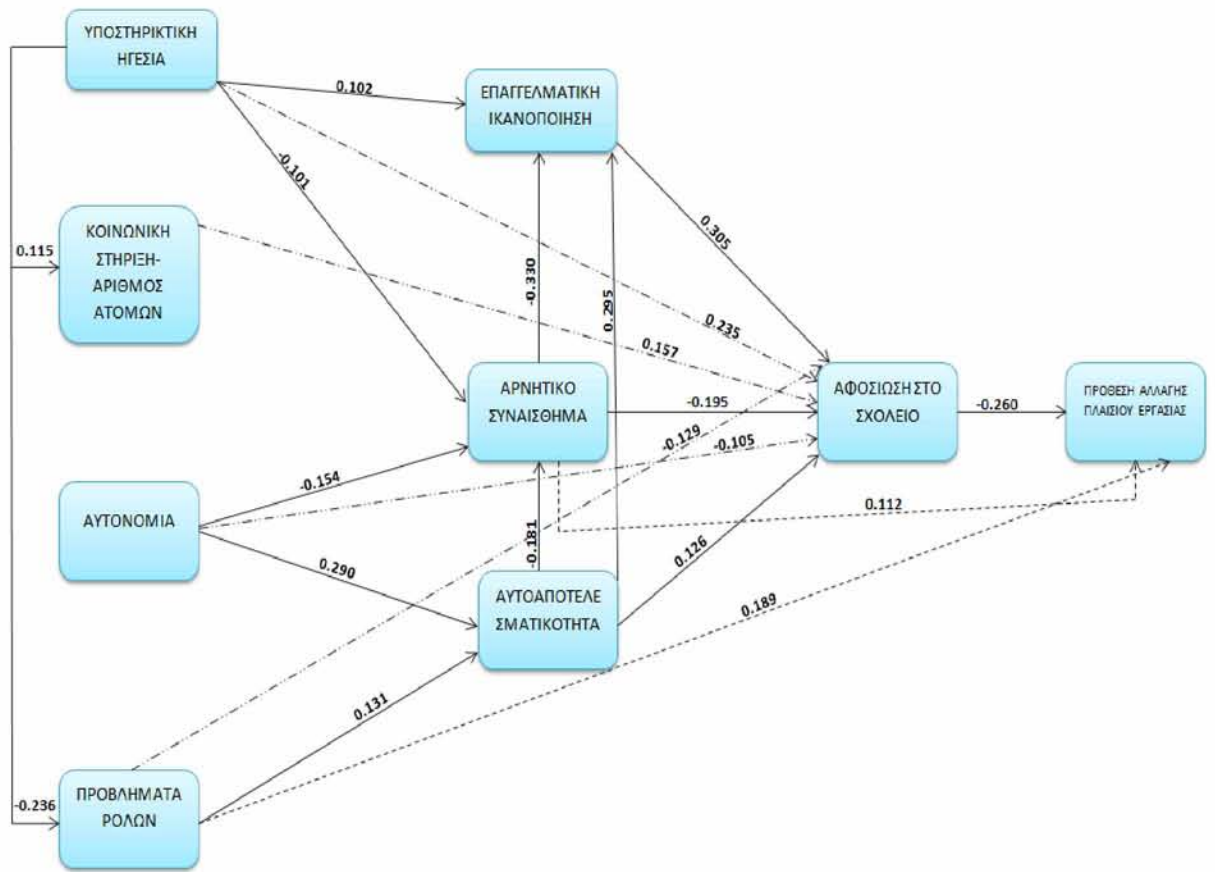
μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η αυτονομία βρέθηκε να επιδρά άμεσα αρνητικά και -σε συμφωνία με την αρχική υπόθεση- έμμεσα θετικά στην αφοσίωση στο σχολείο.

Τα προβλήματα ρόλων επιδρούν θετικά στο αρνητικό συναίσθημα μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και, αντίθετα με το υποθετικό μοντέλο, επιδρούν θετικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τα προβλήματα ρόλων έχουν άμεση και έμμεση θετική επίδραση στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας.

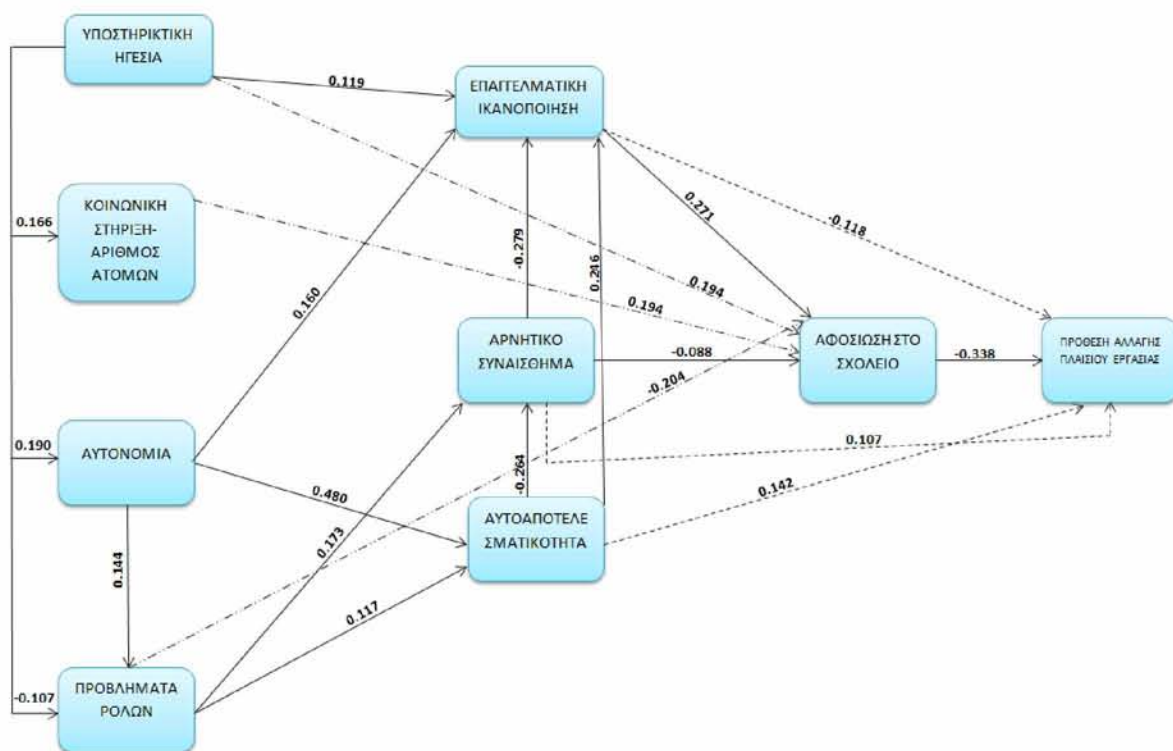
Και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών η επαγγελματική ικανοποίηση ασκεί τη σημαντικότερη άμεση θετική επίδραση στην αφοσίωση στο επάγγελμα, ενώ επιδρά άμεσα και έμμεσα αρνητικά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο, η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και αρνητικά στο αρνητικό συναίσθημα, το οποίο με τη σειρά του επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά άμεσα θετικά και έμμεσα αρνητικά στην αφοσίωση στο σχολείο ενώ η επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην αλλαγή πλαισίου εργασίας είναι άμεσα θετική και έμμεσα αρνητική και αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Το αρνητικό συναίσθημα και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών έχει άμεση και έμμεση θετική επίδραση στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας και άμεση και έμμεση αρνητική επίδραση στην αφοσίωση στο σχολείο.

Τέλος, η αφοσίωση στο σχολείο, σε συμφωνία με το υποθετικό μοντέλο, επιδρά αρνητικά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας.



Διάγραμμα 5.4  
Μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής



Διάγραμμα 5.5  
Μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Πίνακας 5.5  
Επιδράσεις μεταβλητών στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας

Μεταβλητές	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής			Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής		
	Άμεση επίδραση Μ.Σ.	Έμμεση επίδραση Μ.Σ.	Συνολική επίδραση Μ.Σ.	Άμεση επίδραση Μ.Σ.	Έμμεση επίδραση Μ.Σ.	Συνολική επίδραση Μ.Σ.
Επαγγελματική ικανοποίηση				-0,118	-0,092	-0,210
Αφοσίωση στο σχολείο	-0,260	-	-0,260	-0,338	-	-0,338
Αρνητικό συναίσθημα	0,112	0,073	0,184	0,107	0,088	0,195
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	0,142	-0,119	0,024
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Κοινωνική στήριξη (αριθμός ατόμων)	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Προβλήματα ρόλων	0,189	0,042	0,231	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Αυτονομία	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.



Πίνακας 5.6

Επιδράσεις μεταβλητών στην αφοσίωση στο σχολείο

Μεταβλητές	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής			Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής		
	Άμεση επίδραση	Έμμεση επίδραση	Συνολική επίδραση	Άμεση επίδραση	Έμμεση επίδραση	Συνολική επίδραση
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,305	-	0,305	0,271	-	0,271
Αρνητικό συναίσθημα	-0,195	-0,101	-0,296	-0,088	-0,076	-0,163
Αυτο-αποτελεσματικότητα	0,126	0,144	0,270	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	0,235	0,134	0,369	0,231	0,137	0,368
Κοινωνική στήριξη (αριθμός ατόμων)	0,157	0,014	0,170	0,194	0,029	0,223
Προβλήματα ρόλων	-0,129	-0,003	-0,132	-0,204	-0,004	-0,208
Αυτονομία	-0,105	0,116	0,011	Μ.Σ.	Μ.Σ.	Μ.Σ.

### 5.6. Σύνοψη και συζήτηση επί των ευρημάτων των μοντέλων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Ο σκοπός της μελέτης του πολυπαραγοντικού μοντέλου ήταν διττός. Αφορούσε στις επιδράσεις των συνθηκών εργασίας και των ατομικών εργασιακών παραγόντων στις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και πώς διαφοροποιούνται αυτές οι επιδράσεις στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αφενός και, αφετέρου, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, στη λειτουργία της αφοσίωσης ως διαμεσολαβούσας μεταβλητής ανάμεσα στις συνθήκες εργασίας και τους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και τις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Σε γενικές γραμμές, από μια πρώτη ανάλυση των μοντέλων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, παρουσιάζεται μια παρόμοια εικόνα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιδράσεις, επιβεβαιώνοντας έτσι την άποψη πρότερης συναφούς έρευνας (Billingsley & Cross, 1992). Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, οι συνθήκες εργασίας στην πλειονότητά τους επιδρούν στην αφοσίωση στο σχολείο ενώ, αντίθετα, κάτι τέτοιο δε φαίνεται να ισχύει στον ίδιο βαθμό όσον αφορά στην αφοσίωση στο επάγγελμα. Ενδεχομένως, οι συνθήκες εργασίας να επιδρούν πιο άμεσα στην αφοσίωση στο σχολείο καθόσον έχουν περισσότερο άμεση σχέση με το πλαίσιο εργασίας καθεαυτό. Επιβεβαιώνεται έτσι η

υπόθεση της διαφοροποίησης ανάμεσα στην αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο των Aranya και Ferris (1984) αφενός και αφετέρου της αφοσίωσης στο σχολείο στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών της έρευνας, καθόσον βρέθηκε να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου. Ωστόσο, στο μοντέλο αποχώρησης, η επαγγελματική ικανοποίηση και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στην πρόθεση αποχώρησης και ακολουθεί η αφοσίωση στο επάγγελμα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της μετα-αναλυτικής μελέτης των Griffeth et al. (2000). Πιθανόν η επαγγελματική ικανοποίηση να συνδέεται πιο άμεσα με την άσκηση του επαγγέλματος καθ'εαυτού, διότι στην περίπτωση της αφοσίωσης, όπως παρατηρούν οι Somech και Bogler (2002), μπορεί να υφίσταται μια εξελισσόμενη αλληλοδιείσδυση μεταξύ των επαγγελματικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών της εργασίας. Παρόλα αυτά, και στις δύο περιπτώσεις μοντέλων (αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας) επιβεβαιώνεται ο διαχωρισμός των παραγόντων σε κοντινούς (proximal) και απομακρυσμένους (distal), όπου οι πρώτοι (επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση) επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αποχώρηση σε σχέση με τους δεύτερους (συνθήκες εργασίας). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται και ο ρόλος της αφοσίωσης ως διαμεσολαβούσας μεταβλητής ανάμεσα στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και τις συνθήκες εργασίας και την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993).

Παρόλες τις ομοιότητες, η πιο λεπτομερής ανάλυση των όποιων διαφορών είναι σε θέση να αποδώσει το πλαίσιο στο οποίο διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Billingsley και Cross (1992) εστίασαν στις ομοιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ενώ στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιχειρείται η ανάλυση των διαφορών προκειμένου να τεκμηριωθεί η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης των ευρημάτων που προέκυψαν από τη μελέτη των μοντέλων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας.

Όπως επισημαίνει η Billingsley (2005), ο υποστηρικτικός διευθυντής αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα παραμονής των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, καθόσον τα ευρήματα πολυάριθμων ερευνών συνηγορούν στη θετική σχέση της υποστηρικτικής διεύθυνσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση, την υποστήριξη και την αρνητική σχέση με τα προβλήματα ρόλων και το άγχος. Σε συμφωνία λοιπόν με τις πρότερες έρευνες, τόσο στο μοντέλο αποχώρησης, όσο και

σε εκείνο που αφορούσε σε αλλαγή πλαισίου εργασίας, η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών επιδρούσε θετικά στο μέγεθος του υποστηρικτικού δικτύου στο χώρο εργασίας και την επαγγελματική ικανοποίηση και αρνητικά στα προβλήματα ρόλων και το αρνητικό συναίσθημα, όπου η τελευταία περίπτωση αφορούσε μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ωστόσο, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου επιδρά θετικά στην αυτονομία και στα δύο μοντέλα μόνο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Κάτι τέτοιο πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στην ειδική αγωγή οι αποφάσεις του εξειδικευμένου προσωπικού λαμβάνονται αυτόνομα με βάση επαγγελματικά κριτήρια, ενώ στη γενική αγωγή με βάση τη διοικητική ιεραρχία και πειθαρχία (Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Επιπλέον, η αυτονομία στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και στα δύο μοντέλα βρέθηκε να επιδρά θετικά στα προβλήματα ρόλων και την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ μόνο στο μοντέλο της αποχώρησης βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα. Ενδεχομένως, η όποιας μορφής υποστήριξη από πλευράς διευθυντή για αυτόνομη δράση να αποτελεί ταυτόχρονα πηγή ικανοποίησης και να οδηγεί σε προβλήματα ρόλων και μειωμένη αφοσίωση στο επάγγελμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται ταυτόχρονα πάλι να δράσουν στο πλαίσιο της νομιμότητας, της υπηρεσιακής ιεραρχίας και πειθαρχίας, κατάσταση η οποία δεν φαίνεται να είναι και η πλέον εύκολα διαχειρίσιμη από πλευράς τους. Έτσι λοιπόν, τα προβλήματα ρόλων στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και στα δύο μοντέλα επιδρούν θετικά στο αρνητικό συναίσθημα, ενώ το αρνητικό συναίσθημα επιδρά θετικά στην πρόθεση αποχώρησης. Η έμμεση θετική επίδραση της αυτονομίας στην αφοσίωση στο επάγγελμα και στην περαιτέρω παραμονή του σε αυτό, έρχεται να ενδυναμώσει τον έμμεσο ρόλο του υποστηρικτικού διευθυντή στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Ομοίως, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η αυτονομία βρέθηκε να επιδρά άμεσα θετικά και έμμεσα αρνητικά στην πρόθεση αποχώρησης. Επιπλέον, η αυτονομία βρέθηκε να επιδρά άμεσα αρνητικά και έμμεσα θετικά στην αφοσίωση στο σχολείο. Όπως παρατηρεί η Johnson (2000), η απόλυτη αυτονομία που οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής βιώνουν στην εργασία τους να μην είναι ανεκτή για αυτούς, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν την πρόθεση αποχώρησης ή και μειωμένη αφοσίωση. Αντίθετα, η έμμεση αρνητική επίδραση της αυτονομίας στην πρόθεση αποχώρησης, αν και όχι σε μεγάλο βαθμό

όπως και στην περίπτωση της άμεσης επίδρασης, υποδηλώνει ότι ως ένα βαθμό συμβάλλει στην παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Ομοίως, η άμεσα αρνητική επίδραση της αυτονομίας στην αφοσίωση στο σχολείο συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας και η έμμεσα θετική επίδραση με μικρότερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας. Σε κάθε περίπτωση, η σχέση αυτονομίας, αποχώρησης και αφοσίωση στο σχολείο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελεί στοιχείο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η αυτο-αποτελεσματικότητα βρέθηκε να επιδρά θετικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα και την πρόθεση αποχώρησης. Η σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και αφοσίωσης έχει τεκμηριωθεί σχετικά (Chan et al., 2008), ενώ η άμεση θετική επίδραση στην πρόθεση αποχώρησης ενδεχομένως να συνδέεται με το ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αφορούν στο αίσθημα υπεροχής, το οποίο αίσθημα αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που επιδρά στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997), ενδεχομένως να τους ωθεί να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους και σε διαφορετικά επαγγελματικά πλαίσια σχετικά με την εκπαίδευση και όχι μόνο. Η έμμεση αρνητική επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην πρόθεση αποχώρησης πιθανόν πάλι να συνδέεται με το αίσθημα υπεροχής που απορρέει από τα πραγματικά επιτεύγματα που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί στην πρόοδο των μαθητών τους (ό.π., 1997) και, ως εκ τούτου, κάτι τέτοιο να δρα αποτρεπτικά στην αποχώρηση από το διδακτικό έργο.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα προβλήματα ρόλων επιδρούν θετικά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας. Το εύρημα αυτό ενισχύει τα προβλήματα ρόλων ως εμπλαισιωμένου παράγοντα που επιδρά στην πρόθεση μετακίνησης σε άλλο σχολείο.

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν τα ευρήματα από τις επιδράσεις που διαμορφώθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε το μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Πρώτον, βρέθηκε θετική επίδραση των προβλημάτων ρόλων στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και στα δύο μοντέλα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο αποχώρησης, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής συμβάλλει ταυτόχρονα θετικά στην πρόθεση αποχώρησης και την αφοσίωση στο επάγγελμα, η οποία

αφοσίωση επιδρά αρνητικά στην πρόθεση αποχώρησης. Στην περίπτωση αυτή, η αφοσίωση στο επάγγελμα συμβάλλει στη θετική όψη της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς το θέμα της αποχώρησης. Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η αυτο-αποτελεσματικότητα συμβάλλει θετικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα μέσω της θετικής της επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση. Στο μοντέλο αλλαγής πλαισίου εργασίας, η εικόνα φαίνεται να διαφέρει κάπως από εκείνη του μοντέλου αποχώρησης. Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά θετικά στην αφοσίωση στο σχολείο η οποία αφοσίωση με τη σειρά της επιδρά αρνητικά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας, ενώ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής επιδρά θετικά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου και στην αφοσίωση στο επάγγελμα μέσω της θετικής της επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση. Το ενδιαφέρον στα παραπάνω ευρήματα έγκειται στο ότι, αντίθετα με την αρχική υπόθεση, τα προβλήματα ρόλων συμβάλλουν θετικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, το οποίο αίσθημα συμβάλλει στην αφοσίωση, στην επαγγελματική ικανοποίηση και προσδίδει διαφορετικές κάθε φορά διαστάσεις στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, κυρίως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Μία ενδεχόμενη εξήγηση της θετικής επίδρασης των προβλημάτων ρόλων στην αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά στην όψη της ψυχολογικής και σωματικής εγρήγορσης που συμβάλλει στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997). Τα όποια προβλήματα ρόλων ενδεχομένως αντί να κάμπτουν, αποτελούν μάλλον την αφορμή για εγρήγορση σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις όποιες απαιτήσεις ή/και δυσκολίες με όλα τα θετικά συμπαρομαρτούντα για την τόνωση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και την κατ' επέκταση αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο.

Δεύτερον, στην περίπτωση του μοντέλου αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, το αρνητικό συναίσθημα βρέθηκε να έχει άμεση θετική και έμμεση αρνητική επίδραση στην αφοσίωση στο επάγγελμα. Η περίπτωση της άμεσης θετικής επίδρασης συνδέεται με το ότι η κλιμάκωση της αφοσίωσης έχει βρεθεί ότι είναι πιο ισχυρή στην περίπτωση όπου οι συνθήκες διαμορφώνονται από το ίδιο το άτομο παρά από τους όποιους εξωγενείς παράγοντες (Schaubroeck & Williams, 1993) οι οποίοι έμμεσα βρέθηκε να συμβάλλουν στην αποκλιμάκωση της αφοσίωσης. Μολονότι η θετική επίδραση φανερώνει μια τάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να

διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην πρόθεση παραμονής σε αυτό, κάτι τέτοιο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθόσον οι εξωγενείς παράγοντες φαίνεται να επιδρούν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Άλλωστε, το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία της αφοσίωσης η οποία ως εννοιολογική δομή δεν είναι στατική καθόσον επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες (Torres, 2012).

Επιπλέον, οι Hom et al. (2012) αναπτύσσουν μια διαφορετική οπτική στην προσπάθειά τους να επεκτείνουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις που θέλουν τις προθέσεις να αποτελούν τον πιο άμεσο παράγοντα που συνδέεται με την πραγματική αποχώρηση. Η οπτική αυτή περιλαμβάνει τους τρόπους σκέψης (mind-sets) που συνδέονται με την αποχώρηση και την παραμονή στο επάγγελμα (ό.π., 2012) καθόσον αντιπροσωπεύουν διαφορετικές, ψυχολογικού τύπου, διαδικασίες και κίνητρα (Steel & Lounsbury, 2009). Όπως παρατηρούν οι Πλατσίδου και Γωνίδα (2005), η κατανόηση των κινήτρων συμβάλλει στην κατανόηση της συμπεριφοράς η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί στη δυνατότητα πρόβλεψής της. Στην παρούσα έρευνα, η μελέτη των κινήτρων θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων εκείνων που δρουν ως παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου και παραμονής, ενισχύουν ή μειώνουν την αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των ιδιαίτερων εκείνων συνθηκών και χαρακτηριστικών του επαγγέλματος που αντί να κάμπτουν, αποτελούν μάλλον πηγή εγρήγορσης και διατήρησης της αφοσίωσής τους στο εκπαιδευτικό έργο. Επιπλέον, όπως παρατηρεί η Billingsley (2004b), μια ολιστικού τύπου άποψη των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι χρήσιμη για τη διατήρηση της αφοσίωσής τους στο επάγγελμα. Άλλωστε, στο εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), στο οποίο βασίστηκε η μελέτη του μοντέλου αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, τόσο το πλήθος όσο και η εννοιολογική δομή κάποιων παραγόντων (π.χ. κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες) καθιστούν, εκ των πραγμάτων, ιδιαίτερα δύσκολη τη μελέτη τους υπό τη μορφή των μεταβλητών μιας ποσοτικής έρευνας και καθιστούν αναγκαία την ποιοτική προσέγγιση. Χαρακτηριστική περίπτωση αναγκαιότητας για ποιοτική διερεύνηση αποτελεί -σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο- και η έννοια της αρχικής αφοσίωσης (initial commitment), η οποία συνδέεται με την αφοσίωση και επιδρά στο βαθμό διακύμανσής της. Έτσι λοιπόν, στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας που ακολουθεί, δίνεται η ευκαιρία να μελετηθούν τα κίνητρα και οι συνθήκες εκείνες που συνδέονται με την παραμονή και αποχώρηση από το επάγγελμα/πλαίσιο

εργασίας και συμβάλλουν -θετικά και αρνητικά- στην αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Με βάση την τυπολογία των μικτών ερευνητικών μεθόδων, βρίσκει πεδίο εφαρμογής η συμπληρωματικότητα, καθώς προκύπτουν αλληλόσυμπληρώνονται και διαφορετικές όψεις του φαινομένου που μελετάται, οι οποίες όψεις αλληλοσυμπληρώνονται (Green et al., 1989, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011, σελ.107). Επιπλέον, από τη μελέτη των μοντέλων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα η οποία αφοσίωση συμβάλλει στην παραμονή τους σε αυτό, παρόλες τις όποιες αντιξοότητες προκύπτουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της έρευνας των μικτών ερευνητικών μεθόδων, πέραν της συμπληρωματικής προοπτικής που είναι αναγκαία για τη διερεύνηση ενός τόσο σύνθετου φαινομένου, επιχειρείται και η επέκταση (expansion), καθόσον εμπλουτίζεται και διευρύνεται ο σκοπός της έρευνας (ό.π., σελ.107) ως προς την μελέτη των παραγόντων εκείνων που συντελούν στη διατήρηση της αφοσίωσης, παρόλες τις δυσκολίες, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Εν κατακλείδι, ακολουθώντας το σκεπτικό των Sandelowski et al. (2012), η αναγκαιότητα και για ποιοτική διερεύνηση της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αποτελεί μια διαδικασία που προέκυψε από τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα μάλλον, παρά από μια μονομερή προσκόλληση στις μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις. Για να γίνουν λοιπόν κατανοητοί οι μηχανισμοί που αφορούν στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα του ποιοτικού σκέλους, για να συμπληρωθούν και να επεκταθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

### Ποιοτικό σκέλος της έρευνας

#### 6.1. Διασύνδεση ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας στο πλαίσιο της προσέγγισης με μικτές ερευνητικές μεθόδους

Από τη μελέτη των μοντέλων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, προέκυψε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, το αρνητικό συναίσθημα στο χώρο εργασίας επιδρούσε θετικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα, ενώ τα προβλήματα ρόλων επιδρούσαν θετικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, το οποίο αίσθημα σχετιζόταν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της πρόσθετε σημαντικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Έτσι λοιπόν, οι όποιες δυσκολίες αντί να κάμπτουν την αφοσίωση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αντίθετα φαίνεται να τις ενισχύουν.

Τα παραπάνω ευρήματα του ποσοτικού σκέλους καθιστούν αναγκαία την κατανόηση των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν σε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση και δίνουν μια νέα προοπτική στην έρευνα που αφορά στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα (Gersten et al., 2001). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαίος ο μικτός ερευνητικός σχεδιασμός, διότι ο συνδυασμός των ποσοτικών δεδομένων με τα δεδομένα που θα προκύψουν από το ποιοτικό σκέλος, θα οδηγήσουν σε μια νέα βαθιά γνώση του υπό μελέτη φαινομένου (Creswell et al., 2003· Johnson & Onwuegbuzie 2004). Οι Brownell et al. (1997, σελ. 144) εκθέτουν μια προβληματική που αφορά στη μεθοδολογία με την οποία προσεγγίζεται ερευνητικά το θέμα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η εγκυρότητα των στατιστικά σημαντικών μεταβλητών από μελέτες επισκόπησης χωρίς κάτι τέτοιο να μην υποστηρίζεται και από ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Επίσης, είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό πως ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς οι μεταβλητές που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας όπως προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος της έρευνας. Ως εκ τούτου, σε συνδυασμό με τα δεδομένα που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος της έρευνας, χρειάζεται και μια εις βάθος κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την



αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, δεν επιτυγχάνεται μόνο μια συμπληρωματική οπτική του υπό διερεύνηση θέματος, αλλά και εμπλουτίζεται και διευρύνεται ο σκοπός της έρευνας (expansion) (Σαραφίδου, 2011). Η άποψη των Brownell et al. (1997) βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματιστική θέση που θέλει τη χρήση μικτών μεθόδων έρευνας ως προσέγγιση που προτάσσει την άποψη του τι λειτουργεί καλύτερα για τη διερεύνηση ενός θέματος με βάση τα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής (Σαραφίδου, 2011).

Μολονότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναφορικά με τους παράγοντες αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Smith & Ingersoll, 2004), απεναντίας είναι περιορισμένος ο αριθμός εκείνων που αφορούν στους παράγοντες που σχετίζονται με την παραμονή των εκπαιδευτικών γενικά και ιδιαίτερα για εκείνους που υπηρετούν στην ειδική αγωγή (Mackenzie, 2012a).

Ωστόσο, εκείνο που χρειάζεται είναι η επικέντρωση των ερευνών όχι μόνο στους παράγοντες που επιδρούν στην απόφαση των εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν από το επάγγελμα αλλά, κυρίως, στην αρτιότερη κατανόηση των παραγόντων που παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τα κίνητρα και την αφοσίωση στο επάγγελμά τους (Day, 2008), στοιχεία τα οποία αποτελούν και δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Gu & Day, 2007).

Συνεπώς, μια διαφορετική προσέγγιση στην προσπάθεια κατανόησης της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, αφορά και στη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών που διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, παρόλες τις δυσκολίες τις οποίες βιώνουν (Day & Gu, 2009· Gordon & Coscarelli, 1996· Howard & Johnson, 2004), όπως διαφαίνεται και από τα ευρήματα του ποσοτικού μοντέλου της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

## **6.2. Σκοπός και στόχοι του ποιοτικού σκέλους της έρευνας**

Σκοπός του ποιοτικού σκέλους της έρευνας είναι να διερευνηθούν εις βάθος τα ευρήματα που προέκυψαν από το ποσοτικό σκέλος της έρευνας. Συγκεκριμένα διερευνώνται:

- Τα κίνητρα που διαμόρφωσαν την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (αρχική αφοσίωση).

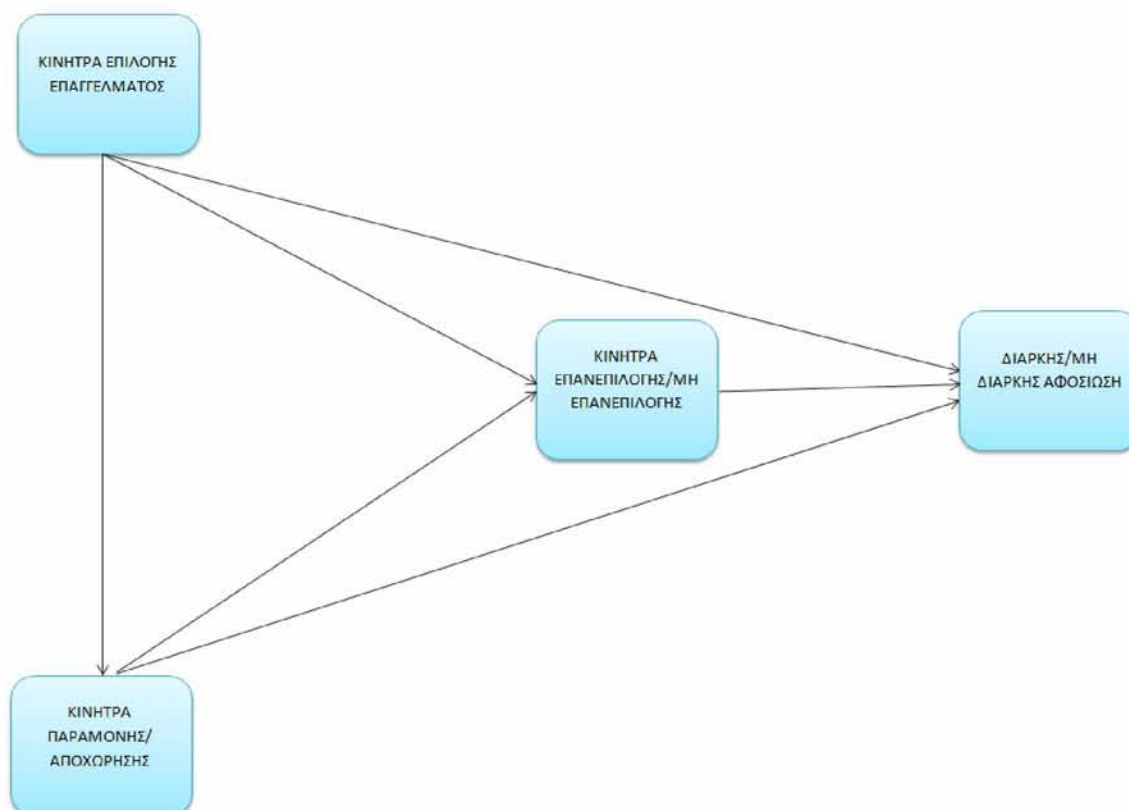
- Τα κίνητρα αποχώρησης και παραμονής στο επάγγελμα όπως διαμορφώθηκαν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Τα κίνητρα και αντικίνητρα επανεπιλογής του επαγγέλματος (τωρινή αφοσίωση), καθώς και
- Οι προστατευτικοί παράγοντες που συνδράμουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που απορρέουν από την άσκηση του επαγγέλματος και συμβάλλουν στη διαρκή αφοσίωση (ψυχική ανθεκτικότητα) στο επάγγελμα.

### 6.3. Ανάλυση δεδομένων και θεματικοί άξονες

Οι ίδιοι οι στόχοι του ποιοτικού σκέλους της έρευνας, περιγράφουν μια διαδικασία που ξεκινά με τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος, τα κίνητρα που διαμορφώθηκαν κατά την άσκηση του επαγγέλματος και συμβάλλουν στην παραμονή και αφοσίωση σε αυτό και τους παράγοντες εκείνους που δρουν προστατευτικά αλλά και επιβαρυντικά στη διαρκή αφοσίωση και κατ' επέκταση παραμονή στο επάγγελμα. Χρησιμοποιείται η Έρευνα Θεμελιωμένης Θεωρίας προκειμένου να παραχθεί μια θεωρία που να εξηγεί το υπό μελέτη φαινόμενο (Σαραφίδου, 2011), καθόσον ο τομέας της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, είναι ένας χώρος όπου δεν έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό θεωρίες. Τα βασικά στοιχεία είναι οι εννοιολογικές κατηγορίες και οι έννοιες που τις συνδέουν αφενός και, αφετέρου, τρεις φάσεις κωδικοποίησης, ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική. Στην ανοιχτή κωδικοποίηση δομείται το εννοιολογικό πλαίσιο, στην αξονική αναδεικνύεται η διαδικασία μέσα από την οποία εξελίσσεται το φαινόμενο και στην επιλεκτική εντάσσεται η κεντρική κατηγορία με την οποία συνδέονται όλες οι άλλες (ό.π., 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κίνητρα που συνδέουν την επιλογή επαγγέλματος (αρχική αφοσίωση) με την επανεπιλογή (τωρινή αφοσίωση), περιέχονται και στο εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993). Με βάση το Διάγραμμα 6.1, ως κεντρική έννοια αναδεικνύεται εκείνη της διαρκούς αφοσίωσης η οποία, σύμφωνα με τους Day et al. (2009), σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, στο διάγραμμα στηρίζεται η όλη αφήγηση για το πώς λειτουργεί το φαινόμενο (Σαραφίδου, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, τόσο τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος (αρχική αφοσίωση) όσο και εκείνα που αφορούν σε

παραμονή/αποχώρηση διαμόρφωσαν το πλαίσιο κινήτρων επανεπιλογής ή μη επανεπιλογής (τωρινή αφοσίωση). Ωστόσο, όλα τα προηγούμενα κίνητρα συμβάλλουν στη διαρκή και μη διαρκή αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Με βάση, λοιπόν, την κωδικοποίηση που προέκυψε και τους επιμέρους θεματικούς άξονες που προέκυψαν ανά κατηγορία, ακολουθεί η ανάλυση των ευρημάτων και η ταυτόχρονη συζήτηση επ' αυτών.



Διάγραμμα 6.1

*Εννοιολογικές κατηγορίες (θεματικοί άξονες) του ποιοτικού σκέλους της έρευνας και διασύνδεσή τους*

#### **6.4 Κίνητρα αρχικής επιλογής επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής**

Με δεδομένα τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο, είναι επιτακτική η ανάγκη το να γίνουν κατανοητοί όχι μόνο οι λόγοι της αποχώρησης, αλλά και τα κίνητρα που ώθησαν στην επιλογή του επαγγέλματος όπως και η αντιστοιχία ανάμεσα στα κίνητρα επιλογής και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επάγγελμά τους (Thomson, Turner, & Nietfeld,

2012). Παρόλα αυτά, η σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία δεν παρέχει μια σαφή ερμηνεία αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους κάποιοι επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τη στιγμή που αρκετοί το εγκαταλείπουν, με ποιον τρόπο τα κίνητρα επιλογής συνδέονται με τις πεποιθήσεις τους για το επάγγελμα και πώς επιδρούν στο να διαμορφώσουν τις αποφάσεις τους να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από αυτό (ό.π., 2012). Στον τομέα αυτό, όπως παρατηρεί η Mackenzie (2012a), είναι περιορισμένη και η αντίστοιχη έρευνα που αφορά και στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τα κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού κατατάσσονται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες (Kyriacou & Coulthard, 2000· Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallatt, & McClune 2001· Muller, Alliata, & Bennenhoff, 2009):

1. Κίνητρα ανιδιοτελούς προσφοράς (αλτρουισμός): Αφορά σε ενδογενείς παράγοντες όπως η αγάπη και η επιθυμία για εργασία σχετική με παιδιά και η ροπή για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο.
2. Εξωγενή κίνητρα: Αφορά σε εξωγενείς προς το άτομο επιρροές, όπως υλικά προνόμια και εργασιακή ασφάλεια.
3. Ενδογενή κίνητρα: Αφορά σε ατομικού επιπέδου επιθυμίες για προσωπική ανάπτυξη και εργασία σε σχολικά πλαίσια και ευρύτερα πλαίσια παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Μια σημαντική παράμετρος, που λαμβάνεται υπόψη όταν διερευνάται η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αποτελεί ο βαθμός στον οποίο τα κίνητρα επιλογής είναι κυρίως ενδογενή ή εξωγενή (Thomson et al., 2012).

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι τα κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος μπορεί να ποικίλουν σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (ό.π., 2012). Για παράδειγμα, μελέτες σε υπονήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε χώρες όπως Γαλλία, Αυστραλία, Βέλγιο, Καναδάς, Ολλανδία, Σλοβακία, Εσθονία, Κύπρος και Ηνωμένο Βασίλειο έδειξαν ότι οι πιο συχνά επικαλούμενοι λόγοι αρχικής επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ήταν ενδογενείς και αφορούσαν στην ανιδιοτελή προσφορά (αλτρουισμό) και την ευχαρίστηση που προέρχεται από ένα πλαίσιο εργασίας που προάγει την επαφή με τα παιδιά (Fokkens-Bruijsma & Canjinus, 2011· Kyriacou, Hultgren, & Stephens 1999· Richardson & Watt, 2005, 2006, 2010). Επιπλέον, το αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης και αυτό της συνεισφοράς στο κοινωνικό σύνολο βρίσκονται ψηλά στη λίστα των παραγόντων που συμβάλλουν

στην επιλογή του επαγγέλματος (Brunetti, 2001· Mau, Ellsworth & Hawley, 2008· Taimalu, Luik, Voltri, & Kalk, 2011). Ως επί το πλείστον, οι παραπάνω χώρες ανήκουν στην ομάδα των αναπτυσσόμενων χωρών και είναι μέλη του ΟΟΣΑ, όπως και η Ελλάδα. Ωστόσο, σε έρευνες που έλαβαν χώρα σε αναπτυσσόμενες χώρες όπως Μπρουνέι (Yong, 1995), Καμερούν (Abangma, 1981), Ζιμπάμπουε (Chivore, 1998), και Τζαμάικα (Bastick, 1999), βρέθηκε ότι περισσότερο τα εξωγενή κίνητρα όπως ο μισθός, η εργασιακή κατάσταση και ασφάλεια είναι σημαντικά για την επιλογή του επαγγέλματος. Επομένως, το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, όπως διαμορφώνεται σε διαφορετικές χώρες, μπορεί να διαμορφώσει τόσο τα κίνητρα όσο και τις απόψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Thomson et al., 2012).

Στα ενδογενή κίνητρα, όπως και στα κίνητρα ανιδιοτελούς προσφοράς που αφορούν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβάνονται επίσης και οι επιρροές που δέχονται τα άτομα από τον κοινωνικό τους περίγυρο, όπως οικογένεια, φίλους και συνομηλίκους ή συναδέλφους (Schutz, Crowder, & White, 2001).

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι παράγοντες που άσκησαν επιρροή στην επιλογή του επαγγέλματος -τόσο σε εκείνους που παρέμειναν όσο και σε εκείνους που αποχώρησαν- ήταν ενδογενείς και αφορούσαν στην πρότερη εμπειρία με άτομα με αναπηρία, το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς, την ενθάρρυνση που δέχτηκαν από άλλους να ασχοληθούν με το αντικείμενο, καθώς και στην επαγγελματική ενασχόληση μελών της οικογένειάς τους με το χώρο της εκπαίδευσης (Brownell et al., 1994). Οι ίδιοι συγγραφείς, υιοθετούν τον όρο «αρχική αφοσίωση» (initial commitment), προκειμένου να αποδώσουν τα κίνητρα της αρχικής επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, όρος ο οποίος υιοθετείται και στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, καθόσον είναι συναφής με το θεωρητικό της υπόβαθρο.

Σε συναφή ευρήματα, όσον αφορά στα ενδογενή κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, κατέληξε και πρόσφατη έρευνα στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2010). Αν και ο κυριότερος λόγος επιλογής ήταν η ευαισθητοποίηση σε θέματα ειδικής αγωγής, ωστόσο ο επόμενος κατά σειρά σημαντικός λόγος ήταν οι οικονομικές απολαβές (εξωγενές κίνητρο επιλογής), ενώ ακολουθούσαν τα προσωπικά βιώματα/εμπειρίες με άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία όπως και η ύπαρξη αναπηρίας στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Ωστόσο, στην πρόσφατη μελέτη των Παπάνη κ.συν. (2011) σε δείγμα 125 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος, βασικός παράγοντας επιλογής της ειδικής αγωγής αποτελούσε το ελαστικό ωράριο διδασκαλίας, όπως επίσης και το ιδιαίτερο πρόγραμμα που έχουν τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης, το οποίο καθορίζεται κυρίως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ιδιαίτερο κίνητρο επιλογής αποτελεί η ανυπαρξία του αναλυτικού προγράμματος και η συνακόλουθη επιλογή της ύλης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση την κατηγοροποίηση των κινήτρων, των ευρημάτων που προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο ερώτημα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, τα κίνητρα αρχικής επιλογής των εκπαιδευτικών της έρευνας αφορούν σε:

1. Εμπειρίες και βιώματα ευαισθητοποίησης.
2. Επαγγελματική πρόκληση-ανάπτυξη.
3. Ανιδιοτελή προσφορά, προσωπικό ενδιαφέρον-εσωτερική ανάγκη.

1. Εμπειρίες και βιώματα ευαισθητοποίησης

Οι επιρροές από το οικογενειακό περιβάλλον αποκλειστικά

*η επιρροή που είχα από τη σύζυγό μου η οποία δούλεψε δέκα χρόνια πριν από μένα ως ωρομίσθια σε διάφορα ειδικά σχολεία της Αθήνας. Οπότε είχα και μια επαφή. [626Y (8)]*

αλλά και σε συνδυασμό με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος.

*[...] λόγω της ενασχόλησης της μητέρας μου με την [...] ειδική αγωγή, είναι δασκάλα ειδικής αγωγής. Συνταξιούχος, βέβαια, αλλά ήτανε κι αυτός ένας λόγος. [385X (10-10)]  
[...] στο οικογενειακό περιβάλλον [...] έχουμε μια ξαδέρφη η οποία είναι νοητικά καθυστερημένη. [385X (12)]*

Επιπλέον, η επαφή/συναναστροφή με άτομο/α με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία, ήταν καταλυτική για την επιλογή του επαγγέλματος στο πλαίσιο βασικών σπουδών στην ειδική αγωγή

*[...] η επαφή που είχα πριν την πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις [...] όπου είχα δηλώσει και το παιδαγωγικό ειδικής αγωγής, η επαφή που είχα με ένα παιδί με αυτισμό [...] και αποφάσισα ν' ασχοληθώ με αυτό το αντικείμενο. Ήθελα. Και ήταν μάλιστα και το μοναδικό παιδαγωγικό που είχα δηλώσει, που ήθελα να περάσω. [159Y (6)]*

Οι εμπειρίες, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, είναι σημαντικές για όσους επιλέγουν επαγγέλματα που σχετίζονται με τη συνδρομή στο συνάνθρωπο. Και αυτό γιατί τα κίνητρα προέρχονται από εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, καθώς και από πεποιθήσεις και αξίες για προσφορά στο συνάνθρωπο, οι οποίες εμπνέονται από την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο (Fischman, Schutte, Solomon, & Wu Lam, 2001).

Ενδεικτική είναι και η άμεση εμπειρία από προσωπικό πρόβλημα που βίωσε ένας εκπαιδευτικός στην παιδική ηλικία και τον ώθησε να συνδράμει στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

*Είχα από μικρός ένα προσωπικό πρόβλημα κινητικότητας και αποφάσισα κάποια στιγμή ότι θα πρέπει να ασχοληθώ με κάτι το οποίο το πάλεψα και...έγινα καλά και θεώρησα υποχρέωσή μου ότι θα πρέπει να ασχοληθώ κι εγώ μ' αυτό [...] τον τομέα για να βοηθήσω στη διαδικασία των ατόμων που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και προβλήματα με ειδικές ανάγκες [375X (6)].*

Η φοίτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της τάξης του κοινού σχολείου αποτέλεσε κίνητρο ενασχόλησης εκπαιδευτικού με την ειδική αγωγή.

*Πριν απ' το διδασκαλείο δύο χρόνια ήμουν σε [...] σχολείο στο οποίο είχα δύο παιδάκια με σύνδρομο Down, δύο παιδάκια με σύνδρομο...κι επειδή δεν ήξερα καθόλου τι γίνεται με το σύνδρομο Down κι άρχισα να ψάχνω και τα λοιπά, ήταν μια πρώτη, έτσι, εμπειρία και μια πρώτη επαφή που είχα με τέτοια άτομα με αναπηρία [...] κι άρχισε να μου κεντρίζει το ενδιαφέρον να δω τι γίνεται μ' αυτούς τους μαθητές. [380X (10)]*

Στην έρευνα των Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman και Schattman, (1993) διαπιστώθηκε ότι σε τάξεις όπου φοιτούσαν μαθητές με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί στην πορεία παρουσίαζαν αυξημένο προσωπικό ενδιαφέρον και εμπλοκή σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών αυτών και ανέφεραν θετικές εμπειρίες που αποκόμισαν από τη διαδικασία αυτή.

Οπωσδήποτε, το προσωπικό αυτό ενδιαφέρον πιθανόν να δρα ως πρόκληση και κίνητρο για την περαιτέρω διαδικασία διερεύνησης διεξόδων επιμόρφωσης και

εξειδίκευσης στο γνωστικό πεδίο της ειδικής αγωγής, όπως συνέβη και στην περίπτωση του παραπάνω εκπαιδευτικού που μετεκπαιδεύτηκε, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

## 2. Επαγγελματική ανάπτυξη – πρόκληση

Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε νέα θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, η συμπλήρωση των γνώσεών τους πέραν των βασικών σπουδών, η βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, η ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς επίσης και η εις βάθος συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην κοινωνία. (Fullan & Hargreaves, 1992). Αφορμή για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί το γεγονός ότι αυτός βρίσκεται αντιμέτωπος με ποικίλες αλλαγές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής του, καθώς εμπλέκεται διαρκώς σε μια διαδικασία ανάπτυξης, στην οποία οι επαγγελματικές εμπειρίες παίζουν σημαντικό ρόλο και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στις βασικές σπουδές, αλλά επεκτείνεται και στο εργασιακό περιβάλλον τους καθώς και στις ευρύτερες ευκαιρίες που τους παρέχονται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Darling-Hammond, 1996· Clement & Vanderberghe, 2000· Grace, 1999· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005).

Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η αξία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συνδεδεμένη με τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στο επίπεδο της διδασκαλίας και των σχέσεων που διαμορφώνουν με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Brownell et. al., 1994), στοιχεία που τους βοηθούν να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών στο σύνολό τους.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούνται επιτυχημένοι στο πλαίσιο διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούν μεθόδους που βοηθούν όλους τους μαθητές να βιώνουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και, ως εκ τούτου, δε μιλάμε για εξειδικευμένες διδακτικές μεθόδους για «ειδικά» παιδιά, αλλά για αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης για όλους τους μαθητές (Ainscow, 1991).

Με τις παραπάνω θέσεις, συντάσσεται και η παρακάτω άποψη αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματος



*Άλλοι λόγοι, δευτερεύοντες αλλά σημαντικοί επίσης, ήτανε το ότι [...] κατάλαβα ότι με το να ασχοληθώ με την ειδική αγωγή θα με βοηθούσε πάρα πολύ και στην άσκηση του [...]εκπαιδευτικού μου, ας πούμε, έργου [...], δηλαδή, παροχής εκπαίδευσης στα κανονικά σχολεία, μια που και στις κανονικές τάξεις έχουμε αποκλίνουσες περιπτώσεις μαθητών [...] παιδιών μας, που χρειάζονται υποστήριξη πιο εξειδικευμένη. Ένιωσα, λοιπόν, ότι αυτό το πράγμα θα με βοηθούσε ώστε να είμαι πιο αποδοτικός και πιο αποτελεσματικός και μέσα στα κανονικά σχολεία, αν είχα μια περαιτέρω γνώση της ειδικής αγωγής. [820Y (16-18)]*

Η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δέχεται τις επιρροές από το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο, καθώς επίσης και από τις πολιτικές που ασκούνται και τις τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας (Kilinc, Watt & Richardson, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή βασικών σπουδών στην ειδική αγωγή ενδεχομένως, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, να θεωρείτο ότι εξασφάλιζε θετικές επαγγελματικές προοπτικές στους αποφοίτους.

*[...] βασικά πάντοτε ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού [...] και τώρα η ειδική αγωγή [...] ήταν από τις πρώτες επιλογές μου όταν συμπλήρωνα το μηχανογραφικό για να επιλέξω τις σπουδές μου, δεν μπορώ να πω ότι έτυχε αλλά ήταν κάτι το οποίο ήθελα γιατί [...] ήταν ένα παραπάνω βήμα κάτι διαφορετικό σε σχέση με το απλό Παιδαγωγικό. [359Y (6-6)]*

Ως πρόκληση για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αποτελούν οι δυσκολίες από την άσκηση του διδακτικού έργου. Οι δυσκολίες αυτές, οι οποίες διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο απαιτήσεων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σχετίζονται με τα διαφορετικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τις τεχνολογικές καινοτομίες και τις αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό οι προκλήσεις αυτές εξάπτουν το ενδιαφέρον όσων επιθυμούν να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο, πέρα από τις προκλήσεις, αποτελεί και πηγή ικανοποίησης (Phillips & Hatch, 2000). Ο Lacan (2001 όπ. αναφ. στο Vanheule & Verhaeghe, 2004), κατατάσσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε εκείνα που συνιστούν πρόκληση και ενέχουν ρίσκο σε όποιον τα αναλαμβάνει, ενώ η πρόκληση που ενέχει η διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες, αναφέρεται κυρίως από όσους παρέμειναν στο χώρο σαν κίνητρο

επιλογής του επαγγέλματος (Brownell et al., 1994). Κάτι αντίστοιχο λοιπόν έδρασε σαν κίνητρο επιλογής επαγγέλματος του παρακάτω εκπαιδευτικού.

*[...] Με ώθησε...ήτανε μια πρόκληση για μένα γιατί θεωρώ ότι είναι η ουσία [...] είναι μια πιο βαθειά ουσία της εκπαίδευσης [...] είναι το κομμάτι το δύσκολο της εκπαίδευσης. [671Y (8-8)]*

### 3. Ανιδιοτελής προσφορά, προσωπικό ενδιαφέρον-εσωτερική ανάγκη

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, στην πλειονότητά τους, αναφέρουν συχνά ότι επιλέγουν το επάγγελμα για λόγους ανιδιοτελούς προσφοράς (Billingsley, Bodkins, & Hendriks, 1993).

Στη μελέτη της Sinclair (2008a), μέρος της οποίας αναφερόταν σε επισκόπηση ερευνών σχετικών με τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η επιθυμία για μια αλλαγή στην καριέρα αποτελούσε το κίνητρο για την επιλογή του επαγγέλματος. Κάτι τέτοιο φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση εκπαιδευτικού ο οποίος συνδύασε την ανάγκη για αλλαγή πλαισίου από τη γενική στην ειδική αγωγή με τη διάθεση για ανιδιοτελή προσφορά

*[...] με ώθησε [...] περισσότερο η ανάγκη για κάποια αλλαγή, η ανάγκη για προσφορά στα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαίτερες ανάγκες. [626Y (8-8)]*

και αυτή η προσφορά είναι σημαντική λόγω του ότι βαίνει προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

*[...] θεωρώ λοιπόν ότι το καθετί που κάνεις σ' αυτόν τον τομέα είναι πολύ πιο σημαντικό. Έχεις να προσφέρεις, δηλαδή, πολύ περισσότερα πράγματα σε παιδιά που έχουν πολύ μεγαλύτερη ανάγκη. [626Y (14-14)]*

Επιπλέον, στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπου συμπεριλαμβάνεται και εκείνο του εκπαιδευτικού, το κριτήριο επιλογής έχει ως επίκεντρο την προσφορά βοήθειας στους άλλους, στο σημείο που να αποτελεί εκπλήρωση ενός στόχου ζωής (Fischman et al., 2001).

Η ανιδιοτελής προσφορά άλλωστε, αποτελεί ένα από τα βασικά κίνητρα αρχικής επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που παρέμειναν στο χώρο αυτό (Brownell et al. 1994). Επιπλέον, στην ανασκόπηση της Sinclair (2008a), ένα «εσωτερικό κάλεσμα» αποτελούσε σημαντικό κίνητρο για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση της παρακάτω εκπαιδευτικού, όπου το εσωτερικό αυτό κάλεσμα δεν αποτελεί απλά μια εμφανή, εξολοκλήρου συνειδητή διαδικασία, αλλά μια φυσική κλίση για προσφορά σε άτομα που ήταν διαφορετικά.

*Μια εσωτερική ανάγκη περισσότερο, θα έλεγα πια [...]. Μία εσωτερική ανάγκη. Δηλαδή με το πέρασμα του χρόνου [...] όταν αναλογίζομαι την ερώτηση και προσπαθώ να δώσω μια απάντηση δεν έχω κάτι συγκεκριμένο, απλώς αυτό το οποίο με καλύπτει εμένα προσωπικά είναι να πω ότι ήταν μια εσωτερική ανάγκη.*

*Υπήρχαν στη ζωή σας κάποιες εμπειρίες ή παραστάσεις που έπαιζαν ρόλο στο να ακολουθήσετε αυτόν τον κλάδο;*

*Ασυνείδητα, πιθανώς. Συνειδητά δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο, δεν έχω βρει κάτι τέτοιο. Πάντως γενικότερα ήμουν πάντοτε με τους ανθρώπους οι οποίοι ήταν διαφορετικοί και αδύνατοι. [091Υ (14-18)]*

Επιπλέον, ο συγχρονισμός γεγονότων (γνωριμία με αυτιστικό μαθητή, φοίτηση στη Γ' Λυκείου) θεωρήθηκε τρόπον τινά «μοιραίος» όσο και σημαντικός, στο σημείο που η εκπαιδευτικός οδηγήθηκε στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο πλαίσιο βασικών σπουδών.

*Ναι, αν και είναι προς το τέλος κιόλας [...] είναι στην Τρίτη λυκείου, θεώρησα ότι ήταν κάπως καταλυτικό, όχι καταλυτικό, σαν αυτά τα διάφορα παιχνίδια της ζωής και της μοίρας που σου φέρνουν κάποια πράγματα λίγο πριν...ναι...κάποιες επιλογές σημαντικές στη ζωή σου. [159Υ (6-16)]*

Ωστόσο, η επιλογή του επαγγέλματος δεν αποτέλεσε πάντοτε προϊόν συνειδητής επιλογής στο πλαίσιο βασικών επαγγελματικών σπουδών και, ως εκ τούτου, η ενασχόληση με την ειδική αγωγή ήταν τυχαία

*Δεν ήταν φυσική επιλογή. Δεν ήτανε, όχι, δεν ήτανε συνειδητή επιλογή. Έγινε μετά από σπουδές στην ειδική αγωγή.*

*Πώς προέκυψε αυτό;*

*Εεε λόγω του συστήματος των εξετάσεων εεε στην Ελλάδα, όπου επιλέγεις σχολές χωρίς να ξέρεις αν σίγουρα θα περάσεις. [313Υ (8-10)]*

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αφοσίωση στο επάγγελμα διαμορφώνεται πριν την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων, γεγονός που επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Charman & Lowther, 1983· Culver et al., 1990) και κατ' επέκταση στην αποχώρηση ή παραμονή στο επάγγελμα. Ως εκ τούτου, το κενό που υπάρχει στην ενημέρωση αναφορικά με υψηλών απαιτήσεων επαγγέλματα, σε συνδυασμό με χρόνιες αγκυλώσεις που χαρακτηρίζουν το σύστημα εισαγωγής σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, ενδεχομένως να εγείρει εύλογα ερωτήματα αναφορικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τους μη έχοντες κίνητρα επιλογής ενός επαγγέλματος που το επέλεξαν ως μια εν δυνάμει «δια βίου» σταδιοδρομία. Οποσδήποτε κάτι τέτοιο ενδεχομένως να μην ισχύει αποκλειστικά και μόνο για τους κατόχους βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, καθόσον στη μελέτη των Παπάνη κ.συν. (2011) αναφορικά με τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρέθηκαν στην ειδική αγωγή για συγκυριακούς λόγους που αφορούσαν ζητήματα όπως, για παράδειγμα, κάλυψη κενών θέσεων και ζητήματα διορισμού.

Τα κίνητρα αρχικής επιλογής του επαγγέλματος, μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και στα σχέδιά τους να παραμείνουν σε αυτό (Watt & Richardson, 2008).

Η παραμονή στο επάγγελμα, πέραν της ικανοποίησης, εξαρτάται και από την αφοσίωση σε αυτό. Κατά μία άποψη, οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα με βάση ενδογενή κίνητρα -όπως και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας- είναι ικανοποιημένοι από την επιλογή τους και προτίθενται να παραμείνουν σε αυτό (Raju & Srivastava, 1994). Ωστόσο, αν και τα κίνητρα αρχικής επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μπορεί να παραμένουν σταθερά με το πέρασμα του χρόνου, παρόλα αυτά μπορεί να διαφέρουν κάπως από τα κίνητρα παραμονής για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (π.χ. 20 χρόνια) υπηρεσίας σε διδακτικό πόστο (Richardson & Watt, 2010).

Είναι γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, επιλέγουν το επάγγελμα με βάση αξίες που βασίζονται στην αγάπη για τα παιδιά και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο μιας δημοκρατικά δομημένης κοινωνίας. Παρόλα αυτά, οι λόγοι αυτοί δεν είναι αρκετοί για να στηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο μπροστά στις υπερβολικά πολλαπλές και περίπλοκες απαιτήσεις που απορρέουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στη σύγχρονη εποχή (Cochran-Smith, 2004).

Δεν είναι απροσδόκητο το γεγονός ότι το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί έχει αντίκτυπο στην ικανοποίησή τους ή τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα (θλίψη, στενοχώρια), επιδρά στην αφοσίωσή τους στο επάγγελμα και στο αν είναι πρόθυμοι να παραμείνουν σε αυτό. Καθώς λοιπόν η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αλλάζει, υπάρχει μια ολοένα αυξανόμενη απόσταση ανάμεσα στο γιατί κάποιος επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στη φύση της εργασίας που καλούνται να φέρουν εις πέρας (Richardson & Watt, 2010). Ως εκ τούτου, η αρχική αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μπορεί να αυξάνεται, να μειώνεται ή να παραμένει σταθερή ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκομίζει από τη ζωή και το επάγγελμα και το πώς διαχειρίζεται τις πιθανές καταστάσεις που βιώνει στα πλαίσια αυτά (Day, 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών επιδρούν στα επαγγελματικά τους σχέδια αφενός και, αφετέρου, έχουν άμεση σχέση με το πώς προσεγγίζουν τις περίπλοκες καταστάσεις, τις απογοητεύσεις αλλά και τις επιβραβεύσεις που βιώνουν στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου (Richardson & Watt, 2010).

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, στις επόμενες ενότητες γίνεται αναφορά στα κίνητρα παραμονής και αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα, τα οποία, σε συνδυασμό με τα κίνητρα αρχικής επιλογής (αρχική αφοσίωση), διαμορφώνουν το πλαίσιο επανεπιλογής (τωρινή αφοσίωση), ενώ γίνεται αναφορά στους προστατευτικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών από την άσκηση του επαγγέλματος οι οποίες, με τη σειρά τους, συμβάλλουν στη διατήρηση της αφοσίωσης και ενδεχομένως να συνδέονται, ως ένα βαθμό, με τα κίνητρα που συνέβαλαν στην αρχική επιλογή και στην παραμονή τους στο επάγγελμα.

## **6.5 Κίνητρα παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής**

Η προαγωγή των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα αποτελεί έναν από τους τρόπους για την αντιμετώπιση της έλλειψης εκπαιδευτικών στο χώρο αυτό (McLeskey, Tyler, & Flippin, 2003). Με βάση το σκεπτικό αυτό, η ύπαρξη ενός αυξανόμενου

ενδιαφέροντος αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα οφείλεται στο γεγονός ότι, ενώ ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών, η έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα παραμονής στο επάγγελμα είναι περιορισμένη (Walsh & Battitori, 2011).

Ομοίως περιορισμένη είναι η έρευνα στο χώρο της ειδικής αγωγής αναφορικά με την παραμονή των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την έρευνα των Brownell et al. (1994) που αφορά αποχωρήσαντες και παραμένοντες στο επάγγελμα και την πρόσφατη ποιοτική μελέτη της Mackenzie (2012a), όπου εξετάζεται αμιγώς το θέμα των παραγόντων που συμβάλλουν στην παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Κοινό σημείο σύγκλισης των δύο ερευνών είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο να διδάσκουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα των Brownell et al. η αφοσίωση αυτή συνέβαλλε στο αυξημένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την από μέρους τους υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών του επαγγέλματος, ενώ στην έρευνα της Mackenzie, όλοι οι συμμετέχοντες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήθελαν να συνεχίσουν το επάγγελμα με κάποια αντίστοιχη ιδιότητα και στο μέλλον. Επιπλέον, παράγοντες παραμονής αποτελούσαν οι μισθολογικές απολαβές, η οικογενειακή κατάσταση (ύπαρξη παιδιών στην οικογένεια) και τα ευέλικτα πλαίσια εργασίας.

Τα παραπάνω δεδομένα συμπορεύονται με την προγενέστερη έρευνα της Shann (1988), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της παραμονής τους στο επάγγελμα και αποτελεί (η επαγγελματική ικανοποίηση) καθοριστικό παράγοντα της αφοσίωσής τους σε αυτό. Παρόλα αυτά, είναι αναγκαία η καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που δρουν ως κίνητρα ικανοποίησης και παραμονής των εκπαιδευτικών γενικά στο επάγγελμα (Walsh & Battitori, 2011) και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ειδικότερα.

Ικανός αριθμός ερευνητικών δεδομένων συνηγορούν στο γεγονός ότι οι συνθήκες που προάγουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους βοηθούν στο να βιώνουν τα επιτεύγματα της εργασίας τους, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες παραμονής τους στο επάγγελμα (Johnson, 2006). Παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με την παραμονή τους στο επάγγελμα, αφορούν σε υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμό, (Johnson, Berg, &

Donaldson, 2005), επίπεδα αυτονομίας, επιτεύγματα, επιτυχείς σχέσεις με συναδέλφους και μαθητές (Bobek, 2002). Όταν οι σχέσεις αυτές ευνοούνται συν τω χρόνω, ενδεχομένως να συμβάλλουν και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Walsh & Battitoni, 2011).

Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα για το λόγο ότι θέλουν να βιώσουν το αίσθημα της προσωπικής ικανοποίησης το οποίο σχετίζεται με την επιρροή στην πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών τους (ό.π., 2011), στοιχείο που αποτελεί και κίνητρο παραμονής στο επάγγελμα. Από την άλλη πλευρά, εξωγενείς παράγοντες, που δεν έχουν άμεση σχέση με το καθεαυτό αντικείμενο και πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος, όπως ο μισθός, εργασιακά κερκτημένα (προνόμια, σύνταξη, καλοκαιρινές διακοπές), θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως προνόμια που τους «κρατούν» στο επάγγελμα (ό.π., 2011).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, από τα οποία προκύπτει η άμεση σχέση της παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ικανοποίηση η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην αφοσίωση στο επάγγελμα, καθώς και από τα στοιχεία των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η δόμηση των θεματικών που σχετίζονται με τα κίνητρα παραμονής των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή ακολουθεί το διαχωρισμό των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των Dinham και Scott (1998) οι οποίοι τους διέκριναν σε: α) ενδογενείς, οι οποίοι συνδέονται με την καθεαυτή άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και περιλαμβάνουν την ηθική ανταμοιβή/ικανοποίηση από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, την επαφή με τους μαθητές και την ικανοποίηση από το να τους βλέπουν να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τα αρχικά κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και αποτελούν κύρια πηγή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Scott, Stone, & Dinham 2001), β) οργανωσιακούς ή παράγοντες του πλαισίου, οι οποίοι αφορούν στο ευρύτερο πλαίσιο συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, μαθητές και την υποδομή του σχολείου, και γ) εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι δεν συνδέονται ούτε με το οργανωσιακό πλαίσιο του σχολείου ούτε με το καθεαυτό εκπαιδευτικό έργο.

Ως εκ τούτου, με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό, τα κίνητρα παραμονής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της παρούσας έρευνας σχετίζονται με:

#### *A. Ενδογενείς παράγοντες*

1. Προσωπική ικανοποίηση (αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς, επιτεύγματα μαθητών, συναισθηματική επαφή και σχέσεις με μαθητές, αλλαγή στάσης ζωής του εκπαιδευτικού).
2. Δημιουργικότητα (εκπαιδευτική διαδικασία ως πρόκληση, αυτονομία).
3. Αποτελεσματικότητα (εμπειρία, χρόνος ενασχόλησης με το μαθητή, αποτελεσματική παρέμβαση/αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας).

#### *B. Οργανωσιακούς παράγοντες*

1. Υποστήριξη σε ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή.
2. Σχέσεις και συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### *Γ. Εξωγενείς παράγοντες*

Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται θέματα που αφορούν στην προσωπικότητα του ατόμου, την επαγγελματική εξέλιξη, τα εργασιακά κεκτημένα (μισθός, ωράριο, διακοπές), καθώς επίσης και οικογενειακές υποχρεώσεις και τόπος κατοικίας.

Στις ενότητες που ακολουθούν, αναλύονται οι παράγοντες εκείνοι που δρουν ως κίνητρα παραμονής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα ή/και στο πλαίσιο εργασίας τους.

#### *A. Ενδογενείς παράγοντες*

##### *A1. Προσωπική ικανοποίηση*

##### *A1α. Αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στη μελέτη των Παπάνη κ. συν. (2011), πιστεύουν ότι η ενασχόληση με τον τομέα της αναπηρίας και των δυσκολιών μάθησης, τους προκαλεί συναισθήματα ολοκλήρωσης, προσφοράς και μάλιστα ανιδιοτελούς (αλτρουισμού).

Πιο συγκεκριμένα, η προσφορά αποτελεί κεντρική έννοια και κινητήριο δύναμη για τη διαρκή ενασχόληση με τον τομέα αυτό μέσα από μία διαδικασία αυτομόρφωσης και ενημέρωσης



*[...] σαν μια επικεφαλίδα θα έβαζα, η προσφορά. Νιώθω, νιώθω τουλάχιστον, ότι προσφέρω. Κι έχω ακόμα πολλά να προσφέρω, συνεχώς. [...] ενημερώνομαι, διαβάζω, έτσι ώστε να καλύπτω τις ανάγκες των παιδιών αυτών. [385X (28-28)]*

Επιπλέον, στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, η προσφορά αυτή φαίνεται να λειτουργεί ως ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για παραμονή στο χώρο αυτό

*Κάθε μέρα υπάρχει κάποια θετική εμπειρία. [...] το ότι δίνεις ένα τοις εκατό του εαυτού σου και παίρνεις... δεκαπλάσιο. [377X (26-26)]*

και συμβάλλει τα μέγιστα στο αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

*[...] νιώθω καλά με τον εαυτό μου και νιώθω ότι... είναι η δουλειά που αγαπώ, που με γεμίζει, που με φορτίζει θετικά και νιώθω ότι παράγω έργο, ότι προσφέρω έργο σ' αυτή την κοινωνία. [091Y (131-131)]*

Ωστόσο, αυτό το αίσθημα προσφοράς δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους, καθόσον οι δεύτεροι, στο πλαίσιο παροχής ειδικής αγωγής, θεωρούνται ισότιμοι εταίροι με σημαντικό ρόλο στην όποια προσπάθεια επιτυχούς παρέμβασης (Beveridge, 1999).

*[...] νομίζω μου προσφέρει τρομερή ικανοποίηση κι όταν αισθάνομαι ότι βοηθάω και τους γονείς εκτός από τα ίδια τα παιδιά. Όταν αισθάνομαι ότι έχω μια [...] πολύ καλή επικοινωνία με τους γονείς κι ότι [...] επειδή πολλές φορές είναι εγκλωβισμένοι, απογοητευμένοι, απελπισμένοι ότι δεν έχουνε κάποια στήριξη ίσως κάποιον, ειδικά στις κωμοπόλεις και στα χωριά [...] δεν έχουνε κάποια άμεση στήριξη [...] με ικανοποιεί πάρα πολύ κι αυτό, το να αισθάνομαι ότι μπορώ να τους δώσω κουράγιο. [159Y (31-31)]*

#### *Α1β. Επιτεύγματα μαθητών*

Στην έρευνα των Brownel et al. (1994), οι παραμείνοντες στην ειδική αγωγή αναφέρονταν με περισσότερη σιγουριά στα επιτεύγματα των μαθητών τους. Επιπλέον, είχαν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών, καθόσον αναγνώριζαν το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα μπορούσαν να σημειώσουν πρόοδο, με τη διαφορά ότι αυτή η πρόοδος θα ήταν χρονικά αργή όπως και το αποτέλεσμα μιας αξιολογής προσπάθειας τόσο από πλευράς μαθητή, όσο και από πλευράς εκπαιδευτικού.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας και αφορούν σε επιτεύγματα που διακρίνονται σε γνωστικά, συμπεριφοράς, αυτονόμησης/ένταξης, καθώς και σε διακρίσεις.

Όσον αφορά στο γνωστικό επίπεδο, τα αποτελέσματα, αν και χρονοβόρα, είναι εκείνα που εκλαμβάνονται ως θετική εμπειρία και αποτελούν πηγή ικανοποίησης,

*[...] με έναν συγκεκριμένο μαθητή ο οποίος τον έχω αρκετά χρόνια, επτά χρόνια είμαστε μαζί, και συγκρίνοντας την κατάστασή του όταν πρωτοήρθε στο σχολείο σε σχέση με τώρα που το παιδί έχει ξεκινήσει να μιλάει και πώς μπορούμε και καταφέρνουμε και επικοινωνούμε είναι μια πολύ θετική εμπειρία. [359Y (14-14)]*

όπως πηγή ικανοποίησης αποτελεί και η ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας

*[...] με ικανοποιεί πάντα η ανταπόκριση. [...] Η ανταπόκριση από το μαθητή πάνω στην εργασία που κάνουμε. Όσο [...] περισσότερο ανταποκρίνεται, τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίησή μου. [671Y (24-26)]*

Ωστόσο, τα επιτεύγματα των μαθητών αποκτούν πραγματικό νόημα όταν ακολουθούνται από την αναγνώριση του έργου το οποίο οι μαθητές φέρουν εις πέρας

*Αυτό το οποίο είναι αυτό που προανέφερα και αυτό το οποίο βλέπω κάθε φορά και νιώθω είναι αυτή η λαχτάρα που έχουν στα μάτια του να κάνουν μάθημα και του να νιώσουν επιτυχία και αναγνωρισιμότητα ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Δηλαδή, ότι μπορούν να καταφέρουν πράγματα οι ίδιοι. Αυτό είναι κάτι το οποίο το συναντώ καθημερινά κι όσα χρόνια δουλεύω. [091Y (26-26)]*

Η συμπεριφορά, όπως και η αυτοεξυπηρέτηση που αφορά κυρίως στους μαθητές των ειδικών σχολείων, είναι ένας τομέας στον οποίο τα αποτελέσματα αποτελούν άμεση απόρροια της επίδρασης του εκπαιδευτικού, με όλα τα θετικά συμπαρομαρτούντα για την ενίσχυση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας, που με τη σειρά της συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση.

*[...] το γεγονός ότι βλέπεις αποτελέσματα [...] και κυρίως η βελτίωση της συμπεριφοράς τους. [...] Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να βελτιώνεται [...] η κοινωνική τους συμπεριφορά. [313Y (24-26)]*

*Αλλά σίγουρα στο θέμα της αυτοεξυπηρέτησης εκεί σίγουρα επιδρούμε, στο θέμα συμπεριφοράς πάρα [...] πολύ, στο θέμα συμπεριφοράς που είναι πολύ βασικό το κομμάτι αυτό επιδρούμε πάρα πολύ [380X (62-62)]*

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αφορούν σε επιτεύγματα αυτονόμησης/ένταξης των μαθητών, κυρίως εκείνων που φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε περίπτωση μαθητή ειδικού σχολείου, η περίπτωση του οποίου συνέβαλε ιδιαίτερα στο αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης της παρακάτω εκπαιδευτικού.

*Άλλο τώρα που μου είχε κάνει πάρα πολύ καλή εντύπωση και με έχει γεμίσει έτσι σαν άνθρωπο, σα δασκάλα ήταν όταν ένας μαθητής από το ειδικό σχολείο που τον είχα εκείνη τη χρονιά, τον είχα και προηγούμενες χρονιές αλλά και την τελευταία χρονιά φοίτησης στο σχολείο, έκανε επανένταξη σε γυμνάσιο της πόλης μας, τελείωσε το ΕΠΑΛ, τον συναντάω, μιλάμε, και αυτή τη στιγμή υπηρετεί τη στρατιωτική του θητεία. [160X (27-27)]*

Από την άλλη πλευρά, απλές καθημερινές συνήθειες που εκτελεί μόνος του ένας μαθητής στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, αρκεί να αποτελέσουν σημαντική πηγή ικανοποίησης του εκπαιδευτικού

*Ειδικά ένας μαθητής, όταν πάμε στην κουζίνα και μπορεί πλέον από μόνος του να κάνει ένα σάντουιτς να μπορέσει ή όταν έχουμε την ώρα του φαγητού να ανοίξει, να μπορέσει πλέον μόνος του να ανοίξει την τσάντα του, να πάρει το σάντουιτς να φάει, να την κλείσει...περισσότερο όταν μαθαίνουν αυτά τα βασικά πράγματα εμάς μας χαροποιεί πάρα πολύ. Δηλαδή πράγματα αυτοεξυπηρέτησης. Ή άμα κατορθώσουμε [...] να αυτοεξυπηρευτεί και στην τουαλέτα, για μας είναι αυτά τρομερά πράγματα για τους δικούς μας μαθητές στο ειδικό σχολείο. [380X (26-30)]*

Τέλος, η ανθρώπινη θέληση και η αντοχή του μαθητή να ξεπερνά τις όποιες δυσκολίες, να πετυχαίνει το στόχο του και να διακρίνεται γι' αυτό, αποτυπώνεται χαρακτηριστικά και με συντομία στην παρακάτω εμπειρία

*[...] ένα παιδί το οποίο συμμετείχε σε αγώνες Special Olympics όπως γίνονται σε μια Ολυμπιάδα και το οποίο αν και φοβήθηκε σε αγώνα δρόμου στην αρχή, στη συνέχεια άνοιξε τα χέρια του και πετώντας σαν πουλί κατάφερε να περάσει τα υπόλοιπα παιδιά συγκινώντας όλους μας όσους τον παρακολουθούσαμε... [...]. [626Y (24-24)]*

#### *Α1γ. Συναισθηματική επαφή και σχέσεις με μαθητές*

Τα επιτεύγματα των μαθητών είναι εκείνα που προάγουν το θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών έναντι του εκπαιδευτικού έργου και συμβάλλουν στη

δόμηση μιας συναισθηματικής σχέσης μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή

*Πιστεύω ότι οι εμπειρίες [...] στην ειδική αγωγή [...] είναι πιο σημαντικές από τις αρνητικές. Μπορούμε να [...] βλέπουμε τα παιδιά μας να προχωρούνε πολύ γρήγορα, τα βήματά τους που κάνουνε είναι αργά αλλά σταθερά αλλά το χαμόγελο που παίρνουμε καθημερινά από αυτά όταν πετυχαίνουν έστω και το παραμικρό βήμα και γενικά η όλη τους συμπεριφορά απέναντί μας όταν τα επιβραβεύουμε νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που παίρνουμε θετικό κάθε μέρα από τους μαθητές μας. [359Y (10-10)]*

στο σημείο που η συναισθηματική αυτή σχέση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

*[...] βλέπω ότι το μόνο που αξίζει, έτσι, το θετικό μέρος της δουλειάς, είναι η άμεση επαφή με τα παιδιά. [154Y (32-32)]*

Η φύση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μπορεί να οδηγήσει στη δόμηση στέρεων σχέσεων δασκάλου και μαθητή με ειδικές ανάγκες και να συμβάλλει θετικά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Μια τέτοια κατάσταση δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να αποχωρήσουν από το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (Strunk & Robinson, 2006· McLeskey, Tyler, & Saunders, 2004) και, κατ' επέκταση, από την ειδική αγωγή.

*Ναι. [...] θα έμενα σε αυτό το σχολείο καθαρά για τη σχέση που έχω αποκτήσει με τα παιδιά και που θα ήθελα να ξεκινήσω το έργο το οποίο ξεκινήσαμε. [159Y (240-240)]*

Στην έρευνα των Kraft et al. (2012), εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε «δύσκολα» σχολικά πλαίσια (φτωχές περιοχές) αντίστοιχα με εκείνα της ειδικής αγωγής, ανέφεραν ότι είχαν την πρόθεση να παραμείνουν στο σχολείο τους επειδή είχαν αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους και την ικανοποίηση που ένιωθαν όταν κατάφερναν να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το έργο τους στα απαιτητικά εκείνα πλαίσια. Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να ισχύει και στις δύο παρακάτω απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα.

*[...] είναι τόσο σημαντικές οι σχέσεις που έχω αναπτύξει [...] με τους μαθητές [...], που πιστεύω ότι είναι ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για να ξαναζητάω το σχολείο αυτό. [589X (108-108)]*

*[...] απ' τη στιγμή που μπαίνεις εδώ χτίζεις μια σχέση με τα παιδιά [...] η οποία θεωρείς ότι εξελίσσεται συνέχεια και πλάθεται και ότι έχεις να δώσεις, έχεις το περιθώριο να*

*δώσεις αρκετά πράγματα, έστω με τις όποιες δυσκολίες [...] που τυχόν προκύπτουν, [...]. [154Y (225-225)]*

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που στο πλαίσιο της συναισθηματικής επαφής καλείται να μπει στη θέση του μαθητή (ενσυναίσθηση) και να του δώσει το περιθώριο έκφρασης

*Είναι η χαρά του να δίνω το περιθώριο στο παιδί να ξεδιπλώσει το χαρακτήρα του και να ανακαλύψει κάποια πράγματα που θέλω να του δείξω... και να εκφραστεί. [...]  
[154Y (36-36)]*

Η ικανότητα ενσυναίσθησης και κατανόησης των αντιλήψεων των μαθητών αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας (Trzcinka & Grskovic, 2011). Οι Ahn και Stifter (2006), αναφέρουν ότι οι μαθητές παρουσίαζαν πιο σταθερή γνωστική ανάπτυξη όταν οι δάσκαλοί τους ανταποκρίνονταν και έδειχναν ευαισθησία στις ανάγκες τους. Η ενσυναίσθηση από πλευράς εκπαιδευτικού, είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προσπαθούν να κατανοήσουν τις συναισθηματικού τύπου αντιδράσεις των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις έναντι των μαθητών τους, έτσι ώστε να αυξάνεται η επίδοση των μαθητών και να μειώνεται το ενδεχόμενο ματαίωσης των εκπαιδευτικών λόγω μη επιτυχούς παρέμβασης (Trzcinka & Grskovic, 2011).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, η προσωπική ικανοποίηση που προέρχεται από την ανιδιοτελή προσφορά, τα επιτεύγματα και τη συναισθηματική επαφή με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, συμβάλλουν στην αλλαγή στάσης ζωής του εκπαιδευτικού. Κυρίως όμως, οι εμπειρίες από τη συναναστροφή με τα παιδιά αυτά θεωρούνται αναντικατάστατες (Παπάνης κ. συν., 2011) και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής στάσης ζωής.

#### *Α1δ. Αλλαγή στάσης ζωής του εκπαιδευτικού*

Είναι γεγονός ότι η ενασχόληση με την ειδική αγωγή συνδέεται με το να βιώνει κανείς με περισσότερη ένταση τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και την ισχύ των θετικών συναισθημάτων που κρατάει τους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα, μερικές φορές και για περισσότερα από 20 χρόνια (Mackenzie, 2012b).

Επιπλέον, οι έρευνες δίνουν έμφαση στη σημαντικότητα της φροντίδας και αφοσίωσης που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τους μαθητές τους, υπονοώντας ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται ως άνθρωποι μέσα από τον επαγγελματικό τους ρόλο (O'Connor 2008). Η διαδικασία αυτή δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τον τρόπο αντίληψης των όσων συμβαίνουν γύρω τους, στο σημείο που να βελτιώνουν την οπτική τους για τις αξίες της ζωής και της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο από τους συμμετέχοντες της έρευνας

*[...] η επαφή μου με τα παιδιά με αυτισμό, επειδή δουλεύω περισσότερο με αυτισμό [...] με έχει αλλάξει πολύ σαν άνθρωπο και με έχει αλλάξει θετικά πάντα θεωρώ τουλάχιστον και τη νοοτροπία μου επίσης και τα πιστεύω μου για πολλά πράγματα και το πώς αντιμετώπιζα καταστάσεις. [159Υ (24-26)]*

*[...] Εναίσθητος σε βαθμό, μάλιστα, που θεωρείς πολλά άλλα θέματα της καθημερινής ζωής ευτελούς αξίας και σημασίας [...] και νομίζω ανεβαίνεις γενικά έτσι επίπεδο. [820Υ (26-28)]*

Επιπλέον, η ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματος ως προς το διδακτικό πλαίσιο, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους.

## A2. Δημιουργικότητα

Η έννοια της δημιουργικότητας εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς σαν ένα μέσο απελευθέρωσης διδασκόντων και διδασκομένων από τα όρια των στενών και συγκεντρωτικών αναλυτικών προγραμμάτων (Simmons & Thompson, 2008). Για τους εκπαιδευτικούς η δημιουργικότητα σηματοδοτεί τους ανοιχτούς ορίζοντες για τη διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων που κάνουν τη διαφορά Cullingford (2007, σελ. 133).

Η δημιουργική διδασκαλία συνδέεται με τη χρήση ευρηματικών προσεγγίσεων που καθιστούν τη μάθηση ως διαδικασία συναρπαστική και αποτελεσματική. Στο πλαίσιο αυτού του τύπου διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι εξαιρετικά δημιουργικοί στο να αναπτύξουν διδακτικά υλικά και προσεγγίσεις που εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και δρουν ως κίνητρο

μάθησης. Μια τέτοια διαδικασία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο ποιοτικής διδασκαλίας (NACCCE, 1999, σελ. 102–103).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στη μελέτη των Παπάνη κ.συν. (2011), το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θεωρεί ότι η απασχόληση με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία είναι πολύ δημιουργικότερη συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν στη γενική αγωγή.

Ως εκ τούτου, η δημιουργικότητα αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική διαδικασία καθόσον προάγει την αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, στοιχεία που στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συμβάλλουν στην ικανοποίηση και την παραμονή στο επάγγελμα.

#### *A2α. Εκπαιδευτική διαδικασία ως πρόκληση*

Σύμφωνα με τον Lacan (2001 όπ. αναφ. στο Vanheule & Verhaeghe, 2004), η επαγγελματική ενασχόληση με την ειδική αγωγή πληροί τις προϋποθέσεις των επαγγελμάτων εκείνων που συνιστούν πρόκληση για όποιον τα ασκεί. Στην πρόσφατη μελέτη της Mackenzie (2012a), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούσαν πνευματική πρόκληση τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ο παρακάτω συμμετέχων περιγράφει με σύντομο και περιεκτικό τρόπο τους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτελεί πρόκληση.

*Είναι βέβαια ένα πολύ περίεργο συναίσθημα...Με ικανοποιεί πάρα πολύ η ανομοιογένεια που έχει μία τάξη. Δηλαδή το ότι έχεις να κάνεις με παιδιά τα οποία κάθε ένα έχει τα δικά του θέλω, τις δικές του δυσκολίες, τις δικές του δυνατότητες, κι αυτό το πράγμα [...] κάνει πιο προκλητικό το μάθημα, γιατί έτσι προσπαθείς να καλύψεις όλους ταυτόχρονα, προσπαθείς να βρεις κοινά σημεία στα οποία μπορούν να δουλέψουν όλα μαζί τα παιδιά...Γενικώς το μάθημα στην ειδική αγωγή μέσα σε μία τάξη είναι κυρίως πρόκληση, διαρκής πρόκληση, καθημερινή πρόκληση. [626Υ (28-28)]*

Μολονότι η ανομοιογένεια στην τάξη αποτελεί πηγή ικανοποίησης, η ενασχόληση με τη διαφορετικότητα, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αποτελεί ένα είδος πρόκλησης που συμβάλλει στην προαγωγή ευχάριστων συναισθημάτων.

*Το άλλο κομμάτι είναι με τα παιδιά [...] μπορεί να ακουστεί πολύ περίεργο αλλά είμαι σε ένα σχολείο, [...] το οποίο έχει παιδιά [...] έχουμε πολλούς μετανάστες, έχουμε ρομ, έχουμε μουσουλμάνους, έχουμε αρκετά παιδιά με ειδικές ομάδες [...] είμαι πάρα πολύ ευτυχής. [091Y (139-139)]*

Από μια άλλη οπτική, η ενασχόληση με την ειδική αγωγή αποτελεί πρόκληση, διότι ενεργοποιεί τον εκπαιδευτικό να εισέλθει σε μια διαδικασία διερεύνησης

*Γιατί με κάνει και ψάχνω περισσότερο...μού' χει ανοίξει τους ορίζοντες. Η...ενασχόλησή μου με την ειδική αγωγή μού' χει ανοίξει ορίζοντες. [...] πολλά ερωτήματα μού' χουν απαντηθεί ή ξέρω πού να τα βρω, πού να ψάξω αν δεν τα έχω απαντήσει ακόμα...μ' έχει βάλει [...] στη διαδικασία να ψάχνω [...] να δημιουργώ ερωτήματα για να ψάχνω να βρω απαντήσεις. [385X (150-154)]*

Η παραπάνω διαδικασία, σύμφωνα με τον ίδιο εκπαιδευτικό, αποτελεί ειδοποιό διαφορά με τη γενική αγωγή όπου τα πράγματα σε καθημερινή βάση μοιάζουν τετριμμένα και επαναλαμβανόμενα, κινούμενα στα αυστηρά πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.

*Ενώ στη γενική αγωγή δυστυχώς ένιωθα σα να' μαι σ' ένα τέλμα. Δεν...δε μου τραβούσε το ενδιαφέρον. [...] Ίσως ήτανε γενικότερο, έτσι, και η νοοτροπία των συναδέλφων, [...] αυτά που έχουμε μάθει αυτά θα λέμε πάντα. Αυτά θα κάνουμε πάντα. Δεν υπήρχε κανενός είδους αλλαγή [...] δεν είχε κάτι που να τραβήξει το ενδιαφέρον, ας πούμε, για να ασχοληθούμε, η ίδια μέρα ήτανε κάθε μέρα. Ας άλλαζε κι η τάξη, ας άλλαζαν και τα παιδιά, ας άλλαζαν κι οι συνάδελφοι, το μάθημα θα γινότανε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα... [385X (150-154)]*

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τη γενική αγωγή, στην ειδική αγωγή, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, υπάρχει χώρος για αυτονομία, στοιχείο που αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την ικανοποίηση (Brunetti, 2001· Kim & Loadman, 1994· Ulriksen, 1996) και την συνακόλουθη παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

#### *A2β. Αυτονομία*

Η αυτονομία αποτελεί μία από τις διαστάσεις που αφορούν στον εμπλουτισμό της εργασίας· και ο εμπλουτισμός, με τη σειρά του, δρα ως εσωτερικό κίνητρο εργασίας (Hackman, Oldham, Janson, & Purdy, 1975· Herzberg, 2001). Για τον εργαζόμενο, η αυτονομία συμβάλλει στο να αποκτά νόημα η εργασία του, να



αισθάνεται υπεύθυνος και να έχει συνείδηση για τα αποτελέσματα της εργασίας του (Oldham & Hackman, 2010). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα έχουν έναν σχετικά ανεξάρτητο ρόλο μέσα στα σχολεία (Platsidou & Agalioitis, 2008). Ο ανεξάρτητος αυτός ρόλος επισημάνθηκε και σε πιο πρόσφατη μελέτη, όπου ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο στη δόμηση του προγράμματος και στην επιλογή της ύλης (Παπάνης κ. συν., 2011), καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα στην ειδική αγωγή δίνει το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις, ενώ στη γενική αγωγή είναι αυστηρά δομημένο, χωρίς αρκετά περιθώρια για παρεκκλίσεις.

Μια τέτοια συνθήκη, δίνει περιθώρια δημιουργικότητας όχι μόνο στον εκπαιδευτικό, αλλά και στους ίδιους τους μαθητές

*Το καλό είναι ότι τον πρόγραμμα είναι ανοιχτό, μπορείς εσύ να κάνεις ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, δεν υπάρχει αυτή η πίεση του προγράμματος και της ύλης ότι πρέπει να βγει ορισμένη ύλη σε ένα ορισμένο διάστημα, είναι πιο ελεύθερο, οπότε τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα και δημιουργικά εκεί. [380X (112-112)]*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, ιδιαίτερα εκείνοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία όπου φοιτούν αποκλειστικά παιδιά με περιστατικά σπάνιων αναπηριών, απολαμβάνουν σεβασμού και υψηλής κοινωνικής αποδοχής, μόνο και μόνο επειδή είναι πρόθυμοι να φέρουν εις πέρας το απαιτητικό έργο της υποστήριξης αυτών των παιδιών. Το γεγονός αυτό, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς αισθήματα μοναδικότητας, εκπλήρωσης και ικανοποίησης, ενώ η απουσία οποιασδήποτε μορφής τυπικής αξιολόγησης δρα αποτρεπτικά στο ενδεχόμενο να νιώσουν ματαίωση των προσπαθειών τους (Platsidou & Agalioitis, 2008).

Ωστόσο, το θέμα της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, είναι εξαιρετικά σύνθετο, στο βαθμό που μπορεί να θέτει σε κίνδυνο τη δημιουργική πρακτική που ακολουθείται (Simmons & Thompson, 2008). Χαρακτηριστικός είναι ο ακόλουθος προβληματισμός, ο οποίος δίνει μια νέα διάσταση στο θέμα της αυτονομίας στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

*[...] έχω το πράσινο φως, ας πούμε, να δουλέψω [...] όπως νομίζω. Απ' τη μια βέβαια είναι αρνητικό, επ' την άλλη είναι πολύ θετικό... [385X (60-60)]*

Η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος στην Ελλάδα αποτελεί έργο των κεντρικών υπηρεσιών, όπως το (πρώην) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έτσι, στην περίπτωση που ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα δεν είναι διαθέσιμο, όπως στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην αναλαμβάνουν

συστηματικές δράσεις για την οργάνωσή του, αλλά βασίζονται είτε σε πρακτικές που χρησιμοποιούνται από αρχαιότερους συναδέλφους ή σε δικούς τους αυτοσχεδιασμούς, ανεξάρτητα από τα πραγματικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα που ενδεχομένως επιτυγχάνουν (Platsidou & Agaliotis, 2008). Οπωσδήποτε, μια τέτοια συνθήκη ενδεχομένως να μην οδηγεί πάντα στο σωστό αποτέλεσμα, με επακόλουθο ο εκπαιδευτικός να «παγιδευτεί» μέσα στο ευρύ πλαίσιο αυτονομίας στο οποίο κινείται.

*Σας λέω, η παγίδα είναι ότι στην ειδική αγωγή έχουμε τη δυνατότητα να είμαστε μόνοι μας στη δουλειά και να κάνουμε πράγματα μόνοι μας, αυτά που πιστεύουμε εμείς, κι απ' την άλλη το ίδιο αυτό είναι και παγίδα γιατί μπορεί να μείνουμε μόνοι μας και εεε να μην κάνουμε το σωστό πάντα [385X (154-154)]*

Μία από τις βασικές αρχές της ειδικής αγωγής είναι η εξατομικευμένη προσέγγιση, η οποία ναι μεν αφήνει περιθώρια επιλογής στον εκπαιδευτικό, αλλά είναι εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία, που απαιτεί αυστηρή δόμηση και στοχοθεσία, η οποία δεν επιτυγχάνεται πάντοτε.

*[...] Το εξατομικευμένο πρόγραμμα ως θεσμός χρειάζεται προετοιμασία, χρειάζεται υλικό, χρειάζεται πράγματα, τα οποία δεν ξέρω αν ο εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος για να τα κάνει. Κι όταν μιλάμε για μια τάξη πέντε ατόμων, οι οποίοι ο καθένας θέλει και το δικό του πρόγραμμα, είναι πάρα πολύ δύσκολο, όσο αυτόνομος κι αν είσαι, να το δομήσεις αυτό το πράγμα. Χρειάζεται δόμηση η ειδική αγωγή, έτσι; Δόμηση εννοώ να ξέρει ο εκπαιδευτικός από το άλφα μέχρι το ωμέγα πώς θα πάει. Το τι θα χρησιμοποιήσει για να πάει, αυτό είναι ένα κομμάτι το οποίο χρειάζεται να υποστηριχθεί απ' τον ίδιο. Έτσι; Αλλά δεν υπάρχει αυτό. Δεν υπάρχει, δηλαδή, ο στόχος στην ειδική αγωγή. Το ΠΑΠΕΑ δεν μπορεί να καλύψει τα πάντα. [626Y (190)]*

Έτσι λοιπόν, η ευρύτητα του πλαισίου και η έλλειψη κατεύθυνσης μπορεί να έχουν αντίθετα αποτελέσματα.

*[...] έχει κάποια αυτονομία κινήσεων, μπορεί όντως να μην αισθάνεται αυτόνομος αλλά από την στιγμή που δεν υπάρχει [...] μία κατεύθυνση ίσως η έλλειψη αυτής της κατεύθυνσης να τον κάνει να χάνεται. [626Y (189)]*

Επιπλέον η αυτονομία από μόνη της δεν βοηθά, αν μέσω αυτής δεν προωθείται η δημιουργική προσέγγιση της γνώσης, που στηρίζεται στη διερεύνηση νέων μεθόδων στο χώρο της ειδικής αγωγής.

*Γυρνάει μπουμέρανγκ [...]. Γιατί αυτή η αυτονομία δε σημαίνει απαραίτητα ότι κι αυτός που είναι αυτόνομος ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει αυτά που πρέπει να κάνει. [...]*

*πρέπει πάντα να είσαι ανήσυχος και να ψάχνεις τα πράγματα, γιατί ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει παρακολουθήσει τις αλλαγές στη ειδική αγωγή τα τελευταία χρόνια, ακόμη και σε τεχνολογικό επίπεδο, όσο αυτόνομος κι αν είναι δε θα μπορέσει ποτέ να προσφέρει στα παιδιά καινούρια πράγματα. [...] [626Y (186-188)]*

Αναμφισβήτητα, η όλη προβληματική αναφορικά με την αυτονομία αποτελεί σημαντική πρόκληση στην άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν την αυτονομία στη λήψη σημαντικών αποφάσεων στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, καθώς και πιο αποτελεσματικοί στην άσκηση του διδακτικού τους έργου (Ashton & Webb, 1986· Rosenholtz, 1989b). Ως εκ τούτου, η αυτονομία μπορεί να αποτελέσει και κινητήριο μοχλό μιας αποτελεσματικής παρέμβασης, οι συνιστώσες της οποίας συμβάλλουν στην παραμονή στο επάγγελμα και αναλύονται στο πλαίσιο της επόμενης ενότητας.

### A3. Αποτελεσματικότητα

Ένα δυνατό αίσθημα αποτελεσματικότητας δρα πολύπλευρα και ενισχυτικά στα επιτεύγματα και την προσωπική ευημερία των ανθρώπων. Άτομα με υψηλή πεποίθηση στις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν απαιτητικές εργασίες περισσότερο σα μια πρόκληση την οποία πρέπει να φέρουν εις πέρας με επιτυχία, παρά σα μια απειλή που πρέπει να αποφύγουν. Μια τέτοια αντιμετώπιση ευνοεί το γνήσιο (εσωτερικό) ενδιαφέρον για την εργασία και τη βαθιά αφοσίωση σε αυτή (Adebomi et al., 2012).

Ένας από τους παράγοντες που επιδρούν στην απόφαση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα σχετίζεται και με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματικοί για τους μαθητές τους (Ingersoll & Smith, 2003· Stockard & Lehman, 2004). Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην παραμονή τους στο επάγγελμα, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα που απορρέει από την άσκηση του διδακτικού έργου (Perrachione, Rosser, & Petersen 2008).

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών να διδάσκουν αποτελεσματικά έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες απαιτεί προγράμματα

εκπαίδευσης που συνδέουν τη θεωρία με την εργασία στο πεδίο (Ernest, Heckaman, Thompson, Hull, & Carter, 2011). Η έρευνα έχει δείξει ότι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι είχαν τις δεξιότητες και την ικανότητα να έχουν επιρροή στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, αδιάφορα από εξωγενείς επιδράσεις, ήταν περισσότερο πιθανό να εξατομικεύσουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους (Wertheim & Leyser, 2002· Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996).

### *A3α. Εμπειρία*

Στη μελέτη των Carlson, Lee και Schroll (2004), που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά εκείνα που προσδίδουν ποιότητα στο έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι κοινά με εκείνα των συναδέλφων τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή, ενώ στη μελέτη των Beltman, Mansfield και Price (2011) η συσσώρευση εμπειρίας αποτελεί μία από τις συνιστώσες που συμβάλλουν στο αυξανόμενο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, η εμπειρία αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας για την οργάνωση, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης

*[...] σίγουρα η εμπειρία που έχω από προηγούμενα έτη [...] με διευκολύνει, πλέον, στο να κρίνω πώς θα μεταδώσω τη γνώση, πώς θα οργανώσω την εκπαιδευτική διαδικασία, το υλικό μου. [313Y (68-70)]*

όπως και στην επιρροή τόσο σε μαθητές,

*Από κεί και πέρα [...] νομίζω ότι λόγω εμπειρίας μπορούμε να ασκούμε οι πιο παλιοί συναδέλφοι αρκετά αυτή την επιρροή στα άτομα που έχουμε απέναντί μας. [820Y (120-120)]*

όσο και στους γονείς των μαθητών.

*Αυτό, όμως, δεν το είχα τα πρώτα χρόνια. Σιγά σιγά με τον καιρό απέκτησα την εμπειρία να πλησιάζω αυτούς τους ανθρώπους, και με πλησιάζουν αλλά και τους πλησιάζω, και να μπορώ να βοηθήσω στο να δεχτούνε την ιδιαιτερότητα των παιδιών τους, να τη δεχτούν, να την κάνουν ίσως πιο ήπια μέσα στην οικογένεια, αυτό νομίζω. [160X (31-31)]*

### *A3β. Χρόνος ενασχόλησης με τους μαθητές*

Στη μελέτη των Brownell et al. (1994), οι παραμείνοντες στην ειδική αγωγή αναγνώριζαν τις δυνατότητες των μαθητών τους να σημειώσουν πρόοδο, ωστόσο ο

παράγοντας «χρόνος» ήταν σημαντικός, καθόσον η πρόοδος εξαρτιόταν από το γεγονός ότι μπορεί να ήταν χρονοβόρα διαδικασία που απαιτούσε ταυτόχρονα σημαντική προσπάθεια τόσο από μέρους του εκπαιδευτικού, όσο και από μέρους του μαθητή.

Πολλές φορές, ο χρόνος ενός διδακτικού έτους ενδεχομένως να μην αρκεί για να φανούν τα όποια αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ωστόσο, σε αντίθετη περίπτωση, τα αποτελέσματα είναι θετικά για τους μαθητές, όπως τονίζει η παρακάτω αναπληρώτρια εκπαιδευτικός

*Εννοείται, βέβαια, να τονίσω ότι [...] πολύ θετικά αποδίδει και το πόσο καιρό δουλεύεις με τα παιδιά. Δηλαδή, για παράδειγμα [...], όταν ήμουν σε άλλη πόλη για τέσσερα χρόνια [...] ήτανε... που βέβαια τα δύο τελευταία χρόνια είχα το ίδιο τμήμα, τα ίδια παιδιά, τη δεύτερη χρονιά είχα δει εκπληκτικά αποτελέσματα, μεγάλες διαφορές.*  
**[159Y (80-80)]**

ενώ η παραμονή της παρακάτω αναπληρώτριας εκπαιδευτικού για δύο χρόνια στο ίδιο σχολείο, συντελεί στο να επενδύει σε όλα έχει ξεκινήσει να υλοποιεί με τους μαθητές, με αναμφισβήτητα θετικό αντίκτυπο στην προαγωγή αισθήματος αποτελεσματικότητας.

*[...]είμαι ήδη δύο χρόνια στο ίδιο σχολείο [...] κι έχω επενδύσει σ' αυτά που έχω ξεκινήσει να κάνω... [589X (100-100)]*

Αν και ο παράγοντας χρόνος είναι σημαντικός, ταυτόχρονα σημαντική φαίνεται πως είναι και η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών στην ειδική αγωγή, η οποία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της υλοποίησης της εξατομικευμένης παρέμβασης, με όλα τα θετικά συμπαρομαρτούντα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

*[...] Το ότι έχω την ευκαιρία, εξατομικευμένα πλέον, [...] να έχω μια παρέμβαση έτσι όπως θα την ήθελα. Γιατί στο πλαίσιο της γενικής αγωγής, που ήμουν αρκετά χρόνια δάσκαλος, [...] δεν μπορούσα να το επιτύχω αυτό, λόγω του αριθμού των παιδιών. Το επεδίωκα αλλά δεν μπορούσα [...] να το καταφέρω. Τώρα η παρέμβαση, επειδή είναι εξατομικευμένη, μου δίνεται η δυνατότητα [...] να το καταφέρω, να το επιτύχω, δηλαδή, αυτό. [385X (30-30)]*

Το πλαίσιο που περιγράφει ο παραπάνω συμμετέχων, προάγει τις συνθήκες εκείνες που συντελούν στην αποτελεσματική παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής και αναλύεται στην ενότητα που ακολουθεί

### *A3γ. Αποτελεσματική παρέμβαση/αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας*

Στη μελέτη των Carlson et al. (2004), οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, αποδείχτηκαν σημαντικές για την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά στην προσωπική αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να επιδρούν σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986). Στη μελέτη των Brownell et al. (1994), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να επιδρούν στη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών τους, ήταν εκείνες που συντελούσαν στις αντιλήψεις τους περί αυτο-αποτελεσματικότητας.

Τα θετικά αποτελέσματα μιας παρέμβασης σε βάθος χρόνου προσφέρουν ικανοποίηση, αν και κάποιες φορές το είδος των δυσκολιών των μαθητών έδιναν το περιθώριο για πρόοδο στο στίβο της ζωής

*[...] θα' λεγα επειδή εμείς είμαστε γενιές πίσω και [...] τα ειδικά σχολεία δέχονταν τότε και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι, που μπορούσαν να πάρουν περισσότερα πράγματα, θεωρώ ότι οι μέθοδοι που ακολουθούσα σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία, με βοηθούσαν να έχω άψογα αποτελέσματα, ας πούμε. Φιλοξενούσαμε, εκτός από σύνδρομα και άτομα με νοητική καθυστέρηση, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα πρώτα χρόνια που ήμουν δασκάλα σε ειδικά σχολεία [...] τα οποία σήμερα μπορώ να πω κάποια από αυτά συναντώ ή έχουμε επικοινωνία και έχουν προκόψει. [418X (114-114)]*

Ωστόσο, η αποτελεσματική παρέμβαση είναι αποτέλεσμα επιμέρους παραγόντων και όχι αποκλειστικά και μόνο των όποιων εγγενούς τύπου δυσκολιών των μαθητών.

*[...] πιστεύω τα καταφέρνω μια χαρά, δεν είναι κάτι [...] αποκλειστικά και μόνο στο θέμα των παιδιών. [144X (70-70)]*

Εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να επιμένουν στην προσπάθειά τους να βοηθούν τους μαθητές, συγκριτικά με συναδέλφους τους με χαμηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και είναι βέβαιο πως ο κόπος τους θα φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, οπότε και παραμένουν στο χώρο της ειδικής αγωγής (Brownell et al., 1994). Η επιμονή της εκπαιδευτικού

τόσο απέναντι στο μαθητή όσο και στους γονείς, αποτέλεσε για την ίδια μια πολύ θετική εμπειρία αποτελεσματικής παρέμβασης.

*[...] Πριν από μερικά χρόνια είχα στην τάξη μου ένα παιδί με πολύ σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς εεε ωστόσο οι γονείς δεν επένδυσαν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών αλλά επένδυσαν περισσότερο στο μαθησιακό κομμάτι. Μετά από πολλή δουλειά με τους γονείς ααα και με το παιδί, προσπάθησα να τους δώσω την κατεύθυνση ότι πρέπει πρώτα να ηρεμήσει, σε ό,τι αφορά το επίπεδο της συμπεριφοράς και μετά να προχωρήσουμε στο μαθησιακό κομμάτι. Μας πήρε αρκετό χρόνο, αλλά όταν τελικά είδαν τα αποτελέσματα, με τη σειρά που τους πρότεινα ότι πρέπει να γίνουν [...] με εμπιστεύθηκαν και είναι από τις περιπτώσεις παιδιών που λέγω ότι πραγματικά η παρέμβασή μου είχε αποτελέσματα και είμαι πολύ περήφανη γι αυτά. [589X(14-16)]*

Επιπλέον, το αίσθημα αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με την εμπειρία προσφέρουν ικανοποίηση στον παρακάτω εκπαιδευτικό και αποτελεί ισχυρό κίνητρο παραμονής στο επάγγελμα

*[...] από την άλλη νομίζω ότι σ' αυτό που έχω μάθει να... να ασκώ και να κάνω καλά ίσως αν παραμείνω θα μάθω συν τω χρόνω να το κάνω ακόμη καλύτερα. Κι αυτό το πράγμα με ικανοποιεί σαν ιδέα. Δε θέλω να βρεθώ σε άλλο μετερίζι αυτή τη στιγμή επαγγελματικό. [820Y (218-218)]*

Μολονότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, επηρεάζεται επίσης και από το πλαίσιο του σχολείου στο οποίο διδάσκουν (Hughes, 2012). Ως εκ τούτου, στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο η αποτελεσματικότητα δεν συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με θέματα μάθησης και επίδοσης των μαθητών, αλλά και με ένα πιο υποστηρικτικό πλαίσιο εργασίας.

*[...] και το να βλέπω χρόνο με το χρόνο τις προτάσεις που καταθέτω να βρίσκουν όλο και περισσότερους αποδέκτες και να υλοποιούνται και να φέρνουν αποτελέσματα. [589X (18-18)]*

Ωστόσο, οι όποιες ελλείψεις και εμπόδια που προέρχονται από το οργανωτικό πλαίσιο κάθε άλλο παρά κάμπτουν το αίσθημα αποτελεσματικότητας, εφόσον δεν επηρεάζουν αρνητικά το αίσθημα προσφοράς και επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

*Αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δε νιώθω ότι παράγω έργο και αφού παράγω έργο νιώθω καλά με τον εαυτό μου. [091Y (167-167)]*

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα περισσότερα εκπαιδευτικά βοήθημα, μέσα και υλικά σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και, σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, δεδομένης και της αυτονομίας που παρέχει η φύση του εκπαιδευτικού έργου που καλούνται να φέρουν εις πέρας (Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012). Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται ένας πιο ατομικός ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (ό.π., 2012), προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο του και να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του έργου αυτού, ακόμα και με τη συνδρομή ιδίων πόρων.

*Ναι, διευκολυντικοί παράγοντες...τους δημιουργώ εγώ ο ίδιος. [...] δεν είναι εξωγενείς. Δεν προέρχονται, δηλαδή, από κάποιον εξωγενή παράγοντα, είναι...προσωπικά κίνητρα που δημιουργώ εγώ για να διευκολύνω τη δουλειά μου [...]. Παραδείγματος χάρη...με δικά μου έξοδα αγόρασα κάποιον υπολογιστή, με δικά μου έξοδα πήρα κάποια εκπαιδευτικά λογισμικά [...] με δικά μου έξοδα [...] κάποια βοηθήματα [...] τα αγοράζω [...]. [375X (42-48)]*

Αν και οι ατομικοί παράγοντες λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στις όποιες ελλείψεις προέρχονται από το οργανωτικό πλαίσιο, εντούτοις οργανωσιακοί παράγοντες (συνθήκες εργασίας) συμβάλλουν στην εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Billingsley, 2005), συντελώντας έτσι στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Οι οργανωσιακοί αυτοί παράγοντες αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

### *B. Οργανωσιακοί παράγοντες*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην ποιοτική μελέτη των Nickson & Hughes (2010) ανέφεραν ότι οργανωσιακοί παράγοντες όπως η διοικητική υποστήριξη και οι σχέσεις με συναδέλφους σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, όπως φάνηκε στην ανάλυση των ενδογενών παραγόντων της παρούσας έρευνας, συνέβαλαν σημαντικά στην απόφασή τους να παραμείνουν στην ειδική αγωγή.

Ενδεικτική, όσο και ενισχυτική, του παραπάνω ευρήματος είναι η άποψη της εκπαιδευτικού η οποία, αναφερόμενη στη σημαντικότητα βίωσης ενός θετικού κλίματος στο χώρο εργασίας, υποστηρίζει πως, κατά την άποψή της, κάτι τέτοιο



οφείλεται κατά το ήμισυ σε οργανωσιακούς παράγοντες (συνθήκες) και, κατά το άλλο μισό, στον παράγοντα «μαθητές».

*Ναι, [...] είναι πολύ σημαντικό. [...] Νομίζω ότι πενήντα τοις εκατό για μένα είναι τα παιδιά και πενήντα τοις εκατό είναι οι υπόλοιπες συνθήκες, είναι το περιβάλλον [...] στη δουλειά. [377X (87-92)]*

Στις ενότητες που ακολουθούν αναλύονται οι οργανωσιακοί παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα.

### B1. Υποστήριξη σε ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή

Η παροχή υποστήριξης τόσο από τη διεύθυνση του σχολείου και τους συναδέλφους (Gersten et al., 2001· Nickson & Hughes, 2010) όσο και από την κεντρική διοίκηση (Billingsley et al., 1995) συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η υποστήριξη αυτή αφορά στην εξασφάλιση ειδικευμένου προσωπικού και τις αντιλήψεις της διοίκησης για τη λειτουργία των δομών ειδικής αγωγής, στην υλικοτεχνική υποδομή και στην υποστήριξη από διευθυντές και συναδέλφους.

Από την οπτική ενός διευθυντή ειδικού σχολείου, η έγκαιρη και επαρκής παροχή ανθρώπινου δυναμικού από τις προϊστάμενες διοικητικές υπηρεσίες αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την ολοκληρωμένη λειτουργία ενός ειδικού σχολείου

*Παράδειγμα, όταν ζητάμε κάθε Σεπτέμβρη εργοθεραπευτή, παράδειγμα, ή φυσικοθεραπευτή, και μας παρέχεται [...] έστω αναπληρωτής ή ωρομίσθιος συνάδελφος, αυτό το πράγμα μας λύνει πολύ τα χέρια, διότι υπάρχουν παιδιά που κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας θα τους παρέχεται εεε βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό [820Y (70-70)].*

Η όλη αυτή συνδρομή αποκτά πραγματική αξία, όταν εξασφαλίζεται η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού στην ειδική αγωγή, προκειμένου να υποστηριχτεί αποτελεσματικά η λειτουργία της εκπαιδευτικής δομής.

*Επίσης όταν έχουμε αρωγό τη διεύθυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να προτρέχει και να μας παρέχει [...] δασκάλους ειδικής αγωγής ή...φυσικής αγωγής καθηγητές οι οποίοι έχουν κάποια ειδίκευση στην ειδική αγωγή. Κι όχι [...] να μας*

*στέλνει έμψυχο υλικό χωρίς αυτό να ελέγχεται το κατά πόσο είναι προετοιμασμένο και εκπαιδευμένο ώστε να μας εξυπηρετήσει. [820Y (72-72)]*

Επιπλέον, από την οπτική ενός εκπαιδευτικού σε τμήμα ένταξης, ο βαθμός υποστήριξης της λειτουργίας ενός τμήματος ένταξης, σχετίζεται άμεσα την αντιμετώπισή του από το διευθυντή του σχολείου,

*[...] ανάλογα με το πόσο σοβαρά προσπαθεί να αντιμετωπίσει ή να λάβει υπόψη τα προβλήματα [...] που έχει η ειδική αγωγή [...] ο διευθυντής του σχολείου, ανάλογα θα βοηθηθεί και [...] το τμήμα της ειδικής αγωγής. [671Y (48-48)]*

ο οποίος διευθυντής μπορεί να προσφέρει πολύπλευρη υποστήριξη στο έργο του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης με όλα τα θετικά για την παραμονή στο πλαίσιο και στο χώρο της ειδικής αγωγής γενικότερα.

*Ο διευθυντής ναι κι αυτός πολλές φορές με στηρίζει παιδαγωγικά, [...] ηθικά, πολλές φορές που είμαι πεσμένος, πολλές φορές που είμαι κουρασμένος, πολλές φορές που κάτι μπορεί να μου ξεφύγει, αυτό να το στηρίζουμε, αυτό το παιδί μην το αφήνεις... ηθικά μπορεί να με στηρίζει. [385X (60-60)]*

Επιπλέον, η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

*Μας διευκολύνουν [...] όταν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή απαιτούμενη, όταν έχουμε τα λεωφορεία που είναι εύκολα προσβάσιμα, όταν έχουμε την ωραία κουζίνα που μπορούμε να κάνουμε στην κουζίνα διάφορες δραστηριότητες για αυτοεξυπηρέτηση, όταν έχουμε τα υλικά μέσα που χρειαζόμαστε, αυτά είναι σίγουρα τα πράγματα που μας διευκολύνουν. [380X (46-46)]*

και οπωσδήποτε έχει θετικό αντίκτυπο στην παραμονή στο πλαίσιο του σχολείου ειδικά και στην ειδική αγωγή γενικότερα

*Στο πλαίσιο που εργάζομαι τα τελευταία επτά συναπτά έτη όλοι οι παράγοντες είναι προς την κατεύθυνση που βοηθούν το έργο. Δεν υπάρχουν προβλήματα [...] ούτε με το κτίριο ούτε με την υποδομή [...]. Κατά κύριο λόγο οι παράγοντες είναι [...] να βοηθήσουν. [359Y (38-38)]*

*το κτίριο το οποίο είναι καινούριο κτίριο, γενικά η υποδομή του σχολείου είναι καινούρια, οπότε είναι ένα ευχάριστο περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεσαι. [359Y (148-148)]*

Σημαντικό ρόλο, φαίνεται να παίζει το κλίμα και το περιβάλλον εργασίας.

*[...]το ότι είναι ένα γενικά δραστήριο σχολείο. Το ότι τρέχουν πολλά προγράμματα, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες [...] υπάρχουν, έτσι, χορηγίες για εκδρομές, ότι [...] υπάρχει μια κινητικότητα γενικά, δεν έχω κάτσει καθόλου αυτή τη χρονιά, κάπως έτσι. [377X (321-325)]*

Ωστόσο, το κλίμα υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων ενισχύει την ομαδικότητα και ως διαδικασία χρειάζεται τον απαραίτητο χρόνο προκειμένου να δομηθούν οι σχέσεις και το θετικό κλίμα μεταξύ των εμπλεκόμενων.

*Καταρχήν είναι ένα θετικό κλίμα που δημιουργείται σιγά σιγά, όχι από την αρχή, από το προσωπικό εδώ του σχολείου και τους διευθυντές...αυτό προέκυψε, έτσι, με τον καιρό, με τα χρόνια [...] με τους μήνες που [...] υπηρετούμε εδώ και γνωριζόμαστε όλοι, ενισχύουμε την ομάδα εδώ που δουλεύουμε...βασικά αυτό περισσότερο [154Y (78-78)]*

B2.Σχέσεις και συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Υπάρχουν φορές, που το πλαίσιο του σχολείου το οποίο περιλαμβάνει συναδέλφους και μαθητές δίνει στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα του ανήκειν σε ένα πλαίσιο μιας ευρύτερης οικογένειας. Αυτή η συναισθηματική διάσταση προσφέρει μια εξήγηση για τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο και κατ' επέκταση στο επάγγελμα, καθόσον δομούν σχέσεις αφοσίωσης και επαγγελματισμού στην ευρύτερη κοινότητα (McIntyre, 2010).

Αντιπροσωπευτικές είναι οι απόψεις δύο εκπαιδευτικών, μίας μόνιμης και μίας αναπληρώτριας κατά σειρά, όπου στην πρώτη περίπτωση οι λόγοι αυτοί συνετέλεσαν στο να παραμείνει στην ειδική αγωγή γενικά και, κατ' επέκταση στο ίδιο σχολείο για πάνω από δέκα χρόνια και στη δεύτερη περίπτωση αποτελούν ισχυρό κίνητρο επιλογής του ίδιου σχολείου.

*Λοιπόν. Συναισθηματικοί λόγοι. Επειδή...πονάω το σχολείο και τα παιδιά που είναι τώρα τα οποία μένουν σε μας αρκετά χρόνια...καθαρά συναισθηματικοί λόγοι μ' έχουν κρατήσει στο συγκεκριμένο χώρο. Συναισθηματικοί...κι είναι καλό, πώς να το πω, μια πολύ καλή σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου...[...]...το οποίο είναι πολύ σημαντικό για μένα αυτό. [160X (191-193)]*

*[...] είναι τόσο σημαντικές οι σχέσεις που έχω αναπτύξει με συναδέλφους που έχουν οργανικές θέσεις στο σχολείο [...] με τους μαθητές και τους γονείς τους, που πιστεύω ότι είναι ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για να ξαναζητάω το σχολείο αυτό. [589X (108-108)]*

Αν και οι παραπάνω θέσεις είναι αντιπροσωπευτικές ως προς την παραμονή στο πλαίσιο και, κατ' επέκταση, στο επάγγελμα, οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εξειδικεύουν περισσότερο το θέμα αναφορικά με σχέσεις και συνεργασία εντός του οργανωτικού πλαισίου.

Οι σχέσεις και η συνεργασία με το ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

*Σημαντικό παράγοντα [...] στη διευκόλυνση παίζει ο διευθυντής. Ο διευθυντής και βέβαια κι ο σύλλογος. [...] το ότι έχουμε καλή επικοινωνία με τους δασκάλους που έχω τα παιδιά τους στο τμήμα ένταξης [...] παίζει μεγάλο ρόλο. [385X (60-60)]*

στο βαθμό που έχουν ευαισθητοποιηθεί και έχουν υιοθετήσει μια διαφορετική άποψη για την ειδική αγωγή. Ωστόσο, ο παράγοντας χρόνος, όπως και στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες έτσι και στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής είναι σημαντικός για την επίτευξη αυτού του είδους της ευαισθητοποίησης, όπως απορρέει και από τα λεγόμενα της παρακάτω εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που υπηρετεί με οργανική θέση και αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο, όπως και οι συνάδελφοί της στη γενική αγωγή, με αποτέλεσμα η ομάδα να επιδρά θετικά στους όχι και τόσο «σταθερούς» διευθυντές του σχολείου.

*[...] ότι έχει γίνει μία δουλειά τέτοια με τους συναδέλφους, που οι περισσότεροι από αυτούς μετά από αρκετά χρόνια, γιατί είμαι γύρω στα οχτώ εννιά χρόνια σ' αυτό το σχολείο [...] έχουν ευαισθητοποιηθεί γύρω από το χώρο ειδικό παιδί, ειδική αγωγή, δηλαδή [...] έχουν αλλάξει πάρα πολλά πράγματα μέσα τους και κατά συνέπεια και έξω τους, έχουμε μια πάρα πολύ καλή συνεργασία [...] οι διευθυντές οι οποίοι είναι εκεί δεν είναι σταθεροί, βέβαια, εκτός από έναν που πήρε σύνταξη, πηγαίνοερχόντουσαν κάποιοι αλλά όλοι... τους συμπάρεσυρε η ομάδα, εννοώ τα είκοσι και πλέον άτομα που ήμασταν εκεί [...] γιατί δουλεύουμε με αυτόματο πιλότο, και πραγματικά μπαίνανε στο κλίμα το όλο αυτό [...] και πήγαιναν πάρα πολύ καλά τα πράγματα. Αυτό είναι το ένα κομμάτι σε σχέση με τους συναδέλφους. [091Y (137-139)]*

Οποσδήποτε, λοιπόν, ο χρόνος και η σταθερότητα του προσωπικού βοηθούν στο να δομηθούν οι σχέσεις εκείνες που θα συμβάλλουν στην ύπαρξη ενός καλού κλίματος στο σχολείο μεταξύ των συναδέλφων.

*φυσικά σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συνάδελφοι, με τους οποίους γνωριζόμαστε και μ' αυτούς αρκετά χρόνια, οπότε υπάρχει ένα καλό κλίμα στο σχολείο[...]***[359Y (148-148)]**

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν από ένα σχολείο, οι όποιες υπάρχουσες σχέσεις και συνεργασίες χάνονται και δομούνται νέες στο καινούριο πλαίσιο εργασίας (Ronfeldt, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2011), με όλα τα αρνητικά συμπαρομαρτούντα για την δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Bryk & Schneider, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών οι όποιες σχέσεις μπορούν να υπάρχουν ουσιαστικά με μόνιμους συναδέλφους του σχολείου, καθόσον οι αναπληρωτές δε μένουν σταθεροί κάθε χρόνο.

*Υπάρχουν δεσμοί [...] με συγκεκριμένους συναδέλφους, που είναι οι μόνιμοι συνάδελφοι του σχολείου, γιατί οι υπόλοιποι είναι αναπληρωτές και κάθε χρόνο αλλάζουν [...]. Πρώτα, όμως, ίσως οι δεσμοί με το χώρο του σχολείου, με τους συναδέλφους, ίσως αυτό, ναι.* **[160X (195-195)]**

Αντίθετα, στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι μόνιμοι συνάδελφοί τους με οργανικές θέσεις φαίνεται να αποτελούν σημείο αναφοράς και κίνητρο επανεπιλογής και συνακόλουθης παραμονής στο σχολείο.

*είναι τόσο σημαντικές οι σχέσεις που έχω αναπτύξει με συναδέλφους που έχουν οργανικές θέσεις στο σχολείο [...], που πιστεύω ότι είναι ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για να ζαναζητάω το σχολείο αυτό.* **[589X (108-108)]**

Από την άλλη πλευρά όμως, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα έχουν έναν σχετικά ανεξάρτητο ρόλο μέσα στα σχολεία, ιδιαίτερα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων πάνω σε επαγγελματικά ζητήματα, πράγμα το οποίο ελαχιστοποιεί τις τριβές τόσο με το διευθυντή του σχολείου όσο και με το Σχολικό Σύμβουλο και τη διοίκηση γενικότερα (Platsidou & Agalioitis, 2008). Κάτι τέτοιο φαίνεται να λειτουργεί διευκολυντικά και να αποτελεί πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της παρούσας μελέτης

*[...] τελευταία είμαι τυχερή γιατί και οι διευθυντές οι οποίοι είναι στο σχολείο κατά καιρούς έχω πάρα πολύ καλή σχέση, άριστη μαζί τους, και υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης, οπότε δουλεύουν τα πράγματα. (μόνιμη εκπαιδευτικός) [091Y (51-51)]*

*[...] βλέπουμε ότι υπάρχει έτσι ένα ευνοϊκό κλίμα και από τις και από τη διοίκηση, ως πούμε είμαστε σε ανοιχτό διάλογο με τη σχολική σύμβουλο, με τον προϊστάμενο με την περιφέρεια... τουλάχιστον εγώ θεωρώ ότι αν υπάρξει κάποιο αντικείμενο συζήτησης που πρέπει να πάει ψηλότερα ότι υπάρχει ανταπόκριση. Αυτό, τουλάχιστον, βλέπω απ' το παρελθόν που χρειάστηκε να συζητήσω και να διερευνήσω κάποια θέματα. [154Y (78-78)]*

Οι γονείς αποτελούν μία από τις σημαντικές συνιστώσες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οπωσδήποτε, το να τους συμπαρίσταται και να τους δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον ένας εκπαιδευτικός φέρνει πιο κοντά τα δύο μέρη (Hargreaves, 2000) και η σχέση αυτή αποτελεί πηγή ικανοποίησης, καθόσον αποβλέπει στην αποφόρτιση από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τα παιδιά τους.

*Ικανοποίηση [...] ίσως μου προσφέρει όχι ίσως, μάλλον μου προσφέρει το ότι μπορώ να έρθω σε επαφή και με τους γονείς αυτών των παιδιών, που τώρα πλέον καταλαβαίνω σε πόσο δύσκολη θέση βρίσκονται [...] και μέσα από την κουβέντα που θα κάνω να τους καθοδηγήσω ή να τους βοηθήσω ή να τους απαλύνω όλο το άγχος και την κούραση που περνάνε με τα παιδιά τους. [160X (29-29)]*

Επιπλέον, η επιβράβευση της εργασίας των εκπαιδευτικών, αποτελεί δείκτη του βαθμού υποστήριξης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς (Lumsden, 1998· Wiggs, 1998), η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

*Και η ικανοποίηση της επιβράβευσης της δουλειάς μου από τους γονείς τους, βέβαια. [144X (174-174)]*

Οι ενδογενείς και οργανωσιακοί παράγοντες, εμπίπτουν, σύμφωνα με την θεωρία της επαγγελματικής καθιέρωσης (job embeddedness), τόσο στη διάσταση της καθιέρωσης που αφορά στο πλαίσιο εργασίας όσο και στη διάσταση της καθιέρωσης εκτός πλαισίου εργασίας (Mitchell et al., 2001· Yao et al., 2004). Η δεύτερη διάσταση συνδέεται με τους εξωγενείς παράγοντες που συμβάλλουν ως κίνητρα παραμονής στο επάγγελμα και στο πλαίσιο εργασίας και αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

### Γ. Εξωγενείς παράγοντες

Μολονότι το θέμα της προσωπικότητας στο πλαίσιο της έρευνας για την αποχώρηση δεν έχει τύχει ευρέως ερευνητικού ενδιαφέροντος και τα όποια ευρήματα είναι αντικρουόμενα (Maertz Jr, 2004), ωστόσο στην παρακάτω περίπτωση φαίνεται να συμβάλλει στην παραμονή στο πλαίσιο εργασίας και στην ειδική αγωγή γενικότερα.

*[...] θα έλεγα είμαι και σα χαρακτήρας, έτσι, σαν ιδιοσυγκρασία είμαι άνθρωπος που δε μου αρέσει να [...] αλλάζω χώρους, χώρους εμβέλειας και άσκησης καθηκόντων **[820Y (218-218)]***

Επιπλέον, η μη επίτευξη ενός στόχου για επαγγελματική εξέλιξη, μολονότι μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αποχώρησης από την ειδική αγωγή (Edgar & Pair, 2005), στην περίπτωση του παρακάτω εκπαιδευτικού απλά παρέτεινε την παραμονή του σε διευθυντική θέση

*Γιατί απλώς τα προσόντα που είχα κάνει την άλλη φορά δεν έγινα σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής. Άμα είχα τα απαιτούμενα προσόντα θα γινόμουν. **[380X (124-124)]***

Κυρίως, όμως, εξωγενείς παράγοντες όπως οι διακοπές και δη οι θερινές, ο μισθός, το ευέλικτο ωράριο, αποτελούν ισχυρά κίνητρα για την παραμονή των εκπαιδευτικών -τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής- στο επάγγελμα (MacKenzie, 2012a· Walsh, & Battitori, 2011) και συμβάλλουν στο να συνεχίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας τη δεδομένη στιγμή να παραμένουν και να προσφέρουν στο χώρο αυτό.

*[...] η δυνατότητα ότι είμαι ακόμη ευχαριστημένος απ' τη δουλειά μου [...] οικονομικά [...] είμαι πολύ ευχαριστημένος, έτσι, άσχετα αν περνάμε δύσκολες εποχές θεωρώ ότι είμαστε καλά τουλάχιστον μέχρι σήμερα, κι από 'κει και πέρα, εντάξει, πιστεύω δηλαδή ότι ακόμα είμαι ζωντανός, προσφέρω [...] κι είμαι σε ένα καλό επίπεδο ως πούμε... ακόμη. **[626Y (152-154)]***

*Ευτυχώς έχουμε και τα διαλείμματα Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι [...] νομίζω αν είχαμε ένα άλλο ωράριο δε θα άντεχα... [...] έτσι για να είμαι ειλικρινής [...] έχουμε και καλό ωράριο έχουμε και καλά διαλείμματα οπότε το αντέχω, δηλαδή αν για παράδειγμα είχα ένα οχτάωρο δουλειάς νομίζω ότι θα είχα φύγει. **[091Y (149-151)]***

Το πλαίσιο εργασίας του εκπαιδευτικού (ωράριο, διακοπές) συνιστά, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής (social exchange theory), το πλαίσιο μιας πολιτικής φιλικής προς την οικογένεια που συμβάλλει στην ικανοποίηση του προσωπικού και τη μειωμένη αποχώρηση από το επάγγελμα (Lee & Hong, 2011). Στην περίπτωση του παρακάτω εκπαιδευτικού φαίνεται να ισχύει η παραπάνω συνθήκη και για το λόγο αυτό αφενός δε μετακινείται σε μια άλλη δομή ειδικής αγωγής όπου το ωράριο είναι διαφορετικό και, αφετέρου, καθυστερεί την όποια εξέλιξη σε διοικητική θέση όπου οι υποχρεώσεις σαφώς είναι και περισσότερες.

*Οικογενειακές δεσμεύσεις... Το πρόγραμμα των παιδιών, το σχολικό ωράριο των παιδιών, έτσι, γιατί το πρόγραμμα του ΚΕΔΔΥ είναι διαφορετικό [...] έχει άλλο ωράριο, και του διευθυντή, εννοείται, και γι αυτό δεν το ξεκινάω ακόμα, ίσως αργότερα. [385X (184-184)]*

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα εργατικό δυναμικό του οποίου το κύριο χαρακτηριστικό είναι η ιδιαίτερη προτίμηση για εργασία στον τόπο όπου μεγάλωσαν ή σε έναν τόπο με αντίστοιχα χαρακτηριστικά (Boyd et al., 2003).

*σαφώς η πρόθεσή μου είναι να μείνω στο ίδιο σχολείο που είμαι [...] γιατί είναι ο τόπος κατοικίας μου [589X (100-100)]*

*Στο συγκεκριμένο σχολείο; [...] το κύριο είναι το ότι είναι σε ένα χώρο που είναι ο τόπος κατοικίας μου άρα με βολεύει από άποψη... [589X (106-106)]*

Οι ιδιαίτεροι δεσμοί του ατόμου με τον τόπο κατοικίας του, δεν αποτελούν μόνο κίνητρο παραμονής αλλά και ταυτόχρονα κίνητρο προσφοράς, διότι οι σχέσεις που έχει αναπτύξει αξιοποιούνται προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου.

*[...] ήθελα να έρθω, είναι πάλι λίγο έξω από το ότι έχει σχέση με την ειδική αγωγή, όμως, ήθελα να έρθω στο μέρος [...] που δουλεύω φέτος, με σκοπό να προσπαθήσω, εφόσον είμαι κι απ' αυτό το μέρος, να φτιάξω λίγο καλύτερο το σχολείο, έστω [...] επειδή υπάρχουν οι κατάλληλες γνωριμίες [...] μήπως αλλάζει κτήριο το σχολείο ή μήπως φτιαχτεί το ήδη υπάρχον κτήριο [...] γι αυτούς τους λόγους. [159Y (257-259)]*

Ωστόσο, η απουσία ενός αντίστοιχου αλλά διαφορετικού πλαισίου πλησίον του τόπου κατοικίας συμβάλλει στην παραμονή στο υφιστάμενο πλαίσιο εργασίας.

*Γιατί στην περιοχή που είμαι δεν υπάρχουν εναλλακτικές. Μόνο [...] το ΚΕΔΔΥ υπάρχει. Κάποια άλλη δομή δεν υπάρχει. [375X(124-124)]*

Η γνώση των παραγόντων που σχετίζονται με τα κίνητρα παραμονής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα συμβάλλει στην προώθηση των πρακτικών εκείνων



που θα αποτρέψουν την αποχώρησή τους από αυτό (Walsh & Battitoti, 2011). Ωστόσο, σε συνδυασμό με τη διερεύνηση των κινήτρων για αποχώρηση, μπορεί να δομηθεί μια πιο συνολική εικόνα του φαινομένου, προκειμένου, από τη μια πλευρά να προαχθούν πρακτικές που να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να παραμείνουν στο χώρο και, από την άλλη, να δομηθούν παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης προκειμένου να δράσουν αποτρεπτικά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας.

## **6.6 Κίνητρα αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής**

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που αποχωρούν ή εκφράζουν την πρόθεση να αποχωρήσουν από το διδακτικό πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους αναφέρονται σε παράγοντες του εργασιακού πλαισίου (οργανωσιακούς παράγοντες) που τους προκαλούν δυσαρέσκεια (Gehrke & Murri, 2006). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στο επίπεδο υποστήριξης από προϊσταμένους (Brownell et al., 1997· Gersten et al., 2001· Griffin, Winn, Otis-Wilborn, & Kilgore, 2003), στην αλληλεπίδραση με συναδέλφους, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής (Kilgore & Griffin, 1998· Mastropieri, 2001· Miller, Brownell, & Smith, 1999), στις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή (Kozleski, Mainzer, & Deshler, 2000), στους πολλαπλούς ρόλους και ευθύνες στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν (Gehrke & Murri, 2006), καθώς και στην αίσθηση ότι το πλαίσιο δεν τους δίνει περιθώρια ευελιξίας, καθόσον η εργασία τους κινείται μεταξύ του νόμιμου και του ηθικού, του τι, δηλαδή, πρέπει να κάνουν και τι περιμένουν κάποιες φορές οι άλλοι από αυτούς (Billingsley, 2005).

Πέραν των οργανωσιακών παραγόντων, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έρχονται αντιμέτωποι με ματαιώσεις οι οποίες αποδίδουν τις αντικειμενικές δυσκολίες που απορρέουν από το πεδίο άσκησης των καθηκόντων τους (Gehrke & Murri, 2006). Οι περισσότεροι εισέρχονται στο επάγγελμα με την προσδοκία να κάνουν τη διαφορά προς όφελος των μαθητών τους και αναμένουν συνθήκες εργασίας που διευκολύνουν και υποστηρίζουν το έργο τους (Billingsley, 2005). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ότι επιδρούν στην επίδοση των μαθητών τους (Johnson & Birkeland, 2003) και οι επαγγελματικές τους

αποφάσεις που αφορούν παραμονή ή αποχώρηση είναι στενά συνδεδεμένες με το αν έχουν πετύχει το στόχο αυτό (Billingsley, 2005).

Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), οι οργανωσιακοί παράγοντες και οι ματαιώσεις συνιστούν τους εργασιακούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ωστόσο, στο εννοιολογικό αυτό μοντέλο συμπεριλαμβάνονται επίσης παράγοντες εξωγενείς (κοινωνικοί, οικονομικοί, θεσμικοί) και προσωπικοί (δημογραφικοί και οικογενειακοί). Από το συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων (εξωγενών και προσωπικών) εξαρτάται αν οι εκπαιδευτικοί τελικά θα αποχωρήσουν, ενώ οι προσωπικοί λόγοι επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στις επαγγελματικές αποφάσεις όπως οι συγκυρίες και οι προτεραιότητες που θέτει ο καθένας στη ζωή του. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο, οι εργασιακοί, εξωγενείς και προσωπικοί παράγοντες συμβάλλουν στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και στο σχολείο και στην αποχώρησή τους από αυτό.

Επιπλέον, οι παράγοντες αυτοί, όταν δεν αποτελούν πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης, συνδέονται με μειωμένα κίνητρα για εργασία στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και την επιθυμία αποχώρησης από το επάγγελμα (Rice & Goessling, 2005· Nichols & Sosnowsky, 2002· Zabel & Zabel, 2001).

Με βάση την κατηγοριοποίηση των παραγόντων από την ερευνητική αρθρογραφία και το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), καθώς και τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων, προέκυψαν οι εξής παράγοντες που δρουν ως κίνητρα για την αποχώρηση των εκπαιδευτικών από την ειδική αγωγή:

#### A. Εργασιακοί παράγοντες

1. Οργανωσιακοί παράγοντες
2. Ματαιώσεις

#### B. Εξωγενείς παράγοντες

1. Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον
2. Οικονομικοί, επιρροή από περίγυρο

#### Γ. Προσωπικοί λόγοι

1. Οικογενειακοί λόγοι
2. Τόπος κατοικίας
3. Επαγγελματική εξέλιξη και αναζητήσεις /Αναζήτηση νέων εμπειριών στην ειδική αγωγή.

## A. Εργασιακοί παράγοντες

### 1. Οργανωσιακοί παράγοντες

Πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποχωρούν από τις θέσεις τους εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας (Billingsley, 2005) που περιλαμβάνουν την έλλειψη υποστήριξης στο πλαίσιο υλικοτεχνικής υποδομής, το πλαίσιο υποστήριξης και συνεργασίας με διευθυντές και συναδέλφους (Kozleski et al., 2000· Billingsley, 2005) και προβλήματα ρόλων όπως φόρτος εργασίας και σύγχυση ρόλων (Billingsley, 2005). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα ευρήματα στη μελέτη των Brownell et al. (1994), όπου τόσο οι αποχωρήσαντες όσο και οι παραμένοντες στο χώρο της ειδικής αγωγής, εντόπισαν όψεις των συνθηκών εργασίας που τους προκαλούσαν δυσαρέσκεια κι απογοήτευση.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη σχετική με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής ερευνητική αρθρογραφία δεν απέχουν από εκείνα της παρούσας μελέτης και αφορούν σε έλλειψη υποστήριξης στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελέχωσης των δομών ειδικής αγωγής, στην υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα διδασκαλίας, στα προβλήματα συνεργασίας και έλλειψη υποστήριξης από διευθυντές και συναδέλφους και στα προβλήματα ρόλων.

Η έλλειψη υποστήριξης καθεαυτή, ακόμα και όταν εξετάζεται ανεξάρτητα από επιμέρους παράγοντες, αποτελεί από μόνη της σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Billingsley, 2004a). Χαρακτηριστική είναι η συχνή αναφορά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα στην έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία στο πλαίσιο παροχής ανθρώπινου δυναμικού και προοπτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009). Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι παρακάτω θέσεις ενός εκ των συμμετεχόντων όσον αφορά στη στελέχωση

*[...] οπωσδήποτε η αντιμετώπιση της πολιτείας, η οποία πολλές φορές [...] δεν κατανοεί, η απρόσωπη, βέβαια, πολιτεία, δεν κατανοεί τα [...] αυτονόητα, παράδειγμα ότι ένα σχολείο ειδικής αγωγής ή ένα τμήμα ένταξης πρέπει να έχει τη στελέχωση την απαραίτητη για να [...] υποστηρίξει τα παιδιά που έχουν πραγματικές ανάγκες. Έτσι λοιπόν ένα σχολείο όταν ζητάει, ας πούμε, [...] ειδικότητες, θα πρέπει να του παρέχονται. Όταν ζητάει περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής θα πρέπει να του παρέχονται χωρίς να μπαίνει το στεγνό και στυνό όριο των μαθητών ανά δάσκαλο, γιατί όπως καταλαβαίνετε πολλές φορές ένα παιδί, παράδειγμα, με αυτισμό, ας πούμε,*

*μπορεί να θέλει έναν εκπαιδευτικό πάνω απ' το κεφάλι του όλη τη μέρα. [820Υ (38-40)]*

καθώς επίσης και την επιμόρφωση που δυσχεραίνεται στο πλαίσιο των απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών,

*Δεν είμαι, όμως, ικανοποιημένος από το τι θα περίμενα η πολιτεία στα πλαίσια της επιμόρφωσης να κάνει για μας τους εκπαιδευτικούς... [...]. Θα περίμενα δηλαδή να γίνονται κάποια σεμινάρια επιμόρφωσης, [...] να αγκαλιάζει και να καλύπτει και τους εκπαιδευτικούς των επαρχιακών πόλεων... [...] και μάλιστα των νησιών, που όπως καταλαβαίνετε λόγω της γεωγραφικής μας τοποθέτησης υστερούμε από δυνατότητα επαφής με τα κέντρα τα μεγάλα, Θεσσαλονίκη και Αθήνα, επομένως έχουμε δυσκολία στο να παρακολουθούμε σεμινάρια επιμορφωτικά ή άλλα προγράμματα που διοργανώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα. Εκεί θα' πρεπε [...] να υπάρχει η μέριμνα της πολιτείας, ώστε κι εμείς να μη νιώθουμε παραγκωνισμένοι εδώ στα ακριτικά μας νησιάκια, αλλά να νιώθουμε ενεργοί όσον αφορά αυτή τη δια βίου μάθηση. [820Υ (194-200)]*

στο βαθμό μάλιστα που θα τον επηρέαζε αρνητικά

*Δηλαδή εάν νιώσω πλήρη απαξίωση της πολιτείας [...] στο θεσμό της ειδικής αγωγής, αυτό ναι, θα με επηρεάσει. [820Υ (262-262)]*

και θα τον ωθούσε στο να σκεφτεί το ενδεχόμενο αποχώρησης από την ειδική αγωγή

*Αν υπήρχαν τέτοιοι λόγοι, αυτή τη στιγμή δε συντρέχουν, αλλά αν ποτέ υπήρχαν τέτοιοι λόγοι θα μπορούσε να είναι ακριβώς λόγοι πάνω από μένα. Δηλαδή η αδυναμία πιθανών της πολιτείας να στηρίζει το θεσμό που υπηρετώ. Εάν ένιωθα ότι αποδυναμώνεται, δηλαδή, περαιτέρω αυτό θα ήτανε μια αιτία να σκεφτώ να αποχωρήσω γιατί δεν μπορείς να τραβάς κουπί και σε μία βάρκα μόνος σου. Θέλεις να νιώθεις αρωγούς στο έργο σου. [820Υ (228-228)]*

Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί ένα σημαντικό θέμα στο οποίο αναφέρονται συχνά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Antonίου et al., 2009). Η έρευνα του Ευσταθίου (2005) έρχεται να ενισχύσει το παραπάνω εύρημα. Πιο συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 80,78% των Τμημάτων Ένταξης της Αττικής στεγάζονταν σε ακατάλληλες και ανεπαρκείς αίθουσες, ενώ το 80% των ειδικών σχολείων στεγάζονταν σε κτίρια ακατάλληλα με ανεπαρκείς αίθουσες και αυλές περιορισμένης χωρητικότητας με όλα τα αρνητικά για την οργάνωση ενός ορθά

δομημένου παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Ενδεικτική της όλης κατάστασης, αποτελεί τόσο η αναφορά της εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε τμήμα ένταξης,

*[...] η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και το πρώτο και το πιο κύριο είναι [...] ότι έχω μια τάξη η οποία βρίσκεται στη γωνία ενός διαδρόμου, την οποία εμείς έχουμε ονομάσει τάξη, και έχουμε φτιάξει, όμορφα μεν αλλά είναι πάρα πολύ μικρή, δηλαδή είναι περίπου στα έξι με οχτώ τετραγωνικά βία, [...] δε μου δίνει δυνατότητες, δηλαδή, να κάνω όλα όσα θέλω εεε να κάνω γωνιές, δηλαδή θεματικές, να έχω περισσότερα παιδιά ... δηλαδή να φανταστείτε έχω δύο θρανία κολλητά, που σημαίνει ότι στη μία θέση κάθονται εγώ και ο μεγαλύτερος αριθμός είναι τρία παιδιά. [091Y (44-45)]*

όσο και της εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε ειδικό δημοτικό σχολείο.

*[...] και όταν δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή είναι πάρα πολύ δύσκολο. Να έχεις, ας πούμε, σε ένα πάρα πολύ μικρό χώρο έξι -εφτά παιδιά, γιατί μου έχει τύχει αυτό, [...] να μην υπάρχει ο χώρος. Και αυτό να φέρνει εκνευρισμό, γενικά, σε όλους. [377X (66-66)]*

Αυτές οι ελλείψεις, αν και δεν το εμποδίζουν ολοκληρωτικά, οπωσδήποτε έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου,

*Δε γεννιάται ζήτημα ότι δεν την κάνω, την κάνω τη δουλειά μου, απλώς δεν την κάνω έτσι όπως θα ήθελα να την κάνω. Δηλαδή, [...] αυτά τα οποία οραματίζομαι δεν μπορώ να τα κάνω πράξη. Κι εκεί είναι που με στενεύουν [...] και με πιέζουν αυτές οι ελλείψεις. [091Y (167-167)]*

καθόσον τα εκπαιδευτικά μέσα δεν επαρκούν για τη δόμηση ενός αναλυτικού προγράμματος για την εκπαίδευση των μαθητών (Strogilos et al., 2012), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται επιπλέον προσπάθεια για την αναζήτηση υλικού καθώς και τη συνδρομή τρίτων για την προμήθειά του.

*[...] θα ήθελα περισσότερο υλικό [...] Πρέπει να ψάξω μόνος μου να βρω το υλικό, έτσι, δεν έχω βοήθεια στο να ψάξω να βρω το υλικό. Πρέπει ή να το κατασκευάσω μόνος μου ή να ... προσπαθήσω πολύ να πείσω, ας πούμε, ή το σύλλογο ή των γονέων ή του σχολείου να μου αγοράσει πράγματα, έτσι, που έχω ανάγκη. [385X (36-36)]*

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Kraft et al. (2012), όταν το σχολείο δεν υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το σχολικό πλαίσιο δεν προάγει ένα περιβάλλον που επιδρά θετικά στην πρόοδο των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους

*Ήτανε πολύ απογοητευτικά τα πράγματα, γιατί ζητούσα και δεν έπαιρνα τίποτα. [091Y (195-195)]*

και είναι πιο πιθανό να σκέφτονται να αποχωρήσουν, όπως στην παρακάτω περίπτωση, όχι μόνο από την ειδική αγωγή αλλά και από την εκπαίδευση γενικότερα.

*Τα πρώτα χρόνια βεβαίως το είχα σκεφτεί και ήμουν έτοιμη να φύγω. [...] Τα πρώτα χρόνια ήμουν έτοιμη να φύγω και γενικότερα απ' την εκπαίδευση, όχι μόνο από [...] το χώρο της ειδικής αγωγής... [...] για όλα αυτά τα πράγματα [...] δηλαδή όταν έβλεπα ότι μου 'χανε δώσει ένα κουτάκι, ας πούμε, το οποίο απ' την πάνω πλευρά [...] είχανε κάνει μία πρόχειρη κατασκευή, απλώς να βάλουν μια πόρτα, κι απ' τη μέση και πάνω, μέχρι το ταβάνι, ας πούμε, είχε κενό. Οπότε οι φωνές του εσωτερικού προαυλίου είτε κάνανε γυμναστική είτε κάνανε επιδείξεις είτε οτιδήποτε κάνανε μέσα στην εσωτερική αυλή ήτανε μια χοάνη, μπαίνανε μες στην τάξη κι όχι μόνο ενοχλούσαν εμένα, έτσι που δούλευα εκεί συνέχεια όλες τις ώρες, τα παιδιά που ερχόντουσαν μου λέγαν «κυρία κυρία, δεν μπορώ να... δεν μπορώ, είναι πάρα πολλές οι φωνές, δε γίνεται». [...] μιλάμε για τέτοια κατάσταση. [091Y (168-173)]*

Επιπλέον, η έλλειψη υποστήριξης σε υλικοτεχνική υποδομή από την πλευρά της πολιτείας σε συνδυασμό με την έλλειψη σε ανθρώπινο δυναμικό, είναι παράγοντες που αρκούν για να ωθήσουν στην αποχώρηση από την ειδική αγωγή.

*Η... [...] απαξίωση αυτή θα είναι, για να μην επαναλαμβάνομαι, ακριβώς αυτά που είπαμε πριν, δηλαδή να μην υπάρχει προμήθεια έμπυχου και... υλικοτεχνικής υποδομής κατάλληλης να μας υποστηρίξει. Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικά πράγματα αυτά για την άσκηση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δε νομίζω ότι άλλοι λόγοι θα συντρέξουν [...] ώστε να φύγω. [820Y (262-262)]*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται συχνά στο γεγονός ότι διευθυντές και συνάδελφοι απλά «ανέχονται» την παρουσία τους (Kozleski et al., 2000), και ειδικά σε πλαίσια όπου αποτελούν μειοψηφία, όπως στα πλαίσια των κοινών σχολείων, αναφέρουν ότι αισθάνονται παρείσακτοι και δε θεωρούνται επαγγελματίες (Embich, 2001) επειδή δεν γίνονται κατανοητά ο ρόλος και οι πρακτικές που ακολουθούν στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες (Billingsley, 2005), στοιχεία που επιδρούν στην απόφασή τους να αποχωρήσουν από την ειδική αγωγή. Κάτι αντίστοιχο φαίνεται πως γίνεται και στην περίπτωση της Ελλάδας με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στο πλαίσιο των γενικών σχολείων

*Εκείνο που με εμποδίζει είναι η αντιμετώπιση του διευθυντή, του εκάστοτε διευθυντή [...] του σχολείου ή κι εν μέρει των υπολοίπων εκπαιδευτικών, διότι θεωρούν ότι δεν*

είναι τόσο πολύ σημαντικό κομμάτι μέσα στο κανονικό σχολείο η λειτουργία του τμήματος ένταξης, στο οποίο συγκεκριμένα, όπου συγκεκριμένα εργάζομαι εγώ, μιας και δεν έχω εργαστεί σε ειδικό σχολείο και δεν ξέρω εκεί πέρας πώς είναι, δεν έχω μια σφαιρική [...] γνώμη, αλλά αυτό για μένα είναι μια δυσκολία.. ...Η [...] σοβαρότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών των κανονικών τάξεων. [671Y (36-38)]

Ναι, δεν έχω ιδιαίτερη υποστήριξη, ίσα ίσα έχω...μπορώ να πω μια πολεμική κατάσταση...[...] παραδείγματος χάρη [...] του φαίνεται πολύ περίεργο το ότι εγώ το υλικό μου το έχω στο δικό μου ηλεκτρονικό υπολογιστή τον οποίο κουβαλάω κάθε μέρα μαζί μου κι έχω τον έχω πάντα ανοιχτό. Δεν μπορεί να κατανοήσει ότι το υλικό, επειδή δεν υπάρχει υλικό απ' το Υπουργείο Παιδείας [...], ότι το έχω στον υπολογιστή μου [...] κι απ' το δικό μου τον υπολογιστή αντλώ το υλικό μου για να κάνω μάθημα. [375X (56-58)]

Επιπλέον, συχνά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται στην έλλειψη υποστήριξης από πλευράς διευθυντή ως έναν σημαντικό λόγο για τον οποίο αποχωρούν (Otto & Arnold, 2005). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται πως πήγε να συμβεί στην παρακάτω περίπτωση εκπαιδευτικού που υπηρετούσε σε ειδικό σχολείο, τελικά όμως ο παράγοντας «οικογένεια» ενδεχομένως να απέτρεψε το όλο εγχείρημα.

Πέρσι κάποια στιγμή σκέφτηκα κάτι τέτοιο γιατί αντιμετώπιζα δυσκολίες στη σχέση μου με τη διευθύντριά μου σε βαθμό πολύ δύσκολο για μένα... και...

Αυτό σας έκανε να σκεφτείτε να φύγετε εντελώς από την ειδική αγωγή;

Κάποια στιγμή, όχι από την ειδική αγωγή, ίσως να επανέλθω στην οργανική μου θέση ή ...που αυτό σήμαινε να μεταφερθεί η οικογένειά μου και να γίνει ένα μεγάλο βήμα... [154Y (229-23)]

Επίσης, οι διαφορετικές αντιλήψεις δυσχεραίνουν το πλαίσιο συνεργασίας με συναδέλφους

[...] η σχέση με συναδέλφους με κάποιους συναδέλφους που δεν μπορώ να συνεργαστώ εύκολα. Δεν έχουν ανοιχτά μυαλά, να το πω έτσι. [377X (64-64)]

και δρουν ως αντικίνητρο στην παραμονή της παραπάνω εκπαιδευτικού στο ειδικό σχολείο στο οποίο υπηρετούσε τη δεδομένη χρονική στιγμή

*[...] πέρασα, εντάξει, κάποιες δύσκολες καταστάσεις. Για παράδειγμα τώρα κάνω συνδιδασκαλία [...] με κάποιο άτομο με το οποίο δεν έχουμε ακριβώς τις ίδιες αντιλήψεις για [...] πολλά πράγματα [377X (327-329)].*

*Ναι, αν συνέχιζε, δηλαδή, αν τύχαινε να μείνω στο ίδιο σχολείο και μου έλεγαν κάτω από αυτές τις συνθήκες [...] θα έλεγα όχι. [377X (359-361)]*

Έτσι, λοιπόν, η έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊσταμένους, συχνά οδηγεί στη βίωση συναισθημάτων απόσυρσης και μοναξιάς (Billingsley, 2005), που επιδρούν αρνητικά στις διαπροσωπικές σχέσεις, την εργασιακή απόδοση και την αφοσίωση στο εργασιακό πλαίσιο (Ertosun & Erdil, 2012). Η έννοια της μοναξιάς στο χώρο της ειδικής αγωγής, αποτελεί κύριο ζήτημα στο πλαίσιο έρευνας για την αποχώρηση των εκπαιδευτικών (Borman & Dowling, 2008), η οποία μοναξιά φαίνεται να αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης που εργάζονται με πολύ δύσκολες περιπτώσεις μαθητών και δεν έχουν τη συνδρομή της διοίκησης και της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης (Eskay, Onu, Ugwuanyi, Obiyo, & Udaya, 2012), καθώς και το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι αυστηρό και δε δίνει αρκετά περιθώρια για αμεσότητα και συνεργασία αφενός και, αφετέρου, το εύρος εποπτείας των σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο

*[...] θα ήθελα να γίνεται [...] δεν είναι εύκολο [...] είμαι μόνος μου δουλεύω στο τμήμα στο σχολείο [...] η δουλειά [...] να γίνεται πολυπαραγοντικά, να υπήρχε μια ομάδα που να το συζητούσαμε από κοινού [...] ό,τι έχω να αντιμετωπίσω θα πρέπει να το συζητάω με συναδέλφους από άλλα τμήματα, με το σύμβουλο είναι πολύ δύσκολο γιατί έχει τεράστια περιοχή να ελέγξει και να βοηθήσει, λίγες φορές είναι αυτές που έχω συζητήσει αλλά ... αυτό κυρίως, να συζητήσω με άλλους συναδέλφους και δε γίνεται επί τόπου [385X (44-44)]*

Ωστόσο, στην πραγματικότητα, μολονότι υπάρχει επικοινωνία με τους συναδέλφους, το αίσθημα μοναξιάς είναι εκείνο που εν τέλει δυσκολεύει την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αποκαλύπτεται από τον παρακάτω διάλογο.

*Είναι κάτι που σας εμποδίζει να υλοποιήσετε κάτι που θέλετε να κάνετε στη δουλειά σας, η έλλειψη, ίσως, αυτή επαφής, επικοινωνίας με τους συναδέλφους;*

*Αυτό, όχι θα το κάνω, δεν υπάρχει περίπτωση, αλλά εκείνη τη στιγμή [...]*

*νιώθω ... μοναξιά, ας πούμε. Πρέπει να το αντιμετωπίσω μόνος μου. Να βρω λύση, [...] ναι.*



*Νιώθετε μόνος στο να κάνετε τη δουλειά σας. Δηλαδή νιώθετε μία μοναξιά, θέλετε να πείτε.*

*Ναι, πολλές φορές.*

*Είναι ένα εμπόδιο για να υλοποιήσετε αυτό που θέλετε να κάνετε;*

*Ναι, βέβαια, πρέπει να το υλοποιήσω μόνος μου, να το σκεφτώ, και να το φέρω εις πέρας μόνος μου. [...] Τις περισσότερες φορές. [385X (45-52)]*

Ενδεχομένως, λοιπόν, παρόλες τις όποιες καλές σχέσεις, η έλλειψη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, φαίνεται να δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης, όπως στην περίπτωση της παρακάτω εκπαιδευτικού.

*Η μοναξιά, θα μπορούσα να πω. Παρόλο που δε νιώθω άσχημα, δε νιώθω άσχημα που δουλεύω [...] στο χώρο αυτό [...] νιώθω κάποιες φορές πολύ μόνη, γιατί δεν μπορώ να επικοινωνήσω με όλους τους ανθρώπους, παρότι, εντυχώς, είμαι σε ένα πλαίσιο που μετά από πολλά χρόνια έχουμε καλή επικοινωνία, σε γενικές γραμμές, αλλά είναι συνάδελφοι της γενικής αγωγής, οπότε [...] δε μιλάμε ακριβώς-ακριβώς την ίδια γλώσσα. Παρότι είμαι ευχαριστημένη, η μοναξιά είναι ένα πράγμα το οποίο με ταλαιπωρεί. [091Y (40-42)]*

Προβλήματα ρόλων που αφορούν σε φόρτο εργασίας, ασάφεια και σύγκρουση σχετίζονται με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα (Billingsley et al., 1993· Billingsley et al., 1995).

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ο μεγάλος αριθμός περιστατικών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στον οποίο καλούνται να ανταποκριθούν στο πλαίσιο της τάξης (Kozleski et al., 2000). Μολονότι η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών στην ειδική αγωγή είναι εξαιρετικά μικρή σε σύγκριση με τη γενική αγωγή προκειμένου να διευκολύνεται η εξατομικευμένη προσέγγιση, παρά ταύτα, στο πλαίσιο ενός ειδικού σχολείου, ο αριθμός των περιστατικών σε συνδυασμό με τις σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση λόγω νοητικής

καθυστερήσης και συνδρόμων με συνοδά συμπτώματα στην υγεία και στη συμπεριφορά επιβαρύνει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς.

*[...] κυρίως στο ψυχολογικό κομμάτι, [...] αναγκάζεται πολλές φορές ο δάσκαλος να αντιμετωπίζει πολύ περισσότερα παιδιά από όσα μπορεί να αντέξει... [...] Φόρτος εργασίας, ακριβώς [626Y (36-40)]*

Η ασάφεια ρόλων αποτελεί ένα ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς η εργασία τους δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της τάξης, αλλά εκτείνεται και εκτός αυτής στο πλαίσιο συνεργασίας με ειδικότητες (Katsafanas, 2006), όπως συμβαίνει στο πλαίσιο των ειδικών σχολείων στην Ελλάδα, και έχει άμεσο αντίκτυπο στις σχέσεις και στην εν γένει συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων.

*ως δασκάλα στο ειδικό σχολείο [...] υπάρχουν στιγμές που βιώνω μια σύγχυση ρόλων [...] σε σχέση με ειδικότητες που... όλοι μαζί από κοινού συνδράμουμε... μάλλον προσεγγίζουμε ένα παιδί. [...] κάποιες φορές νιώθω ότι τα όρια είναι λίγο συγκεκριμένα και... δε μου είναι πολύ εύκολο να διαχειριστώ, ίσως, κάποιες σχέσεις με τους ενήλικες συναδέλφους μου. [589X (24-24)]*

Ορισμένες φορές, οι όποιες πρωτοβουλίες ενδεχομένως να συναντούν αντιστάσεις, εξαιτίας και της πολυεπιστημονικής προσέγγισης της ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγκρουση ρόλων με όλα τα αρνητικά επακόλουθα για τη δόμηση σχέσεων συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ του προσωπικού.

*εκτός αν οργανώσεις η ίδια ή ο ίδιος κάτι, όπως σας είπα, που τέτοιες πρωτοβουλίες και δε φαίνονται θετικά απ' όλους, δηλαδή εγώ που επιχειρήσα να κάνω κάποιες πρωτοβουλίες ιδιωτικά, από μόνη μου να προσεγγίσω τους γονείς... [...] ατομικά, να συνοδεύσω, ας πούμε, [...] το παιδί στον παιδοψυχίατρο για να πάρω μια ευρύτερη άποψη, να κάνω κάποιες επισκέψεις, δε σχολιάστηκαν θετικά αυτές πάντα, έχοντας γνώμονα να δημιουργήσω μια καλύτερη σχέση με το γονιό και να πάρω μια σφαιρική εικόνα του προβλήματος και του παιδιού. [154Y (139-141)]*

Έτσι, λοιπόν, όταν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν μικρή επιρροή σε θέματα που αφορούν στο επάγγελμά τους, είναι πιο πιθανό να αποχωρήσουν (Billingsley & Cross, 1991a· Platt & Olson, 1990), λόγω του ότι δεν έχουν τη δύναμη να κάνουν αλλαγές (Brownell et al., 1994),

*[...] δε σου δίνεται το περιθώριο πάντα να υλοποιήσεις αυτά που έχεις ως όραμα ή ως καινοτομία ή ως προσέγγιση, έτσι. Τα πλαίσια είναι δεδομένα, στενά, παραδοσιακά,*

*επαναλαμβανόμενα, τα ίδια και τα ίδια κάθε φορά χωρίς δυνατότητα ευελιξίας. [154Y (239-239)]*

με αποτέλεσμα να είναι δυσαρεστημένοι και να εισπράττουν ματαιώση από το χώρο εργασίας (ό.π., 1994), όπου το δεύτερο συναίσθημα αποτελεί αντικείμενο εκτενούς διαπραγμάτευσης στην ενότητα που ακολουθεί.

#### *A2. Ματαιώσεις*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά συναντούν δυσκολίες εξαιτίας της αναντιστοιχίας που υπάρχει ανάμεσα στις προσδοκίες και στις πραγματικές καταστάσεις που βιώνουν στο πλαίσιο της εργασίας τους (Gersten et al., 2001). Η αναντιστοιχία αυτή -του τι, δηλαδή, προσδοκούσαν από το επάγγελμα που επέλεξαν και τι τελικά συναντούν στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος- οδηγεί σε διάψευση των προσδοκιών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε συναισθηματική εξάντληση (Cherniss, 1980· Schwab, Jackson, & Schuler, 1986), μειωμένη αφοσίωση (Wanous, Poland, Premack, & Davis, 1992) και αυξημένες προθέσεις για αποχώρηση (Houkes, Janssen, de Jonge, & Bakker, 2003· Janssen, De Jonge, & Bakker, 2001· Major, Kozlowski, Chao, & Gardner, 1995· Pearson, 1995· Turnley & Feldman, 2000). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται πως ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της παρούσας μελέτης, όπου αυτή η αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών και της πραγματικής κατάστασης που τελικά βιώνει ο εκπαιδευτικός οδηγεί σε ματαιώση, λόγω της οποίας συχνά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποχωρούν από το επάγγελμα (Billingsley, 2005) και αποτελεί μια από τις δύσκολες όψεις του επαγγέλματος αυτού.

*Ναι. [...] οπωσδήποτε [...] στη διάρκεια της άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής βιώνει πάρα πολλές ματαιώσεις. Πολλές παλινδρομήσεις και γενικά νιώθει πολλές φορές ότι αδειάζει, να το πω έτσι απλά, [...] εάν, ας πούμε τύχει σε περιπτώσεις που πράγματι είναι πάρα πολύ δύσκολες και μερικές φορές νιώθει και βιώνει αυτή τη ματαιώση στο έργο του. [820Y (20-20)]*

Οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Johnson & Birkeland, 2003) και οι όποιες αποφάσεις τους σχετικά με την σταδιοδρομία τους που περιλαμβάνουν την παραμονή και την αποχώρησή τους από το επάγγελμα έχουν άμεση σχέση με το αν έχουν επιτύχει τον παραπάνω στόχο (Billingsley, 2005).

Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθητών με σύνθετες αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, οι εγγενείς δυσκολίες φαίνεται να «υπονομεύουν» τις προσπάθειες των παρακάτω δύο εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο και, στην πρώτη περίπτωση, αποτέλεσαν την αφορμή για μια πρώτη σκέψη για αποχώρηση από το πλαίσιο του ειδικού σχολείου.

*[.. Ήταν μια μέρα που το σχολείο πήγαινε περίπατο με τα πόδια σε μια πολύ κοντινή περιοχή στο σχολείο κι ένα παιδί έπαθε κρίση επιληψίας. [...] Έπαθε κρίση επιληψίας στο δρόμο όπως περπατούσαμε... Ήταν από τις πιο άσχημες εμπειρίες. Ήταν η πρώτη φορά που μου συνέβαινε... Βέβαια, δεν ήμουν μόνη μου, ήταν κι άλλοι συνάδελφοι και προσπαθήσαμε όλοι μαζί να προσφέρουμε τις πρώτες βοήθειες αλλά ίσως ήταν η πιο αρνητική εμπειρία που τότε με είχε κλονίσει και είχα σκεφτεί κιόλας να φύγω από το χώρο αυτό του σχολείου. [160X (41-43)]*

*[...] την περσινή χρονιά. Είχα ένα πολύ δύσκολο παιδί. Πάρα πολύ [...] που βρέθηκα σε φάση να πρέπει να ακινητοποιήσω. Αυτό με φθείρει πάρα πολύ. [...] Να τον ακινητοποιήσω χέρια πόδια. [...]. Να τον βάλω κάτω [...] για να μη χτυπήσει ο ίδιος και να μην τραυματίσει κάποιον άλλο... [377X (56-60)]*

Επιπλέον, στην μελέτη των Billingsley και Cross (1991a) η έλλειψη προόδου στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες μετακίνησης από την ειδική στη γενική αγωγή. Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να ισχύει και στη δήλωση του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε ειδικό σχολείο.

*Το μόνο που σα σκέψη πίσω είναι είναι ότι μου έχει λείψει αυτή η πρόοδος που βλέπω στα κανονικά στους συνηθισμένους μαθητές. Αυτό το feedback που παίρνεις έντονο στο συνηθισμένο σχολείο. Αυτό λίγο μου έχει λείψει. Ένας λόγος θα ήταν μόνο αυτός, κανένα άλλο, δηλαδή, η ομιλία, αυτό, η αλληλεπίδραση που έχει περισσότερο με τους μαθητές των κανονικών σχολείων, την οποία δυστυχώς δεν την έχεις με τους μαθητές με αναπηρία. Αυτό είναι το μεγάλο μειονέκτημα, νομίζω, και μόνο γι αυτό το λόγο θα επέστρεφα πάλι στους συνηθισμένους μαθητές για να πάρεις αυτή την αλληλεπίδραση την έντονη που έχεις στο συνηθισμένο σχολείο. [380X (140-140)]*

Οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δεν δυσχεραίνουν μόνο το εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά επιδρούν και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα το εκπαιδευτικό

έργο. Πιο συγκεκριμένα, ως απόρροια των εγγενών δυσκολιών των μαθητών φαίνεται πως είναι και η έλλειψη αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθόσον η αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986). Η αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής προάγει την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Walsh & Battitori, 2011) ενώ σε αντίθετη περίπτωση οδηγεί σε μειωμένη ικανοποίηση και αφοσίωση (MacKenzie, 2012a) οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στην αποχώρηση από το επάγγελμα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται στο γεγονός ότι συνάδελφοι και διευθυντές δεν αναγνωρίζουν τα επιτεύγματά τους (Billingsley, 2005) με όλα τα αρνητικά για την προαγωγή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα λοιπόν με τον παρακάτω συμμετέχοντα που υπηρετεί σε τμήμα ένταξης, χρειάζεται να υπάρχει σύνδεση προσπάθειας και αποτελεσμάτων, προκειμένου να επιτευχθεί η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο πλαίσιο αυτό

*Βασικά θα ήθελα να λειτουργεί καλύτερα το σύστημα της ειδικής αγωγής και να δοθεί περισσότερη βαρύτητα, [...] ώστε να... να ανταποκρίνεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης με [...] τα αποτελέσματα, με καλύτερα αποτελέσματα.[...] Θα ήθελα [...] να υπάρχει μεγαλύτερη...[...] καλύτερη αναγνώριση της προσπάθειας [...] που κάνω. [671Y (136-140)]*

Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη των Kokkinos και Davazoglou (2009) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών έχουν και προεκτάσεις εκτός σχολικού πλαισίου, καθόσον τροφοδοτούν κοινωνικά στερεότυπα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ματαιώση των προσπαθειών που καταβάλλουν για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους.

*Τώρα από φίλους, όσον αφορά την κοινωνία και λοιπά, εκείνο που θα θέλαμε και δε νομίζω ότι το βρίσκουμε πάντα γιατί είναι ανώριμη η κοινωνία μας να υποστηρίζει ανάλογους θεσμούς πολύ καλά είναι οι φίλοι και η κοινωνία. Δηλαδή, για να το πω έτσι πολύ απλά, δεν είναι ωραίο να ακούγεται ότι σε κάποια συγκέντρωση [...] γονέων ή παιδιών ή σε μια κατασκήνωση ή σε τέτοιους χώρους όπου βρίσκονται πολλές φορές παιδιά με [...] ειδικές ανάγκες και με τους γονείς τους δεν είναι επιθυμητές παρουσίες. Αυτό, παράδειγμα, δείχνει μια ανωριμότητα της κοινωνίας να δεχθεί την ιδιαιτερότητα.*

*Κι αυτό το πράγμα, οπωσδήποτε, είναι μια δυσκολία στη δουλειά μας και μας κουράζει.*

**[820Y (98-98)]**

Παρόλα αυτά, τα στερεότυπα αυτά δεν εντοπίζονται μόνο στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και στο πλαίσιο του σχολείου. Μολονότι, στο πλαίσιο της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι εκείνοι που δεν προθυμοποιούνται να καταβάλλουν προσπάθεια για την ένταξη, διότι η αργή πρόοδος –λογω εγγενών δυσκολιών- δεν προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην προσπάθεια ως προς το αποτέλεσμα (Strogilos et al., 2012), παρόλα αυτά κάτι τέτοιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που υπηρετούν σε ειδικό σχολείο.

*μερικές φορές πράγματα που καταθέτω ως προτάσεις [...] δε βρίσκω, μάλλον, πολλές φορές υποστηρικτές, βρίσκω περισσότερο μια αμφισβήτηση, έναν ωχαδερφισμό, ότι εντάξει, τα παιδιά αυτά ό,τι και να τα κάνεις δεν έχουν αποτέλεσμα και μην επενδύεις πολλά, δηλαδή [...], μια διάθεση τα πράγματα να κρατηθούν μέχρι ένα σημείο, γιατί δυστυχώς υπάρχουν ακόμη κάποιοι στο χώρο που αναγνωρίζουν ένα πεπερασμένο δυνατοτήτων στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. [589X (28-28)]*

Ενδεχομένως η παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών για το πεπερασμένο των δυνατοτήτων λόγω, προφανώς, εγγενών δυσκολιών μπορεί να δικαιολογείται ως ένα βαθμό από τη συσσωρευμένη ματαίωση από τις δυσκολίες και τα εμπόδια στο πλαίσιο άσκησης διδακτικού έργου στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου σε συνδυασμό με την έλλειψη προοπτικής για το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά αυτά μετά το σχολείο, ως ενήλικες.

*[...] Ξέρετε, στην ειδική αγωγή όταν βρίσκεσαι πολλά χρόνια υπάρχει πάρα πολύ...πλανάται, μάλλον, στο μυαλό σου το αίσθημα της ματαίωσης. Δηλαδή [...] το ότι καμία φορά, επειδή μιλήσαμε προηγουμένως για εμπόδια ανυπέρβλητα, για πράγματα τα οποία μας εμποδίζουν στη δουλειά μας, λοιπόν, η ματαίωση είναι ένα πολύ μεγάλο κομμάτι στην ειδική αγωγή. Και τη ματαίωση την αισθανόμαστε εμείς οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής πάρα πολύ συχνά και καθημερινά, τις περισσότερες φορές, από τα παιδιά μας. [...] αυτό είναι κουραστικό. Είναι ψυχολογικά κουραστικό. Ένα δεύτερο κομμάτι, που εμένα τουλάχιστον με κουράζει πάρα πολύ σ' αυτή τη δουλειά είναι ότι δε βλέπω να αναπτύσσεται το μετά αυτών των παιδιών. Δηλαδή βλέπω μια ανυπαρξία δομών για να μπορούν τα παιδιά να συνεχίζουνε. [...] με στεναχωρεί πάρα πολύ αυτό το κομμάτι. [626Y (156-156)]*

Επιπρόσθετα, η ειδική αγωγή, ως σύστημα, προϋποθέτει για την επίτευξη των στόχων της και τη στενότερη συνεργασία με τους γονείς (Συριοπούλου-Δελλή, 2003), η οποία συνεισφέρει στην αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο παροχής ειδικής αγωγής (Beveridge, 1999).

*Γιατί εννοείται ότι και για τη γενική αγωγή αλλά και για την ειδική αγωγή ότι η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας πρέπει να είναι πολύ δυνατή για να μπορέσουν να δουλέψουν τα πράγματα. Αν δεν υπάρχει καλή σχέση και σχέση εμπιστοσύνης δεν μπορούμε να δουλέψουμε και γι αυτό είναι απαραίτητη [...] η καλή σχέση με την οικογένεια. [091Y (55-55)]*

Σε αντίθετη περίπτωση, η στάση των γονέων δυσχεραίνει και ματαιώνει τις όποιες προσπάθειες καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία, σε πιο μεγάλο βαθμό από ό,τι οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών.

*[...] με τους γονείς [...] σε πλαίσιο συνεργασίας. Δηλαδή οτιδήποτε άλλο εκτός απ' τα παιδιά θα έλεγα. Αυτό νομίζω ότι δυσκολεύει περισσότερο τη δουλειά. [377X (66-66)]*

*[...] αρνητική εμπειρία έχω πιο πολύ από τη συνεργασία μου με γονείς. Οποσδήποτε, όχι τόσο με τα παιδιά τους δηλαδή, [...] αλλά κυρίως με γονείς οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι σύμμαχοι στον αγώνα που δίνουμε εμείς σαν εκπαιδευτικοί και στην προσπάθειά μας και αρωγοί αλλά μερικές φορές δείχνουν να είναι ακριβώς στην αντίπερα όχθη. Ή ηθελημένα ή άθελά τους κάνουνε ζημιά στο έργο μας. [820Y (34-36)]*

Επιπλέον, η μη αποδοχή της όποιας δυσκολίας από πλευράς του γονιού, φαίνεται πως μειώνει το αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να του δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα με όλα τα αρνητικά συνακόλουθα για την παραμονή του στο επάγγελμα.

*[...] να στεναχωριέμαι εγώ γιατί δεν μπορώ να [...] δώσω ή να περάσω εκείνο εκεί που διαπιστώνω κατά την αξιολόγηση ενός παιδιού με...εκπαιδευτικές, με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και να νιώθω μια απογοήτευση, έτσι, και πικρία γιατί [...] δε θέλει ο [...] γονιός να αποδεχτεί το πρόβλημα. [671Y (30-30)]*

Στην ποιοτική μελέτη των Brownell et al. (1997) που αφορούσε στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, πηγή ματαιώσης αποτελούσε και η έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας. Όπως παρατηρεί η Darling-Hammond (1999, όπ. αναφ. στο Billingsley, 2003), οι καλά προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί, τόσο στο γνωστικό τους αντικείμενο όσο και σε θέματα παιδαγωγικής, διαφέρουν σημαντικά

τόσο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και στο ενδεχόμενο να παραμείνουν στο επάγγελμα. Αντίθετα, η έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μέσα από σπουδές/επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, αποτελεί έναν παράγοντα που σχετίζεται άλλοτε με την αποχώρηση (Payne, 2005· Miller et al., 1999) και άλλοτε αλλαγή πλαισίου εργασίας από την ειδική αγωγή (Boe, Bobbitt, Cook, Barkanic, & Maislin, 1999).

Στην περίπτωση του παρακάτω εκπαιδευτικού η έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας οδήγησε σε αλλαγή πλαισίου προς τη γενική αγωγή, μετά από μια αρνητική εμπειρία ενός έτους στην ειδική αγωγή και μετά από αρκετό χρονικό διάστημα, ακολουθώντας ενδοϋπηρεσιακή μετεκπαίδευση, επανέκαμψε στην ειδική αγωγή όπου και παραμένει.

*Είχα [...] προσπαθήσει πάλι στο παρελθόν, στην αρχή, δηλαδή, της θητείας, να ακολουθήσω [...] την ειδική αγωγή αλλά ήταν πολύ νωρίς ίσως και δεν είχα επιμόρφωση [...] και έκανα πολλά χρόνια μετά ξανά για να [...] επανακάμψω στην ειδική αγωγή. [...]*

*Ήμουν κάποιον διάστημα για ένα χρόνο με απόσπαση στην ειδική. [...] μόνο που ήταν εμπειρία έτσι λίγο άσχημη, γιατί σας λέω δεν υπήρχε η κατάλληλη επιμόρφωση, μπήκα στα βαθιά δηλαδή χωρίς προετοιμασία. [385X (130-136)]*

Ωστόσο, στο πλαίσιο των βασικών σπουδών, οι όποιες ελλείψεις έγιναν αντιληπτές μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος.

*Αλλά στην πορεία συνειδητοποίησα ότι πραγματικά [...] δεν είχε γίνει καλή... αισθάνομαι ότι δεν είχαμε πάρει αρκετά... ότι δεν είχε γίνει καλή δουλειά στη σχολή. [...] Ναι. Όχι δεν είχε γίνει καλή δουλειά, δεν είχε γίνει όσο θα έπρεπε. Είχε γίνει καλή δουλειά, απλά... [...] λίγο παραπάνω. [159Y (184-188)]*

Αντιπροσωπευτική είναι η όλη προβληματική που αναπτύσσει η παραπάνω αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε μια προσπάθεια κριτικής θεώρησης των όποιων ελλείψεων αφορούν στην προετοιμασία στο πλαίσιο των σπουδών της

*... να, είναι πανεπιστημιακή σχολή, θα έπρεπε να είναι περισσότερο ίσως... στην ειδική αγωγή; Δεν ξέρω, τι να σας πω... ενώ ήταν ειδικής αγωγής το τμήμα, ορισμένες φορές, δηλαδή, μας κάνανε διδακτικές για μαθήματα τα οποία, πολύ ωραία που τα κάναμε, απλά [...] δεν ξέρω, σα να είχαμε εστιάσει και στη γενική αγωγή που [...] δεν μπορώ να καταλάβω, ειλικρινά... ή για παράδειγμα, εγώ που είχα πάρει έμφαση στον αυτισμό, δε θα σας πω για τα υπόλοιπα μαθήματα, θα σας πω για την έμφαση στον αυτισμό που*



*είχα πάρει...[...] είχα πάρει πολύ γενικές πληροφορίες για τον αυτισμό αλλά δεν αισθάνομαι ότι μπορούσα να βγω και να δουλέψω, να αναλάβω ένα παιδί με αυτισμό και να ξέρω ότι μπορώ να το δουλέψω χωρίς ανασφάλεια...χωρίς να φοβάμαι ή χωρίς να αισθάνομαι ότι...τόρα αυτό που κάνω είναι σωστό ή είναι λάθος; Ακόμα και την TEACCH ακόμη τη μέθοδο που μας δείξανε λίγα πράγματα [...] ήτανε και πάλι απλά πληροφορίες, να ξέρετε ότι γίνεται κι αυτό το σεμινάριο της TEACCH, της PECS, του PECS...γιατί; Θεωρώ ότι είναι σωστό [...] αυτά να γίνονται μες στο Πανεπιστήμιο για να γίνεται σωστή εκπαίδευση. [159Υ (196-198)]*

Παρόλα αυτά, οι ματαιώσεις δεν περιορίζονται μόνο στις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου εργασίας, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι περισσότερο πιθανό να υπόκεινται σε μη ηθελημένες μετακινήσεις, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε νέα -κάθε φορά- πλαίσια με διαφορετικά περιστατικά μαθητών και μεταξύ άγνωστων συναδέλφων (Stivers et al., 2012). Κάτι αντίστοιχο, λοιπόν, φαίνεται πως συμβαίνει και στην Ελλάδα.

*Κοιτάζτε...δεν είναι πάντα στο χέρι μου να επιλέγω σχολείο. [...] Γιατί κάθε χρόνο καταρτίζονται καινούριοι πίνακες προτίμησης των αναπληρωτών, κάθε χρόνο η ίδια διαδικασία πρόσληψης αναπληρωτών [589Χ (98-100)]*

Ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υπηρετούν ως αναπληρωτές, με αποτέλεσμα να μην έχουν επί ίσοις όροις τη δυνατότητα επιλογής σχολείου με τη δική τους βούληση,

*Δε θα ήθελα να φύγω από τη θέση μου. Βρίσκομαι σ' αυτή στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία εφτά χρόνια και θα ήθελα να παραμείνω. Με τη δικιά μου βούληση δε θα ήθελα να απομακρυνθώ. Αλλά, όπως είπαμε και πριν, δεν... κάθε χρόνο είναι διαφορετικά τα πράγματα. Οπότε μπορεί να βρεθώ σε κάποιο άλλο σχολείο αλλά χωρίς τη δικιά μου βούληση. Αυτό είναι θέμα... απόφαση της εκάστοτε πρωτοβάθμιας, γραφείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. [359Υ (146-146)]*

όπως συμβαίνει με τους μόνιμους συναδέλφους τους, που ενώ έχουν οργανική θέση σε ένα σχολείο, εν τούτοις τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν ένα άλλο που επιθυμούν με τη διαδικασία των αποσπάσεων, προκειμένου να αποτραπεί η όποια μη ηθελημένη μετακίνησή τους λόγω υπηρεσιακών διαδικασιών.

*[...] κάποια στιγμή ίσως θα πρέπει να πάω να υπηρετήσω την οργανική μου θέση στον άλλο νομό για να μπορέσω να είμαι μόνιμα εδώ... [...] Έχω υπηρετήσει μέρος του χρόνου που χρειάζεται...Βασικά, νομοθετικοί λόγοι θα έλεγα, διαφορετικά δεν βλέπω να υπάρχει λόγος να...[...]. Γιατί υπάρχει και η δυνατότητα και η ευελιξία της απόσπασης ή...διάφοροι άλλοι τρόποι διοικητικά που σου επιτρέπουν... [154Y (215-223)]*

Ωστόσο, το θέμα που ανακύπτει είναι η συχνότητα της αλλαγής σχολείου, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που απορρέουν από τη σχέση εργασίας.

*[...] όντας αναπληρώτρια κάθε χρόνο αλλάζω σχολείο. Οπότε χάνω κάθε χρόνο την επαφή με κάποια παιδιά που είχα αναπτύξει σχέση... και αυτά με χάνουν κι εγώ τα χάνω κι είναι λόγο δύσκολο. Να ξαναξεκινήσω απ' την αρχή την αξιολόγηση [...] θέλει τουλάχιστον δυο-τρεις μήνες μέχρι να προσαρμοστώ κι εγώ και τα παιδιά για να ξεκινήσει να δουλεύει...όλο το πράγμα. [377X (76-76)]*

Είναι γεγονός ότι η όποια μετακίνηση από ένα σχολείο σε ένα άλλο -πολλά δε μάλλον η συχνή μετακίνηση- διαταράσσει τη διαμόρφωση και ανάπτυξη σχέσεων των εκπαιδευτικών τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους μαθητές τους (Ronfeldt et al., 2011), διαδικασία η οποία φθείρει τόσο ψυχικά όσο και σωματικά

*Εγώ το θεωρώ πολύ σημαντικό να μένει κάποιος σταθερός σε ένα σχολείο, πρώτα απ' όλα για τα παιδιά και μετά για εμάς τους ίδιους. Γιατί και για μας είναι αναστάτωση και ψυχική και σωματική κούραση και όλα αυτά κάθε χρόνο αλλού και διαφορετικό υλικό και διαφορετικά παιδιά και διαφορετικούς συναδέλφους κι όλα τα...όλα τα παρελκόμενα, τελospάντων. [159Y (86-86)]*

και έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών (ό.π., 2011) και στο συνακόλουθο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η όποια πρόοδος στην ειδική αγωγή είναι χρονοβόρα και ο χρόνος ενασχόλησης με τους μαθητές καταλυτικός για την επίδοσή τους

*[...] ενώ για παράδειγμα φέτος που είμαι πρώτη χρονιά και δεν ξέρω αν θα συνεχίσω του χρόνου να είμαι εδώ [...] θεωρώ ότι η δουλειά μου δεν έχει φανεί [...] να δω το ίδιο το αποτέλεσμα στα παιδιά, δεν έχει φανεί νομίζω καθόλου μέχρι στιγμής, είναι ελάχιστα αυτά που μπορώ να δω. Και θα ήθελα να είχα πολύ χρόνο ακόμη μπροστά μου γιατί είχα στο μυαλό μου να κάνω πολλά περισσότερα πράγματα, για παράδειγμα. Άρα είναι και η επαφή που έχεις αποκτήσει με τα παιδιά και πόσο χρόνο έχεις, πόσο, ποιο είναι το χρονικό περιθώριο που μπορείς να δουλέψεις με τα παιδιά. [159Y (82-82)]*

Επιπλέον, οι μετακινήσεις αυτές οδηγούν στην έλλειψη συλλογικής γνώσης μεταξύ του προσωπικού αναφορικά με τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η υποστήριξη των μαθητών (ό.π., 2011), ιδίως εκείνων που οι εκπαιδευτικοί τους αλλάζουν συχνά αφενός και, αφετέρου, να κινδυνεύουν να μην έχουν αποτέλεσμα οι όποιες προσπάθειες του εκπαιδευτικού λόγω της βραχύχρονης παραμονής του και των πρακτικών που θα ακολουθήσει ο αντικαταστάτης του.

*Το μέλλον είναι αβέβαιο για το τι θα κάνω του χρόνου, οπότε ό, τι επενδύω [...] είναι λίγο ληξιπρόθεσμο. Κρατάει εννιά μήνες. Και είναι λίγο...[...] ψυχοφθόρο όλο αυτό... να βλέπεις ότι κάνεις προσπάθειες που μπορεί μετά από εννιά μήνες να έλθουν άλλοι συναδέλφοι και να έχουν άλλο όραμα για το συγκεκριμένο παιδί και οι προσπάθειές σου να μην έχουν τελικά την πορεία που πρέπει, το αποτέλεσμα που πρέπει. [589X (26-26)]*

Εν κατακλείδι, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται στη συχνή αλλαγή σχολείου σαν μια πραγματικότητα που κάθε άλλο ωφέλιμη είναι για τους μαθητές τους τόσο σε επίπεδο πρακτικής

*Απλά θεωρώ ότι η επαγγελματική αποκατάσταση είναι και συμβάλλει στο να έχεις καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά. Η συχνή αλλαγή στο περιβάλλον των σχολείων δεν είναι κάτι που σε βοηθάει σε αυτό. Αυτό αποκλειστικά και μόνο, δηλαδή, είναι αυτό που σκέφτομαι. [144X (208-208)]*

όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής,

*[...] θεωρώ ότι είναι πολύ λάθος η τακτική και η πολιτική που ακολουθεί το Υπουργείο με τους αναπληρωτές. Χάνεται η επικοινωνία με το παιδί. [144X (158-158)]*

όπου το να παραμείνει κάποιος αρκετό χρόνο σε ένα σχολείο να είναι θέμα τύχης, χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπεται η πραγματικότητα που αφορά μια μερίδα συναδέλφων

*Εγώ είμαι από τους τυχερούς που δεν έχω αλλάξει πολλά σχολεία αλλά υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι ταλαιπωρούνται. Και αυτό, φυσικά, είναι δυσάρεστο. [359Y (142-142)]*

οι οποίοι, όπως φάνηκε παραπάνω, υπόκεινται σε μια διαδικασία επιβαρυντική, ψυχικά και σωματικά.

Από την μέχρι τώρα ανάλυση των κινήτρων για αποχώρηση γίνεται φανερό το γεγονός ότι εργασιακοί παράγοντες (οργανωσιακοί και ματαιώσεις), δομούν ένα

πλαίσιο εργασίας το οποίο συμβάλλει στην ψυχική και σωματική κόπωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, μολονότι η παροχή βοήθειας και προσφοράς προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορεί να προσφέρει υψηλό αίσθημα ηθικής ικανοποίησης, ωστόσο η εργασία με τα άτομα αυτά μπορεί από συναισθηματικής πλευράς να είναι απαιτητική και από σωματικής πλευράς εξαντλητική (Pranjić & Grbović, 2011). Αυτή είναι μια πραγματικότητα η οποία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται πως καθιστά τους εκπαιδευτικούς λιγότερο ικανούς να προσφέρουν στο χώρο και, ως εκ τούτου, πιο επιρρεπείς στο να αποχωρήσουν. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση διευθύντριας ειδικού σχολείου η οποία, φοβούμενη μήπως δεν ήταν σε θέση να προσφέρει περνώντας τα χρόνια και δεδομένων των αλλαγών στο συνταξιοδοτικό καθεστώς, επέλεξε να συνταξιοδοτηθεί, πράγμα καθόλου ανώδυνο γι' αυτήν.

*Είναι ένας πόνος μεγάλος. Απλά πέρσι με τα θέματα των συντάξεων, ότι μπορεί να φτάναμε εξήντα χρονών, ότι μπορεί να φτάναμε εξήντα πέντε, ότι μπορεί να φτάναμε εβδομήντα [...] θεώρησα ότι στα εξήντα μου μπορεί να μην είχα την αντοχή να είμαι τόσο δραστήρια, τόσο δοτική [...] φοβήθηκα λίγο κι αποχώρησα. Πάντως ήταν ένας μεγάλος πόνος, ομολογώ... [...] γιατί αποχωριζόμουν αυτό που αγαπούσα πάρα πολύ. [...]...θεωρώ...εντάξει μέχρι τα πενήντα πέντε μου θα μπορούσα να δουλέψω αρκετά καλά, ίσως και παραπάνω, αλλά μέχρι τα εξήντα ή εξήντα πέντε μου [...] θέλει λίγο τρέξιμο η ειδική αγωγή και ίσως να ήμουν ανύμπορη...[...] Δε θα το ήθελα να σέρνομαι. Ή θα μπορούσα να δώσω ή δε θα μπορούσα να δώσω, ας πούμε. Ότι είχα αντοχές κάποια χρόνια ακόμα, ναι. Κι αναγκάστηκα, υποχρεώθηκα, δηλαδή, για πρακτικούς λόγους. [418X (256-272)]*

Ο ίδιος προβληματισμός, όσον αφορά την κόπωση, φαίνεται να υπάρχει και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς

*[...] μόνο μία ανάγκη αν ήθελα να φύγω από το χώρο αυτό και να κάνω κάτι τελείως διαφορετικό. Δηλαδή, από ζήτημα κούρασης εννοώ. [...] Δηλαδή αν νιώσω ότι κουραστώ. [091Y (143-145)]*

Ωστόσο, το θέμα της κόπωσης και της μελλοντικής ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του έργου των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή και με δυνατότητα απασχόλησης μόνο στο χώρο αυτό, φαίνεται να τους προβληματίζει από τα πρώτα αυτά χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας

*[...] αν κάποια στιγμή στο μέλλον, πολύ μέλλον, να σκεφτόμουν να αποχωρήσω πιο νωρίς, ίσως να το έκανα αν αισθανόμουν ότι δεν μπορώ να προσφέρω, αν έχω κουραστεί πάρα πολύ και δεν μπορώ να προσφέρω...κι ότι θα ήθελα ίσως πιο ήπιες καταστάσεις. Δεν ξέρω τι θα γίνει...σκέφτομαι τώρα και τον εαυτό μου στο μέλλον, δηλαδή. [159Y (281-281)]*

και, πιο συγκεκριμένα, στο βαθμό του κατά πόσο θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του έργου τους λόγω της αναπόφευκτης φθοράς.

*Αυτό που με προβληματίζει γενικά κι αρχίζω να το σκέφτομαι από τώρα είναι ότι θα πρέπει να δουλέω μέχρι τα εξήντα πέντε-εξήντα εφτά μου. [...]...προβληματίζομαι για την ικανότητά μου μέσα σε μία τάξη, με παιδιά που θα πρέπει να τα κνηγάς, που θα πρέπει να δείχνεις απεριόριστη υπομονή, με παιδιά που θα πρέπει να έχεις και κάποια άλφα σωματική δύναμη σε κάποιες περιπτώσεις και μία άλφα διαύγεια.[...] Όλα αυτά, η φυσική, ας πούμε, η σωματική φθορά που έρχεται. [...] Δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορέσω να ανταποκριθώ. Κι όχι τόσο για μένα όσο για τα παιδιά. [377X (393-407)]*

Από την άλλη πλευρά, για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η όποια κόπωση δεν αποτελεί κατεξοχήν απόρροια των ιδιαίτερων συνθηκών και απαιτήσεων του έργου που επιτελούν.

*Ποιοι είναι οι λόγοι αποχώρησης...ίσως [...] αυτό θα γινόταν θα είχα κουραστεί [...] επειδή δεν είναι μόνιμη εργασία. Ναι, σίγουρα είναι ένας παράγοντας ο οποίος με κουράζει και δεν ξέρω πόσο θα με κουράσει αργότερα.*

*Είναι ικανός να σας ωθήσει στην αποχώρηση; Μπορεί να το κάνει εάν συνεχιστεί;*

*Ναι, εάν περάσουν δέκα χρόνια ακόμα φαντάζομαι ότι μπορεί. Φαντάζομαι ναι.*

*Ναι. Α, το βάζετε τόσο μακριά, στα δέκα χρόνια, γιατί δεν το βάζετε λιγότερο; [...]*

*Γιατί ήδη έχουν περάσει οχτώ χρόνια. [313Y (259-267)]*

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί βιώνουν ένα ιδιότυπο καθεστώς εργασιακών σχέσεων, μέσα στο οποίο, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας αλλά και μέχρι του παρόντος, δεν τους έχει δοθεί η δυνατότητα διορισμού στην ειδική αγωγή, μολονότι οι πρώτοι από αυτούς εργάζονται ήδη από το σχολικό έτος 2002-2003. Μια τέτοια κατάσταση είναι απόρροια εξωγενών παραγόντων που συμβάλλουν στην αποχώρηση των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα και αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

## B. Εξωγενείς παράγοντες

### *B1. Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον*

Το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον, προάγει την εργασιακή ανασφάλεια η οποία με τη σειρά της συνδέεται τόσο με τις προθέσεις για αποχώρηση, όσο και με την πραγματική αποχώρηση από ένα επάγγελμα (De Witte, 2005· Cheng & Chan, 2008· Sverke, Hellgren, & Näswall, 2002). Πρόκειται για έναν παράγοντα ο οποίος δεν έχει σχέση με το αντικείμενο εργασίας καθ'εαυτό, αλλά είναι θεσμικός (Billingsley, 1993), άπτεται, δηλαδή, της πολιτικής που ακολουθείται στη στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς κατόχους βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, γεγονός που προκαλεί έντονο προβληματισμό.

*Αν φύγουμε τελείως απ' το πλαίσιο του σχολείου, γενικά σε ό,τι αφορά την ειδική αγωγή σαν επαγγελματικό πεδίο, [...] μου προκαλεί μεγάλη ανησυχία [...] και ανασφάλεια, το γεγονός ότι...παρόλο που εργάζομαι εννέα χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής [...]δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική πρόβλεψη για το αν την επόμενη χρονιά θα εξακολουθώ να εργάζομαι στην ειδική αγωγή [...] Ούτως ή άλλως, δεν υπάρχει, δηλαδή, μια συνέχεια, δεν υπάρχει μια δυνατότητα να πω α, εντάξει σε μερικά χρόνια θα δώσω έναν ΑΣΕΠ ή θα προσληφθώ με την προϋπηρεσία. [589X (26-26)]*

Παρόλες, λοιπόν, τις δυσκολίες του σαν επάγγελμα, οι δυσκολίες που συνδέονται με το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον αρκούν στο να οδηγήσουν σε σκέψεις περί αποχώρησης από αυτό.

*[...] αν δω ότι [...] αυτές οι δυσκολίες δεν μπορούν να ξεπεραστούν, ίσως αργότερα μπορεί να γίνει. Οι δυσκολίες που σας περιέγραψα νωρίτερα. [...] γιατί...υπάρχει πρόβλημα μονιμότητας στον κλάδο μας. [...] Δεν είναι ότι το επάγγελμα αυτό δε με εκφράζει ή με δυσκολεύει τόσο πολύ που θα αποχωρούσα από αυτό το επάγγελμα. [313Y (287-293)]*

Στην ανασφάλεια αυτή έρχεται να προστεθεί και η ματαιώση που βίωσαν πρόσφατα οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή για διορισμό, με την ανακοίνωση της ύλης του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ στα τέλη του 2010, ενός διαγωνισμού που, μέχρι στιγμής, δεν έχει ευδοκιμήσει.

*Για τον ΑΣΕΠ, παραδείγματος χάρη, έχει...είναι αρκετός ο καιρός που έχει βγει η προκήρυξη, έχει βγει η ύλη και δεν έχουμε μάθει ακόμα κάτι, οτιδήποτε, αν θα γίνει τελικά ή όχι και...εντάξει, υπάρχουν και κάποια έξοδα, υπάρχει και μια ταλαιπωρία με το διάβασμα...κάποια πράγματα τα οποία δεν τα περίμενα. Πίστευα, δηλαδή, ότι θα υπάρξει μια διαφορετική αντιμετώπιση για τους δασκάλους ειδικής αγωγής. [144X (68-68)]*

Επιπλέον, η επαγγελματική ασφάλεια και σταθερότητα έχει άμεση σχέση με την προαγωγή της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Day, 2008) η οποία σταθερότητα συνδέεται με τη διατήρηση ενός εργασιακού στάτους που θα καλύπτει τις επαγγελματικές βλέψεις και θα οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση (Kelchtermans, 1996), κάτι το οποίο φαίνεται πως δεν ισχύει στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

*Το μόνο ίσως που θα με κολλούσε είναι αυτή η σταθερότητα. Αλλά στη φάση που είμαι τώρα, δηλαδή...αν ήμουν απ' το παιδαγωγικό δε θα το σκεφτόμουννα καν αλλά μ' αυτό που περνάω τώρα είναι δύσκολα...Καθαρά επαγγελματικά μιλώντας, όχι σαν αντικείμενο. [377X (271-271)]*

Πέραν, όμως, της επαγγελματικής σταθερότητας, το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δε δίνει τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, η έλλειψη της οποίας σχετίζεται με αυξημένα ποσοστά αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2003)

*Αυτή τη στιγμή βρίσκομαι με ένα βαθμό Γ, με την προϋπηρεσία μου κάποιος άλλος εκπαιδευτικός και με τα προσόντα μου ίσως να μπορούσε να φτάσει σε έναν υψηλότερο βαθμό στην εκπαίδευση και να μπορούσε να αξιοποιήσει τα εφόδιά του για να κάνει περισσότερα πράγματα στο χώρο της εκπαίδευσης. [589X (94-94)]*

## *B2. Οικονομικοί λόγοι-επιρροή από περίγυρο*

Στην εντελώς αντίθετη κατεύθυνση με το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής φαίνεται πως κινείται η απόφαση για πρόωρη συνταξιοδότηση, όπου η αβεβαιότητα, όσον αφορά στα περισσότερα χρόνια εργασίας λόγω της δυσμενούς οικονομικής συγκυρίας, σε συνδυασμό με την επιρροή από το στενό οικογενειακό περιβάλλον (Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004· Motulsky, 2010), έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην απόφαση για αποχώρηση

*[...] η οικογένειά μου φοβήθηκε, κατά κάποιο τρόπο, και με ώθησε... δηλαδή ο σύζυγος μου έλεγε πρέπει να φύγεις, έχεις κουραστεί, κοντεύεις τριάντα χρόνια υπηρεσία μέσα σε ένα ειδικό σχολείο που είναι κουραστικό [...] είμαστε καλά, μπορούμε να τα βγάλουμε πέρα οικονομικά κι όλα αυτά [...] επίσης οι κόρες μου οι μεγάλες, που οι δύο ήταν ήδη αποκατεστημένες επαγγελματικά και η τρίτη ήταν στο δρόμο για την αποκατάσταση την επαγγελματική [...] μου λέγαν διαρκώς μαμά να φύγεις για να ξεκουραστείς λίγο [...] δηλαδή με παρακίνησαν και τα παιδιά και ο σύζυγος... [418X (282-282)]*

Πέραν της όποιας επιρροής, οικογενειακοί αλλά και προσωπικοί γενικότερα λόγοι δομούν την επόμενη ενότητα παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

## Γ. Προσωπικοί λόγοι

### *Γ1. Οικογενειακοί λόγοι*

Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), βάσει του οποίου δομήθηκαν οι παράγοντες αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το αν πραγματικά οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν εξαρτάται από το συνδυασμό εξωγενών και προσωπικών παραγόντων. Όντως, στην περίπτωση της μόνιμης εκπαιδευτικού η αποχώρηση ήταν αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων (αβεβαιότητα ως προς τη συνταξιοδότηση, οικονομικοί λόγοι, επιρροή από το στενό οικογενειακό περιβάλλον) σε συνδυασμό με προσωπικούς λόγους (μειωμένες οικογενειακές υποχρεώσεις). Αντίθετα, στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον σε συνδυασμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις φαίνεται πως συμβάλλει αρνητικά στην παραμονή στο επάγγελμα. Και αυτό γιατί, σε αντίθεση με τους μόνιμους συναδέλφους τους, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τα δικαιώματα που υποστηρίζουν την οικογένεια (μακροχρόνιες άδειες, ευνοϊκές υπηρεσιακές μεταβολές) και, το κυριότερο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, κατά πλειοψηφία ανήκουν στο γυναικείο φύλο, όπως και οι μόνιμοι συνάδελφοί τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή.

Είναι γεγονός ότι, σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα διαλείμματα στη σταδιοδρομία τους (career breaks), διότι επωμίζονται πιο συχνά τις ευθύνες που απορρέουν από το σπίτι και την



οικογένεια (Thornton & Bricheno, 2009). Αν και τα διαλείμματα αυτά στους μόνιμους εκπαιδευτικούς συνεπάγονται προνόμια που απορρέουν από εργασιακά κεκτημένα, για τους αναπληρωτές κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Για το λόγο αυτό, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, σε συνδυασμό με τις οικονομικές ανάγκες, είναι σε θέση να οδηγήσουν ακόμα και στην αποχώρηση από την ειδική αγωγή

*Ναι, αν δεν υπάρχει δυνατότητα να εργαστώ στο χώρο της ειδικής αγωγής, στο μέρος που θα έπρεπε να είμαι με την οικογένειά μου, ναι, θα αναζητούσα μια άλλη εναλλακτική αλλά σ' αυτήν την περίπτωση δε νομίζω ότι θα είχα πολλές απαιτήσεις από τη νέα μου θέση, αν είναι έτσι κι έτσι κι έτσι κι έτσι. Απλά θα έβρισκα μια δουλειά. [589X(152-152)]*

ή και σε αλλαγή πλαισίου εντός ειδικής αγωγής, ακόμα και αν κάτι τέτοιο μπορεί να μην είναι πάντα επιθυμητό, μόνο και μόνο έχοντας υπόψη τις οικογενειακές υποχρεώσεις γενικά

*[...]...από κει και πέρα, όμως, είμαι διατεθειμένη να αλλάξω σχολικό πλαίσιο αν κάτι τέτοιο σημαίνει ότι είναι ο μόνος τρόπος να δουλέψω. [589X(102-102)]*

και, ειδικότερα, το ενδεχόμενο μετακίνησης του/της συζύγου, ο οποίος αποτελεί και τον υψηλότερο σε συχνότητα προσωπικό λόγο για αλλαγή πλαισίου που δήλωναν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στη μελέτη των Edgar και Pair (2005).

*[...] από το συγκεκριμένο σχολείο θα ζητούσα να φύγω μόνο εάν οικογενειακοί λόγοι με ανάγκαζαν να αλλάξω...πόλη. [...] αν για παράδειγμα ο σύζυγός μου έπαιρνε μετάθεση σε κάποια άλλη πόλη και είχα την ευελιξία φυσικά θα τον ακολουθούσα. [589X (112-114)]*

## *Γ2. Τόπος κατοικίας*

Στην ίδια έρευνα (ό.π., 2005), ο δεύτερος κατά σειρά λόγος αλλαγής πλαισίου ήταν η εγγύτητα στον τόπο κατοικίας, όπως και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας,

*[...] για λόγους...όχι υπηρεσιακούς, γιατί...καταρχήν επιθυμούσα να έρθω πιο κοντά, το σχολείο στο οποίο υπηρετούσα βρίσκεται...που υπηρετούσα πέρυσι βρισκόταν σε άλλο νομό και φέτος κατάφερα να έρθω στο νομό [...] που διαμένω κιόλας. [...] Αυτός ήταν ο λόγος που έφυγα απ' το προηγούμενο σχολείο. [313Y (277-279)]*

Ενώ η απόσταση και η μετακίνηση από τον τόπο κατοικίας είναι επιβαρυντικοί παράγοντες στο πλαίσιο μελέτης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών

(Μλεκάνης, 2005), γεγονός που στην προκειμένη περίπτωση συνέβαλε στην αλλαγή πλαισίου εντός ειδικής αγωγής.

*Και φυσικά το μέρος στο οποίο δουλεύω γιατί έχει χρειαστεί να κάνω και μεγάλες αποστάσεις καθημερινά για να μπορώ να βρίσκομαι στη δουλειά μου. [313Υ (261-261)]*

### *Γ3. Επαγγελματική εξέλιξη και αναζητήσεις /Αναζήτηση νέων εμπειριών στην ειδική αγωγή*

Στην πρόσφατη μελέτη της Mackenzie (2012a) κάποιιοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μετακινούνταν σε άλλη δομή ειδικής αγωγής όταν ένιωθαν πως έχουν καταφέρει όσα περισσότερα μπορούσαν αφενός και, αφετέρου, οι όποιες αλλαγές στους εργασιακούς τους ρόλους (νέο εργασιακό περιβάλλον, θέσεις ευθύνης) ως προς ένα βαθμό αντανakλούσαν την αφοσίωση και τη συνακόλουθη παραμονή τους στην ειδική αγωγή, καθόσον το νέο αντικείμενο εργασίας τους απευθυνόταν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Κάτι αντίστοιχο φαίνεται, με ορισμένες εξαιρέσεις, να συμβαίνει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, διευθυντής ειδικού σχολείου φαίνεται πως έχει καταφέρει να δώσει όσα περισσότερα μπορούσε στο πλαίσιο αυτό

*Δηλαδή, θεωρώ πια, να σας το πω έτσι πολύ απλά, ότι στην ειδική αγωγή ό,τι ήταν να προσφέρω από τη θέση που βρίσκομαι, πάντα το λέω, μέχρι ενός μεγάλου βαθμού το 'χω καταφέρει. Από 'κει και πέρα, δηλαδή, θεωρώ ότι πια θέλω περισσότερα πράγματα, παραπάνω. [626Υ (234-234)]*

και συνεχίζει εξειδικεύοντας τις αναζητήσεις του, οι οποίες εστιάζουν στο χώρο της ειδικής αγωγής, ακόμη κι αν αυτό αφορά υπηρεσιακή εξέλιξη και προσφορά από άλλη θέση, γεγονός που συνεπάγεται αποχώρηση από το διδακτικό πλαίσιο.

*Το επόμενο βήμα... Θα 'ταν δηλαδή θα ήμωνα πολύ, έτσι, εντυχής αν μπορούσα [...] να προσφέρω από άλλο πόστο, είτε ως σχολικός σύμβουλος, ας πούμε, είτε, να το πω πολύ απλά, στο να μπορούσα να φτιάξω ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάτι ας πούμε το οποίο να μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην ειδική αγωγή. [626Υ (238-238)]*

Στο ίδιο επίσης σκεπτικό κινείται και συνάδελφός του επίσης διευθυντής ειδικού σχολείου.

*Μπορεί, [...] για σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής μπορεί να γίνω σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής. Αυτό.[...] Α, απλώς γιατί [...] είναι ένας άλλος*

*διαφορετικός τομέας και μπορώ να προσφέρω από μία άλλη διαφορετική σκοπιά πάλι στο χώρο της ειδικής αγωγής. [...] Απλώς είναι και μια άλλη διαφορετική ματιά προσφοράς στην ειδική αγωγή. [380X (118-120)]*

Ωστόσο, στην περίπτωση αλλαγής πλαισίου, κάτι τέτοιο δε συμβαδίζει πάντα με προαγωγή, καθόσον μια όψη της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου συνδέεται και με ενδεχόμενο υποβιβασμό (Steel & Lounsbury, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του πρώτου διευθυντή είναι επιθυμητή η επιστροφή στο καθαρά διδακτικό έργο στο πλαίσιο ενός τμήματος ένταξης με στόχο την προσφορά από ένα νέο πλαίσιο εργασίας και τη βίωση νέων προκλήσεων,

*[...] επειδή είμαι [...] οπαδός της ένταξης και της ενσωμάτωσης, θα επέλεγα πάρα πολύ το τμήμα ένταξης [... ]στα γενικά σχολεία, θα ήθελα δηλαδή να βρεθώ πάρα πολύ σε τμήμα ένταξης, ώστε να καταφέρω τι; Το στόχο της επανένταξης ενός ατόμου. Ενός παιδιού. Ενός παιδιού και μόνο. Να επανενταχθεί, όμως. Να μπει ξανά στην τάξη του και να δουλέψει μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό, ναι θα μου ήταν, θα ήταν μια καινούρια πρόκληση. [626Y (216-216)]*

Η θέση σε τμήμα ένταξης είναι ασυμβίβαστη με την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων -με εξαίρεση τη θέση υποδιευθυντή που θεσμοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα- και κάτι τέτοιο αποτελεί μία από τις ιδιομορφίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Platsidou & Agaliotis, 2008). Ως εκ τούτου, ένας εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης, προκειμένου να συνεχίσει την προσφορά του στο χώρο της ειδικής αγωγής από θέση διευθυντή, έχει μόνο την επιλογή του ειδικού σχολείου, όπως ο παρακάτω συμμετέχων

*Να αποχωρήσω...αλλά να παραμείνω στο χώρο; Ίσως ναι, σε ένα άλλο επίπεδο [...] Του διευθυντή, ας πούμε. Σε ένα ειδικό σχολείο. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.[...] Κάτι άλλο δε θα έβλεπα. [385X (155-166)]*

Ωστόσο, στην περίπτωση του δεύτερου διευθυντή, η αλλαγή πλαισίου αφορά στη μετακίνηση σε σχολείο γενικής αγωγής, ανεξάρτητα από θέση ευθύνης, συνιστώντας ως εκ τούτου, αποχώρηση από την ειδική αγωγή, λόγω της ματαιώσης που προέρχεται από τις εγγενείς δυσκολίες που δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και την όλη ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στο γενικό σχολείο.

*Ναι, ναι, να επέστρεφα πάλι στη γενική αγωγή, σε ένα συνηθισμένο σχολείο.[...] Ως δάσκαλος. Ή ως δάσκαλος ή σα διευθυντής, το ίδιο πράγμα είναι και τα δύο, δε θα είχα*

*πρόβλημα ή σα δάσκαλος ή σα διευθυντής. Δηλαδή αυτό που μου λείπει από ένα συνηθισμένο σχολείο είναι αυτό. [...] Ο διευθυντής ασκεί και διδακτικό έργο, παίρνει αυτή τη χαρά της συνεργασίας με τους μαθητές κι έχει και τα διοικητικά καθήκοντα, τα διευθυντικά καθήκοντα. [380X (146-150)]*

Οπωσδήποτε η μακρόχρονη παραμονή στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου δημιουργεί την ανάγκη για κάποια αλλαγή η οποία, σύμφωνα με τη μελέτη των Billingsley και Cross (1991a), αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα αλλαγής πλαισίου από την ειδική στη γενική αγωγή

*[...] έχω πολλά χρόνια στο ειδικό σχολείο και θα ήθελα και μία επιστροφή, μια επαφή με το κανονικό...σαν αλλαγή περισσότερο, όχι...κάτι άλλο. [160X (189-189)] [...] αν αποχωρίσω θα πάω σε ένα κανονικό σχολείο. [...] Θα αποχωρήσω όπως σας είπα γιατί μου έχει λείψει και το κανονικό σχολείο, πλέον, γι αυτό το λόγο... [160X (179-181)]*

και οφείλεται κυρίως σε παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές (π.χ. εγγενείς δυσκολίες) οι οποίοι είναι αποτρεπτικοί και στην περίπτωση επιστροφής από τη γενική στην ειδική αγωγή (ό.π., 1991a).

Παρόλα αυτά, το αίσθημα προσφοράς και η απόκτηση νέων εμπειριών από διαφορετικές δομές και περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, αποτελεί κίνητρο για την αλλαγή πλαισίου εντός ειδικής αγωγής, ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

Μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης εκφράζουν την επιθυμία αυτή, ακόμα και για μη διδακτικό πόστο σχετικό, όμως, με την ειδική αγωγή

*[...] θα ήθελα να πάω και κάπου αλλού, να προσφέρω τις υπηρεσίες μου και από κάποιο άλλο τομέα της ειδικής αγωγής. [...] Θα μπορούσα να πάω στο ΚΕΔΔΥ, παραδείγματος χάρη. [375X (130-132)]*

*[...] ένα ευρύτερο περιβάλλον που έχει περισσότερες... καλύπτει δηλαδή περισσότερες [...] δυσκολίες, διαταραχές, μια μεγαλύτερη γκάμα στην ειδική αγωγή. Ένα ειδικό σχολείο. Ίσως να 'ταν κι ένα ΚΕΔΔΥ [...] [385X (167-177)]*

αλλά και αναπληρωτές που θέλουν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους από διαφορετικά πλαίσια παροχής ειδικής αγωγής,

*[...] ο λόγος ο κυριότερος, θα ήθελα να περάσω από όλα τα τμήματα τα διαφορετικά, να αποκτήσω εμπειρία, να φανώ χρήσιμη. Αυτό ακριβώς. Να γεμίσω με εμπειρίες, να*

*γνωρίσω διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών. Αυτό ήταν κάτι που με ώθησε να δηλώσω το ειδικό δημοτικό φέτος. [144X (201-201)]*

*[...] ήθελα όσο πιο σύντομα γίνεται [...] να περάσω από όλα τα στάδια της ειδικής αγωγής, και από τμήμα ένταξης και από παράλληλη στήριξη και από ειδικό δημοτικό. [144X (194-194)]*

στοιχείο που αποτέλεσε και κίνητρο για την αλλαγή σχολείου, μολοντί δεν υπήρχαν ιδιαίτερα σημαντικοί λόγοι, για μια τέτοια ενέργεια.

*[...] άλλαξα σχολείο επειδή ήθελα μία αλλαγή στα παιδιά με τα οποία συνεργάζομαι [...] για να έχω άλλες εμπειρίες επιπλέον περισσότερες. [159Y (257-257)]*

Παρόλες τις όποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ως ένα βαθμό να διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα και η όποιος μορφής αποχώρηση ή αλλαγή πλαισίου να βασίζεται σε κίνητρα που κινούνται στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης προσφοράς προς όφελος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

Ωστόσο, για τη διατήρηση της αφοσίωσης αυτής, δεν παύουν να αποτελούν πρόκληση οι ματαιώσεις λόγω των εγγενών δυσκολιών των μαθητών ειδικά στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, όπως και το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου η μακρόχρονη αναμονή για διορισμό και το όλο κλίμα ανασφάλειας τούς προτρέπει να αναζητήσουν επαγγελματικές διεξόδους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης γενικά

*[...] μια σκέψη θα ήτανε [...] να τελειώσω μια σχολή δημοτικής εκπαίδευσης ή προσχολικής αγωγής και επειδή εκεί υπάρχει ήδη ΑΣΕΠ και υπάρχει μια διαδικασία απορρόφησης να το προσπαθήσω κι από κει [...] [589X(131-131)]*

σε φορείς που έχουν σχέση με άτομα με ειδικές ανάγκες

*ταυτόχρονα αναζητώ θέσεις εργασίας που προκηρύσσονται μέσω ΑΣΕΠ για φορείς που έχουν να κάνουνε [...] με ΑΜΕΑ, όπως για παράδειγμα θέσεις σε ΚΕΔΔΥ [...] θέσεις σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα...[...] Σε προνοιακά πλαίσια. [...] Ναι, που να έχει πάλι σχέση, όμως, με άτομα με ειδικές ανάγκες. [589X(132-132)]*

και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις και όργανα με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση, γεγονός που θα αποτελούσε το μοναδικό λόγο αποχώρησης από την ειδική αγωγή.

*[...] μου αρέσει πάρα πολύ το διδακτικό πόστο που έχω, δεν έχω σκεφτεί καν να αποχωρήσω. Θα αποχωρούσα μόνο εάν μου δινόταν η ευκαιρία να βοηθούσα από ένα πόστο, πάλι μες στον κλάδο της ειδικής αγωγής, να κάνω μερικά πράγματα για τους συναδέλφους. [...] πόστο συνδικαλιστικό θα έλεγα. [...]. Πρέπει [...] το Υπουργείο, [...] να δείξει μία ευαισθησία. Δε γίνεται οι αναπληρωτές καθηγητές να είναι κάθε χρόνο σε διαφορετικό σχολείο. [...] Είναι προβλήματα τα οποία πραγματικά τα γνωρίζουμε μόνο εμείς από μέσα, δεν τα γνωρίζουν οι υπουργοί και οι συνάδελφοι οι υπόλοιποι που μπορούν να αναφέρουν ότι γνωρίζουν, είναι τεράστιο πρόβλημα, εγώ το θεωρώ. [144X (164-172)]*

Στη βάση των κινήτρων αρχικής επιλογής, παραμονής και αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου, δομούνται τα κίνητρα επανεπιλογής και μη επανεπιλογής, τα οποία αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

#### **6.7. Κίνητρα και αντικίνητρα επανεπιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής**

Οι εκπαιδευτικοί, σε διεθνές επίπεδο, χρειάζονται υποστήριξη προκειμένου να παραμείνουν αφοσιωμένοι στο έργο τους, το οποίο πλέον έχει καταστεί πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ιδιαίτερα απαιτητικό και επηρεάζεται από τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο κυβερνητικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής. Για το λόγο αυτό, εκείνο που καθίσταται πλέον περισσότερο σημαντικό είναι η καλύτερη κατανόηση των παραγόντων εκείνων που δρουν ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα και όχι η απλή παραμονή τους σε αυτό (Day, 2008).

Όταν εξετάζεται ο παράγοντας της αφοσίωσης, τα κίνητρα επηρεάζονται σταδιακά καθώς η αφοσίωση αυξάνεται και μειώνεται. Για παράδειγμα, αν και θα έπρεπε γενικά η αφοσίωση στο στόχο απόκτησης πανεπιστημιακού πτυχίου να συμβάλλει σε υψηλά κίνητρα για μελέτη, ωστόσο η καθημερινή συμπεριφορά θα διαμορφωθεί από άλλες πηγές κινήτρων (π.χ. ανάγκες, αξίες) που παρεμβαίνουν και καθιστούν στιγμιαία την αφοσίωση στο στόχο λιγότερο σημαντική (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004).

Ως εκ τούτου, με βάση το σκεπτικό των Battistelli, Galletta, Portoghese, και Vandenberghe, (2013), τα κίνητρα μπορεί να αυξάνονται ή να μειώνονται

προοδευτικά και κάτι τέτοιο εξαρτάται από το αν η αφοσίωση αυξάνεται ή μειώνεται. Ομοίως, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, τα αρχικά κίνητρα επιλογής και αφοσίωσης στο επάγγελμα μπορεί να μεταβάλλονται, καθώς ο εκπαιδευτικός αποκομίζει καθημερινές εμπειρίες από τη ζωή, το επάγγελμα και από τις συνθήκες στις οποίες ασκεί το διδακτικό του έργο (Day, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας, επιχειρείται η σύνδεση των αρχικών κινήτρων επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τα κίνητρα επανεπιλογής (τωρινή αφοσίωση), λαμβανομένων υπόψιν και των κινήτρων εκείνων που έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους περί αποχώρησης και παραμονής στο επάγγελμα.

Έτσι, λοιπόν, εξετάζονται τα αντικίνητρα επανεπιλογής του επαγγέλματος τα οποία σχετίζονται με τους παράγοντες αποχώρησης από την ειδική αγωγή, ενώ τα κίνητρα επανεπιλογής διακρίνονται αφενός σε εκείνα που διαμορφώθηκαν από την άσκηση του διδακτικού έργου και λειτουργούν ως κίνητρα παραμονής και αφετέρου σε εκείνα που διαμόρφωσαν την αρχική επιλογή και διατηρήθηκαν (ή ενισχύθηκαν) στο πλαίσιο άσκησης του έργου αυτού.

### *Αντικίνητρα επανεπιλογής*

Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο της Billingsley (1993), εργασιακοί, εξωγενείς και προσωπικοί παράγοντες σχετίζονται με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους και στην αποχώρησή τους από αυτό. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της παρούσας έρευνας, τα αντικίνητρα επανεπιλογής είναι αποτέλεσμα επιρροής εργασιακών και εξωγενών παραγόντων και διαμορφώνονται ανάλογα με το υπηρεσιακό τους προφίλ και, πιο συγκεκριμένα, με τη σχέση εργασίας τους. Ωστόσο, τα αντικίνητρα επανεπιλογής των εκπαιδευτικών της μελέτης φαίνεται πως βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενης έρευνας που αφορούσε στην κινητικότητα εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στον Καναδά. Πιο συγκεκριμένα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν νέες προκλήσεις από το επάγγελμα, ενώ οι νεώτεροι την επαγγελματική ασφάλεια (Bizet, Laurencelle, Lemoine, Larouche, & Trudeau, 2010).

Έτσι, λοιπόν, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία αναφέρονται σε εργασιακούς παράγοντες που αφορούν σε ματαιώσεις και στην ανάγκη επαφής με το πλαίσιο του γενικού σχολείου. Κυρίως, όμως, όταν η παραμονή στην ειδική αγωγή και, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, είναι

μακρόχρονη, όπως η 15ετής παραμονή της παρακάτω εκπαιδευτικού, δημιουργεί την ανάγκη επαφής με τους μαθητές ενός γενικού σχολείου και δρα αποτρεπτικά για την αφοσίωση στο πλαίσιο του σχολείου και την ειδική αγωγή γενικότερα.

*Ναι, μου έχουνε λείψει κι όλα αυτά του κανονικού σχολείου [160X (153-153)]. [...] τώρα επειδή έχω πολλά χρόνια, ίσως αυτή τη στιγμή...θα έκανα τη μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή γιατί με ενδιέφερε [...] ίσως να μην καθόμουν τόσα πολλά χρόνια στο ειδικό σχολείο, τώρα πλέον, τώρα το λέω αυτό. [...] Από τότε μέχρι σήμερα...Μου λείπει και η επαφή με τα κανονικά παιδιά, η οποία δε μου έλειπε μάλλον μέχρι τώρα. Τώρα, δηλαδή, θα ήθελα και κάποια επαφή με το κανονικό σχολείο, τώρα πια...και γι αυτό ίσως κάποια στιγμή...το σκέφτομαι...μπορεί να γυρίσω και στο κανονικό σχολείο. Γιατί, εντάξει...έχουν περάσει αρκετά χρόνια μέσα στην ειδική αγωγή[...] [160X (138-143)]*

Επιπλέον, η διάψευση προσδοκιών γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών, δημιουργεί ένα αίσθημα ματαιώσης, καθόσον οι εγγενείς δυσκολίες είναι εκείνες που, όταν ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στην πρόοδο των μαθητών, υποβαθμίζουν την ισχύ της εκπαιδευτικής παρέμβασης με όλα τα αρνητικά συμπαρομαρτούντα τόσο για τις προσδοκίες των γονέων όσο και για το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, η αυτο-αποτελεσματικότητα και το αίσθημα επιρροής αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με τα κίνητρα και την αφοσίωση και μπορεί να δεχτούν αρνητική επίδραση τόσο από εξωγενείς, όσο και από παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο και το πλαίσιο εργασίας (Day, 2008). Ως εκ τούτου ένα μειωμένο αίσθημα επιρροής στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο, φαίνεται να επιδρά αρνητικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα.

*Δηλαδή, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν έχουν αυτή την πρόοδο που ελπίζουμε. Δηλαδή, παράδειγμα, μπορεί ένα δύο χρόνια να μαθαίνεις να κρατάει το κουτάλι και στο τέλος να μη μάθει. Κι αυτό κι άλλο ένα μειονέκτημα, μπορούμε να πούμε, είναι ότι μερικές φορές οι γονείς δυσανασχετούν πάνω σ' αυτό γιατί δε βλέπουν αυτή την πρόοδο. Αν κι εμείς ξέρουμε ότι σίγουρα οι μαθητές με αναπηρία δε θα έχουν τέτοια πρόοδο, δεν μπορούμε να δούμε αυτή τη μεγάλη πρόοδο που είναι οι συνηθισμένοι μαθητές και όταν οι γονείς απαιτούν ή έχουν μεγάλες προσδοκίες και βλέπουν σιγά σιγά ότι δε γίνονται αυτά, δεν μπορούν τα παιδιά τους να έχουν τέτοια πρόοδο κι εκεί υπάρχει μία σύγκρουση στο τι θα ήθελαν και τι βλέπουν να γίνεται. [380X (112-112)]*



Από την άλλη πλευρά, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται αποκλειστικά στον εξωγενή παράγοντα που αφορά στο αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον ως αντικίνητρο επανεπιλογής. Η εργασιακή ανασφάλεια, άλλωστε, έχει συνδεθεί με μειωμένα επίπεδα αφοσίωσης και αυξημένη συχνότητα συμπεριφορών που συνδέονται με αποχώρηση από το επάγγελμα (Stiglbauer, Selenko, Batinic, Jodlbauer, 2012).

Μολονότι, λοιπόν, δεν αισθάνεται κάποια έλλειψη ως προς τις σπουδές και την ειδικευση στοχείο που συνδέεται με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το επάγγελμα (Billingley, 2004a· Gersten et al., 2001) και είναι ικανοποιημένη από την επαγγελματική της πορεία, η αβεβαιότητα που απορρέει από τον τύπο εργασιακής σχέσης ανακόπτει το εύρος της προσφοράς στο χώρο της παρακάτω εκπαιδευτικού.

*[...] όμως το γεγονός ότι υπάρχουνε παράγοντες πέρα από τις δικές μου δυνατότητες που με μπλοκάρουν [...] όλα αυτά τα εφόδια που έχω να τα εξελίξω μέσα στο χώρο του δημόσιου σχολείου [...] σ' αυτό το κομμάτι δεν είμαι ικανοποιημένη. Αλλά σε ό, τι αφορά τη δική μου προσπάθεια στην επιστημονική μου κατάρτιση και την επαγγελματική μου πορεία, ναι. [589X (92-92)]*

Στην όλη αβεβαιότητα μετά από μια μακρά περίοδο εργασίας ως αναπληρώτρια, έρχεται να προστεθεί και η έλλειψη σταθερότητας η οποία στην προκειμένη περίπτωση συνδέεται με το άγχος για το μετά της απόλυσης στο τέλος του διδακτικού έτους και το χρόνο πρόσληψης στην έναρξη του νέου

*Μάλλον ναι γιατί δεν είμαι διορισμένη ακόμα μετά από δέκα χρόνια στην εκπαίδευση. [...] Το μόνο, δηλαδή, που θα με κολλούσε είναι αυτό. Η αβεβαιότητα για το μέλλον. Το πού θα είμαι, το αν θα είμαι σε κάποιο σχολείο... τώρα του χρόνου, για παράδειγμα, δεν ξέρω αν θα είμαι κάπου. Σταθερότητα, [...]. Με φθείρει αυτό, η αλήθεια είναι, κάθε χρόνο. Όταν πιάνει Μάιος και μετά αρχίζω και σκέφτομαι και μετράω τις μέρες, και το ίδιο όταν έρχεται μετά Σεπτέμβριος αν θα με πάρουν πού θα είμαι αλλά μόνο σε αυτή τη βάση. [377X (251-289)]*

Η σταθερότητα αυτή, όπως φάνηκε και στο θέμα των κινήτρων αποχώρησης, συμβάλλει θετικά στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, στην ύπαρξη ενός σταθερού υποστηρικτικού πλαισίου από πλευράς συναδέλφων και δρα αποτρεπτικά στην αποχώρηση λόγω εξωγενών, επίσης, παραγόντων που σχετίζονται με

οικογενειακές υποχρεώσεις και οικονομικούς λόγους, οι δύο τελευταίοι εκ των οποίων φαίνεται να δρουν αποτρεπτικά στο ενδεχόμενο επανεπιλογής.

*Επειδή είμαι σε μια ηλικία που δεν μπορώ να σκεφτώ μόνο τον εαυτό μου αλλά και άτομα που αρχίζουν να εξαρτώνται από μένα, όπως για παράδειγμα η δική μου οικογένεια που αρχίζω να φτιάχνω, [...] δε θα επέλεγα ένα επάγγελμα που μου δείχνει, που μου δίνει μια επαγγελματική αβεβαιότητα για το αύριο, όπως είναι ο χώρος της ειδικής αγωγής, όπως αυτή τη στιγμή είναι για τους απόφοιτους τμημάτων ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. [589X (84-84)]*

Έτσι λοιπόν, μολονότι η ζωή εξελίσσεται, οι εργασιακές σχέσεις δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες αυτές απαιτήσεις

*Είναι οι εργασιακές σχέσεις που δεν εξελίσσονται. [...] Επιπλέον δεν είναι αρκετές αυτές οι εργασιακές σχέσεις [...] η ζωή μου εξελίσσεται... [589X (86-88)]*

Επιπλέον, η σταθερότητα του προσωπικού δεν αποβαίνει μόνο προς όφελος του εργαζόμενου αλλά και του εργοδότη, καθόσον επενδύει σε ανθρώπινο κεφάλαιο και αποφεύγονται υψηλά ποσοστά αποχώρησης (Origo & Pagani, 2009). Κάτι τέτοιο φαίνεται πως δε συμβαίνει στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τους κατόχους βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή και αυτή η έλλειψη σταθερότητας φαίνεται πως κάνει τη διαφορά

*[...] θα μπορούσαν να γίνουν μερικά πράγματα για μας τους δασκάλους που είμαστε αναπληρωτές να γίνει επιτέλους ΑΣΕΠ για διορισμό, και αυτό δίνει διαφορετική πνοή σε κάθε συνάδελφο, γιατί είναι τελείως διαφορετικό να γνωρίζεις ότι τη μία χρονιά θα είσαι διορισμένος, παραδείγματος χάρη, σε κάποιο σχολείο για το υπόλοιπο της ζωής σου και είναι τελείως διαφορετικό, είναι τελείως διαφορετικό να γνωρίζεις ότι κάθε χρονιά θα είσαι κάποιον άλλου. Παραδείγματος χάρη, εγώ την πρώτη χρονιά ήμουν Καρδίτσα, μετά ήμουν Ρόδο, Κόρινθο... είναι τελείως διαφορετικό. [144X (158-158)]*

Εν κατακλείδι, πρέπει να διευκρινιστεί ότι το αντικείμενο καθ'εαυτό δεν αποτελεί αντικίνητρο επανεπιλογής, αλλά το μέσο που χρησιμοποιήθηκε για την ενασχόλησή του (βασικό πτυχίο), το οποίο δεν εξασφαλίζει επαγγελματική ασφάλεια και σταθερότητα. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών μετά από σπουδές στα παιδαγωγικά, η οποία δίνει την ευκαιρία μιας πιο σταθερής και μόνιμης εργασίας στο χώρο αυτό.

*Θα επέλεγα, όμως, το χώρο της ειδικής αγωγής, ίσως, μάλλον όχι ίσως, δε θα τον επέλεγα σα βασικό πτυχίο, σαν το κύριο χαρτί μου για να βρω εεε δουλειά. Θα*

*στρεφόμουν και πάλι στα παιδαγωγικά, γιατί ο κλάδος αυτός με ελκύει πάρα πολύ, και ίσως σε ένα μεταπτυχιακό επίπεδο να επέλεγα να εμπλουτίσω τις σπουδές μου με σπουδές πάνω στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. [589X (84-84)]*

### ***Κίνητρα επανεπιλογής***

Η αναφορά στα κίνητρα επανεπιλογής δομείται με βάση το αν τα κίνητρα αυτά διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου ή είναι απόρροια της ενίσχυσης του κινήτρου αρχικής επιλογής στο πλαίσιο άσκησης του έργου αυτού.

Ενδογενείς παράγοντες που αφορούν σε προσωπική ικανοποίηση, δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα και λειτούργησαν ως κίνητρα παραμονής στην ειδική αγωγή λειτουργούν και ως κίνητρα επανεπιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική ικανοποίηση που απορρέει από τα επιτεύγματα των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση συμβάλλει στην επανεπιλογή του επαγγέλματος.

*Όταν βλέπω παιδιά τα οποία έχουν προβλήματα, είτε παιδιά τα οποία έχουν κάποιες ειδικές ανάγκες, τα βλέπω μετά τελείως διαφορετικά. Αυτό το συναίσθημα δε συγκρίνεται με τίποτα και δε θα το άλλαζα με καμία δουλειά. [144X (152-152)]*

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση της συναισθηματικής επαφής και σχέσης με τους μαθητές,

*[...] ο σπουδαιότερος λόγος είναι η άμεση σχέση, η αλληλεπίδραση που έχω με τα παιδιά. [...] η σχέση αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντική με τα παιδιά τα οποία έχουν ιδιαιτερότητες και ειδικές ανάγκες. [375X (100-104)]*

η οποία σχέση είναι και ένας από τους παράγοντες που κάνει τη διαφορά στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής από εκείνη του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής.

*Θεωρώ ότι [...] αυτά που σου προσφέρει το επάγγελμα και γενικά η συναναστροφή και η εργασία με αυτά τα παιδιά δε θα μπορείς να το βρεις ακολουθώντας το επάγγελμα του γενικού παιδαγωγού. Είναι διαφορετική η επαφή που έχεις με αυτά τα παιδιά και διαφορετική η χαρά που λαμβάνεις όταν εργάζεσαι μαζί τους. [359Y (114-114)]*

Η αυτονομία, συνιστά σημαντικό κίνητρο επανεπιλογής, διότι προάγει το αίσθημα της δημιουργικότητας τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή.

*[...] θεωρώ ότι είναι ένας τομέας που μου δίνει πολύ μεγάλη ευελιξία να προσαρμόσω και τις δικές μου απαιτήσεις και τις δικές μου γνώσεις και να τις εξελίξω κάθε φορά, γιατί κάθε περίπτωση είναι τελείως διαφορετική, κάθε περίπτωση παιδιού, είναι τόσο ανανεώσιμη όλη αυτή η κατάσταση και τόσο ανανεωτική ταυτόχρονα εσε παρόλο που μπορεί να φαίνεται δύσκολη, δηλαδή, δεν έχω να βγάλω απλά μια ύλη που απ' τα είκοσι πέντε παιδιά της τάξης με ενδιαφέρει να την καταλάβει ο μέσος όρος, επενδύω σε έναν άνθρωπο όπως επενδύω και στον άλλο. Έχω, για παράδειγμα, πέντε με οχτώ μαθητές στην τάξη; Ο κάθε μαθητής για μένα σημαίνει κάτι διαφορετικό. Κι αυτό το θεωρώ πάρα πολύ σπουδαίο. Με κάνει να αισθάνομαι κι εμένα ότι μπορώ να προσφέρω και να εξελίξω τις γνώσεις μου καλύτερα. [589X (76-76)]*

*Το καλό είναι ότι τον πρόγραμμα είναι ανοιχτό, μπορείς εσύ να κάνεις ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, δεν υπάρχει αυτή η πίεση του προγράμματος και της ύλης ότι πρέπει να βγει ορισμένη ύλη σε ένα ορισμένο διάστημα, είναι πιο ελεύθερο, οπότε τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα και δημιουργικά εκεί [...] [380X (112-112)]*

Επιπλέον, το αίσθημα δημιουργικότητας συμβάλλει με τη σειρά του στο αίσθημα αποτελεσματικότητας και η αυτο-αποτελεσματικότητα, με τη σειρά της, στην επανεπιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, καθώςον το πλαίσιο εργασίας, συγκριτικά με τη γενική αγωγή, δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής παρέμβασης, αφενός,

*Κι έτσι όπως βλέπω ότι λειτουργεί αυτή τη στιγμή η γενική αγωγή, θεωρώ ότι εμένα προσωπικά δε με γεμίζει. Θεωρώ ότι σε ένα τμήμα είναι πάρα πολλά παιδιά και δεν μπορείς να δώσεις βάση στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Δεν μπορούν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά όσο θα ήθελαν. Ίσως το γεγονός ότι στην ειδική αγωγή είναι μικρότερα τα τμήματα ... λειτουργεί θετικά. [313Y (207-207)]*

και επιρροής/ευελιξίας, αφετέρου,

*Και βλέπεις ότι έχεις περιθώριο να επηρεάσεις και να... να κάνεις πράγματα που δεν μπορείς στη γενική εκπαίδευση. Έχεις την ευελιξία αυτή. [154Y (183-183)]*

η οποία επιρροή μαζί με την αυτο-αποτελεσματικότητα δρουν υποστηρικτικά στα κίνητρα και την αφοσίωση στο επάγγελμα (Day, 2008) σε συνδυασμό με την αποκτηθείσα εμπειρία από την άσκηση του επαγγέλματος.

*Έχω διαπιστώσει από τη μέχρι στιγμής εμπειρία μου ότι... βλέπω ότι μπορώ να βοηθήσω πάρα πολύ άμεσα άτομα τα οποία εεε έχουν ανάγκη. [144X (152-152)]*

*Από την αρχή όταν ξεκίνησα; [...] προσωπικά περισσότερη εμπειρία, περισσότερα, έτσι, μέσα και εφόδια να πραγματοποιήσω πράγματα που θέλω [...] περισσότερες πρωτοβουλίες [...] γιατί έχω μάθει καλύτερα πώς λειτουργεί το σύστημα και ότι δε χρειάζεται να μένω πίσω. [377X (262-267)]*

Ενώ, λοιπόν, το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς αποτέλεσε κίνητρο αρχικής επιλογής του επαγγέλματος, το αίσθημα της αποτελεσματικής προσφοράς φαίνεται πως «διατρέχει» τα κίνητρα επανεπιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής όπως διαμορφώθηκαν μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος, αίσθημα το οποίο σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα αποτελούν πηγή ικανοποίησης και συνακόλουθης επανεπιλογής, που μεταφράζεται ως αφοσίωση στο επάγγελμα.

*[...] είμαι ικανοποιημένος [...] απ' την όλη λειτουργία και από την ανταπόκριση και απ' την προσφορά μου και... ναι, θα το ξαναπέλεγα. [671Y (128-128)]*

Ωστόσο, το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς φαίνεται πως είτε διατηρήθηκε

*Είναι αυτό που είπα στην αρχή, είναι μια εσωτερική ανάγκη που έχω [...] αν δεν ήξερα ότι υπάρχει η ειδική αγωγή σίγουρα θα επέλεγα αυτό το οποίο πάντα ήταν το πρώτο όνειρό μου, να είμαι δασκάλα στις φυλακές, ας πούμε. [091Y (119-119)]*

είτε ενισχύθηκε μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος, το οποίο επάγγελμα πλέον νοηματοδοτείται σε διαφορετική βάση

*Γιατί [...] δεν είναι μια δουλειά... είναι ένας ρόλος πολύ βασικός και δίνει πάρα πολλά [...] η αίσθηση αυτή του «δίνω» και «παίρνω» πάρα πολύ ωραία και είναι η άμεση επαφή με τα παιδιά. [154Y (183-183)]*

και η προσφορά αυτή αποκτά μια «αειφορικότητα», καθόσον δεν αφορά συγκεκριμένους μαθητές που φοιτούν μια συγκεκριμένη στιγμή στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά και τις μελλοντικές γενιές μαθητών (Van de Branden, 2012).

*Θα επέλεγα γιατί πιστεύω [...] ότι μπορώ να προσφέρω περισσότερα πράγματα, ακόμη κι άλλα πράγματα, ας πούμε, στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Θεωρώ ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρίζουν βοήθειας περαιτέρω. Χρίζουν [...] του κάτι παραπάνω, τέλος πάντων, να δώσουμε σ' αυτά τα παιδιά. Κάτι που δεν τους το προσφέρει [...] η*

*κοινωνία. [...] θεωρώ ότι... αυτό που κάνουμε μέχρι τώρα καλό είναι να το γέονται κι άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες. [626Y (126-126)]*

Επιπλέον, αν και φαινομενικά δεν υπήρχε κίνητρο επιλογής επειδή η ενασχόληση με την ειδική αγωγή ήταν τυχαία, ωστόσο, μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος, η εκπαιδευτικός με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή διαπίστωσε ότι ήταν αυτό που ήθελε να ασκήσει ως επάγγελμα

*Εν μέρει ήτανε κατά τύχη, λόγω μηχανογραφικού όταν έδινα πανελλαδικές, αλλά ουσιαστικά ήταν αυτό που ήθελα να κάνω, τελικά.*

*Το είδατε στην πορεία.*

*Ναι, ναι, ναι. Δεν ήξερα τι ακριβώς ήταν η σχολή όταν τη δήλωσα αλλά τελικά ήταν αυτό που ήθελα. [377X (10-12)]*

Η πρόκληση που προέρχεται από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής λειτούργησε ως κίνητρο αρχικής επιλογής. Ωστόσο, στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος, οι απαιτήσεις αυτές συχνά είναι εκείνες που συμβάλλουν στη διατήρηση της αφοσίωσης στο επάγγελμα και τη συνακόλουθη επανεπιλογή του, αφενός,

*Για μένα λειτουργεί θετικά γιατί μπαίνω κάθε φορά στη διαδικασία[...] στο να ψάξω πώς να επιτύχω τους στόχους μου. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό και κάθε φορά προσπαθώ να προσεγγίσω κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο. [313Y (199-199)]*

και, αφετέρου, στην ταυτόχρονη διατήρηση των ενδιαφερόντων εκείνων που αφορούν στην επιμόρφωση και εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο εργασίας, (Mackenzie, 2012a) που την εμπλουτίζουν και καθορίζουν το πλαίσιο ενασχόλησης.

*[...] θα το επέλεγα και πάλι απλά δεν ξέρω αν θα το επέλεγα λίγο διαφορετικά. Πώς να σας το πω τώρα τι εννοώ. Αν θα επέλεγα να ασχολούμαι καθαρά με [...] art therapy [...] γι' αυτό ίσως κνηγάω και πάντα τα ειδικά σχολεία κι όχι τα τμήματα ένταξης. [159Y (166-168)]*

*Ναι. Αλλά θα το επέλεγα κανονικά πάλι. [...] θα προσπαθούσα να πάρω κάπως... κάποια ειδίκευση παραπάνω σε κάποια άλλα, που ακόμα και τώρα μπορώ να τα κάνω βέβαια, αλλά ναι, αυτό είναι άλλο θέμα. Ναι. [159Y (170-170)]*

Ωστόσο, οι όποιες δυσκολίες δε συμβάλλουν μόνο στη διατήρηση της αφοσίωσης αλλά και στην ενδυνάμωσή της, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκ των συμμετεχόντων.

*Οι δυσκολίες δεν [...] με αποδυναμώνουν οι δυσκολίες, ίσα ίσα με δυναμώνουν περισσότερο. [375X (106-108)]*

Στην περίπτωση της παρακάτω αναπληρώτριας εκπαιδευτικού, οι όποιες δυσκολίες την ενδυναμώνουν περισσότερο παρά την ωθούν σε σκέψεις περί αποχώρησης.

*Θεωρώ, όμως, ότι οι δυσκολίες αυτές δε θα πρέπει να μας πτοούν. Βέβαια, σε κάθε επάγγελμα υπάρχουν δυσκολίες... [...] Ναι, προσωπικά. Θεωρώ όχι, γιατί τις ίδιες δυσκολίες που... κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζω τώρα θα μπορούσα να τις αντιμετωπίζω και όταν βρισκόμουν, αν βρισκόμουν, στη γενική αγωγή.[...] Θεωρώ ότι οι δυσκολίες αυτές μου δίνουν περισσότερη δύναμη να συνεχίσω και δε θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο θα με εμποδίσει στη δουλειά μου και μάλιστα σε ένα τόσο σημαντικό θέμα ώστε να απομακρυνθώ από αυτό που έχω δουλέψει τόσα χρόνια, από τον κλάδο που έχω δουλέψει τόσα χρόνια και ν' αλλάξω. [359Y (163-168)]*

Επιπλέον, οι δυσκολίες δεν φαίνεται να παρεισφρύουν στα αρχικά κίνητρα επιλογής και η ευκαιρία που δίνουν για ενδυνάμωση αποτελούν κίνητρο επανεπιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συμμετέχων μόνιμος εκπαιδευτικός.

*Ακριβώς. Οι ίδιοι λόγοι που ίσχυαν και τότε νομίζω ισχύουν και τώρα. Βέβαια υπάρχουν οι δυσκολίες οι οποίες... αναδείχθηκαν και αναδύθηκαν στην πορεία, αλλά όμως νομίζω αυτές δεν είναι ανυπέρβλητες και όταν υπάρχει διάθεση και η...η ψυχή που θέλει να δώσει στο έργο σου, νομίζω αυτό σε ενδυναμώνει συνέχεια. [820Y (192-192)]*

Η διαρκής αυτή ενδυνάμωση και συνακόλουθη διαρκής αφοσίωση στο επάγγελμα σχετίζεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα (Day, 2008), η οποία, σύμφωνα με την Mackenzie (2012a), αποτελεί ένα από τα πιο περιζήτητα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Στη βάση, λοιπόν, των διαστάσεων εκείνων που δομούν την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσεγγίζονται οι πρακτικές εκείνες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που απορρέουν από την άσκηση του έργου τους και αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

## **6.8. Πρακτικές αντιμετώπισης δυσκολιών: Προστατευτικοί και επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας**

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας διατηρούν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει, χωρίς να τους πτοούν οι όποιες δυσκολίες προκύπτουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, επιδεικνύοντας έτσι χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας. Η ψυχική ανθεκτικότητα, με τη σειρά της, συντελεί στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Sarafoglu, 1997). Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα στην ψυχολογία σημαίνει την τάση ενός ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία το άγχος και την αντιξοότητα (Patterson & Kelleher, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν ψυχική ανθεκτικότητα παραμένουν στον επαγγελματικό στίβο παρόλες τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν (Keogh, Garvis, Pendergast, & Diamond, 2012) και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της όποιας αναστάτωσης ή αγχογόνου κατάστασης σαν αποτέλεσμα αντίξωων καταστάσεων ή/και συνθηκών (Henderson & Milstein, 1996). Ως εκ τούτου, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (Day, 2008).

Ο τομέας της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη ερευνητική περιοχή η οποία δίνει μια ακόμη διάσταση στην προσπάθεια να γίνει κατανοητό το τι ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν στο επάγγελμα παρόλες τις δυσκολίες και, ως εκ τούτου, παρέχει μια συμπληρωματική οπτική στις μελέτες που αφορούν στο άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και την αποχώρηση των εκπαιδευτικών (Beltman et al., 2011). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης (ποιοτικό σκέλος) επιχειρείται η συμπληρωματική αυτή οπτική η οποία εμπλουτίζεται από τη σύνδεση των κινήτρων (αρχική επιλογή, παραμονή στο επάγγελμα) και της αφοσίωσης (τωρινή αφοσίωση) και επεκτείνεται στη διαρκή αφοσίωση η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο είναι ικανό να ξεπεράσει οποιαδήποτε δυσκολία ή αντιξοότητα εάν στη ζωή του υφίστανται σημαντικοί παράγοντες που προστατεύουν την ψυχική του ανθεκτικότητα (Krovetz, 1999, p. ix). Μια περισσότερο πρόσφατη θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας την προσδιορίζει ως την αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδογενών ποιοτικών χαρακτηριστικών του ατόμου και του εξωτερικού περιβάλλοντος στο οποίο το άτομο ζει και αναπτύσσεται (Gu & Day, 2007).



Στη βάση της παραπάνω θεώρησης η ψυχική ανθεκτικότητα είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ ατομικών και εμπλαισιωμένων (contextual) προστατευτικών (protective) και επιβαρυντικών (risk) παραγόντων. Ατομικά χαρακτηριστικά όπως επιμονή και ευελιξία αποτελούν ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες, ενώ πηγή εμπλαισιωμένων υποστηρικτικών παραγόντων μπορεί να αποτελούν η διεύθυνση του σχολείου, οι συνάδελφοι και οι μαθητές (Beltman et al., 2011). Ως εκ τούτου, η προσέγγιση των πρακτικών αντιμετώπισης δυσκολιών στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της έρευνας ακολουθεί την παραπάνω κατηγοριοποίηση των παραγόντων σε ατομικούς και εμπλαισιωμένους, όπως αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

### ***Ατομικοί προστατευτικοί και επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας***

Είναι γεγονός ότι τα ισχυρά ενδογενή κίνητρα που συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας (Flores, 2006· Gu & Day, 2007· Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009), όπως και το αίσθημα της ανιδιοτελούς προσφοράς (Brunetti, 2006· Chong & Low, 2009). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίαζαν αποκλειστικά σχεδόν ενδογενή κίνητρα επιλογής επαγγέλματος, ενώ ένα σημαντικό μέρος των κινήτρων παραμονής και αποκλειστικά τα κίνητρα επανεπιλογής ήταν ενδογενή, με τις όποιες δυσκολίες που απορρέουν από την άσκηση του επαγγέλματος να αποτελούν κίνητρο επανεπιλογής. Επιπλέον, το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς αποτελεί σημαντικό κίνητρο τόσο για την επιλογή του επαγγέλματος όσο και για την παραμονή σε αυτό και την επανεπιλογή του.

Μολονότι, λοιπόν, αναδύονται ατομικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να είναι προστατευτικά για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης, ωστόσο από την ανάλυση προκύπτουν χαρακτηριστικά που συγκεκριμενοποιούν και επεκτείνουν τους προστατευτικούς όσο και -σε μικρότερη έκταση- τους επιβαρυντικούς ατομικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας και εμπίπτουν στην κατηγοριοποίηση των Beltman et al. (2011).

Σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοροποίηση, η πρώτη ομάδα παραγόντων αφορά σε ατομικά χαρακτηριστικά όπου, πέραν των ενδογενών κινήτρων και της ανιδιοτελούς προσφοράς, συγκαταλέγονται η επιμονή (Fleet, Kitson, Cassady, & Hughes, 2007·

Sinclair, 2008b), η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης/αντίληψης (Yost, 2006), η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan et al., 2008) και η ευελιξία (Le Cornu, 2009).

Η επιμονή αποδεικνύεται προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας όσον αφορά στην επίδοση και την πρόοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, η οποία πρόοδος μπορεί να είναι αργή και να υπόκειται τόσο σε παλινδρομήσεις, αποτελώντας έτσι πηγή ματαίωσης και συνακόλουθο κίνητρο αποχώρησης από την ειδική αγωγή,

*Δεν πρέπει, όμως, να σταματά και να το βάζει κάτω όπως λέμε αλλά θα πρέπει να συνεχίζει γιατί πολλές φορές το αποτέλεσμα [...] της δράσης του [...] έρχεται μετά από μήνες ή ακόμη και όταν ο μαθητής [...] του έχει φύγει από την εμβέλεια και την άσκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. [820Y (20-20)]*

όσο και στις αντιλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε τμήμα ένταξης.

*[...] Προσπαθώ να τους πείσω ότι αυτά είναι κάποια παιδάκια τα οποία δεν ευθύνονται τα ίδια [...] για τα προβλήματα που έχουν και που αντιμετωπίζουν [...] και ότι καλό θα είναι να τα στηρίζουνε όσο μπορούνε μέσα στο σχολείο γιατί σε πολλές των περιπτώσεων οι γονείς είτε δεν μπορούν, είτε δεν ξέρουν, είτε δεν...μπορεί και να μη θέλουνε και κάποιοι να αντιμετωπίσουνε το πρόβλημα. Και προσπαθώ να τους πείσω να αντιμετωπίσουμε αυτά τα προβλήματα μέσα στο σχολείο, μέσα στο...στο σχολικό περιβάλλον. [671Y (40-40)]*

Επιπλέον, στο πλαίσιο διοίκησης ενός ειδικού σχολείου, η επιμονή από πλευράς διεύθυνσης στοχεύει στο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ικανοποίηση των εμπλεκόμενων με όλα τα θετικά συμπαρομαρτούντα για το βαθμό υποστήριξης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και την αποδεδειγμένη συμβολή της στην παραμονή τους στο επάγγελμα.

*Επιμένω. Κι όταν λέω επιμένω, δηλαδή υποστηρίζω πάρα πολύ αυτό που πάω να κάνω, μέχρι την τελευταία στιγμή προσπαθώ να βρω λύσεις που να καλύπτουν τους πάντες, και τους γονείς, ενδεχομένως και τους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου και μόνο αν κάτι είναι ανυπερέβλητο, μόνο αυτό μπορεί να με εμποδίσει. Ουσιαστικά, αν κάτι δεν μπορώ δηλαδή με κανέναν τρόπο. Παραδείγματος χάριν με κινητική αδυναμία ενός παιδιού, που δεν μπορεί να ρθει κάποιος και να το συνοδέψει, μόνο αυτό θα μπορούσε να με κρατήσει πίσω. Αλλά συνήθως επιμένω. [626Y (48-48)]*

Στο θέμα του αβέβαιου επαγγελματικού μέλλοντος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η επιμονή για την άσκηση του επαγγέλματος, ακόμα και στην περίπτωση επιλογής άλλης διεξόδου, θεωρείται κάτι προσωρινό διότι ο κυρίαρχος στόχος, παρόλες τις δυσκολίες, παραμένει η ειδική αγωγή.

*[...] και να επέλεγα μια δεύτερη μια άλλη επαγγελματική διεξόδο, ίσως θα ήταν κάτι προσωρινό μέχρι να ξεκαθαρίσει το εργασιακό θέμα πάνω στον κλάδο της ειδικής αγωγής που με ενδιαφέρει και να μπορούσα να επιστρέψω σε αυτόν. Δηλαδή, και να κάνω κάτι διαφορετικό, το βλέπω σαν ένα ενδιάμεσο[...]. Ένα διάλειμμα για να ξαναγυρίσω...[...] Βασικός μου στόχος να επιστρέψω στην ειδική αγωγή. [359Y (180-184)]*

Παραμένοντας στο θέμα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της συχνής αλλαγής σχολείου που εκείνοι υφίστανται με όλα τα αρνητικά συμπαρομαρτούντα τόσο για τους ίδιους όσο και για το σύστημα παροχής ειδικής αγωγής γενικότερα, η παρακάτω εκπαιδευτικός φαίνεται να υιοθετεί μια θετική στάση/αντίληψη, εστιάζοντας στα θετικά, μάλλον, παρά στα αρνητικά της όλης αυτής κατάστασης

*εν μέρει είναι θετικό γιατί αλλάζω περιβάλλον. Από τη μία πρέπει να ξαναξεκινήσω δουλειά, από την άλλη δε βαριέμαι κάθε φορά [377X (293-293)]*

Αναφορικά με την εφαρμογή των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης σε εργασιακά πλαίσια, η ακριβής αντίληψη των συναισθημάτων, τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων (Καφέτσιος, 2003). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να συνέβη και στην περίπτωση «επιθέσεων» από γονείς μαθητών με σοβαρές δυσκολίες που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο, όπου η κατανόηση από πλευράς εκπαιδευτικού βοηθούσε στο να μην υπάρξει ρήξη στις σχέσεις με όλα τα αρνητικά για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

*Ας πούμε, δεχόμασταν τέτοιες επιθέσεις, βέβαια, δεν έμενε τίποτα στην ψυχή μας, κακία, γιατί πολλές φορές σκεφτόμουνα, [...] σα δασκάλα το αντέχω, αν ήμουνα στη θέση αυτής της μάνας μπορεί να έκανα κι εγώ το ίδιο, ας πούμε, [...] δεν έμεινε κάτι κακό ας πούμε για να ξεσπάσω στο παιδί γενικά ή στα παιδιά της. [418X (170-170)]*

Επιπλέον και ο χειρισμός των συναισθημάτων συμβάλλει στο να υπάρχουν τα καλύτερα αποτελέσματα (ό.π., 2003) τόσο στη σχέση εκπαιδευτικού-γονέα

*[...] κατά πρώτον να τους ακούσεις. [...] να ...τους αποδεχτείς, [...] και από εκεί και πέρα η συνεργασία είναι πάρα πολύ απλή. Θεωρώ ότι ένας γονιός, δηλαδή, ξέρει καλύτερα από κάθε άλλον το παιδί του, απλώς όταν βγαίνει ότι δεν το ξέρει δεν είναι ότι δεν το ξέρει απλώς δεν το έχει αποδεχτεί ακόμη. Κι εκεί, εγώ το κατανοώ απόλυτα, όλοι οι άνθρωποι δεν είναι το ίδιο, άλλα φανταζόντουσαν άλλα τους ήρθανε, οπότε δίνω χρόνο σε αυτή τη σχέση και στο τέλος πάνε όλα καλά τα πράγματα. [091Y (93-93)]*

όσο και στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών.

*Πιστεύω ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται και την κατάσταση του δασκάλου, οπότε αν κάποιος είναι ήσυχος και ήρεμος μέσα στην τάξη του αυτό το μεταφέρει και στους μαθητές του. Αν υπάρχει ένας εκνευρισμός στον εκπαιδευτικό αυτό περνάει και στο μαθητή. [359Y (74-74)]*

Όσον αφορά στην ευελιξία, η αυτονομία είναι εκείνη που δίνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής να ξεπεράσει τα όποια διοικητικά εμπόδια προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου, αφενός,

*Με τη συζήτηση, καταρχήν, κι αν αυτό βλέπω ότι δεν ευδοκιμεί, με το...με το να το θέσω επίσημα στο σύλλογο σα συζήτηση ενώπιον όλων και τελικά με την αυτονομία, θα έλεγα, που μου δίνει η ιδιότητά μου σαν...σας ηγέτης ενός...μιας ομάδας, έτσι; Έχω αυτή την ευελιξία, επειδή έχω αναλάβει εδώ ένα γκρουπ, να προγραμματίσω κάποια πράγματα και να τα...να τα υλοποιήσω, ξεπερνώντας αυτό το εμπόδιο το διοικητικό. [154Y (70-70)]*

και, αφετέρου, σε συνδυασμό με την υπομονή και μια πιο θετική στάση (Beltman et al., 2011) να αντιμετωπίσει τις όποιες δυσκολίες απορρέουν από τις εκάστοτε συνθήκες εργασίας.

*[...] πολλή υπομονή. Εντάξει, όταν δεν υπάρχουν υλικά απλά... τα αγοράζω ή προσαρμόζομαι σ' αυτό, κάνω αυτοσχέδια πράγματα οτιδήποτε, τέλος πάντων, μπορεί να με διευκολύνει κι εμένα και τα παιδιά, ή οργανώνω το χώρο καλύτερα... κάπως έτσι. [377X (78-78)]*

*Το περιβάλλον, το κτήριο, μάλλον, που ήμασταν κατά κάποιο τρόπο παραπεταμένοι, υπήρχαν στο ίδιο προαύλιο τρία σχολεία, δύο κανονικά κι ένα ειδικό, το ειδικό σχολείο ήταν πάντα σε κατώτερες αίθουσες, παραμελημένο, σε αίθουσες κοντές, χωρίς φως, με υγρασία και λοιπά, κι αυτό με στεναχωρούσε πάρα πολύ γιατί ήταν ένας διαχωρισμός,*

*έτσι το έβλεπα, για τα παιδιά, και προσπαθούσα κι εγώ και οι συνάδελφοί μου να καλύψουμε τους τοίχους με εικόνες, με χρωματιστά χαρτιά [...] [418X (98-98)]*

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων αφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν ένα υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που τους κάνει να αισθάνονται επάρκεια και σιγουριά στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους, να παίρνουν τα εύσημα και να αναπτύσσονται μέσα από τα επιτεύγματά τους (Beltman et al., 2011). Η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί επίσης να ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και υπερνικούν τις όποιες δοκιμασίες προκύπτουν στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου (ό.π., 2011).

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τους Mansfield, Beltman, Price και McConney (2012), η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με το να αισθάνεται κανείς σίγουρος και επαρκής στο να αντιμετωπίζει απαιτητικές καταστάσεις, όπως η άκαμπτη στάση των γονέων,

*Ναι. Πάλι με τη συζήτηση, πιστεύω. Μου έχει τύχει, έχω στο μυαλό μου παραδείγματα που να είναι ενάντιοι στο σχολείο αλλά να αλλάζουν γνώμη όταν συνειδητοποιήσαν μετά από κουβέντα ότι γίνονται πράγματα, ότι θέλουμε το καλό κι εγώ και όλοι οι συνάδελφοι, ότι προσπαθούμε γι αυτό, εντάξει κάποιιοι μπορεί να μην το καταφέρνουν ή να μη θέλουν να προσπαθήσουν αλλά πάλι με πλαίσια συζήτησης ακόμη κι ο πιο δύσκολος γονιός νομίζω ότι λυγίζει. [377X (164-174)]*

και στο να αισθάνεται υπερήφανος για το θεσμικό του ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, διότι είναι σε θέση μέσα από αυτό το ρόλο να ασκεί επιρροή στους γονείς.

*Φυσικά μπορούμε, γιατί είμαστε καίρια πρόσωπα τη στιγμή που ασχολούμαστε το πρωί κι επίσημα, δημόσια, με την εκπαίδευση των παιδιών τους, από κεί παίρνουμε, θέλοντας και μη, ένα χρίσμα, μια εικόνα ότι είμαστε οι άμεσα εμπλεκόμενοι άνθρωποι με την εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών τους. [154Y (159-159)]*

Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς αφορά και στο βαθμό στον οποίο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να έχει επιρροή στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, ειδικά εκείνων που έχουν είτε δυσκολίες ή χαμηλά κίνητρα μάθησης (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977· Guskey & Passaro, 1994), όπως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ένα αυξημένο αίσθημα αποτελεσματικότητας τους καθιστά δυνατούς στο να επιμένουν, ανεξάρτητα από την πολυπλοκότητα των

δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες (Brownell et al., 1994). Εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι, εφόσον καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια και χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μεθόδους, ακόμη και μαθητές με χαμηλά κίνητρα μάθησης μπορούν να μάθουν και πιστεύουν ότι μπορούν, μέσα από την αποτελεσματική διδασκαλία, να ξεπεράσουν εξωγενείς αρνητικές επιδράσεις προερχόμενες από το εκπαιδευτικό και ευρύτερα κοινωνικό πλαίσιο (Gibson & Dembo, 1984). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να πρεσβεύει ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε ειδικό σχολείο, όπου η επίδοση είναι απόρροια της επίδρασης του εκπαιδευτικού, μάλλον, παρά των όποιων εγγενών δυσκολιών.

*Θεωρώ ότι υπάρχει γιατί τα παιδιά αυτά, λόγω της διαφορετικότητας που έχουν σε σχέση με άλλα παιδιά και λόγω της ανομοιογένειας που σας προανέφερα πριν, χρειάζεται να δέχονται εξατομικευμένα, πολλές φορές, προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά στήνονται από μας τους εκπαιδευτικούς, άρα λοιπόν μέχρι ενός σημείου εξαρτάται κατά πολύ η...η επίδοση των παιδιών αυτών από το κατά πόσο αυτό που τους προσφέρεις εκπαιδευτικά εεε είναι εφαρμόσιμο, είναι αποδεκτό από το παιδί και γίνεται κατανοητό ώστε να φτάσει σε επίδοση. Δηλαδή κάθε δεξιότητα που ανακαλύπτουμε ή αναπαράγουμε εδώ μέσα, αναπτύσσουμε μάλλον εδώ μέσα θεωρώ ότι μέχρι ενός μεγάλου βαθμού εξαρτάται από τη δική μας δουλειά. Άρα σε αυτό το κομμάτι επιδρούμε πάρα πολύ, πιστεύω, στην ανάπτυξη και την επίδοση των παιδιών. Όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο δεξιοτήτων. [626Y (82-82)]*

Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι λίγα μπορούν να γίνουν στο να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους ή ότι οι ίδιοι δεν έχουν την ικανότητα να κάνουν κάτι τέτοιο (Wheatley, 2002) και η επιρροή τους αυτή είναι περιορισμένη (Gibson & Dembo, 1984). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών τους, προβάλλοντας πλέον ως πρόσκομμα τις εγγενείς δυσκολίες των μαθητών.

*Η επίδοση του μαθητή δεν είναι αποκλειστικά θέμα επιρροής. [...] Στο θέμα της επίδοσης, δυστυχώς δε νομίζω ότι μπορώ να ασκήσω πολύ μεγάλη επιρροή σε όλους τους μαθητές, έτσι; Στους εκπαιδευσιμους περισσότερο. [...] Σε κάποιες περιπτώσεις πολύ λιγότερο... [160X (87-97)]*

*[...] κοιτάζετε...η επιρροή έχει οπωσδήποτε να κάνει με την ωριμότητα που έχει το άτομο που έχεις απέναντί σου. Όταν πρόκειται για...[...] βαριά νοητική υστέρηση ή κάποιες βαριές αναπηρίες, αυτή η επιρροή, όπως καταλαβαίνετε, μειώνεται. Και η αποτελεσματικότητά της μειώνεται. [820Y (120-120)]*

*Πάμε για την επίδοση πρώτα. Στην επίδοση των μαθητών επιδρούμε, αλλά επιδρούμε σε όχι πάρα πάρα πολύ μεγάλα ποσοστά. Θέλω να πω μ' αυτό ότι επειδή τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, δεν έχουν μεγάλη πρόοδο, έχουν μικρή πρόοδο. Αυτό για μας είναι ένα πρόβλημα [380X (62-62)]*

Οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών είναι εκείνες που επιδρούν αρνητικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία, αποτελώντας έτσι επιβαρυντικό ατομικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Άλλωστε, οι όποιες αυτο-αντιλήψεις που αφορούν σε αρνητικές πεποιθήσεις και έλλειψη σιγουριάς (που συνδέονται με χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας) δομούν το κύριο προφίλ των ατομικών επιβαρυντικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας (Day, 2008· Fleet et al., 2007· Kitching et al., 2009· McCormack & Gore, 2008). Ωστόσο, η τρίτη ομάδα ατομικών προστατευτικών παραγόντων που αφορά σε διδακτικές ικανότητες οι οποίες συνδέονται με υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, σιγουριά και δημιουργική προσέγγιση στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων (Beltman et al., 2011), προσδίδουν ένα πιο ενισχυμένο προφίλ αυτο-αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε ειδικό σχολείο

*Καταρχήν, σε ό,τι αφορά το υλικό [...] συνεχώς προσπαθώ να ενημερώνομαι και να βρίσκω εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης εεε και δημιουργίας υλικού για να πετύχω αυτά που θέλω [...] και σε ό,τι αφορά το γεγονός ότι ίσως έχω ιδέες να κάνω πράγματα οι οποίες σκοντάφτουν, προσπαθώ να μειώσω κι εγώ τις απαιτήσεις μου αλλά ποτέ να μην κινηθώ στο πλαίσιο των πεπερασμένων δυνατοτήτων ενός παιδιού, απλά να εκμεταλλευτώ το καλύτερο δυνατό που μπορώ σε κάθε παιδί, χωρίς, όμως, να δημιουργώ περισσότερες εντάσεις στο σχολείο προκειμένου να επιβάλλω την άποψή μου. [589X (30-30)]*

Όπως παρατηρεί η Συριοπούλου-Δελλή (2003), το σύστημα παροχής ειδικής αγωγής προϋποθέτει τη συνεργασία ειδικών από ένα ευρύ γνωστικό φάσμα, όσο και τη στενότερη συνεργασία με φορείς όπως γονείς, σωματεία ατόμων με ειδικές

ανάγκες, οργανισμούς με επιστημονικό και ερευνητικό προσανατολισμό. Στο παραπάνω πλαίσιο αναφοράς βασίζονται οι επόμενες τρεις συνιστώσες που αφορούν σε ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τους Beltman et al. (2011), ήτοι επαγγελματισμός, αυτο-προστασία και ικανότητες αντιμετώπισης δυσκολιών.

Το ευρύτερο αυτό πλαίσιο συνεργασίας, καθιστά τον εκπαιδευτικό επαγγελματικά ενεργό (ό.π., 2011) ούτως ώστε μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού στο πεδίο άσκησης του επαγγέλματός του, να προάγει μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση για τους μαθητές η οποία υφίσταται, κυρίως, στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου.

*[...] εμείς, ναι, όσον αφορά τους ιδιώτες, εγώ θα λεγα ότι δε μ' αρέσει να υψώνω ένα τοίχος απροσπέλαστο ανάμεσα στο δημόσιο χώρο που δουλεύω και σε πιθανό κάποιο ιδιωτικό [...] απλώς [...] δε μ' αρέσει να ανακαλύψω στην πορεία ότι ο ιδιώτης μειώνει με κάποιον τρόπο ή για κάποιο λόγο το έργο του δημόσιου σχολείου για να κερδίσει ο ίδιος κάποιες απολαβές. Αυτό, νομίζω, είναι...είναι αυτονόητο ότι θα ενοχλούσε [...] τον καθένα. [...] προσπαθώ να επικοινωνώ και να γνωρίζω μεθόδους, [...] προσπαθώ να συνεργαστώ προς όφελος του παιδιού και του γονέα και μάλιστα κάνω κοινωνό και το γονέα σε αυτή τη διαδικασία. Ότι βεβαίως να συνεννοηθώ με τον τάδε, παράδειγμα, λογοθεραπευτή, [...] τη στιγμή που νιώθουμε ότι και οι δύο αν συνεργαστούμε θα κάνουμε καλό στο παιδί που παρακολουθεί και εξωτερικά κάποια μαθήματα. **[820Υ (178-184)]***

*Καταρχήν οτιδήποτε προτείνω σε γονείς να κάνουν εκτός σχολείου, φροντίζω να είναι αποτέλεσμα συζήτησης και με τις ειδικότητες του σχολείου, γιατί πολλές φορές δεν εμπίπτει καθετί στο μαθησιακό κομμάτι που εγώ καλούμαι να επιτελέσω [...]...αλλά...τους παραπέμπω πρώτα σε φορείς που δεν έχουν κάποια οικονομική επιβάρυνση για τους ίδιους, για παράδειγμα, παρεμβάσεις μέσα από φορείς που είναι συμβεβλημένοι είτε με τα ταμεία τους είτε αναγνωρισμένοι, εφόσον υπάρχει ανάγκη, και πάντα τους εφιστώ την προσοχή στο ότι οτιδήποτε κάνουν εκτός σχολείου είναι, εφόσον είναι δική τους επιθυμία είναι για το καλό του παιδιού τους, αλλά να φροντίζουν να υπάρχει μία επικοινωνία, κι επειδή εκείνοι είναι οι κρίκοι της επικοινωνίας απέναντι στο...ανάμεσα στο σχολείο και τους εξωτερικούς φορείς, να φροντίζουν αυτή η*



*επικοινωνία να λειτουργεί...για το καλό του παιδιού, για να λειτουργούμε όλοι [...] συστρατευμένα προς ένα στόχο.[589X (70-72)]*

Επιπλέον, το πλαίσιο συνεργασίας παρέχει τη δυνατότητα ορθής επαγγελματικής προσέγγισης μέσα από μια διαδικασία αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (ό.π., 2011)

*[...] φροντίζω να είμαι συνεπής απέναντί τους και ειλικρινής. Όταν γνωρίζω κάτι να το μοιράζομαι μαζί τους, όταν δε γνωρίζω κάτι να λέω απλά ότι δεν το γνωρίζω και να τους παραπέμπω σε άτομα που μπορούν πραγματικά να τους βοηθήσουν με τις γνώσεις τους. [...]. [589X (66-66)]*

και προάγει την αυτο-προστασία μέσα από την κατανομή των ειδικεύσεων (sharing of expertise, Hornby 1995) και των ρόλων στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης παρέμβασης, όπως εφαρμόζεται στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

*σε καμιά περίπτωση [...] δεν επωμίζομαι ούτε όλο το βάρος της ευθύνης ούτε των θετικών ούτε των αρνητικών επιπτώσεων μιας οποιασδήποτε παρέμβασης, τονίζω το ρόλο των διευθυντών, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, το ρόλο του ειδικού βοηθητικού προσωπικού και οτιδήποτε παρουσιάζω στο παιδί ότι γίνεται για το παιδί τους, φροντίζω να εμπλέκω κι άλλους στην όλη διαδικασία για να καταλάβουν τη συνολικότητα της παρέμβασης απέναντι στο παιδί τους. [589X (58-58)]*

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Beltman et al. (2011), ένας παράγοντας που συνδέεται με τον επαγγελματισμό είναι και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη διαρκή επιμόρφωση/ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στο επάγγελμά τους. Ως εκ τούτου, οι όποιες τυχόν ελλείψεις στο πλαίσιο των βασικών σπουδών στην ειδική αγωγή αποτέλεσαν κίνητρο για διαρκή αναζήτηση και επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής.

*Αυτό να το πω, [...] βίου εκπαίδευση, δεν το συζητάμε [...] απλά ακόμη κι από τη σχολή την οποία τελείωσα θα ήθελα να είχα πάρει παραπάνω πράγματα, πολλά παραπάνω. [...] όταν βγήκα στο στίβο της εκπαίδευσης, [...] δεν αισθανόμουνα πλήρως καταρτισμένη [...] ψάχνω συνεχώς μόνη μου πράγματα [...] [154Y (180-180)]*

Στις ικανότητες αντιμετώπισης δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιστρατεύουν επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής δικτύωσης (ό.π., 2011). Οι όποιες δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο, καθόσον κάθε γονέας είναι διαφορετικός,

*Αυτό εξαρτάται κι από το γονιό γιατί όλοι οι γονείς δεν έχουν την ίδια αντίδραση απέναντι στο παιδί τους και στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει [...] το παιδί τους. Ακόμα και οι γονείς ενός συγκεκριμένου παιδιού, ο πατέρας κι η μητέρα μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους. Οπότε εκεί εξαρτάται από το πώς αντιδρά ο γονιός, τι απόψεις έχει...Είναι διαφορετικός ο τρόπος που θα χειριστείς τους γονείς του κάθε παιδιού. [359Y (78-84)]*

Χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπονται και οι όποιες πρακτικές έχουν αποδειχθεί στην πράξη αποτελεσματικές.

*Ναι. [...] κοιτάζτε, πιστεύω ότι με το να γνωρίσουμε το γονιό και να τον πείσουμε ότι αυτό που κάνουμε σα δάσκαλοι είναι προς όφελος του παιδιού τους, όταν πολλές φορές επισκεφθεί το σχολείο έχουμε τις πόρτες μας ανοιχτές, να δει τη δουλειά μας, να έρθει σε επαφή μαζί μας, να του εξηγήσουμε και να του αναλύσουμε, στο βαθμό που μπορεί να κατανοήσει βέβαια, τις εργασίες που προτείνουμε στο παιδί του και τις εργασίες που κάνει μαζί μας, νομίζω ότι αυτό το πράγμα τον κάνει να αγαπήσει γενικά το χώρο του, να κατανοήσει ότι επιτελείται έργο και μάλιστα σοβαρό στο χώρο που έχει στείλει το παιδί του. Αυτό τουλάχιστον εγώ προσπαθώ να το κάνω όλα αυτά τα χρόνια και νομίζω ότι, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, έχει πετύχει αρκετά. [820Y (150-150)]*

*Του αφήνω χρόνο. Δηλαδή κάνω επαφή μαζί του, τον ακούω, τον δέχομαι όπως είναι, λέω τι γνώμη μου πολύ μαλακά, προσέχοντας κάθε φορά που θα το κάνω μόνο... το κάνω πια πάρα πολύ συνειδητά [...] και τα πράγματα εξελίσσονται μόνα τους, δεν κάνω καμιά προσπάθεια ιδιαίτερη...Δεν υπάρχει περίπτωση ένας γονιός [...] να μη σε εμπιστευθεί αν τον αποδέχεται όπως είναι και αποδέχεται το παιδί του. [091Y (107-107)]*

Επιπλέον, σε επίπεδο διεύθυνσης ειδικού σχολείου οι δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής δικτύωσης στοχεύουν τόσο στη διατήρηση ενός κλίματος συνεργασίας εντός σχολικού πλαισίου

*Εγώ προσπαθώ να γεφυρώσω τις τυχόν διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα σε γονείς και σε ειδικότητες, προσπαθώ να τους δώσω να καταλάβουν ότι κάποιες ειδικότητες μπορεί να βοηθήσουν ιδιαίτερα τα παιδιά τους [...] [626Y (110-112)]*

αλλά και στην ενεργοποίηση φορέων εκτός σχολείου, προς όφελος της σωστής λειτουργίας του σχολείου.

*Εμείς προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε φορείς και της τοπικής αυτοδιοίκησης με συνεχείς οχλήσεις μας, με επιστολές, με τηλεφωνικές επικοινωνίες, κινητοποιούμε συλλόγους γονέων εεε συλλόγους εκπαιδευτικών, το σύλλογο, τον τοπικό σύλλογο των δασκάλων, ας πούμε, εδώ της του νομού μας...[...] ώστε όλοι οι φορείς μαζί αυτοί, και οι σύλλογοι γονέων επίσης του νομού, όλοι οι σύλλογοι, δηλαδή, αυτοί να σπρώχνουν, όπως θα λέγαμε προς την ίδια κατεύθυνση. Δηλαδή στο να κινητοποιείται ο μηχανισμός, το γρανάζι της γραφειοκρατίας, και λίγο πιο άμεσα και πιο γρήγορα να υλοποιεί τα...τα σχέδια που βρίσκονται πολλές φορές στα χαρτιά για πολλά χρόνια.*

**[820Υ (58-60)]**

Επιπλέον, η κοινωνική δικτύωση στο χώρο εργασίας για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο λειτουργίας τμήματος ένταξης αποτελεί ένα μέσο για την αντιμετώπιση της μοναξιάς που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω τμημάτων, οι οποίοι, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους στα ειδικά σχολεία, βρίσκονται τις περισσότερες φορές να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα όποια προβλήματα προκύπτουν.

*Στο σχολείο μας δουλεύουνε και δασκάλες παράλληλης στήριξης [...] κι έτσι ...πολλές φορές καταφεύγω σ' αυτή τη λύση, έτσι να ...να το συζητήσουμε μαζί. Αλλά βέβαια και με τους δασκάλους γενικής αγωγής είμαστε σε συνεχή επαφή και... [...] Παίρνω, έτσι, ιδέες για να αντιμετωπίσω κάτι και απ' αυτούς, γιατί έχουνε μεγάλη εμπειρία και ...είναι κάτι που [...] στους δασκάλους στο σχολείο έχει μεγάλη αξία η εμπειρία, δηλαδή. [385Χ (56-58)]*

Μολονότι οι σχέσεις δομούν τη βάση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Luthar & Brown, 2007) με τη μορφή των ατομικών προστατευτικών παραγόντων, εν τούτοις η ύπαρξη ενός κοινωνικού υποστηρικτικού πλαισίου αποτελεί τον κύριο κορμό των εμπλαισιωμένων παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίοι αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

### ***Εμπλαισιωμένοι προστατευτικοί και επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας***

Η ύπαρξη ενός στέρεου κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου αποτελούμενου από πρόσωπα της οικογένειας, φίλους, συναδέλφους και προϊσταμένους (Brunetti, 2006· Howard & Johnson, 2004· Stanford, 2001) αποτελεί έναν από τους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς που

εργάζονται σε πλαίσια με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Fleming, Mackrain, & LeBuffe, 2013) και, πιο συγκεκριμένα, με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Benjamin & Black, 2012). Στο κοινωνικό αυτό υποστηρικτικό δίκτυο εμπίπτουν και οι εμπλαισιωμένοι προστατευτικοί παράγοντες των Beltman et al. (2011, σελ. 192).

Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη από συναδέλφους και άμεσα προϊσταμένους (διευθυντής σχολείου) ενισχύει το έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, δεν τους βοηθά ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Brownell et al., 1997· Benjamin & Black, 2012). Άλλωστε, η ύπαρξη ενός ισχυρού υποστηρικτικού δικτύου αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της παραμονής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα (Gehrke & McCoy, 2007).

Οι συνάδελφοι μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή ελπίδας και έμπνευσης, να συνδράμουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και τη συνακόλουθη διατήρηση της αφοσίωσης στο έργο των συναδέλφων τους (Anderson & Olsen, 2006) και ιδιαίτερα σε πολύ απαιτητικές καταστάσεις (Brunetti, 2006), όπως αυτές που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της παρούσας έρευνας, το εργασιακό περιβάλλον στηρίζει το έργο τους στη θέα των όποιων δυσκολιών έχουν να αντιμετωπίσουν, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών εκείνων που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία,

*Κοιτάζτε να δείτε, φέτος στο ειδικό δημοτικό που είμαι, η αντιμετώπιση που έχω τόσο από το διευθυντή μου όσο και από τους συναδέλφους είναι άριστη. Έχουμε πάρα πολύ καλή συνεργασία και με τις υπόλοιπες συναδέλφισσες και με το διευθυντή. Δηλαδή δεν έχουμε αντιμετωπίσει [...] κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα [...]. [144X (96-96)]*

διότι στο πλαίσιο αυτό φαίνεται να υπάρχει ένας κοινός στόχος και όραμα, επειδή οι μαθητές είναι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

*Στην ουσία από συναδέλφους περισσότερο, και νομίζω ότι έχουμε χτίσει με κάποιους συναδέλφους, έτσι, που έχουν κι αυτοί ανοιχτούς ορίζοντες και κάποιο όραμα για την ειδική αγωγή, και γι αυτό άλλωστε την υπηρετούν, βλέπω ότι η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση πάνω σε ένα πρόβλημα, έστω και με διαφορετική άποψη, ότι είναι το καλύτερο φάρμακο, θα έλεγα, [...] για τη λύση των προβλημάτων. [154Y (80-80)]*

Ωστόσο, από την πλευρά των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης φαίνεται να προέρχεται η όποια δυσαρέσκεια όσον αφορά στην υποστήριξη, η έλλειψη της οποίας εμπίπτει στους επιβαρυντικούς εμπλαισιωμένους παράγοντες των Beltman et al. (2011, σελ. 189). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης είναι σαφώς διαφορετικός και όχι εύκολα αντιληπτός από ένα πλαίσιο στο οποίο είναι ο μόνος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ανάμεσα σε συναδέλφους του της γενικής.

*Ισχύει αυτό [...] το παράπονό μου [...] το πρόβλημά μου είναι ότι χρειάζεται περισσότερο υποστήριξη ο εκπαιδευτικός [...] που δουλεύει με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από το διευθυντή του σχολείου και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς [...] και από τους γονείς. [...] στο κομμάτι αυτό που δουλεύει επιτελεί ένα πολύ σημαντικό έργο [...] για τα παιδιά που έχουν αυτές τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρα, λοιπόν, κατ' επέκταση θα πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη υποστήριξη στον εκπαιδευτικό που εργάζεται με... με αυτά τα παιδιά. [671Y (54-54)]*

Από την άλλη πλευρά, όμως, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης αναφέρονται στις σχέσεις με τους μαθητές, που τους δίνουν τη δύναμη να συνεχίζουν το έργο τους (ό.π.,2011),

*Το πρώτο είναι τα παιδιά, τα οποία είναι κινητήριος δύναμη που μου δίνει κουράγιο κι ενέργεια να μπορώ να συνεχίζω. [091Y (51-51)]*

ενδεχομένως για το λόγο ότι οι δυσκολίες των μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης είναι ως επί το πλείστον καθαρά μαθησιακές και, ως εκ τούτου, δεν παρεμποδίζουν τη δόμηση σχέσεων αλληλεπίδρασης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού.

Άλλωστε, οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι εκείνες που διατηρούν τους πρώτους στο επάγγελμα, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Kitching et al., 2009), καθόσον οι δεύτεροι δρουν ως πηγή υποστήριξης προστατευτικής για την ψυχική ανθεκτικότητα των πρώτων (Beltman et al., 2011).

*Αυτά τα εμπόδια ξεπερνιούνται συνήθως με την προσωπική σχέση που έχω αναπτύξει με τα παιδιά. [...]έχω ένα ιδιαίτερο δέσιμο μαζί τους κι έτσι τα καταλαβαίνω, τα κατανοώ και οτιδήποτε πρόβλημα υπάρχει το επεξεργαζόμαστε εκείνη την ώρα και συνεχίζουμε το μάθημά μας. 144X [(72-76)]*

Έναν επιπλέον εμπλαισιωμένο υποστηρικτικό παράγοντα που εμπίπτει στο πλαίσιο του ευρύτερου εργασιακού πλαισίου, αποτελεί και ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής γιατί στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου οι εκπαιδευτικοί γενικά θα πρέπει να μπορούν να βρουν ένα γνήσιο συμπαραστάτη που θα παρέχει συμβουλές και θα συνδράμει στην προσπάθεια επίλυσης των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζουν (Λαζαρίδης, 2005).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης περιγράφουν ένα έλλειμμα υποστήριξης το οποίο είναι απόρροια της ιδιαιτερότητας του θεσμού του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής, αναφορικά με το εύρος εποπτείας των σχολικών μονάδων τόσο αριθμητικά όσο και γεωγραφικά, με αποτέλεσμα να μην είναι διαθέσιμος πάντα και εκεί που οι ανάγκες τον καλούν να είναι. Για παράδειγμα, η 13<sup>η</sup> περιφέρεια σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής με έδρα τη Λαμία, έχει την εποπτεία όλων των δομών ειδικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης για όλους τους νομούς, 5 τον αριθμό, της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να είναι μην είναι δυνατό να γνωρίζει τα προβλήματα όλων των δομών εκ των έσω, λόγω μειωμένης συχνότητας των συναντήσεων, με αποτέλεσμα η όποια παρέμβαση να μην έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφενός,

*Θα' ταν χρήσιμες...πιο συχνές συναντήσεις, για παράδειγμα, με τη σύμβουλο ειδικής αγωγής για να γνωρίζει από μέσα, εκ των έσω κάποια προβλήματα και να μην έρχεται απλά πυροσβεστικά, χωρίς να μπορεί να κάνει κάτι μερικές φορές. [589X (46-46)]*

και, αφετέρου, λείπει η αμεσότητα στην επικοινωνία και την υποστήριξη, με αποτέλεσμα η όλη αλληλεπίδραση να περιορίζεται στις τυπικές υπηρεσιακές υποχρεώσεις και όχι στην ουσία των όποιων προβλημάτων προκύπτουν στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

*Δηλαδή νιώθουμε ότι και αυτοί οι άνθρωποι στην ουσία μερικές φορές είναι απλοί περιπατητές.[...] Και τη στιγμή που υπάρχει το πρόβλημα και θέλει ο συνάδελφος βοήθεια, και μάλιστα ο νεαρότερος συνάδελφος και ο πιο άπειρος, αυτοί οι άνθρωποι δε στέκονται κοντά του όσο θα έπρεπε, ώστε να τον καθοδηγήσουν με την εμπειρία και την υπομονή και την ευαισθησία που θα χρειαζόταν.[...] Αυτό είναι ωραίο να ακουστεί, γιατί το έχουμε βιώσει. Κι αν ερωτηθούμε σα συνάδελφοι, πιστεύω ότι πολλοί θα έχουμε την ίδια γνώμη.[...] Μένουμε, δηλαδή, πολλές φορές στην ψυχρή εκτέλεση ενός προγράμματος ή αν από κάπου από το πρόγραμμα που τους έχεις καταθέσει λείπει κάποια ώρα, ξέρω γω, που δε φαίνεται καθαρά στο...στο τυπωμένο χαρτί και στην*

*ουσία του προβλήματος, εκεί που θέλεις συμβουλή πραγματική για να υποστηρίξεις το παιδί σου, εκεί τους νιώθεις πολύ μακριά σου και και και και ψυχρούς εντολείς, θα έλεγα. [820Y (111-118)]*

Μολονότι στο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής ο θεσμός του μέντορα, δυστυχώς, δε θεσμοθετήθηκε επίσημα, άτυπα, τουλάχιστον, ως εμπλατισμένος παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας (Beltman et al., 2011) φαίνεται να λειτουργεί στην παρακάτω περίπτωση της εκπαιδευτικού ως αντιστάθμισμα των όποιων ελλείψεων ένιωθε ότι είχε ως πρωτόπειρη εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των βασικών της σπουδών στην ειδική αγωγή.

*Το αισθάνθηκα ίσως απ' την αρχή, απλά στην αρχή δεν το αισθάνθηκα πολύ έντονα γιατί την πρώτη χρονιά ήμουν τυχερή να δουλέω με ένα δάσκαλο ο οποίος [...] μεγαλύτερος σε ηλικία, [...] ούτε τη δικιά μου τη σχολή είχε τελειώσει, ο οποίος όμως έκανε μια τρομερή δουλειά κι επειδή δούλευα μαζί του είχα συνεχώς...υπήρχε καταγισμός πληροφοριών, τελοσπάντων, [...] και αυτό με βοηθούσε πάρα πολύ [154Y (184-184)].*

Ωστόσο, οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν και ένα στέρεο υποστηρικτικό πλαίσιο και εκτός πλαισίου εργασίας (MacKenzie, 2012a), αποτελούμενο από οικογένεια και φίλους. Κάτι αντίστοιχο φαίνεται πως ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας,

*[...] βέβαια πολύ σημαντικό κομμάτι παίζει η δική μας οικογένεια, οι φίλοι μας [...]. [091Y (61-61)]*

*[...] το οικογενειακό μου περιβάλλον σαφώς με στηρίζει σε πράγματα που αφορούν τη δουλειά μου [589X (36-36)]*

με την οικογένεια να παίζει σημαντικό ρόλο στη στήριξη σε ό,τι αφορά δυσκολίες που προκύπτουν από την άσκηση του επαγγέλματος σε όσους έχουν ήδη οικογένεια.

*Πολλές φορές συζητώ με τα παιδιά μου, με την οικογένειά μου, προβλήματα του σχολείου, έτσι, ανταλλάσσουμε απόψεις χωρίς να υπάρχουν προβλήματα, και βλέπω ότι έχουμε από πέρυσι που υπηρετώ εδώ αναπτύξει ένα διάλογο, έτσι, και βρίσκω κι εκεί έναν τρόπο έκφρασης...στην οικογένειά μου...για ό,τι αφορά τις δυσκολίες του σχολείου. [154Y (80-80)]*

Οποσδήποτε αυτή η στήριξη δεν έρχεται από μόνη της, αλλά είναι και αποτέλεσμα της επιρροής του εκπαιδευτικού στην οικογένειά του σχετικά με το αντικείμενο εργασίας, προκειμένου να του παρέχει τη στήριξη αυτή,

*[...] είχα μεταδώσει την αγάπη αυτή για το ειδικό παιδί και στα [...] παιδιά και στον άντρα μου [...]. Επειδή ήξερε ότι αγαπούσα αυτό που ήθελα να κάνω, με βοήθησε πάρα πολύ. [418X (132-134)]*

κάτι το οποίο δεν φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση της εκπαιδευτικού χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις, η οποία δίνει περισσότερο βάση στη στήριξη από το φιλικό περιβάλλον το οποίο είναι πάντα διαθέσιμο να συνδράμει στις δυσκολίες

*Και νομίζω στα δύσκολα [...] οι φίλοι πάντα θα είναι εκεί, [377X (112-112)]*

σε αντίθεση με το οικογενειακό λόγω του ότι δεν είναι ο άμεσος αποδέκτης, αφενός διότι ζει μακριά από την οικογένεια και, αφετέρου, διότι δε βρίσκει την ανταπόκριση που χρειάζεται, καθώς δε βιώνει άμεσα η οικογένειά της την καθημερινότητα της εργασίας της.

*[...]η οικογένεια ίσως λίγο λιγότερο [...] γιατί δεν το ζει άμεσα. Δεν μένω, ούτως ή άλλως, με την οικογένειά μου, οπότε εντάζει, αν θα αναφέρω κάποια περιστατικά.[...] υπάρχει μια προσπάθεια για κατανόηση αλλά δεν είναι εκατό τοις εκατό. [...] Ή θα υπάρχει εκνευρισμός γιατί δε θα μπορούν να καταλάβουν μια κατάσταση [...] δεν μπορούν να μπουν άμεσα στην κατάσταση. [377X (114-128)]*

Μολονότι οι εμπλαισιωμένοι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας όσον αφορά στο επαγγελματικό και άμεσα κοινωνικό πλαίσιο, με κάποιες εξαιρέσεις, είναι υποστηρικτικοί, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης αναφέρονται σε εμπλαισιωμένους επιβαρυντικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας οι οποίοι κινούνται στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής. Οι παράγοντες αυτοί, που περιλαμβάνονται στους επιβαρυντικούς της μελέτης των Beltman et al. (2011), βρίσκονται σε συμφωνία με την προγενέστερη συναφή μελέτη σε έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής των Antonίου et al. (2000) και αφορούν στην έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία όσον αφορά υλικά μέσα και υποδομή,

*[...] νομίζω ότι θα ήθελα [...] πάλι στην υποδομή θα το πάω πρώτα και μετά στο υλικό. [...] το παράπονό μου είναι λίγο πιο έξω από το σχολείο, έχει...όλα έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά αυτά που θα ήθελα να με στηρίζουν και να με βοηθήνε είναι...[...]  
Υποδομή, υποδομές [...] κατάλληλα σχολικά κτήρια... [159Y (88-96)]*

στην έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου από ειδικότητες στο πλαίσιο της λειτουργίας τμήματος ένταξης σε γενικό σχολείο, προκειμένου να υποστηριχτούν τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες βιώνουν,



Πρώτο και κύριο θα ήθελα από το εκπαιδευτικό [...] σύστημα, απ' το Υπουργείο Παιδείας να έχω υποστήριξη. Δηλαδή [...] να έχει δημιουργηθεί ένα τέτοιο πλαίσιο που να στηρίζει το εκπαιδευτικό, το οποίο βέβαια δεν υπάρχει σ' αυτή την περίπτωση [...] και κατά κύριο λόγο να στηρίζει. [...] Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που θα μπορούσε να έχει κάνει. Το πρώτο και το κυριότερο να υπάρχουν ειδικότητες, και μπορεί να μην είναι μέσα σε κάθε σχολείο γιατί καταλαβαίνω ότι δεν είναι εφικτό αυτό, θα μπορούσαν να υπάρχουν, όμως, πλαίσια, που να μπορούμε να κάνουμε παραπομπές και για περιπτώσεις που έχουμε αλλά και για τους ίδιους μας τους εαυτούς. Κάποια στιγμή αισθανόμαστε πηγαίνουμε στον πάτο του πηγαδιού και αισθανόμαστε κι εμείς βοήθεια. [...] και δυστυχώς δεν μπορούμε να την έχουμε. **[091Υ (61-61)]**

και στην ανάγκη σε έτοιμο διδακτικό υλικό, για τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού (Beltman et al., 2011) διότι προφανώς κάθε μαθητής θέλει το δικό του πρόγραμμα και η όποια τέτοια διαδικασία πέραν του ότι είναι επιβαρυντική είναι και χρονοβόρα, δεδομένου ότι σε ένα ειδικό σχολείο και ένα τμήμα ένταξης ο ελάχιστος αριθμός φοιτώντων είναι πέντε με οκτώ μαθητές αντίστοιχα.

[...] Η υποστήριξη ίσως να υπάρχει και από τα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής αγωγής [...] για τον κάθε μαθητή...για την περίπτωση του κάθε παιδιού. Μια τέτοια υποστήριξη, δηλαδή υλικό που θα μπορούσαμε να το αντλούμε χωρίς εμείς οι ίδιοι κάθε φορά να ψάχνουμε. Έτοιμο υλικό. Θα' ναι μια πολύ καλή υποστήριξη. Πάνω στο εκπαιδευτικό έργο, [...] Σαν εκπαιδευτικό, λοιπόν, θα ήταν πολύ ωραίο να μπορούσαμε να αντλούμε υλικό μέσα από κάποια ιστοσελίδα, μέσα από το παιδαγωγικό ινστιτούτο. Υπάρχει, βέβαια, αλλά να είναι καλύτερα διαθέσιμο σε μας. Εάν ψάξεις βρίσκεις. Αλλά εντάξει πρέπει να ψάξεις. Και κάθε παιδί είναι κάτι ξεχωριστό, θέλει δικό του πρόγραμμα. **[160X (67-71)]**

Επίσης, η επαγγελματική ανασφάλεια και η ελλιπής στελέχωση των δομών ειδικής αγωγής με μόνιμο προσωπικό αποτελεί έναν επιπλέον επιβαρυντικό παράγοντα (ό.π., 2011) και αφορά στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Νομίζω ότι πρέπει να ξεκινήσεις από κάτι πολύ γενικό για να φτάσεις μετά σε ειδικό, δηλαδή, νομίζω ότι πρώτα απ' όλα υποστήριξη θα πρέπει να υπάρχει από το ίδιο το κράτος. Από τη στιγμή που δεν υπάρχει, που είμαστε ένας κλάδος που στην ουσία είναι σα να μην αναγνωρίζουνε καν τα πτυχία μας [...] επομένως θεωρώ ότι πρώτα θα έπρεπε να ξεκινήσει από εκεί η υποστήριξη και να μας δώσουνε οργανικές θέσεις ή αν

*όχι και οργανικές να μη μας δώσουνε να μας πουν ότι μπορεί να είμαστε αναπληρωτές αλλά είστε για τρία χρόνια στο τάδε σχολείο. [159Υ (86-86)]*

Ως εκ τούτου, οι πολιτικές που δεν ενισχύουν το εκπαιδευτικό έργο και η έλλειψη υποστήριξης επιδρούν στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα κυρίως σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται -όπως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής- σε ιδιαίτερα απαιτητικά πλαίσια, οπότε η στήριξη αυτή είναι αναγκαία προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μη χάσουν την αφοσίωση και τα κίνητρα να παραμείνουν στο διδακτικό πλαίσιο (Day, 2008).

*Πιστεύω, ναι ότι το επάγγελμά μας χρειάζεται και αυτού του είδους τη στήριξη. Και οικονομικά και συναισθηματικά και κίνητρα για να μπορείς να δουλέψεις καλύτερα, τα οποία, όμως, δεν ξεκινάνε από εμάς τους ίδιους ξεκινάνε κυρίως...από τους προϊσταμένους, την κοινωνία, την πολιτεία [...] ουσιαστικά, που θα' πρεπε να υποστηρίζει ποικιλοτρόπως το έργο [...]του ειδικού παιδαγωγού, να το πω έτσι. Όχι ότι δε γίνεται μέχρι στιγμής. Αλλά θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχουνε πολύ περισσότερα κίνητρα για ανθρώπους που δουλεύουν στο χώρο το δικό μας. Και μιλάω και για οικονομικά και για κτηριακά και για υποδομές, για πολλά πράγματα. [626Υ (74-78)]*

Αποκτά λοιπόν ιδιαίτερο ερευνητικό όσο και πρακτικό ενδιαφέρον η προσπάθεια σύνδεσης των κινήτρων και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, με σκοπό τον εμπλουτισμό και την επέκταση του θεωρητικού πλαισίου όπως αναλύεται διεξοδικά στην ενότητα που ακολουθεί.

#### **6.9. Σύνοψη και συμπεράσματα. Επέκταση της θεωρίας της αφοσίωσης στη μελέτη της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής: Το μοντέλο της αειφορικής αφοσίωσης**

Το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, στο πλαίσιο της συμπληρωματικότητας της έρευνας με μικτές ερευνητικές μεθόδους, συνέβαλε στον εντοπισμό των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, προκειμένου να υπάρχει μια πιο ευρεία αντίληψη του φαινομένου. Ωστόσο, στο πλαίσιο της επέκτασης της έρευνας επιχειρείται η σύνδεση των αρχικών κινήτρων επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (αρχικά κίνητρα αφοσίωσης) με τα κίνητρα ή μη επανεπιλογής στη δεδομένη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας (τωρινή αφοσίωση), λαμβάνοντας υπόψη και τα κίνητρα

παραμονής και αποχώρησης που συμβάλλουν στην επανεπιλογή ή μη επανεπιλογή του επαγγέλματος αντίστοιχα.

Εκείνο που αξίζει περισσότερο να σημειωθεί είναι ότι, παρά τις όποιες αντιξοότητες και δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καταφέρνουν ως ένα βαθμό να διατηρήσουν την αφοσίωσή τους και να την ενδυναμώσουν χάρη στους ατομικούς και εμπλαισιωμένους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η αφοσίωση και η ψυχική ανθεκτικότητα (διαρκής αφοσίωση) δεν είναι απόρροια μια στιγμιαίας κατάστασης, αλλά μιας συνεχούς διαδικασίας που ξεκινά από τα κίνητρα αρχικής επιλογής του επαγγέλματος και επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες που βιώνει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος και επιδρούν στα κίνητρα παραμονής και αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και, στην προκειμένη περίπτωση, από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Άλλωστε, στην έρευνα των (Brownell et al., 1994) οι παράγοντες που επιδρούσαν στην επιλογή του επάγγελματος σε εκπαιδευτικούς που είτε τελικά παρέμειναν ή αποχώρησαν από την ειδική αγωγή αιτιολογούσαν ως ένα βαθμό την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα.

Η θεωρία της αφοσίωσης προσιδιάζει ως ερμηνευτικό σχήμα στην παραπάνω προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή, η αφοσίωση στους εκπαιδευτικούς δεν είναι κάτι το οποίο απλά υφίσταται με την εισδοχή στο επάγγελμα και χάνεται με την αποχώρηση από αυτό. Μάλλον, η αφοσίωση αναπτύσσεται και εξελίσσεται διαρκώς καθ' όλη τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Ο βαθμός αφοσίωσης υφίσταται διακυμάνσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συνθήκες και καταστάσεις σε ποικίλα εργασιακά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων και των πεποιθήσεων τους αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται κάθε φορά το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και τις όποιες μεταβολές λαμβάνουν χώρα στην προσωπική τους ζωή. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό το να κατανοηθεί το πώς η αφοσίωση υπόκειται σε προοδευτική αλλαγή στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Torres, 2012, σελ. 120).

Αν και στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά υπάρχουν μελέτες ήδη από τη δεκαετία του '80 αναφορικά με τα «μονοπάτια σταδιοδρομίας» (career paths) προκειμένου να γίνει αρτιότερη η κατανόηση του φαινομένου της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα (Bayer, Brinkjaer, Paluborg, & Rolls, 2009), αντίστοιχες έρευνες που αφορούν αποκλειστικά εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι εξαιρετικά περιορισμένες αφενός και αφετέρου η αξία τέτοιου είδους ερευνών έγκειται στη διερεύνηση των κινήτρων επιλογής του επαγγέλματος, όπως η ύπαρξη

ατόμου με αναπηρία στο στενό περιβάλλον και ιδιαίτερες, καθοριστικές εμπειρίες στην αρχή ή κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας (Mackenzie, 2012a).

Ενδεχομένως, λοιπόν, κατά μία άποψη θα ήταν πιο αποδοτική η μελέτη των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στη συνεχή θετική προσφορά των εκπαιδευτικών παρόλες τις όποιες δυσκολίες καλούνται να αντιμετωπίσουν στο εργασιακό τους περιβάλλον και οι οποίες αποτελούν πρόκληση για την αφοσίωση στο διδακτικό τους έργο (Gu & Day, 2007).

Επιπλέον, προκύπτει ένα κενό στην ερευνητική αρθρογραφία αναφορικά με την συνεξέταση των κινήτρων και της αφοσίωσης στο επάγγελμα και την ταυτόχρονη μεταξύ τους σχέση σε σύνδεση με στάσεις έναντι της εργασίας, όπως η αποχώρηση (Battistelli et al., 2013). Και οι δύο έννοιες συνιστούν πηγές ενεργοποίησης του ατόμου με άμεσο αντίκτυπο στη συμπεριφορά του. Τα κίνητρα αποτελούν ένα σώμα δυνάμεων που ενεργοποιούν το άτομο (Pinder, 1998), ενώ η αφοσίωση αποτελεί την κινητήριο δύναμη που συνδέει το άτομο με μια πορεία δράσης (Meyer & Herscovitch, 2001). Με βάση, λοιπόν, τους παραπάνω ορισμούς, η έννοια των κινήτρων με εκείνη της αφοσίωσης είναι αλληλοσυμπληρούμενες καθόσον η αφοσίωση ενεργοποιεί τα κίνητρα που συνδέονται με προθέσεις ή συμπεριφορές (Battistelli et al., 2013). Ως εκ τούτου, αμφότερες οι θεωρίες που αφορούν στην αφοσίωση και στα κίνητρα για την εργασία συνεισφέρουν στο να γίνουν κατανοητοί οι παράγοντες που προβλέπουν και επιδρούν στη συμπεριφορά των εργαζόμενων (Meyer et al., 2004) όπως η αποχώρηση ή/και η παραμονή στο επάγγελμα.

Η βασική προβληματική της παρούσας έρευνας με μικτές ερευνητικές μεθόδους ήταν το ότι το έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διεθνώς εκτιμάται κυρίως από την αφοσίωση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο άσκησης του έργου αυτού (Payne, 2005). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής με υψηλότερο βαθμό αφοσίωσης ήταν περισσότερο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα συγκριτικά με τους λιγότερο αφοσιωμένους συναδέλφους τους (Billingsley, 1993). Από τη μελέτη τόσο του ποσοτικού όσο και του ποιοτικού σκέλους της έρευνας αναδείχθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν άλλοτε διευκολυντικά και άλλοτε ως πρόκληση για την παραμονή και την αφοσίωσή τους σε αυτό.

Επιπλέον, η αφοσίωση αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική πηγή κινήτρων για τα άτομα στο να επιδεικνύουν σθένος όταν αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας δραστηριότητες, παρά τις αντίξοες συνθήκες που έχουν να αντιμετωπίσουν

(Brickman, 1987· Scholl, 1981). Ως εκ τούτου, η αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι άμεσα συνυφασμένη και με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, με τη δεύτερη να προσδίδει στην πρώτη τη διάσταση της διαρκούς αφοσίωσης (Day, 2008).

Στους πίνακες που ακολουθούν επιχειρείται η αποτύπωση μιας διαδικασίας που εμπεριέχει τα κίνητρα από την επιλογή του επαγγέλματος μέχρι και την ενδεχόμενη διαρκή αφοσίωσή του σε αυτό, όπου ο Πίνακας 6.1 αφορά στην παραμονή και ο Πίνακας 6.2 στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου. Άλλωστε, όπως παρατηρούν οι Altynbekov και Zaki (2012), η κατανόηση των παραγόντων που δρουν ως κίνητρα, είναι προτιμότερο να εμπεριέχει τόσο το περιεχόμενο (τα κίνητρα μιας συμπεριφοράς) όσο και την όλη διαδικασία που λαμβάνει χώρα. Το σκεπτικό των Altynbekov και Zaki συμπορεύεται με την ενσωμάτωση μοντέλων περιεχομένου και διαδικασίας που αφορούν στην αποχώρηση των Maertz, Jr και Campion (2004), όπου τα μοντέλα περιεχομένου αφορούν στους λόγους για τους οποίους οι εργαζόμενοι αποχωρούν (όπως τα σχετικά πολυπαραγοντικά μοντέλα που μελετήθηκαν στο ποσοτικό σκέλος της παρούσας έρευνας) και εκείνα της διαδικασίας, στο πώς αποχωρούν. Η ενσωμάτωση αυτή προσδίδει μια νέα πιο αποδοτική κατεύθυνση στο πλαίσιο έρευνας για την αποχώρηση (ό.π., 2004) και στη βάση αυτής, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δομούνται οι επόμενοι δύο πίνακες που συνοψίζουν τα ευρήματα (περιεχόμενο) και τη φάση/τις φάσεις της όλης αποτυπωθείσας διαδικασίας στην οποία εντάσσονται. Άλλωστε, η αφοσίωση όπως και τα κίνητρα δεν αποτελούν στατικές έννοιες, αλλά έννοιες οι οποίες υπόκεινται σε αλλαγές και διακυμάνσεις μέσα από το πεδίο άσκησης του επαγγέλματος.

Πίνακας 6.1.

Κίνητρα παραμονής και διασύνδεσή τους με τις διαστάσεις της αφοσίωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΗ ΑΦΟΣΙΩΣΗ)	ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ					ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΑΝΕΠΙΛΟΓΗΣ (ΓΩΡΙΝΗ ΑΦΟΣΙΩΣΗ)		ΔΙΑΡΚΗΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗ (ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ)		ΜΗ ΔΙΑΡΚΗΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗ (ΕΠΙΒΑΡΥΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ)	
		ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ		ΑΠΟΧΩ- ΡΗΣΗΣ	ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ		ΕΠΑΝΕΠΙΛΟΓΗ	ΜΗ ΕΠΑΝΕΠΙΛΟΓΗ	ΑΤΟΜΙΚΟΙ	ΕΜΠΛΑΙΣΙΩΜΕΝΟΙ	ΑΤΟΜΙΚΟΙ	ΕΜΠΛΑΙΣΙΩΜΕΝΟΙ
		ΠΛΑΙΣΙΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ		ΕΝΤΟΣ ΕΑΕ	ΓΕΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ						
<b>ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ</b>												
<b>ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</b>												
<b>Προσωπική ικανοποίηση</b>												
Αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς	√		√				√		√			
Επιτεύγματα μαθητών		√	√				√					
Συναισθηματική επαφή και σχέσεις με μαθητές		√	√				√			√		
Αλλαγή στάσης ζωής του εκπαιδευτικού		√	√									
<b>Δημιουργικότητα</b>												
Εκπαιδευτική διαδικασία ως πρόκληση	√	√	√				√					
Αυτονομία			√				√		√			
<b>Αποτελεσματικότητα</b>												
Εμπειρία			√				√					
Χρόνος ενασχόλησης με τους μαθητές		√	√									
Αποτελ. παρέμβαση/Αίσθημα αποτελεσματικότητας		√	√				√		√			
<b>ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</b>												
<b>Υποστήριξη</b>												
Στελέχωση			√									
Υλικοτεχνική υποδομή			√									
Διευθυντής (κυρίως σε ΤΕ)		√										
Σχολικό κλίμα		√										
Συνάδελφοι		√										
<b>Σχέσεις/συνεργασία</b>												
Διοίκηση/Σχολικός Σύμβουλος ΕΑΕ		√										√ (Σχ. Σύμβουλος)
Διευθυντής		√										
Συνάδελφοι		√										
Μαθητές		√										
Γονείς		√										
<b>ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</b>												
Προσωπικότητα		√										
Επαγγελματική εξέλιξη	√	√										
Εργασιακά κερτημένα (μισθός)		√	√									
Εργασιακά κερτημένα (ωράριο, διακοπές)		√	√									
Οικογενειακές υποχρεώσεις		√										
Τόπος κατοικίας		√										

Πίνακας 6.2.

Κίνητρα αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και διασύνδεσή τους με τις διαστάσεις της αφοσίωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ (ΑΡΧΙΚΗ ΑΦΟΣΙΩΣΗ)	ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΛΕΚΤΗΡΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ				ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (ΓΩΡΙΝΗ ΑΦΟΣΙΩΣΗ)		ΔΙΑΡΚΗΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗ (ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ)		ΜΗ ΔΙΑΡΚΗΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗ (ΕΠΙΒΑΡΥΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ)		
		ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ		ΑΠΟΧΩ- ΡΗΣΗΣ	ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ		ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΙ	ΕΜΠΛΑΙΣΙΩΜΕΝΟΙ	ΑΤΟΜΙΚΟΙ	ΕΜΠΛΑΙΣΙΩΜΕΝΟΙ
		ΠΛΑΙΣΙΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ		ΕΝΤΟΣ ΕΑΕ	ΓΕΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ						
<b>ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ/ ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ</b>												
<b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ- ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟΙ</b>												
<b>Υποστηρίξη</b>												
Στελέχωση				√								
Επιμόρφωση				√				√				
Υλικοτεχνική υποδομή				√				√			√	
Διευθυντής (κυρίως σε ΤΕ)				√				√				
Συνάδελφοι				√				√	√			
Αίσθημα μοναξιάς (κυρίως σε ΤΕ)				√				√			√	
<b>Προβλήματα ρόλων (κυρίως σε Ειδικό σχολείο)</b>												
Ασάφεια				√				√				
Σύγχρουση				√				√				
Φόρτος εργασίας				√				√				
<b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ- ΜΑΤΑΙΩΣΕΙΣ</b>												
Επιρροή σε επαγγελματικά θέματα				√				√				
Εγγενείς δυσκολίες μαθητών				√			√	√		√		
Έλλειψη προόδου στους μαθητές				√		√	√	√		√		
Αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου				√								
Κοινωνικά στερεότυπα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία				√				√				
Συνεργασία με γονείς μαθητών				√				√				
Έλλιπής προετοιμασία στο πλαίσιο σπουδών/επιμόρφωσης				√		√			√			
Ακούσια μετακίνηση						√						
Συχνή αλλαγή σχολείου				√			√	√				
Αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς				√		√		√				
<b>ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</b>												
Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον				√			√	√			√	
Οικονομικοί				√								
Επιρροή από το στενό περίγυρο				√							√	
<b>ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ</b>												
Οικογένεια				√	√			√		√		
Τόπος κατοικίας					√							
Επαγγελματική εξέλιξη/αναζήτησεις	√			√	√	√	√	√				
Αναζήτηση νέων εμπειριών στην ΕΑΕ	√			√	√							

Από την ανάλυση του ποιοτικού σκέλους προέκυψαν οι παράγοντες που σχετίζονται με τα κίνητρα παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι οποίοι συμβάλλουν στην προώθηση των πρακτικών εκείνων που θα αποτρέψουν την αποχώρησή τους από αυτό (Walsh & Battitori, 2011). Ωστόσο, σε συνδυασμό με τη γνώση των κινήτρων για αποχώρηση, δομείται μια πιο συνολική εικόνα του φαινομένου, προκειμένου, από τη μια πλευρά να προαχθούν πρακτικές που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να παραμείνουν στο χώρο και, από την άλλη, να δομηθούν παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης προκειμένου να δράσουν αποτρεπτικά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Επιπλέον, η γνώση των κινήτρων επανεπιλογής και μη επανεπιλογής στη βάση της θεωρίας της αφοσίωσης προάγει ένα πλαίσιο περισσότερο στοχευμένων παρεμβάσεων με στόχο, όπως παρατηρούν οι Beltman et al. (2011), την προαγωγή όχι μόνο της «επιβίωσης» του προσωπικού στο χώρο της ειδικής αγωγής αλλά και την ανάπτυξη και υποστήριξή του μέσα από τους προστατευτικούς και επιβαρυντικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας (διαρκούς αφοσίωσης).

Η συνολική προσέγγιση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας, στηρίζεται στην άποψη των Edgar και Pair (2005), σύμφωνα με τους οποίους η οπτική του φαινομένου της αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εξαρτάται από την υπόσταση που της δίνεται κάθε φορά, ενώ, παράλληλα, πιστεύουν ότι η επικρατούσα γνώση αναφορικά με το θέμα αυτό είναι αποπροσανατολιστική. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η επικρατούσα γνώση αποτυπώνεται κυρίως στα θέματα υποστηρικτικού πλαισίου και προβλημάτων ρόλων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς από σχετικές ανασκοπήσεις ερευνών σχετικών με το θέμα (Billingsley, 1993, 2004a, 2005).

Ωστόσο, από μια διαφορετική οπτική, παρόμοια με εκείνη των Edgar και Pair (2005), το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς, η πρόκληση με την ενασχόληση με μαθητές με ειδικές ανάγκες και η επαγγελματική εξέλιξη/ανάπτυξη αποτελούν ενδογενή κίνητρα αρχικής επιλογής, παραμονής και επανεπιλογής επαγγέλματος, τα οποία, ωστόσο, συνδέονται με παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας και, πιο συγκεκριμένα, την επαγγελματική εξέλιξη και την αναζήτηση νέων εμπειριών στην ειδική αγωγή. Ως εκ τούτου, η όποια αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου, μολονότι στερεί από τα σχολεία και τους μαθητές πολύτιμο επιστημονικό δυναμικό, εντούτοις, στις περισσότερες των περιπτώσεων, βαίνει έμμεσα προς όφελος του ευρύτερου συστήματος της ειδικής αγωγής, με



εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους υπηρετώντας το χώρο από διαφορετικά πλαίσια. Μοναδική εξαίρεση, η περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, όχι τόσο για τις όποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά κυρίως λόγω του ότι η σχέση εργασίας τους δεν τους δίνει πάντα το δικαίωμα επιλογής πλαισίου εργασίας. Παρόλα αυτά, το αίσθημα προσφοράς, μολονότι δεν εντοπίστηκε επακριβώς στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, εντούτοις αποτελεί έναν από τους σημαντικούς ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας που συνδέονται με τη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (Beltman et al., 2011· Sinclair, 2008a).

Επιπλέον, το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς, στο πλαίσιο επανεπιλογής του επαγγέλματος (τωρινή αφοσίωση), αποκτά τη διάσταση της αποτελεσματικής προσφοράς, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τα επιτεύγματα των μαθητών και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας. Αυτό το αίσθημα αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τους Gu και Day (2007) συνδέεται με την ποιοτική παραμονή (quality retention) των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Από την άλλη πλευρά, οι εγγενείς δυσκολίες και η συνακόλουθη έλλειψη προόδου των μαθητών με ειδικές ανάγκες οδηγούν στην αποχώρηση και στην αλλαγή πλαισίου προς τη γενική αγωγή, ενώ επιδρούν και στη μη επανεπιλογή του επαγγέλματος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να διατηρούν την αφοσίωσή τους, ενώ το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει στους εκπαιδευτικούς που οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών τους είναι κάτι που ενδεχομένως τους υπερβαίνει. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο με το θέμα της αποτελεσματικής προσφοράς, παρότι συνδέεται μόνο με την αποχώρηση από το επάγγελμα, κινείται και η έλλειψη αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Άμεση απόρροια των όποιων εγγενών δυσκολιών των μαθητών, αποτελεί και η ανάγκη για περισσότερο χρόνο ενασχόλησης, προκειμένου τα αποτελέσματα της παρέμβασης να είναι ορατά, με όλα τα θετικά συμπαρομαρτούντα για την προαγωγή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και την παραμονή τους στο πλαίσιο εργασίας και στο επάγγελμα. Η συχνή και ακούσια, τις περισσότερες φορές, αλλαγή σχολείου που υφίστανται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, παρεισφρύει αρνητικά στο έργο τους και ματαιώνει τις όποιες προσπάθειες. Αν και κάτι τέτοιο φαίνεται σε μία των περιπτώσεων να αντιμετωπίζεται με την υιοθέτηση μιας θετικής αντίληψης στο πλαίσιο ατομικών

προστατευτικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας, εντούτοις η συχνή αλλαγή σχολείου έχει αντίκτυπο και στη δόμηση σταθερών σχέσεων με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Ακόμη και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί θέλουν το χρόνο τους προκειμένου να προσαρμοστούν στο νέο πλαίσιο εργασίας, στους μαθητές, στους συναδέλφους και στα καθήκοντά τους (Edgar & Pair, 2005). Δεδομένου ότι πολλοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλάζουν σχεδόν κάθε χρόνο, ακούσια τις περισσότερες φορές, πλαίσιο εργασίας, αναπόφευκτα μια τέτοια διαδικασία έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην εκπαίδευση των μαθητών (ό.π., 2005) όσο και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σταυρόπουλος & Μπαγινέτας, 2011). Το θετικό πάντως είναι ότι, σε κάθε περίπτωση, μαθητές, γονείς και συνάδελφοι συμβάλλουν στην ύπαρξη ενός πλαισίου ατομικών και εμπλαισιωμένων προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της παρούσας έρευνας.

Σημαντική είναι η συμβολή της αυτονομίας ως δεύτερης -μαζί με την πρόκληση- συνιστώσας της δημιουργικότητας, τόσο στην παραμονή και επανεπιλογή όσο και στη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα. Παρά τις όποιες επιφυλάξεις διατυπώθηκαν αναφορικά με τη διαχείρισή της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, δεν παύει να αποτελεί ατομικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας που επιστρατεύεται μπροστά στην όποια έλλειψη επιρροής ή συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με όλα τα θετικά συμπαρομαρτούντα για την προαγωγή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τα εργασιακά κεκτημένα (μισθός, ωράριο, διακοπές), συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο και στο επάγγελμα. Κάτι τέτοιο αφορά στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, καθώς στους αναπληρωτές η εικόνα είναι τελείως διαφορετική. Παρ'ότι το ωράριο, όπως και ο μισθός, σε ορισμένες των περιπτώσεων αποτελεί κοινό σημείο για μόνιμους και αναπληρωτές, ωστόσο, για τους δεύτερους, η έναρξη των θερινών διακοπών συνδέεται με τη λήξη της σύμβασης, την ανεργία και τη βίωση της εργασιακής ανασφάλειας, της αβεβαιότητας και της συνακόλουθης σκέψης για αποχώρηση και μειωμένης αφοσίωσης, λόγω, βέβαια και του οικονομικού σκέλους που ενέχει μια τέτοια χρονίζουσα πλέον κατάσταση. Παρόλο που μια τέτοια κατάσταση άλλοτε δεν πτοεί και άλλοτε, πέραν της φυσικής φθοράς, προκαλεί κόπωση τόσο σωματική όσο και ψυχική με όλα τα αρνητικά για την αφοσίωση και τη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα, ωστόσο ως προς το σκέλος της επανεπιλογής φαίνεται να έχει άμεση σχέση και με τις

οικογενειακές υποχρεώσεις, δεδομένου ότι οι περισσότεροι αναπληρωτές ανήκουν στο γυναικείο φύλο και σε μια φάση ζωής που συμπίπτει με τη δημιουργία οικογένειας, όπου, πέραν του «παραδοσιακού» ρόλου, συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Τα οικονομικά θέματα, άμεσα συνυφασμένα με την κάλυψη βασικών καθημερινών αναγκών, φαίνεται να ξεπερνούν κάποιες φορές το όποιο ισχυρό κίνητρο ενασχόλησης με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, όπως έχει διαμορφωθεί για τους κατόχους βασικού πτυχίου.

Από τη μελέτη των πινάκων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιστρατεύουν κυρίως ατομικά χαρακτηριστικά για την αντιμετώπιση των όποιων αντιξοοτήτων, διατηρώντας έτσι την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα και τη συνακόλουθη ψυχική ανθεκτικότητα (διαρκής αφοσίωση). Πέραν του ότι μπορεί να θεωρούνται εγγενή χαρακτηριστικά (Day & Gu, 2007), τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών, μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης (Howard & Johnson, 2004), καθόσον η ψυχική ανθεκτικότητα, κατά μία άποψη, αποτελεί μια διαδικασία προσαρμογής, μάλλον, παρά μια ομάδα ατομικών χαρακτηριστικών (Castro, Kelly, & Shih, 2010). Αν και μία τέτοια ανάλυση δεν ανταποκρίνεται στο πλαίσιο της παρούσας συζήτησης, ωστόσο αποτελεί θετικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί, δεδομένου ότι προέκυψαν και περιπτώσεις που αποτελούν πρόκληση για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (διαρκούς αφοσίωσης) και της συνακόλουθης παραμονής στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της παρούσας μελέτης.

Έτσι, λοιπόν, περισσότεροι είναι οι εμπλαισιωμένοι επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με οργανωσιακούς παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου και, πιο συγκεκριμένα, την υποστήριξη σε υλικοτεχνική υποδομή και το αίσθημα μοναξιάς στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης. Οι δύο αυτοί παράγοντες συγκαταλέγονται σε προηγούμενες σχετικές μελέτες που αφορούσαν σε εκπαιδευτικούς που αποχωρούσαν ή εκδήλωναν την πρόθεση να αποχωρήσουν από την ειδική αγωγή (Brownell et al., 1997· Gehrke & Murri, 2006· Gersten et al., 2001). Από την άλλη πλευρά, υφίστανται και ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες για τις όποιες ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης. Η ίδια ακριβώς περίπτωση με τους δύο παραπάνω παράγοντες είναι και εκείνη που αφορά στο αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον, ενώ η επιρροή από το στενό περίγυρο (οικογενειακό περιβάλλον) αποτέλεσε εμπλαισιωμένο επιβαρυντικό

παράγοντα ο οποίος τελικά οδήγησε στην αποχώρηση με πρόωρη συνταξιοδότηση. Ενδιαφέρον, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι παράγοντας παραμονής, όπως η υποστήριξη από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, αποτέλεσε επιβαρυντικό παράγοντα, κυρίως λόγω του ιδιαίτερα αυξημένου εύρους εποπτείας και της συνακόλουθης αδυναμίας στην ανταπόκριση της ενδεχόμενης πληθώρας αιτημάτων για υποστήριξη. Στους ατομικούς επιβαρυντικούς παράγοντες -μολονότι συνυπάρχουν με τους προστατευτικούς- συγκαταλέγονται οι εγγενείς δυσκολίες και η παρεπόμενη έλλειψη προόδου των μαθητών, οι οποίοι συνθέτουν το προφίλ ενός μειωμένου αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας αναφορικά με την επιρροή των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών τους, κυρίως στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου.

Τέλος, δεν πρέπει να παραβλεφθεί και ο παράγοντας της κόπωσης και φυσικής φθοράς, που αναφέρθηκε νωρίτερα, στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Και αυτό, διότι η μη επανεπιλογή λόγω κόπωσης αφενός αφορά μόνο στο θέμα της εργασιακής ανασφάλειας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και, αφετέρου, οι όποιες στρατηγικές αυτο-προστασίας που προάγουν την ευημερία επικεντρώνονται σε θέματα διαχείρισης ρόλων. Ο κύριος προβληματισμός επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, ακόμα και στην περίπτωση μόνιμου διορισμού, έχουν συγκεκριμένο πλαίσιο εργασιακών επιλογών, στο οποίο πλαίσιο να μην μπορεί να ανανεώνονται μέσω της αναζήτησης νέων εργασιακών εμπειριών, αλλά οι όποιες εξωγενείς δεσμεύσεις (π.χ. οικογένεια, τόπος κατοικίας, απόσταση, οικονομικές δυνατότητες) να δρουν ως πρόσκομμα στο πλαίσιο των εναλλακτικών εκείνων που ενδεχομένως μπορεί να μην υπήρχαν στην αρχή της σταδιοδρομίας και σε μία άλλη φάση ζωής. Οπωσδήποτε κάτι τέτοιο ισχύει και για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, στην παρούσα μελέτη υπήρχαν περιπτώσεις παραμονής στο πλαίσιο λόγω έλλειψης εναλλακτικού πλαισίου στον τόπο κατοικίας με την οικογένεια.

Έτσι, λοιπόν, δεδομένων των όποιων συνθηκών και απαιτήσεων διαμορφώνονται στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το ζητούμενο είναι η κατά το δυνατόν σε μεγαλύτερο βαθμό διατήρηση της αφοσίωσης στο επάγγελμα.

Ένα αναδυόμενο θέμα στο χώρο της ερευνητικής αρθρογραφίας αναφορικά με τα κίνητρα είναι και εκείνο της αειφορίας (sustainability). Στο πλαίσιο της έρευνας, η αειφορία προσδιορίζεται ως τα μέσα και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες ένα

άτομο διατηρεί τα κίνητρα για την εργασία σε ένα πλαίσιο, τα οποία κίνητρα, κατ' επέκταση, επιδρούν στα επίπεδα συνεχούς δέσμευσης και αφοσίωσης στο πλαίσιο αυτό (Srong, 2011).

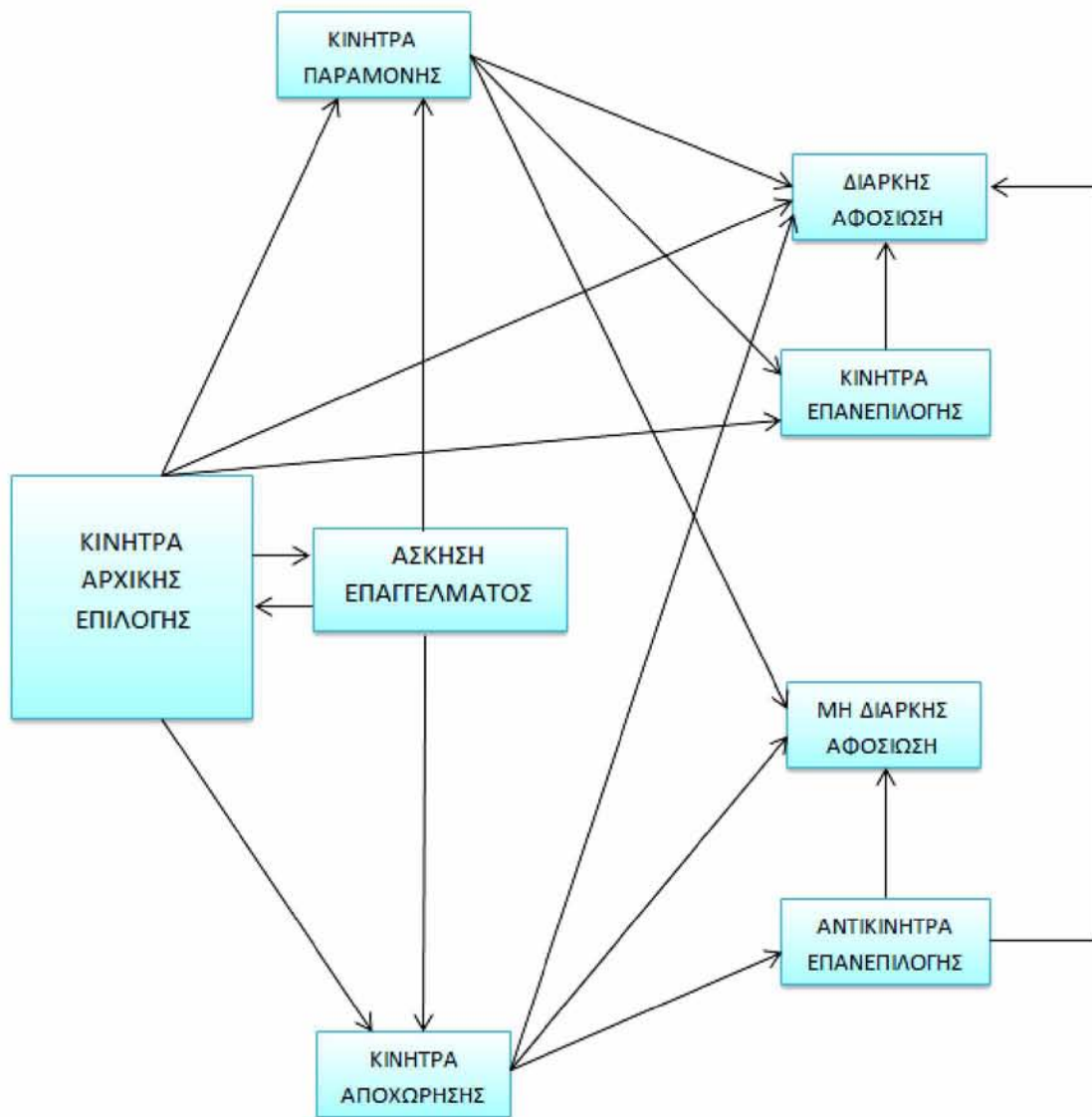
Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ένας από τους σημαντικότερους άξονες που δομούν την έννοια της αειφορικής εκπαίδευσης (sustainable education) σχετίζεται άμεσα με την προώθηση των ενδογενών κινήτρων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των μαθητών (Fullan, 2011). Στην παρούσα έρευνα, ενδογενή κίνητρα ήταν εκείνα που διαμόρφωσαν εξολοκλήρου σχεδόν την αρχική επιλογή του επαγγέλματος (αρχική αφοσίωση) του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και συνέβαλαν στην παραμονή σε αυτό μέσα από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, από τη σχετική ανάλυση προέκυψε ότι μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος, τα κίνητρα αρχικής επιλογής ενισχύονται και δρώντας ως κίνητρα παραμονής -αλλά και αποχώρησης η οποία στην προκειμένη περίπτωση συντελείται στη βάση ενδογενών κινήτρων αρχικής επιλογής- συμβάλλουν θετικά στα κίνητρα που προάγουν την τωρινή και διαρκή αφοσίωση.

Επιπλέον, κίνητρα αρχικής επιλογής όσο και ενδογενή κίνητρα παραμονής διαμόρφωσαν τα αντίστοιχα κίνητρα επανεπιλογής (τωρινή αφοσίωση). Ωστόσο, τα ενδογενή κίνητρα αρχικής επιλογής και παραμονής διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο των προστατευτικών εκείνων παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία ανθεκτικότητα συνδέεται με τη διαρκή αφοσίωση (Beltman et al., 2011). Τέλος, τα κίνητρα επανεπιλογής, όπως προέκυψαν τόσο από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και σχετίζονται με τα ενδογενή κίνητρα παραμονής όσο και από το συνδυασμό των κινήτρων αρχικής επιλογής που ενισχύθηκαν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, προάγουν με τη σειρά τους της διαρκή αφοσίωση (Διάγραμμα 6.2). Άλλωστε, ως έννοια η αειφορία ταυτίζεται με μια διαρκή διαδικασία, η οποία χρονικά βασίζεται στο παρελθόν (αρχική αφοσίωση) το οποίο συνδέεται με το παρόν και συμβάλλει στη διαμόρφωσή του (τωρινή αφοσίωση). Και στη βάση του παρόντος, με στοιχεία του παρελθόντος, δομείται το μέλλον (διαρκής αφοσίωση).

Επομένως, σε μια προσπάθεια επέκτασης του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας που αφορά στη θεωρία της αφοσίωσης, τα κίνητρα αρχικής επιλογής, παραμονής και, ως ένα βαθμό, αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου, συμβάλλουν στην αειφορική αφοσίωση (sustainable commitment), ενώ, αντίθετα, οι παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου και της συνακόλουθης

μειωμένης αφοσίωσης συμβάλλουν στη μη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Η έννοια της αειφορικής αφοσίωσης στηρίχτηκε σε σχετική μελέτη των Fischman et al. (2001) οι οποίοι εξέταζαν τους παράγοντες που δρούσαν ως κίνητρα στο να διατηρήσουν την αφοσίωσή τους (sustained commitment) νέοι επαγγελματίες στο χώρο των κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς και σε προηγούμενες σχετικές με το θέμα έρευνες (Day & Gu, 2007· Day, 2008).

Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση της αποχώρησης και των συνακόλουθων αντικινήτρων επανεπιλογής, οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας συμβάλλουν με τη σειρά τους στη διαρκή αφοσίωση και την κατ' επέκταση αειφορικότητά της.



Διάγραμμα 6.2  
Μοντέλο αειφορικής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Ως εκ τούτου, αν και τα ενδογενή κίνητρα μπορεί να αποτελούν τη βάση για την προαγωγή της αειφορικής αφοσίωσης (Beltman et al., 2011· Sinclair, 2008a) και συμβάλλουν στην παραμονή στο επάγγελμα, ωστόσο, ακολουθώντας το σκεπτικό των Beltman et al. (2011), εξίσου σημαντική πρόκληση αποτελεί όχι η απλή «επιβίωση» του προσωπικού στο χώρο της ειδικής αγωγής αλλά και η ανάπτυξή του, υπό το φως των δυσκολιών που αποτελούν πρόκληση για την παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο του ποιοτικού σκέλους, όπως φάνηκε και στην εξέταση του ποσοτικού μοντέλου αποχώρησης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, στις περισσότερες των περιπτώσεων, αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν

από την άσκηση του επαγγέλματος ακολουθώντας πρακτικές που εμπίπτουν στους ατομικούς και εμπλαισιωμένους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, προσδίδοντας έτσι διάρκεια στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Bobek, 2002) προς όφελος αφενός του συστήματος παροχής ειδικής αγωγής και αφετέρου της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από την καθημερινή αντιμετώπιση προβλημάτων, προς όφελος δικό τους και του συντελούμενου, κατ' επέκταση, εκπαιδευτικού έργου.

Στο πλαίσιο της συνάρθρωσης του ποσοτικού σκέλους της έρευνας με το ποιοτικό, παρέχεται πλέον μια περισσότερο πλήρης και συνολική εικόνα των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, έχοντας πλέον ως μέτρο σύγκρισης τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή. Δεδομένου ότι τα γνωρίσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελούν αντικείμενο μάθησης (Howard & Johnson, 2004), προτείνονται οι πρακτικές εκείνες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με στοχευμένες παρεμβάσεις τόσο στο μικρό όσο και στο μακρο-επίπεδο του συστήματος παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.



## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>**

### **Συνάρθρωση ευρημάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας**

Σύμφωνα με το οπτικό μοντέλο της διαδοχικής ερμηνευτικής προσέγγισης των μικτών ερευνητικών μεθόδων των Ivankova et al. (2006) (Πίνακας 2.4), το τελικό στάδιο της μικτής ερευνητικής προσέγγισης με βάση τον ακολουθιακού τύπου ερμηνευτικό σχεδιασμό αφορά στην ερμηνεία και αιτιολόγηση των αποτελεσμάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η συνάρθρωση διαχωρίζεται ανάλογα με το αν αφορά: α) Στην συμπληρωματική θεώρηση όπου τα δεδομένα του ποιοτικού σκέλους ερμηνεύουν εκείνα του ποσοτικού και β) στην επέκταση, όπου εμπλουτίζεται και επεκτείνεται ο σκοπός της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση η επέκταση αφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο άσκησης του.

Τα δεδομένα απεικονίζονται σε πίνακες προκειμένου να εξαχθούν τα συμπεράσματα τα οποία περιγράφονται παράλληλα και επιτυγχάνεται η ποιοτικοποίηση των ποσοτικών δεδομένων (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον, με βάση το μοντέλο των Ivankova et al. (2006), στο πλαίσιο της συνάρθρωσης προτείνονται και πρακτικές που συμβάλλουν στην αφοσίωση, διαρκή αφοσίωση και κατ' επέκταση παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα, ενώ, τέλος, αναλύεται η πρωτοτυπία και η συμβολή της έρευνας στο σώμα ερευνών που αφορούν στο θέμα και δομούνται προτάσεις για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα.

#### **7.1. Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας και αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (συμπληρωματικότητα)**

Όσον αφορά στο θέμα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας (εναλλακτικές διέξοδοι) σύμφωνα με το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993), αποτυπώνεται η διαφοροποίηση τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με και χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, ήτοι μόνιμοι και αναπληρωτές αναφορικά με τις θεματικές κατηγορίες που αντιστοιχούν σε κάθε παραγοντική δομή, όσο και οι ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουν οι τελευταίοι (Πίνακας 7.1). Πιο

συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποχωρούν προκειμένου να εκπληρώσουν τις επαγγελματικές τους αναζητήσεις εντός και εκτός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), ωστόσο το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τους ωθούν σε αναζήτηση πιο σταθερής εργασίας (Εύρημα 1). Από την άλλη πλευρά, οι επαγγελματικές αναζητήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που αφορούν σε εξέλιξη σε θέση εκτός σχολείου στελέχους της εκπαίδευσης συνιστά αποχώρηση από την ειδική αγωγή αν πρόκειται για θέση μη σχετική με την ειδική αγωγή και αποχώρηση από το διδακτικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής αν πρόκειται για θέση συναφής με την ειδική αγωγή (π.χ. σχολικός σύμβουλος, στέλεχος ΚΕΔΔΥ, Εύρημα 2). Ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η όποια αποχώρηση συνιστά στο να εγκαταλείψουν εντελώς την ενασχόλησή τους με την ειδική αγωγή, κάτι το οποίο δε φαίνεται να αφορά και τόσο τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Από μια άλλη άποψη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν αναλογικά τον αριθμό των προσόντων που διαθέτουν οι της γενικής ούτε η υπηρεσιακή τους κατάσταση το επιτρέπει (περισσότεροι αναπληρωτές) και για το λόγο αυτό δεν δηλώνουν αντίστοιχες προθέσεις αποχώρησης. Έτσι λοιπόν, οι όποιες αναζητήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κινούνται εντός πλαισίου ειδικής αγωγής, οι οποίες αν και συνιστούν πιθανή απώλεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εντούτοις δεν προδιαγράφεται απώλεια προσωπικού στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Εύρημα 3).

#### Πίνακας 7.1

*Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σύμφωνα με το σχηματικό μοντέλο της έρευνας (συμπληρωματικότητα)*

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Αποχώρηση	1.Περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν πρόθεση αποχώρησης σε άλλο κλάδο/ειδικότητα Α/θμιας, στην ευρύτερη δημόσια εκπαίδευση και την ιδιωτική εκπαίδευση	Εξωγενείς παράγοντες: Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον Προσωπικοί λόγοι: Επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις, αναζήτηση νέων εμπειριών στην ΕΑΕ
	2.Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωναν πρόθεση αποχώρησης σε εκτός σχολείου θέση στελέχους της εκπαίδευσης	Προσωπικοί λόγοι: Επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις
Αλλαγή πλαισίου εργασίας	3.Εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής δήλωναν πρόθεση αλλαγής πλαισίου σε δομή εντός ειδικής και γενικής αγωγής αντίστοιχα	Προσωπικοί λόγοι: Αναζήτηση νέων εμπειριών στην ΕΑΕ

Στο πλαίσιο της συνάρθρωσης των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που ακολουθεί, επιχειρείται να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων του ποσοτικού σκέλους καθώς και υιοθετείται η διαδοχική ερμηνευτική

προσέγγιση στο πλαίσιο εφαρμογής των μικτών ερευνητικών μεθόδων, συνδέοντας τα ευρήματα τόσο με τις έννοιες της αποχώρησης (ΑΠ) και αλλαγής πλαισίου εργασίας (ΑΠΕ) όσο και με εκείνες της παραμονής (Π) αφοσίωσης (ΑΦ) και διαρκούς αφοσίωσης (Δ.ΑΦ.) στο επάγγελμα.

Αναφορικά με τη συμπληρωματική θεώρηση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας (Πίνακας 7.2) αρχικά φαίνεται πως αποτυπώνονται οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στις δομές που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ήτοι κοινό σχολείο, τμήμα ένταξης σε κοινό σχολείο και ειδικό σχολείο (Εύρημα 1). Οποσδήποτε οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία βιώνουν δυσκολίες που συνδέονται με το εγγενές των δυσκολιών των μαθητών που επιφέρει κόπωση/φυσική φθορά και συμβάλλει στη μειωμένη αφοσίωση και τη συνακόλουθη αποχώρηση. Το νέο σημαντικό εύρημα που προκύπτει από τη συμπληρωματική θεώρηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί (μόνιμοι) της ειδικής αγωγής συνδέουν την έλλειψη προόδου στους μαθητές ως αιτία αλλαγής πλαισίου εργασίας προς τη γενική αγωγή (κοινό σχολείο) κάτι το οποίο λειτουργεί ως αποφόρτιση και αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς, στοιχείο το οποίο στο πλαίσιο της σχετικής στατιστικής ανάλυσης δεν είχε εντοπιστεί σε σημαντικό βαθμό (Εύρημα 7). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα δεδομένα της έρευνας των Billingsley και Cross (1991a), που αφορούσε την μετακίνηση από την ειδική στη γενική αγωγή. Στον αντίποδα των δυσκολιών που βιώνουν κυρίως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, κινούνται οι δυσκολίες των αναπληρωτών συναδέλφων τους (Εύρημα 2), οι οποίοι αναλογικά είναι και περισσότεροι στην ειδική από ό,τι στη γενική αγωγή (Εύρημα 3). Το αβεβαιο επαγγελματικό μέλλον σε συνδυασμό με την ακούσια μετακίνηση και τη συχνή αλλαγή σχολείου (Ευρήματα 5 και 8) συνιστούν ένα πλαίσιο που δρα αρνητικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα όσο και στο σχολείο, ενώ οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι εκείνες που προτρέπουν για την αλλαγή πλαισίου εργασίας πλησίον αυτής και του τόπου κατοικίας (Ευρήματα 2, 3, 9 και 10) ενώ την ίδια στιγμή οι παραπάνω υποχρεώσεις προσθέτουν αρνητικά στην αφοσίωση. Επιπλέον, σημαντικά νέα στοιχεία έρχονται να προστεθούν βάσει του Ευρήματος 4 όπου η επαρκής στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή συνιστούν δυσκολίες που επιβεβαιώνουν σχετικές προθέσεις εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης στην ειδική αγωγή, ενώ η όποια ελλιπής προετομασία/επιμόρφωση στο χώρο της ειδικής αγωγής αποτέλεσε κίνητρο αποχώρησης αλλά και αλλαγής πλαισίου εργασίας προς τη γενική αγωγή, καθόσον εντοπίστηκαν εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία

σε τμήμα ένταξης (Εύρημα 6), ενώ υπήρξε και περίπτωση συμμετέχοντος στο ποιοτικό σκέλος που δήλωσε ότι η έλλειψη προετοιμασίας και επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή στάθηκε ικανή στο παρελθόν να αποχωρήσει από αυτή.

Πίνακας 7.2

Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας	1.Μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης και σε γενικό δημοτικό σχολείο	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου στους μαθητές, κοινωνικά στερεότυπα για τα ΑμεΑ, συνεργασία με γονείς μαθητών, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς). ΑΠΕ: Έλλειψη προόδου στους μαθητές (πρός γενική αγωγή), αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς. ΑΦ: Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου στους μαθητές, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς.
	2.Οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, συγκριτικά με τους κατόχους βασικού πτυχίου στη γενική εκπαίδευση, δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό προθέσεις αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή. 3.Περισσότεροι αναπληρωτές υπηρετούν στην ειδική αγωγή ενώ αναλογικά περισσότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη γενική αγωγή. Μολαταύτα, ανεξάρτητα από ομάδα, η σχέση εργασίας βρέθηκε να επιδρά στην πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου με τους αναπληρωτές να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους.	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (συχνή αλλαγή σχολείου), Εξογενείς (αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον, οικονομικοί), Προσωπικοί (οικογένεια, επαγγελματική εξέλιξη, αναζήτηση νέων εμπειριών στην ΕΑΕ). ΑΠΕ: Προσωπικοί (οικογένεια, τόπος κατοικίας, επαγγελματική εξέλιξη, αναζήτηση νέων εμπειριών στην ΕΑΕ). ΑΦ: Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον, Οικογέ νεια, Επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις
	4.Μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης δήλωναν οι κατέχοντες θέση προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας και ακολουθούσαν οι έχοντες θέση διευθυντή, δασκάλου και υποδιευθυντή	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Οργανωσιακοί-Υποστήριξη (Στελέχωση, υλικοτεχνική υποδομή) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	5.Ανεξαρτήτως ομάδας, μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας δήλωναν όσοι είχαν παραμείνει στο ίδιο σχολείο μέχρι και 1 έτος.	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (συχνή αλλαγή σχολείου) ΑΠΕ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (ακούσια μετακίνηση) ΑΦ: Συχνή αλλαγή σχολείου
	6.Ανεξαρτήτως ομάδας, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρά στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας. Στην περίπτωση της προϋπηρεσίας σε τμήμα ένταξης, βρέθηκε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναλογικά με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή δήλωσαν ότι είχαν προϋπηρεσία σε τέτοιο τμήμα μέχρι και 1 έτος.	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (Ελλιπής προετοιμασία στο πλαίσιο σπουδών/επιμόρφωσης) ΑΠΕ: (Πρός γενική αγωγή) Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (Ελλιπής προετοιμασία στο πλαίσιο σπουδών/επιμόρφωσης) ΑΦ:-
	7.Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή.	ΑΠ: - ΑΠΕ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (έλλειψη προόδου στους μαθητές ΑΦ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (έλλειψη προόδου στους μαθητές, εγγενείς δυσκολίες μαθητών)
	8.Περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν ότι είχαν υπηρετήσει μέχρι και 1 έτος στη σχολική μονάδα και δήλωναν περισσότερα σχολεία υπηρετήσης την τελευταία 5/ετία Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των διαφορετικών σχολείων που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τα τελευταία 5 χρόνια τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός πρόθεσης αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις: Συχνή αλλαγή σχολείου ΑΠΕ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις: Ακούσια μετακίνηση Αφ.: Συχνή αλλαγή σχολείου

	γενικά και πρόθεσης αλλαγής πλαισίου εργασίας ειδικότερα	
	<p><b>9.</b> Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δηλώνουν αναλογικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής ως τόπο μόνιμης κατοικίας και διαμονής την ευρύτερη περιοχή του σχολείου όπου υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ομάδας, οι οποίοι δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία, είχαν μικρότερη πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου συγκριτικά με εκείνους που δε δήλωναν την ευρύτερη περιοχή του σχολείου ως μόνιμη κατοικία.</p>	<p>ΑΠ:- ΑΠΕ: Προσωπικοί λόγοι (τόπος κατοικίας) ΑΦ:-</p>
	<p><b>10.</b> Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους ή χωρίς οικογένεια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθεση αποχώρησης σε σχέση με εκείνους που δε διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους</p>	<p>ΑΠ: Προσωπικοί λόγοι (οικογένεια) ΑΠΕ: Προσωπικοί λόγοι (οικογένεια, τόπος κατοικίας) ΑΦ: Οικογένεια</p>

Όσον αφορά στους αποτρεπτικούς παράγοντες (Πίνακας 7.3), τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή φαίνεται ότι δεν τους «κρατάει» μια σειρά από κεκτημένα τα οποία σύμφωνα με τους Rusbult και Farrell (1983) είναι άμεσα συνδεδεμένα με κάποια εξωγενή χαρακτηριστικά της εργασίας (Εύρημα 1), καθόσον οι αναπληρωτές με βασικό πτυχίο βρίσκονται σε μια συχνή αλλαγή σχολείου, κάτι το οποίο ωστόσο δε συνάδει με τις όποιες οικογενειακές υποχρεώσεις και τον τόπο κατοικίας της οικογένειας (Εύρημα 2). Επιπλέον, στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών, η καταβολή του μισθού είναι διαρκής, οι περισσότεροι βρίσκονται πλησίον του τόπου κατοικίας τους με ένα ωράριο που ανταποκρίνεται στις οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ οι διακοπές -και δη οι θερινές- αποτελούν σημαντική αποφόρτιση για αυτούς κάτι το οποίο δε συμβαίνει με τους αναπληρωτές όπου κατά τους θερινούς μήνες είναι άνεργοι και επιφορτισμένοι με την αναμονή της επαναπρόσληψής τους, με όλα τα αρνητικά για τις όποιες οικογενειακές ή οικονομικές υποχρεώσεις όσο και την παραμονή τους σε έναν σταθερό τόπο κατοικίας. Επιπλέον, ο στενός περίγυρος της οικογένειας σε συνδυασμό με συγκυριακούς αρνητικούς οικονομικούς παράγοντες, συνετέλεσε στην περίπτωση αποχώρησης με πρόωρη συνταξιοδότηση στο πλαίσιο του ποσοτικού σκέλους της έρευνας (Εύρημα 3). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αγωγής αξιολογούνται θετικά για την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει (Payne, 2005), οι όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, φαίνεται να έχουν απήχηση στον κοινωνικό τους περίγυρο (Πίνακας 7.3) και να μην παρακωλύεται έτσι η όποια απόφαση αποχώρησης (Εύρημα 4). Τέτοιου είδους

δύσκολες συνθήκες αφορούν κυρίως τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Εύρημα 6), όσους διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους (Εύρημα 7) ή έχουν μια θέση ευθύνης που συνεπάγεται επιπλέον φόρτο εργασίας (Εύρημα 5) και, κυρίως, όταν το πλαίσιο εργασίας όπως εκείνο του ειδικού σχολείου είναι εξαιρετικά επιβαρυντικό καθόσον προκαλεί αίσθημα κόπωσης και φυσικής φθοράς (Εύρημα 8).

Πίνακας 7.3

Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Αποτρεπτικοί παράγοντες

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Αποτροπή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα	1.Οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή, συγκριτικά με τους κατόχους βασικού πτυχίου στη γενική εκπαίδευση, δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την αποτρεπτική επιρροή από οικογένεια-κεκτημένα	Π.ΕΠ.: Εξωγενείς παράγοντες/Εργασιακά κερτημένα (μισθός, ωράριο, διακοπές) Π.ΠΛ.: Εξωγενείς παράγοντες/Εργασιακά κερτημένα (μισθός, ωράριο, διακοπές) ΑΦ:-
	2.Μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από οικογένεια-κατοικία-εργασιακά κερτημένα δήλωναν όσοι είχαν παραμείνει στο ίδιο σχολείο μέχρι και 1 έτος.	ΑΠ: Προσωπικοί λόγοι/Οικογένεια, τόπος κατοικίας ΑΠΕ: Προσωπικοί λόγοι/Τόπος κατοικίας ΑΦ: Οικογένεια
	3. Αποχώρηση με πρόωφη συνταξιοδότηση	ΑΠ: Εξωγενείς παράγοντες: Οικονομικοί, επιρροή από το στενό περίγυρο ΑΠΕ:- ΑΦ:-
Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο	4.Μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	ΑΠ: Εξωγενείς παράγοντες/Επιρροή από το στενό περίγυρο ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	5.Μεγαλύτερο βαθμό αποτρεπτικής επιρροής από τον κοινωνικό περίγυρο, δήλωναν οι κατέχοντες θέση προϊσταμένου ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας και ακολουθούσαν οι έχοντες θέση διευθυντή, δασκάλου και υποδιευθυντή.	ΑΠ: Εξωγενείς παράγοντες/Επιρροή από το στενό περίγυρο ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	6.Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποτρεπτικής επιρροής από τον κοινωνικό περίγυρο συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους	ΑΠ: Εξωγενείς παράγοντες/Επιρροή από το στενό περίγυρο ΑΠΕ: - ΑΦ: -
	7.Οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν μακριά από την οικογένειά τους ή χωρίς οικογένεια δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από τον κοινωνικό τους περίγυρο.	ΑΠ: Εξωγενείς παράγοντες/Επιρροή από το στενό περίγυρο ΑΠΕ: - ΑΦ: -
	8.Μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής από τον κοινωνικό περίγυρο δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε τμήμα ένταξης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε κοινό δημοτικό σχολείο ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής μεγαλύτερο βαθμό αποτροπής δηλώνουν οι υπηρετούντες σε ειδικό δημοτικό σχολείο.	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου στους μαθητές, κοινωνικά στερεότυπα για τα ΑμεΑ, συνεργασία με γονείς μαθητών, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς). ΑΠΕ: Έλλειψη προόδου στους μαθητές (προς γενική αγωγή), αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς. ΑΦ: Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου στους μαθητές, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς.

Οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου της ειδικής αγωγής, φαίνεται πως συμβάλλουν και στη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση συγκριτικά με όσους υπηρετούν στη γενική αγωγή. Στο πλαίσιο της συνάρθρωσης, που αφορά στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες (Πίνακας 7.4), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ειδικό σχολείο είναι εκείνοι που λόγω της έλλειψης προόδου και των εγγενών δυσκολιών και της ασάφειας ρόλων είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (Εύρημα 4 και 1), ενώ στην

περίπτωση των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης η έλλειψη υποστήριξης από το διευθυντή (Εύρημα 2) και το αίσθημα μοναξιάς (Εύρημα 3), συμβάλλει αρνητικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας ήταν εκείνες που δεν ικανοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους οδήγησαν στην απόφαση να αποχωρήσουν από αυτήν (Brownell et al., 1994). Σχετικά με την αφοσίωση στο επάγγελμα, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης αντικατοπτρίζονται στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Εύρημα 5), όπου οι δυνατότητες εξέλιξης εντός αυτής είναι περιορισμένες είτε διότι οι θέσεις δεν είναι αρκετές ή τα προσόντα και η υπηρεσιακή κατάσταση (αναπληρωτές) δεν είναι αρκετά για τη διεκδίκησή τους, με αποτέλεσμα τη στροφή και προς τη γενική αγωγή, προκειμένου να επιτευχθεί η όποια επιθυμητή εξέλιξη. Επίσης, στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής η μειωμένη αφοσίωση συνδέεται με την κόπωση/φθορά που οφείλεται στο αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον λόγω της σχέσης εργασίας που επιβαρύνεται και από τη συνακόλουθη επαγγελματική εξέλιξη, ενώ στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες των μαθητών και τη συνακόλουθη έλλειψη προόδου σε αυτούς, γεγονός που συνδέεται με την αλλαγή πλαισίου προς τη γενική αγωγή (Ευρήματα 6 και 10). Η πρόοδος και επίδοση των μαθητών συνδέεται με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Day et al., 2009), ενώ αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των παραγόντων μειωμένης αφοσίωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι παράγοντες μειωμένης αφοσίωσης στους μόνιμους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγονται στους «θέσει παράγοντες» (situated factors) και στους αναπληρωτές αφορούν στους «επαγγελματικούς παράγοντες» (professional factors) (ό.π., 2009). Στους αναπληρωτές αποτελεί πρόκληση για την παραμονή στο επάγγελμα η αφοσίωσή τους σε αυτό, κάτι το οποίο δε φαίνεται να αφορά και τόσο τους μόνιμους εκπαιδευτικούς όπου οι «θέσει παράγοντες» μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγή πλαισίου είτε εντός είτε εκτός ειδικής αγωγής. Ωστόσο, το εύρημα που αφορά στην αφοσίωση στο σχολείο και έχει άμεση σχέση με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας, υποδηλώνει ότι υπάρχει μια αλληλοδιείσδυση της μιας όψης της αφοσίωσης στην άλλη (Malen et al., 1990) καθόσον οι επαγγελματικές προσδοκίες ενός ατόμου μπορεί να ικανοποιούνται -ή και το αντίθετο- στο πλαίσιο το οποίο εργάζεται (Wallace, 1993). Τέλος, όσον αφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα, επιβεβαιώνεται από τα Ευρήματα (7,8,9) ότι ως έννοια είναι περισσότερο εξαρτημένη από το πλαίσιο (Bandura, 1997). Η όποια μειωμένη αυτο-

αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συγκριτικά με εκείνους της γενικής, στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών η συμπληρωματική θεώρηση έδειξε σαν επιβαρυντικό παράγοντα το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον, ενώ στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σύνολό τους την έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και δη το αίσθημα μοναξιάς που δήλωναν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε τμήμα ένταξης. Όσον αφορά στο Εύρημα 10, αντικατοπτρίζονται οι περιορισμένες προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης οι οποίες εντός ειδικής αγωγής να είναι περιορισμένες και να μην έχουν την ευκαιρία να αποδείξουν πως μπορεί να φέρουν εις πέρας τις όποιες δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν καθημερινά και από μία θέση ευθύνης.

#### Πίνακας 7.4

*Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Ατομικοί εργασιακοί παράγοντες*

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Επαγγελματική ικανοποίηση	1.Επίδραση της ασάφειας ρόλων	ΑΠ: Προβλήματα ρόλων/ασάφεια ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	2.Επίδραση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς	ΑΠ:Εργασιακοί παράγοντες/Οργανωσιακοί (Διευθυντής κυρίως σε τμήμα ένταξης) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	3.Επίδραση της ικανοποίησης από την κοινωνική στήριξη	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες/Οργανωσιακοί (Συνάδελφοι, αίσθημα μοναξιάς κυρίως σε τμήμα ένταξης) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	4.Περισσότερο ικανοποιημένοι δήλωναν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής (κοινό δημοτικό σχολείο) και λιγότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, περισσότεροι ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε τμήμα ένταξης.	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου στους μαθητές, κοινωνικά στερεότυπα για τα ΑμεΑ, συνεργασία με γονείς μαθητών, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς). ΑΠΕ: Έλλειψη προόδου στους μαθητές (προς γενική αγωγή), αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς. ΑΦ: Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου στους μαθητές, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς.
Αφοσίωση στο επάγγελμα	5.Ανεξάρτητα από ομάδα οι έχοντες προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αφοσίωσης από τους μη έχοντες ανάλογη εμπειρία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που έχουν υπηρετήσει σε θέση προϊσταμένου σχολείου δηλώνουν περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία.	ΑΠ: Προσωπικοί λόγοι/επαγγελματική εξέλιξη-αναζητήσεις ΑΠΕ: Προσωπικοί λόγοι/επαγγελματική εξέλιξη-αναζητήσεις (και εντός ειδικής και εκτός ειδικής προς γενική αγωγή)
	6.Σημαντικός βαθμός συσχέτισης με την πρόθεση αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	ΑΠ: Εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου σε μαθητές, συχνή αλλαγή σχολείου, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς, αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον, οικογένεια, επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις
Αυτο-αποτελεσματικότητα	7.Όσοι δήλωναν πως ήταν άνεργοι πριν το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση, δήλωναν μικρότερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με όσους δεν δήλωναν άνεργοι	ΑΠ: Προσωπικοί λόγοι/Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον ΑΠΕ:- ΑΦ: Προσωπικοί λόγοι/Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον
	8.Επίδραση της ικανοποίησης από την κοινωνική στήριξη	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες/Οργανωσιακοί (Συνάδελφοι, αίσθημα μοναξιάς κυρίως σε τμήμα



	Δε βρέθηκε επίδραση στις διαστάσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας	ένταξης) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	9.Επίδραση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς Δε βρέθηκε επίδραση στις διαστάσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας	ΑΠ:Εργασιακοί παράγοντες/Οργανωσιακοί (Διευθυντής κυρίως σε τμήμα ένταξης) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	10. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ανεξάρτητα από ομάδα, οι οποίοι στο παρελθόν είχαν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή σχολείου δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία.	ΑΠ, ΑΠΕ, ΑΦ: Προσωπικοί λόγοι/επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις
Αφοσίωση στο σχολείο	11.Μεγαλύτερος βαθμός συσχέτισης με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας (ανεξάρτητα από ομάδα)	ΑΠΕ: Έλλειψη προόδου σε μαθητές, αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς, επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις

Η έλλειψη υποστήριξης και, πιο συγκεκριμένα, το μέγεθος του κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου σε επίπεδο συνθηκών εργασίας (Πίνακας 7.5), φαίνεται πως επηρεάζεται από τις συχνές και -τις περισσότερες φορές- ακούσιες μετακινήσεις που υφίστανται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με όλα τα αρνητικά παρεπόμενα για την παραμονή και την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα (Εύρημα 1). Η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων που βιώνουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ειδικά σχολεία λόγω των πολλαπλών ειδικοτήτων και του πλαισίου διεπιστημονικής συνεργασίας, συμβάλλουν, πέραν της αλλαγής πλαισίου και στην αποχώρησή τους από το επάγγελμα (Εύρημα 3), ενώ επιβεβαιώνεται η επίδραση του φόρτου εργασίας στην πρόθεση αποχώρησης τόσο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και σε όσους έχουν θέση ευθύνης (Εύρημα 2), όπου η έλλειψη υποστήριξης από τον άμεσο προϊστάμενο σύμφωνα με την έρευνα των Cooper και Kelly (1993), αποτελεί πηγή άγχους που εδράζεται στον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας. Η όποια αρνητική επίδραση της αυτονομίας στην πρόθεση αποχώρησης και την αφοσίωση στο σχολείο που προέκυψε από το ποσοτικό σκέλος (Εύρημα 5), αφορά στις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν στο ποιοτικό σκέλος, για το αν το να είναι ένας εκπαιδευτικός αυτόνομος είναι κατ' ανάγκη και δημιουργικός. Οπωσδήποτε η αυτονομία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα και τους διαφοροποιεί σημαντικά ως προς το μέγεθος επίδρασης από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. Οι όποιες διαφοροποιήσεις προέκυψαν μεταξύ ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους για το θέμα αυτό, αποτελούν ένα από τα σημεία αναφοράς στις πρακτικές που προάγουν την αφοσίωση και παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και αναλύονται σε ξεχωριστή ενότητα. Τέλος, συμπληρωματικά, η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο συμβάλλει πέραν της παραμονής στο πλαίσιο και στο επάγγελμα κατ' επέκταση (Εύρημα 6), ενώ η έλλειψη υποστήριξης από διευθυντή και συναδέλφους

καθώς και το αίσθημα μοναξιάς, στοιχειοθετούν την αρνητική συμβολή της έλλειψης ικανοποίησης από το κοινωνικό υποστηρικτικό εργασιακό πλαίσιο στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Εύρημα 7). Τέλος, το Εύρημα 4, παρέχει μια συμπληρωματική οπτική στο θέμα του φόρτου εργασίας στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, ο οποίος φόρτος δε συνδέεται άμεσα με τα περιστατικά των μαθητών και τις απαιτήσεις που έχουν, αλλά αποτελεί συνδυασμό του ευρύτερου πλαισίου καθηκόντων και ιδιαίτερων συνθηκών εργασίας οι οποίες και δρουν επιβαρυντικά στο έργο τους.

### Πίνακας 7.5

*Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Συνθήκες εργασίας*

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας (μέγεθος υποστηρικτικού δικτύου)	1.Μικρότερο υποστηρικτικό δίκτυο δήλωναν οι κάτοχοι βασικού πτυχίου στην ειδική αγωγή. Μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η πρόθεση αλλαγής πλαισίου σχετίζεται αρνητικά με τον αριθμό ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας.	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (συχνή αλλαγή σχολείου) ΑΠΕ: Εργασιακοί παράγοντες-Ματαιώσεις (ακούσια μετακίνηση) ΑΦ: Συχνή αλλαγή σχολείου
Προβλήματα ρόλων	2.Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενου γραφείου προς τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν ως διευθυντές ή προϊστάμενοι σχολείων, επιδρά, ανεξάρτητα από ομάδα, στον ανταμιβανόμενο φόρτο εργασίας. Ο φόρτος εργασίας βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και όχι στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.	ΑΠ: Προβλήματα ρόλων (φόρτος εργασίας) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	3.Η ασάφεια ρόλων βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ενώ από τη συμμεταβλητή ανάλυση προέκυψε ότι η σύγκρουση ρόλων σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου σε μεγαλύτερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς ειδικής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή.	ΑΠ: Προβλήματα ρόλων (σύγκρουση, ασάφεια) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
	4. Δε βρέθηκε καμία αλληλεπίδραση ή κύρια επίδραση ομάδας και αριθμού μαθητών στην τάξη ή το τμήμα ένταξης τόσο με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικού μέτρου όσο και με τις επιμέρους διαστάσεις της, παρά μόνο η κύρια επίδραση του τύπου σχολείου.	ΑΠ: Προβλήματα ρόλων (φόρτος εργασίας) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
Αυτονομία	5.Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η αυτονομία επιδρά θετικά στην πρόθεση αποχώρησης και αρνητικά στην αφοσίωση στο σχολείο	ΑΠ: Αναφορά των συμμετεχόντων στην αρνητική όψη της αυτονομίας (Παραμονή στο επάγγελμα) ΑΠΕ:- ΑΦ:- (Επανεπιλογή επαγγέλματος)
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	6.Η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Η υποστήριξη από τον άμεσο προϊστάμενο επιδρά θετικά στην αφοσίωση στο σχολείο	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-οργανωσιακοί-υποστήριξη (Διευθυντής) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
Κοινωνική	7.Η ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη στο χώρο	ΑΠ: Εργασιακοί παράγοντες-οργανωσιακοί-

στήριξη στο χώρο εργασίας (ικανοποίηση)	εργασίας σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	υποστήριξη (Διευθυντής, συνάδελφοι, αίσημα μοναξιάς) ΑΠΕ:- ΑΦ:-
---	---	---

Ακολουθώντας το παράδειγμα της έρευνας των Day et al. (2009) αναφορικά με τις φάσεις της επαγγελματικής ζωής, μελετάται η συμπληρωματική θεώρηση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις δημογραφικές μεταβλητές στον Πίνακα 7.6. Μολονότι τα ευρήματα 1 και 2 συνάδουν εν πολλοίς με τα ευρήματα της συγκριτικής μελέτης των Boe, Bobbit, και Cook (1997) όπου ο ρυθμός αποχώρησης μειωνόταν όσο αυξάνονταν η ηλικία και ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια, η πραγματικότητα που διατύπωσαν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην έρευνα φανερώνει ότι ενδεχομένως η συνέχιση της επαγγελματικής αβεβαιότητας και η μη εξέλιξη των εργασιακών σχέσεων θα έχει το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα από τα ευρήματα της έρευνας των Boe et al. (ό.π., 1997). Κυρίως όμως θα έχει αντίκτυπο και στην αφοσίωση στο επάγγελμα η οποία, κατά τους Day et al. (2009), αποτελεί έναν από τους δείκτες αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών. Σε όλα τα παραπάνω αν συνυπολογιστεί και το Εύρημα 3, όπου οι γυναίκες «παραδοσιακά» είναι επιφορτισμένες με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, τίθεται εν αμφιβόλω, στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αφορά στην ειδική αγωγή, το αν τελικά η εξέλιξη της ζωής των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θα ακολουθήσει απρόσκοπτα την ιδιάζουσα επαγγελματική πραγματικότητα που βιώνουν για δωδέκατο συνεχές σχολικό έτος. Άλλωστε, η σύγκρουση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων αποτελεί αντικείμενο πρόσφατου ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της αποχώρησης των εργαζόμενων, όπου επιβεβαιώθηκε η σημασία της στήριξης ειδικά από τον/τη σύζυγο στις αποφάσεις για αποχώρηση ή παραμονή στο επάγγελμα (Huffman, Casper, & Payne, 2013), ενώ, τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στο σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993), οι υποχρεώσεις του σπιτιού και η ανατροφή του/των παιδιού/ών αποτελούσαν παράγοντες αποχώρησης από την ειδική αγωγή.

Πίνακας 7.6

Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων (συμπληρωματικότητα): Δημογραφικό προφίλ (Φάση ζωής)

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Ηλικία και φύλο, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά στην οικογένεια	1. Πιο νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην ειδική αγωγή. Η πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο τείνει να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών.	ΑΠ, ΑΠΕ, ΑΦ: Προσωπικοί λόγοι/Οικογένεια
	2. Περισσότεροι άγαμοι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή. Ανεξάρτητα από ομάδα, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας ως γενικό μέτρο από τους έγγαμους ή διαζευγμένους συναδέλφους τους ενώ όσοι βρίσκονται σε χηρεία δηλώνουν μικρότερο βαθμό πρόθεσης συγκριτικά με τους έγγαμους. Αναφορικά με την πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας, μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν οι άγαμοι ή διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί ενώ το μικρότερο βαθμό δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που είναι είτε έγγαμοι είτε σε κατάσταση χηρείας.	
	Οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά δηλώνουν μεγαλύτερη πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν παιδιά.	
	3. 6 στους 10 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής της έρευνας είναι γυναίκες	

## 7.2. Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την παραμονή, αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (επέκταση)

Στο πλαίσιο της συνάρθρωσης των ευρημάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας, παρέχεται η δυνατότητα περαιτέρω ερμηνείας των διαφοροποιήσεων που προέκυψαν από την ανάλυση διαφορών στους ατομικούς εργασιακούς παράγοντες και τις συνθήκες εργασίας καθώς και των αποτελεσμάτων του πολυπαραγοντικού μοντέλου μέσω του οποίου κατέστη αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στην παραμονή και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα, παρόλες τις όποιες δυσκολίες και αντιξοότητες βιώνουν στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Με αυτό τον τρόπο εμπλουτίζεται και διευρύνεται ο σκοπός της έρευνας στο πλαίσιο επέκτασής της (Green et al., 1989, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011) όπου στην προκειμένη περίπτωση μελετώνται οι παράγοντες που δε συμβάλλουν μόνο στην παραμονή και αφοσίωση, αλλά και στη διαρκή αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμά τους (Πίνακας 7.7). Επισημαίνεται ότι στην παρένθεση αναγράφονται οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μολονότι δήλωναν σε μικρότερο βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, εντούτοις αναφέρονται σε μια σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στην παραμονή τους σε

αυτό. Πιο συγκεκριμένα, πηγές προσωπικής ικανοποίησης όπως το αίσθημα ανιδιοτελούς προσφοράς, τα επιτεύγματα μαθητών και η συναισθηματική επαφή με αυτούς, αποτελούν ενδογενείς παράγοντες που συντελούν τόσο στην αφοσίωση όσο και στη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με αντίστοιχο της συγκριτικής μελέτης των Stavropoulos et al. (2008) που αφορούσε σε παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, όπου της ειδικής αγωγής δήλωναν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα καθεαυτό. Ενδεχομένως λοιπόν, οι συνθήκες εργασίας όπως παρουσιάστηκαν στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας και κατέστησαν πιο συγκεκριμένες στο πλαίσιο της συνάρθρωσης υπό τη μορφή συμπληρωματικής θεώρησης να μην ικανοποιούν στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα τη σημαντική τους διαφοροποίηση από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή. Ως εκ τούτου, η όποια διαφοροποίηση να έγκειται περισσότερο και στο βαθμό που η κάθε κλίμακα είναι εξειδικευμένη ώστε να μετράει περισσότερο όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης ή τη γενική έννοια αυτής (ό.π., 2008).

Η αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και της προόδου που σημειώνουν οι μαθητές κυρίως λόγω των εγγενών δυσκολιών τους, ενδεχομένως να γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως δική τους αποτυχία με όλες τις αρνητικές επιδράσεις για το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας (Adebomi et al., 2012), γεγονός που αποτυπώνεται και με το μειωμένο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της έρευνας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στη γενική αγωγή. Επιπλέον, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο του πολυπαραγοντικού μοντέλου στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας, βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την πρόθεση αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας μόνο στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό το εύρημα έχει διττή ερμηνεία: Αφενός οι περισσότερο αυτο-αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να διεκδικούν θέσεις και με βάση αυτό τους το χαρακτηριστικό να προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, αφετέρου η αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας αυτών των εκπαιδευτικών αποτελεί έλλειψη για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μολονότι δε σχετίζεται με κάποια διάσταση της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, ωστόσο το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο εκπαιδευτικοί που δηλώνουν λιγότερο αυτο-αποτελεσματικοί συμβάλλουν σε αυτό που οι Gu και Day (2007) αναφέρονται ως ποιοτική παραμονή

(quality retention) στο επάγγελμα. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται από τα ίδια τα δεδομένα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πολυπαραγοντικό μοντέλο της έρευνας τα προβλήματα ρόλων αντί να κάμπτουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, αντίθετα πρόσθεταν θετικά στην τόνωση του αισθήματος αυτού. Ενδεχόμενη ερμηνεία του ευρήματος αυτού αφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται σε ενδογενείς παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή, την αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα και αφορούν σε εμπειρίες και στρατηγικές που τονώνουν το αίσθημα αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματός τους, οι οποίοι παράγοντες δρουν προστατευτικά στη θέα αντίξοων εξωγενών εργασιακών παραγόντων, όπως είναι τα προβλήματα ρόλων, συμβάλλοντας έτσι στη διαρκή αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα. Ακόμη και στην περίπτωση της έλλειψης υποστήριξης από διευθυντή και συναδέλφους και του αβέβαιου επαγγελματικού μέλλοντος που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί όπου στο πλαίσιο της συνάρθρωσης ερμήνευσαν τη μειωμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αποτέλεσαν παράγοντες μειωμένης αφοσίωσης στο επάγγελμα, ωστόσο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας προκειμένου να επιτευχθεί η διαρκής αφοσίωση στο επάγγελμά τους.

Παρόλα τα όποια αντικρουόμενα ευρήματα προέκυψαν στο πλαίσιο της συμπληρωματικής θεώρησης των ευρημάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας, σε συμφωνία με την έρευνα των Παπάνη κ.συν. (2011), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χαίρουν μεγαλύτερου εύρους αυτονομίας στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, στοιχείο που συμβάλλει στην παραμονή τους στο επάγγελμα καθόσον αισθάνονται δημιουργικοί. Και η όλη αυτή η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μόνο πρόκληση που προσθέτει σημαντικά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά συντελεί, μέσω της αυτονομίας, στη διαρκή αφοσίωσή τους στο επάγγελμα.

Το εύρος του κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αν και μικρότερο λόγω της μικρότερης αναλογικά οργανικότητας των μονάδων ειδικής αγωγής αφενός και, αφετέρου, λόγω των συχνότερων μετακινήσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που στέκονται εμπόδιο στη δόμηση ενός αριθμητικά επαρκούς πλαισίου υποστήριξης, φαίνεται να συμβάλλει στην παραμονή τους τόσο στο πλαίσιο όσο και στο επάγγελμα, όχι όμως στην αφοσίωση και διαρκή αφοσίωσή τους σε αυτό. Ενδεχομένως, η μη συμβολή στην αφοσίωση όσο

και στη διαρκή αφοσίωση του εύρους του υποστηρικτικού δικτύου όσο και η ποιότητα αυτού (ικανοποίηση), να συνδέεται με το ότι θεωρούνται βασικά συστατικά στοιχεία της οργανωτικής δομής, τα οποία στοιχεία, αν υφίστανται, συντελούν στην παραμονή στο πλαίσιο και το επάγγελμα, ενώ αν δεν υφίστανται επέρχεται η αποχώρηση ή η αλλαγή πλαισίου εργασίας.

Στο πλαίσιο εξέτασης του πολυπαραγοντικού μοντέλου της έρευνας, το αρνητικό συναίσθημα στο χώρο εργασίας το οποίο συνδέεται με το άγχος, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρέθηκε να έχει άμεση θετική και έμμεση όσο και συνολική αρνητική επίδραση στην αφοσίωση στο επάγγελμα. Στην πρώτη περίπτωση (άμεση επίδραση) η κλιμάκωση της αφοσίωσης (escalation of commitment) είναι απόρροια παραγόντων που διαμορφώνονται από το ίδιο το άτομο και τα χαρακτηριστικά του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες (συνθήκες και πλαίσιο εργασίας). Πράγματι, στην περίπτωση της άμεσης επίδρασης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, προκειμένου να διατηρήσουν την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, επιστρατεύουν ατομικούς και εμπλαισιωμένους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας η οποία ανθεκτικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διαρκή αφοσίωση. Αντίθετα, στην περίπτωση της μη αφοσίωσης και της μη διαρκούς αφοσίωσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να τους «ξεπερνούν» και αφορούν στις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματός τους αφενός και τις όποιες συνθήκες διαμορφώνονται στην εκτός πλαισίου εργασίας ζωή τους αφετέρου (Πίνακας 7.7).

Πίνακας 7.7

Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων που σχετίζονται με την παραμονή, αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα (επέκταση)

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Παραγοντική δομή	Ευρήματα	Θεματικές κατηγορίες
Επαγγελματική ικανοποίηση	Λιγότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Π: Ενδογενείς, οργανωσιακοί, εξογενείς παράγοντες ΑΦ.: Ενδογενείς παράγοντες Δ.ΑΦ.: Ενδογενείς παράγοντες (Προσωπική ικανοποίηση/αντιδοτελής προσφορά, συνασθηματική επαφή με μαθητές)
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μικρότερος δηλούμενος βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Θετική συμβολή των προβλημάτων ρόλων στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας.	Π: Ενδογενείς παράγοντες (Αποτελεσματικότητα/εμπειρία, χρόνος ενασχόλησης με τους μαθητές, αποτελεσματική παρέμβαση/αίσθημα αποτελεσματικότητας ) Αφ.: Εμπειρία, Αποτελεσματική παρέμβαση/αίσθημα αποτελεσματικότητας Δ.Αφ.: Αποτελεσματική παρέμβαση/αίσθημα αποτελεσματικότητας
Αυτονομία	Περισσότερο αυτόνομοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε όλες τις διαστάσεις (διδασκτικό έργο, αναλυτικό πρόγραμμα)	Π: Ενδογενείς παράγοντες (Δημιουργικότητα) Αφ.: Αυτονομία, Εκπαιδευτική διαδικασία ως πρόκληση Δ.Αφ.: Αυτονομία
Κοινωνική στήριξη	Μικρότερο εύρος υποστηρικτικού δικτύου στπ χώρο εργασίας	Π: Οργανωσιακοί παράγοντες/Υποστήριξη (διευθυντής, συνάδελφοι)/ Σχέσεις συνεργασία (διευθυντής, συνάδελφοι) Αφ.: - Δ.Αφ.: -
Αρνητικό συναίσθημα	Μολονότι δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων, το αρνητικό συναίσθημα επιδρά θετικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πολυπαραγοντικό μοντέλο της έρευνας	ΑΦ. σε παράγοντες ΑΠ και ΑΠΕ: ✓ Επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις Δ.ΑΦ. σε παράγοντες ΑΠ και ΑΠΕ: ✓ Επιμόρφωση (Διαρκής επιμόρφωση/ενημέρωση), Υλικοτεχνική υποδομή (Ευελιξία, αυτονομία, υπομονή, θετική στάση/αντίληψη). ✓ Διευθυντής και Συνάδελφοι (Πλαίσιο συνεργασίας/δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο). ✓ Αίσθημα μοναξιάς (Κοινωνική δικτύωση στο χώρο εργασίας-δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής δικτύωσης, κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο). ✓ Προβλήματα ρόλων (συνεργασία, αυτο-προστασία). ✓ Επιρροή σε επαγγελματικά θέματα και Εγγενείς δυσκολίες μαθητών (αυτοαποτελεσματικότητα). ✓ Έλλειψη προόδου σε μαθητές (επιμονή). ✓ Κοινωνικά στερεότυπα για ΑμεΑ (επιμονή, υπομονή). ✓ Συνεργασία με γονείς (συνασθηματική νοημοσύνη, διαχείριση συνασθημάτων, αυτο-αποτελεσματικότητα). ✓ Ελλιπής προετοιμασία στο πλαίσιο σπουδών/επιμόρφωσης (άτυπη «μεντορική» υποστήριξη). ✓ Συχνή αλλαγή σχολείου (θετική αντίληψη/στάση) ✓ Κόπωση (αυτο-προστασία) ✓ Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον (επιμονή) ✓ Οικογένεια (Υποστηρικτικό δίκτυο εκτός πλαισίου εργασίας)
	Αρνητική έμμεση και συνολική επίδραση του αρνητικού συναίσθηματος στην αφοσίωση στο επάγγελμα στο πολυπαραγοντικό μοντέλο της έρευνας	Μη ΑΦ. σε παράγοντες ΑΠ και ΑΠΕ ✓ Έλλειψη προόδου και εγγενείς δυσκολίες των μαθητών ✓ Συχνή αλλαγή σχολείου ✓ Αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς ✓ Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον ✓ Οικογένεια ✓ Επαγγελματική εξέλιξη/αναζητήσεις Μη Δ.Αφ.: ✓ Υλικοτεχνική υποδομή ✓ Έλλειψη προόδου και εγγενείς δυσκολίες των μαθητών ✓ Αίσθημα μοναξιάς ✓ Αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον ✓ Επιρροή από στενό περίγυρο ✓ Σχολικός Σύμβουλος



### 7.3. Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων: Συμπεράσματα

Από τη συμπληρωματική θεώρηση των ευρημάτων προέκυψαν οι παράγοντες εκείνοι βάσει των οποίων οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν, οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μεταξύ τους αναφορικά με τους παράγοντες αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου και, τέλος, οι παράγοντες μετακίνησης προς τη γενική αγωγή οι οποίοι δεν είχαν προκύψει από το ποσοτικό σκέλος καθώς και η συμβολή της φάσης ζωής όπου από τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψε η ανάγκη για μια εκ νέου θεώρηση των υφιστάμενων εργασιακών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη γενική αγωγή φαίνεται πως αν και ως προς τις συνθήκες εργασίας δηλώνουν λιγότερη αυτονομία, περισσότερο φόρτο εργασίας και προβλήματα ρόλων γενικότερα, ωστόσο φαίνεται πως υπάρχει ένα πλαίσιο εργασιακών κεκτημένων και υποχρεώσεων καθώς και επαγγελματικών προοπτικών που δρα προστατευτικά στην απόφασή τους για αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Αντίθετα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μολονότι οι συνθήκες φάνηκαν εξ αρχής πιο ευνοϊκές, παρόλα αυτά οι ιδιαίτερες συνθήκες του επαγγέλματός τους που αναδύθηκαν μέσα από το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, εξηγούν τη μειωμένη ικανοποίηση και τη συνακόλουθη αφοσίωση και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Οι συνθήκες αυτές σχετίζονται τόσο με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου άσκησης καθηκόντων (ειδικό δημοτικό σχολείο/τμήμα ένταξης), τις δυνατότητες εξέλιξης καθώς και το εργασιακό καθεστώς ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών που εδώ και πολλά χρόνια εργάζονται ως αναπληρωτές το οποίο καθεστώς κάθε άλλο συνάδει με τη λογική της συνέχειας και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου αφενός και, αφετέρου, δεν ανταποκρίνεται στις εξελισσόμενες υποχρεώσεις της φάσης ζωής όπου η απουσία εργασιακών κεκτημένων -όπως αντίθετα συμβαίνει στην περίπτωση των συναδέλφων τους στη γενική αγωγή- ενδεχομένως να δρα αποτρεπτικά στην παραμονή τους στο επάγγελμα.

Είναι χρήσιμο, επιπλέον, να γίνει αναφορά στην διπλή όψη των όποιων συνθηκών διαμορφώνονται καθόσον συντελούν διαφορετικά στην απόφαση για παραμονή ή αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, επιβεβαιώνοντας το συμπέρασμα της έρευνας των Edgar και Pair (2005) ότι το θέμα της αποχώρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εξαρτάται από την οπτική γωνία θέασής του. Πιο συγκεκριμένα, μολονότι η συναισθηματική επαφή με τους μαθητές και τα επιτεύγματά τους φαίνεται να συμβάλλουν στη διαρκή αφοσίωση και διατήρηση της

αφοσίωσης στο επάγγελμα αντίστοιχα, παρόλα αυτά οι εγγενείς δυσκολίες και η συνακόλουθη έλλειψη προόδου συμβάλλουν στη μειωμένη αφοσίωση των εκπαιδευτικών και στις προθέσεις αποχώρησης αλλά και αλλαγής πλαισίου προς τη γενική αγωγή. Επίσης οι οικογενειακές υποχρεώσεις συντελούν στην παραμονή καθόσον σε συνδυασμό με εργασιακά κεκτημένα (ωράριο, διακοπές) καθιστούν το επάγγελμα ελκυστικό, ενώ την ίδια στιγμή και στις ίδιες υποχρεώσεις δεν μπορούν να ανταποκριθούν εκπαιδευτικοί που βιώνουν εργασιακή ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των οργανωσιακών συνθηκών όπως στην περίπτωση της υλικοτεχνικής υποδομής και της υποστήριξης από συναδέλφους

Ωστόσο, το κύριο συμπέρασμα που απορρέει από τη συνάρθρωση των ευρημάτων που προέκυψαν από το ποσοτικό και ποιοτικό σκέλος της έρευνας επιβεβαιώνει ως ένα βαθμό την υπόθεση του εννοιολογικού μοντέλου της Billingsley (1993), στο οποίο μοντέλο βασίστηκε η παρούσα έρευνα και αποτελεί επίσης και το ερώτημα της μικτής ερευνητικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση αφορούσε στο ότι στην περίπτωση που οι συνθήκες εργασίας και τα επαγγελματικά προσόντα δεν είναι ευνοϊκά, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι βιώνουν λιγότερες αμοιβές (εσωτερικές, εξωτερικές και δευτερεύουσας σημασίας) και να μειώνεται με αυτό τον τρόπο η αφοσίωσή τους. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα που ουσιαστικά συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα και συνδέονται με τις θετικές όψεις από την άσκηση του επαγγέλματος καθ' εαυτού (προσωπική ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα, δημιουργικότητα), ενώ εργασιακοί παράγοντες (οργανωσιακοί, ματαιώσεις, εξωγενείς) σχετίζονται με την μειωμένη αφοσίωση και την συνακόλουθη αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Από την άλλη πλευρά, κεκτημένα εργασιακά δικαιώματα (μισθός, διακοπές, ωράριο), φαίνεται να αποτελούν δευτερεύουσας σημασίας κίνητρα, καθόσον ναι μεν συντελούν στην παραμονή, αλλά δεν προσθέτουν στην αφοσίωση. Έχοντας ως κριτήριο τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο, όντας αναπληρωτές, βιώνουν μια αβεβαιότητα όσον αφορά στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, που επιβαρύνεται από τη συχνή αλλαγή σχολείου, την ακούσια κάποιες φορές μετακίνηση, τις μειωμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, στοιχεία που δεν συμβαδίζουν με τις αναδυόμενες οικογενειακές υποχρεώσεις και τις συνθήκες της ζωής που μεταβάλλονται. Αναφορικά με τις αναδυόμενες υποχρεώσεις, τα ευρήματα συγκλίνουν με το εννοιολογικό μοντέλο επιβεβαιώνοντας κατ' επέκταση την υπόθεση

του ερωτήματος της μικτής ερευνητικής προσέγγισης, ότι δηλαδή παράγοντες που εμπίπτουν εκτός του επαγγελματικού πλαισίου επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στις όποιες επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, στην περίπτωση των μόνιμων εκπαιδευτικών χωρίς βασικό πτυχίο αλλά με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, εργασιακοί παράγοντες όπως η έλλειψη προετοιμασίας, οι εγγενείς δυσκολίες και έλλειψη προόδου των μαθητών στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου και το αίσθημα μοναξιάς στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης προσθέτουν αρνητικά στην αφοσίωσή τους. Κοινός τόπος και των δύο παραπάνω περιπτώσεων εκπαιδευτικών -με και χωρίς βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή- αποτελεί το αίσθημα κόπωσης/φθοράς που βιώνει η καθεμιά πλευρά για τους λόγους που αναφέρθηκε η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών.

Μολονότι η συμπληρωματική θεώρηση των ευρημάτων του ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους της έρευνας συνέβαλε στο να γίνουν καλύτερα κατανοητοί οι παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εντούτοις, στο πλαίσιο της επέκτασης/εμπλουτισμού της παρούσας έρευνας με τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων, επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται απλά στους παράγοντες που συντελούν στην παραμονή και αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, αλλά και στο γεγονός ότι, παρόλες τις όποιες δυσκολίες, εφαρμόζουν πρακτικές που συντελούν στη διαρκή αφοσίωσή τους και αναλύονται στην ενότητα που ακολουθεί.

#### **7.4. Πρακτικές που προάγουν την αφοσίωση και διαρκή αφοσίωση (ψυχική ανθεκτικότητα) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τη συνακόλουθη παραμονή τους στο επάγγελμα**

Όπως υποστηρίζουν οι Howard και Johnson (2004), τα γνωρίσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελούν αντικείμενο μάθησης. Αν και υπάρχει προηγούμενο αντίστοιχων καλών πρακτικών στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων που υλοποιούνται στον ελλαδικό χώρο (Δίκτυο Include, 2012), ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι εκείνοι που παρέχουν έναν πολύ χρήσιμο οδηγό παρέμβασης με στόχο τη διάχυση των πρακτικών εκείνων που επιστρατεύουν και συντελούν στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Επιπλέον, τα όποια προγράμματα παρέμβασης καλόν είναι να επικεντρωθούν στις αειφορικές αξίες

που αναδύθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και συντελούν στην αντίστοιχη αφοσίωση, όπως η ανιδιοτελής προσφορά, η πρόκληση από την άσκηση του επαγγέλματος και ακολούθως η συναισθηματική επαφή με τους μαθητές, η αυτονομία και το αίσθημα αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, πέραν των πρακτικών που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και αποτελούν τρόπον τινά απόκριση στις όποιες δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, υπάρχουν και εκείνοι οι παράγοντες που ανασταλτικά τόσο στη διατήρηση της αφοσίωσης όσο και στη διαρκή όψη αυτής. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν αφορμή για προτάσεις που αφορούν σε παρεμβάσεις τόσο στο μικρο όσο και μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρχής γενομένης από το αίσθημα μοναξιάς στο οποίο αναφέρονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, προτείνεται ο εμπλουτισμός των καθηκόντων τους με εντός σχολείου δραστηριότητες ενημέρωσης και υποστήριξης των συναδέλφων της γενικής αγωγής καθώς και η τοποθέτηση ειδικού επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού που θα δρα υποστηρικτικά και θα προάγει το καθεαυτό έργο τους καθώς και η διοργάνωση βιωματικών σεμιναρίων από σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής με τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο λειτουργεί τμήμα ένταξης, για την από κοινού προώθηση στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων που ενισχύουν το ρόλο του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης (Σταυρόπουλος, 2007). Οι παραπάνω παρεμβάσεις θα συμβάλλουν και στην αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, όπου η αναγνώριση αυτή αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Saiti, 2007).

Η έλλειψη προόδου και οι εγγενείς δυσκολίες των μαθητών που αναφέρονται κυρίως από εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων ενδεχομένως να αποδίδεται και στο πλαίσιο συνεργασίας με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι το εύρος εποπτείας του κάθε συμβούλου είναι εξαιρετικά ευρύ. Ως αντιστάθμισμα αυτής της διοικητικής, από πρακτικής άποψης, δυσχέρειας, μπορεί να λειτουργήσει ο ψυχολόγος που υπηρετεί στην οικεία σχολική μονάδα ή Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), προκειμένου να παράσχει υποστήριξη τους εκπαιδευτικούς εξατομικευμένα ή ομαδικά αναφορικά με το θέμα διαχείρισης των εγγενών δυσκολιών και της συνακόλουθης έλλειψης προόδου στους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, όπου στο πλαίσιο της συμπληρωματικής θεώρησης της

συνάρθρωσης οι εγγενείς δυσκολίες και η έλλειψη προόδου δρουν αποτρεπτικά στην παραμονή εκπαιδευτικών στο πλαίσιο, κυρίως, ενός ειδικού σχολείου.

Αναφορικά με το αίσθημα κόπωσης/φυσικής φθοράς, αξίζει να σημειωθεί ότι αποκτά διαφορετική όψη όταν αναφέρεται από τους μόνιμους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Στους μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στόχος της ακόλουθης παρέμβασης είναι η αποφόρτιση από το πλαίσιο ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, μπορεί να παρέχεται η δυνατότητα κάποιων «ευνοϊκών» ρυθμίσεων στο πλαίσιο υπηρεσιακών μεταβολών όπως η μετακίνηση σε οικεία σχολική μονάδα γενικής αγωγής ή άλλη θέση εκτός ειδικής αγωγής (με καθεστώς αντίστοιχο των ειδικών κατηγοριών μετάθεσης/απόσπασης) με την υποχρέωση επιστροφής στο πλαίσιο ειδικής αγωγής από όπου έγινε η μετακίνηση μετά από καθορισμένο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, κατόχους βασικού πτυχίου στο αντικείμενο, το αίσθημα κόπωσης φαίνεται πως είναι αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης αναμονής που γεννά αβεβαιότητα για το μέλλον δεδομένου ότι ανακόπτεται η επαγγελματική τους εξέλιξη αφενός και, αφετέρου, το καθεστώς πρόσληψης/απόλυσης/επαναπρόσληψης δεν είναι φιλικό για τη δημιουργία οικογένειας δεδομένου ότι οι περισσότεροι ανήκουν στο γυναικείο φύλο. Επιπλέον, οι πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που καθυστερούν περαιτέρω την αναμονή για επαγγελματική αποκατάσταση, η ανισότητα στα προνόμια που χαίρουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με μόνιμη σχέση εργασίας (άδειες κύησης, λοχείας, ανατροφής) που δεν προβλέπονται για τους αναπληρωτές, δυσχεραίνουν την όλη κατάσταση δεδομένου ότι ένας ικανός αριθμός δομών ειδικής αγωγής εξαρτούν τη λειτουργία τους κατά ένα σημαντικό μέρος από την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η άμεση κατά το δυνατόν επαγγελματική αποκατάσταση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών θα αποτρέψει μελλοντικές εκροές προς άλλες επαγγελματικές διεξόδους ενώ, ακόμη και στην περίπτωση παραμονής, ελλοχεύει ο κίνδυνος να βαίνει μειούμενη η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα και στο διδακτικό έργο, με όλες τις αρνητικές συνέπειες για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου έργου στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Άλλωστε, όπως προέκυψε από το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, η επιρροή από το στενό περίγυρο σε συνδυασμό με μια επερχόμενη κόπωση/φθορά ήταν ικανή να οδηγήσει σε πρόωρη συνταξιοδότηση μια καθ' όλα αφοσιωμένη στην ειδική αγωγή εκπαιδευτικό, ενώ στην περίπτωση αναπληρώτριας εκπαιδευτικού η αντίστοιχη επιρροή που συνδέεται με μελλοντικές οικογενειακές υποχρεώσεις δεν

αποκλείουν την αναζήτηση μιας πιο σταθερής εργασίας ακόμα και εκτός πλαισίου εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, ο εμπλουτισμός των προοπτικών σε διεξόδους στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως απόκριση στις καθ' όλα αναμενόμενες από μέρους τους αναζητήσεις για επαγγελματική εξέλιξη, αποτελεί πρόκληση για την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα όπως προέκυψε από τη συμπληρωματική θεώρηση της συνάρθρωσης των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων και προς αυτό τον στόχο οφείλεται να κινηθεί ο σχεδιασμός σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αυτονομία, αποτελεί ένα θέμα στο οποίο το ποιοτικό σκέλος παρείχε μια πολύ σημαντική οπτική συμπληρωματικά με τα ευρήματα του ποσοτικού σκέλους. Η οπτική αυτή αφορά στο ότι η αυτονομία από μόνη της δεν μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο έργο του, αν μέσω αυτής δεν προάγεται η δημιουργικότητα, της οποίας δημιουργικότητας η αυτονομία αποτελούσε έναν από τους άξονές της. Σε αντίθετη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να «χαθεί» με όλα τα αρνητικά συμπαρομαρτούντα για την αφοσίωση στο επάγγελμα και την παραμονή του σε αυτό, όπως αποτυπώθηκε και στο πολυπαραγοντικό μοντέλο του ποσοτικού σκέλους. Στο θέμα που ανακύπτει, σημαντική είναι η συμβολή του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής προκειμένου να μετουσιώσει την αυτονομία σε δημιουργικότητα μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης εντός του σχολικού πλαισίου. Σημαντική είναι και η συμβολή επιστημονικών φορέων προς αυτή την κατεύθυνση, όπως οι Ημερίδες και Διημερίδες που αφορούν σε Καινοτόμα και Αποτελεσματικά Προγράμματα στην Ειδική Αγωγή που διοργανώνει η Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών (ΠΕΕΠ) από το 2011, όπου εκπαιδευτικοί της πράξης παρουσιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που μετουσιώνουν την αυτονομία που χαίρει ο χώρος της ειδικής αγωγής σε ευκαιρία παροχής αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ιστότοπος [specialeducation.gr](http://specialeducation.gr), n.d.). Το θετικό είναι ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αξιοποιούν την αυτονομία τους προκειμένου να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια προκύπτουν από τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και μέσα προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί ένα κύριο θέμα στις μελέτες που αφορούν στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από αυτές, στοιχείο που αντανακλανάται και στο ότι αποτελεί επιβαρυντικό παράγοντα της διαρκούς αφοσίωσης. Άλλωστε, στη σχετικά πρόσφατη μελέτη των Antoniou et al. (2009), η έλλειψη πόρων και υποδομής κατατάσσονταν ως η πιο σημαντική πηγή άγχους στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αν και πολύ πρόσφατα οι μονάδες

ειδικής αγωγής εξοπλίστηκαν μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΣΠΑ, ωστόσο ο συνδυασμός περιβάλλοντος εργασίας (κτιρίων), μέσων και υλικών συνθέτουν την έννοια της υλικοτεχνικής υποδομής. Συνολικά, το θέμα της στέγασης πόρρω απέχει από τις προδιαγραφές όπως φάνηκε στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας, ενώ σε συνδυασμό με την ελλιπή στελέχωση ματαιώνονται οι όποιες προσπάθειες για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το θέμα ωστόσο που αναδύεται και είναι άμεσα συνυφασμένο με το σημαντικότητα της παρούσας έρευνας που αναλύεται στην ενότητα που ακολουθεί, είναι ότι ακόμα και στο καλύτερο περιβάλλον, με την καλύτερη κτιριακή υποδομή και επάρκεια σε πόρους, μέσα και υλικά, η ελλιπής στελέχωση και η έλλειψη σταθερότητας σε προσωπικό λόγω αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας όπως έχει πρόσφατα επισημανθεί σε σχετική μελέτη (Σταυρόπουλος & Μπαγινέτας, 2011), καθιστούν μη αποτελεσματική την όλη διαδικασία παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διότι δεν εξασφαλίζεται η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αειφορικότητα εν γένει της διοικητικής λειτουργίας.

#### **7.5. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας**

Η σημαντικότητα της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στο ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει αντίστοιχη μελέτη που να εξετάζει σε συγκριτικό επίπεδο την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής σε πανελλαδικό δείγμα, ενώ οι όποιες αναφορές, στο θέμα της αποχώρησης, στις μελέτες των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) και Παπάνη κ.συν. (2011) ήταν από σύντομες ως παρενθετικές. Επιπλέον, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των παραγόντων και η κατανόηση μιας διαδικασίας αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας. Δεδομένων των στοιχείων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σε έλληνες εκπαιδευτικούς, η παρούσα έρευνα επιχειρήσει επίσης να δια φωτίσει επιμέρους ζητήματα που άπτονται των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και δη των ιδιαίτερων εκείνων συνθηκών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματός τους και αποτελούν πρόκληση για την παραμονή και αφοσίωσή τους σε αυτό. Επιπλέον, ο χώρος της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας την προηγούμενη δεκαετία, αποτέλεσε πεδίο συνεχών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Για να γίνει καλύτερα αντιληπτό το

πλήθος και η συχνότητα των αλλαγών αυτών, είναι χαρακτηριστικό ότι μέσα σε μια περίοδο οκτώ χρόνων (2000-2008) έλαβαν χώρα δύο βασικές και μία συμπληρωματική νομοθετική παρέμβαση, τη στιγμή που η βασική νομοθετική παρέμβαση από το 1985 έμεινε σε ισχύ για μία και πλέον δεκαετία. Η πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση (Ν.3699/2008) εισήγαγε την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε ανάγκες για υποδομές και προσωπικό. Ως εκ τούτου το θέμα της στελέχωσης των σχολικών μονάδων και της εξατομικευμένης παρέμβασης, αποτελεί πλέον σημείο αιχμής και προβληματισμού των εκπαιδευτικών φορέων (ΠΕΕΠ, 2008, 2009).

Ενώ λοιπόν η διαδικασία στελέχωσης και πρόσληψης προσωπικού είναι αποτέλεσμα εκ των προτέρων διοικητικών ενεργειών, το φαινόμενο της αποχώρησης από την εργασία, αντίθετα, αιτιολογεί την εκ των υστέρων μελέτη του (Morrell, Loan-Clarke, & Wilkinson, 2001b). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας μπορεί να αυξήσει το βαθμό που το οργανωτικό πλαίσιο αλλά και οι ίδιοι οι εργαζόμενοι ασκούν επιρροή στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας (Dalton, Krackhardt, & Porter, 1981· Dalton, Todor, & Krackhardt, 1982). Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η πρόβλεψη η οποία σύμφωνα με τον Fayol (1949, όπ. αναφ. στο Σαϊτης, 2005) θεωρείται ως αρχή κάθε διοικητικής δραστηριότητας. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας που εμπίπτει στο ευρύτερο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με έμφαση στην ειδική αγωγή, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που δρουν προληπτικά στη διαδικασία στελέχωσης, στοιχείο που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένων και των δυσκολιών που απορρέουν από τις ήδη υπάρχουσες αλλά και μελλοντικές περικοπές σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, τα νέα δεδομένα και οι προκλήσεις που απορρέουν από το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο, έχουν άμεση επίδραση στο έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2005). Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας με τις περικοπές σε ανθρώπινο δυναμικό, ενισχύει τη σημαντικότητα της έρευνας, δεδομένου ότι ο θεσμός της μετεκπαίδευσης στα διδασκαλεία με ειδικευση στην ειδική αγωγή έχει πάψει να υφίσταται με αυτή τη μορφή και την κύρια «πηγή» άντλησης ανθρώπινου δυναμικού στην ειδική αγωγή αποτελούν τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών καθώς και τα τμήματα ΑΕΙ που χορηγούν βασικό τίτλο



σπουδών οι απόφοιτοι των οποίων βιώνουν εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες που κάθε άλλο παρά συντελούν στην παραμονή και αφοσίωση στο επάγγελμά τους.

Η πρωτοτυπία της έρευνας δεν έγκειται μόνο στο γεγονός ότι επιχειρεί ενός είδους πρόβλεψη που ενδεχομένως να οδηγήσει σε ελλείψεις προσωπικού, αλλά και στο ότι συμπορεύεται με τη λογική που υπαγορεύει την στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος της ειδικής αγωγής από την εκπαιδευτική παρέμβαση που είναι καθ'όλα αναγκαία για τη βελτίωση του αντικειμένου εργασίας των εκπαιδευτικών προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, τις δυσκολίες των συνθηκών που βιώνουν και την περιπλοκότητα της εργασίας τους καθ'εαυτής (Billingsley, 2004b). Επιπλέον, προωθείται και μια ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών εκείνων που όχι μόνο συμβάλλουν στην κατανόηση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας καθώς και την παραμονή σε αυτό (πλαίσιο/επάγγελμα), αλλά και τη διατήρηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμά τους (ό.π., 2004b). Για την απόκτηση αυτής της ολοκληρωμένης εικόνας, σημαντική ήταν και η συμβολή των μικτών ερευνητικών μεθόδων καθόσον παράγουν περισσότερο αναγκαία και πλήρη γνώση με αξία θεωρητική και πρακτική (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), στη χρήση των οποίων βασίζεται και μέρος της πρωτοτυπίας της έρευνας, καθόσον η συναφής ως προς τη μεθοδολογία διεθνής ερευνητική αρθρογραφία είναι περιορισμένη. Επιπλέον, η χρήση των μικτών ερευνητικών μεθόδων συνέβαλε στο να γίνει ένα βήμα πιο πέρα, η κατανόηση δηλαδή των παραγόντων εκείνων που δρουν είτε διευκολυντικά είτε ως πρόσκομμα στη διαρκή αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, στοιχεία που συνθέτουν τη συμβολή της έρευνας στο σώμα ερευνών για την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η οποία συμβολή παρουσιάζεται στην ενότητα που ακολουθεί.

#### **7.6. Συμβολή της έρευνας στο ερευνητικό συγκείμενο που αφορά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας. Περιορισμοί και προτάσεις για ανάληψη συναφών μελλοντικών ερευνών.**

Η συμβολή της έρευνας στο σώμα ερευνών που αφορά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αλλά και στους εκπαιδευτικούς γενικά, έγκειται στα εξής σημεία:

- Συστηματική μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας σε πανελλαδικό δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, στοιχείο που συντελεί σε μια πρώτη σφαιρική, κατά το δυνατόν, καταγραφή των τάσεων που διαμορφώνονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο.
- Μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής με κλίμακα προσαρμοσμένη μετά από σχετική πιλοτική έρευνα και εξαγωγή παραγόντων που αφορούσαν τόσο σε προθέσεις όσο και σε αποτρεπτικούς παράγοντες, δεδομένου ότι προηγούμενες έρευνες χρησιμοποιούσαν μικρό αριθμό ερωτήσεων, στοιχείο που είχε αρνητική επίπτωση στη δομική αξιοπιστία μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής. Επιπλέον, επιτεύχθηκε ο διαχωρισμός παραγόντων που αφορούσαν είτε στην αποχώρηση είτε στην αλλαγή πλαισίου εργασίας συμπληρωματικά προς τις προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας που μετρήθηκαν και χωριστά.
- Μελέτη ενός ευρύτερου πλαισίου δημογραφικών μεταβλητών για την καλύτερη κατανόηση των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας, καθώς και μελέτη ποσοτικών μεταβλητών (αυτονομία, αυτο-αποτελεσματικότητα, συναίσθημα στο χώρο εργασίας, δομικές και λειτουργικές όψεις της κοινωνικής στήριξης στο χώρο εργασίας) όπου ήδη υπήρχουσα έρευνα αναφορικά με τη σχέση/επίδραση στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας είναι περιορισμένη.
- Προσδιορισμός και διάκριση των εννοιών «αποχώρηση» και «αλλαγή πλαισίου εργασίας» με βάση το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993) και κατά το πρότυπο πρόσφατων ερευνών (Boe et al., 2008), καθόσον αποτελούν ενέργειες που προσανατολίζονται σε αντίστοιχα διακριτές επαγγελματικές αποφάσεις και επιλογές.
- Ενσωμάτωση μοντέλων διαδικασίας και περιεχομένου (Maertz, Jr & Campion, 2004) για την πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας.
- Συνεξέταση προθέσεων (ποσοτικό σκέλος) και κινήτρων (ποιοτικό σκέλος) που δεν έδρασαν μόνο συμπληρωματικά ως προς την μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, αλλά, κυρίως, έδρασαν συμπληρωματικά ως προς το θεωρητικό πλαίσιο της

έρευνας το οποίο επεκτάθηκε συμβάλλοντας στο να προταθεί μια νέα θεωρητική πλαισίωση, αυτή της αιφορικής αφοσίωσης. Σημειωτέον δε, ότι η όποια επέκταση και η αναγκαιότητα για την ποιοτική διερεύνηση του θέματος προέκυψε και μέσα από τα ίδια τα ποσοτικά δεδομένα -κυρίως από το πολυπαραγοντικό μοντέλο- στο πλαίσιο του διαδοχικού ερμηνευτικού σχήματος που διέπει την προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους.

- Κατανόηση ενός μηχανισμού που συμβάλλει στην αιφορική αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.
- Μελέτη των παραγόντων που δρουν ως κίνητρα αποχώρησης και παραμονής, τα οποία συμβάλλουν στην αφοσίωση και τη διαρκή αφοσίωση καθώς, κυρίως, των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντισταθούν και να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες απορρέουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ως προς το δεύτερο σκέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνας έδωσαν το στίγμα της ανθεκτικότητας και της διαρκούς αφοσίωσης αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά ποιοτικής παραμονής στο επάγγελμα (quality retention, Gu & Day, 2007), καθώς και τους επιβαρυντικούς παράγοντες (risk factors) που θέτουν σε κίνδυνο την παραμονή τους στο επάγγελμα. Ως προς αυτό λοιπόν ήταν σημαντική η:
- Συνάρθρωση των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων στο να εντοπιστούν οι όψεις εκείνες που αποτελούν πρόκληση τόσο για τη διατήρηση της αφοσίωσης όσο, κυρίως, τη διαρκή αφοσίωση (ψυχική ανθεκτικότητα) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα και τη συνακόλουθη παραμονή τους σε αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, προτάθηκαν πρακτικές παρέμβασης με πεδίο εφαρμογής τόσο στο μακρο-επίπεδο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας που αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα ανταποκρίνεται και στους σύγχρονους ερευνητικούς προσανατολισμούς όπου πέραν της μελέτης των παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται και η γνώση των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στη διατήρηση της αφοσίωσης και τη διαρκή αφοσίωση (ψυχική ανθεκτικότητα) στο επάγγελμα και ο συνακόλουθος σχεδιασμός αντίστοιχων προγραμμάτων παρέμβασης (Day et al., 2009), σε συνδυασμό με προγράμματα επιμόρφωσης

εκπαιδευτικών με στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεων σε θέματα ειδικής αγωγής.

Πέραν της όποιας συμβολής της έρευνας, υφίστανται και περιορισμοί οι οποίοι συνδέονται με την ιδιαίτερη φύση και πολυπλοκότητα της εννοιολογικής δομής που αφορά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εργαζόμενους γενικότερα, καθώς, όπως παρατηρεί και η Billingsley (1993) αναφερόμενη στο εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε θεωρητικά η έρευνα, για το αν τελικά οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν οφείλεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παραγόντων που συντελούν στην απόφαση αυτή. Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε ο εντοπισμός παραγόντων που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας, θέτωντας ως κριτήριο την αφοσίωση και, κατ' επέκταση τη διαρκή αφοσίωση στο επάγγελμα, αποτυπώνοντας στο ποιοτικό σκέλος μια διαδικασία από την επιλογή επαγγέλματος ως τη διαρκή αφοσίωση. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς ότι σύμφωνα με το εξελισσόμενο μοντέλο των Lee και Mitchell (1994), μπορεί να υπάρχουν απρόβλεπτες ή συνταρακτικές καταστάσεις στις ζωές των εργαζομένων, που μπορεί άμεσα να επιδρούν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας χωρίς αναγκαστικά να υπάρχει μια τέτοια σκέψη ή πρόθεση. Έχοντας λοιπόν υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν από την ιδιαίτερη φύση και πολυπλοκότητα της έρευνας που αφορά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών, διαχρονικές έρευνες με μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις κατά το πρότυπο των Day et al. (2009, 2006) και Sammons et al. (2007), μπορεί να προσδώσουν σαφώς μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου και προς αυτό το πρότυπο προτείνεται να κινηθούν αντίστοιχα μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα. Μια τέτοιου είδους έρευνα θα είναι σε θέση να αποτυπώσει με ακρίβεια τους επιβαρυντικούς εκείνους παράγοντες που εν τέλει συμβάλλουν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το προτεινόμενο ερευνητικό εγχείρημα τόσο στην περίπτωση της συνέχισης της επαγγελματικής αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με βασικό πτυχίο όσο και στην περίπτωση μονιμοποίησής τους, καθώς θα κινούνται πλέον στο επαγγελματικό στερέωμα της ειδικής αγωγής επί ίσοις όροις με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή που διαθέτουν άλλου τύπου ειδίκευση. Επιπλέον, το ποιοτικό μοντέλο αιεφορικής αφοσίωσης που παρουσιάστηκε στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για τη δόμηση

κλίμακας όπου θα μπορεί να μελετηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την αφοσίωση όσο, κυρίως, τη διαρκή αφοσίωση (ψυχική ανθεκτικότητα) στο επάγγελμα που ασκούν. Η αναγκαιότητα αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος προκύπτει από το γεγονός ότι η προκύπτουσα θεωρία αποτελεί ένα ερμηνευτικό σχήμα που λανθάνει στο μυαλό των συμμετεχόντων στην έρευνα και όχι σε μια αντικειμενική πραγματικότητα (Σαραφίδου, 2011), η οποία μπορεί να αποκτήσει τη δέουσα εγκυρότητα και αξιοπιστία με την εφαρμογή σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Τέλος, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ προθέσεων αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας και συχνότητας απουσιών και καθυστερημένης προσέλευσης στην εργασία μπορεί να δράσει τόσο προβλεπτικά στην πιθανότητα ενδεχόμενης αποχώρησης όσο και προληπτικά, σε επίπεδο διοίκησης σχολικής μονάδας, με την προαγωγή των αναγκαίων εκείνων συνθηκών που δρουν αποτρεπτικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής αποχώρησης ή αλλαγής πλαισίου εργασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Ν., Φασούλης, Κ., & Κουτρομάνος, Γ. (2008). Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, 42-55.
- Αναστασίου, Π. (2004). *Κάτι κουρασμένοι δάσκαλοι*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της εφημερίδας 'Ελευθεροτυπία': [http://www.enet.gr/online/online\\_text/c=112,dt=23.05.2004,id=35415932](http://www.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=23.05.2004,id=35415932).
- Abangma, M. A. (1981). *A study of primary teachers' attitudes toward ruralisation of school curriculum in English speaking Cameroon*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, UK.
- Abraham, R. (1999). The impact of emotional dissonance on organizational commitment and intention to turnover. *The Journal of Psychology*, 133 (4), 441-455.
- Adebomi, O., Olufunke, I. H., & Oluyemisi B.S. (2012). Job Satisfaction and Self-Efficacy as Correlates of Job Commitment of Special Education Teachers in Oyo State. *Journal of Education and Practice*, 3 (9), 95-103.
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17 (2), 253-270.
- Ainscow, M., (1991) Effective Schools for All; an alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 293-303.
- Ajzen, I. (2002). *Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. Διαθέσιμο στο:  
[http://chuang.epage.au.edu.tw/ezfiles/168/1168/attach/20/pta\\_41176\\_7688352\\_57138.pdf](http://chuang.epage.au.edu.tw/ezfiles/168/1168/attach/20/pta_41176_7688352_57138.pdf)

- Allen, D.G., Shore, L.M., & Griffeth, R.W. (2003). The Role of Perceived Organizational Support and Supportive Human Resources Practices in the Turnover Process. *Journal of Management*, 29 (1), 99-118.
- Allen, D. G., Weeks, K. P., & Moffitt, K. R. (2005). Turnover intentions and voluntary turnover: The moderating roles of self-monitoring, locus of control, proactive personality, and risk aversion. *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), 980-990.
- Altynbekov, A., & Zaki. M.Y. (2012). Work motivation theories. *KazNU Bulletin. Psychology and sociology series*, 2 (41), 51-54.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural Equation Modelling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 411-423.
- Anderson, P.M., Meyer, B.D., Pencavel, J., & Roberts, M.J. (1994). The Extent and Consequences of Job Turnover. *Brookings Papers on Economic Activity. Microeconomics*, 1994, 177-248.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of teacher education*, 57 (4), 359-377.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-111.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC

- 2000, Manchester, 24-28 July, UK. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
[http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_p/polychroni\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm)
- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A re-examination of accountants' organizational-professional conflict. *Accounting Review*, 59 (1), 1-15.
- Ashforth, B.E. & Saks, A.M. (2000). Personal control in organizations: A longitudinal investigation with newcomers. *Human Relations*, 53 (3), 311-339.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman Publishing Group.
- Athnasiadis, I., & Syriopoulou-Delli, C.K. (2010). Training and Motivation of Special Education Teachers in Greece. *Review of European Studies* 2 (1), 96-105.
- Βεργίδης, Δ. Κ., Βαλμά, Φ., Τουρκάκη, Δ., & Ανάγνου, Β. (2008). *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*. Διαθέσιμο στο:  
<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1271/2/1271.pdf>
- Βράκα, Α., Μέγαρη, Ε., & Παλάσκας, Κ. (2004). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με άτομα με ειδικές ανάγκες*. Ανακοίνωση στο Πανερωπαϊκό Συνέδριο «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας». Θεσσαλονίκη, 19-21 Νοεμβρίου 2004.
- Bacharach, S.B., Bamberger, P., & Mitchell, S. (1990). Work design, role conflict, and role ambiguity: The case of elementary and secondary schools. *Educational evaluation and policy analysis*, 12 (4), 415-432.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.



- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayana, D., & Schwartz, J. (2002). Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. *Journal of occupational health psychology*, 7 (1), 84.
- Bastick, T.A. (1999). *A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica*. Paper presented at the Biennial Conference of the International Study Association on Teachers' and Teaching, Dublin. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451239).
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of management journal*, 27(1), 95-112.
- Battistelli, A., Galletta, M., Portoghese, I., & Vandenberghe, C. (2013). Mindsets of Commitment and Motivation: Interrelationships and Contribution to Work Outcomes. *The Journal of Psychology*, 147 (1), 17-48.
- Bayer, M., Brinkkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S (2009). Introduction to Teachers' Career Trajectories. In M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (Vol. 3 pp.1-8). Netherlands: Springer.
- Beeman, P. (1993). *Educational and Psychological perspectives on stress on students, teachers and parents*. Vermont, CPCC. Στο: Διπλάρης & Διπλάρη, (2005). *Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου 'Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης', Άρτα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Bellou, V.(2008). Exploring civic virtue and turnover intention during organizational changes. *Journal of Business Research*, 61 (7), 778-789.

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Benjamin, T. L., & Black, R. S. (2012). Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Spring-Summer, 5-27.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Beveridge, S. (1999). *Special educational needs in schools* (2<sup>nd</sup> ed.). London & New York: Routledge.
- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Billingsley, B. (2004a). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 39-55.
- Billingsley, B. S. (2004b). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (5), 370-376.
- Billingsley, B.S. (2003). *Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Literature*. Center on Personnel Studies in Special

Education: University of Florida. Available at:

<http://www.coe.ufl.edu/copsse/docs/RS-2/1/RS-2.pdf>

- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education, 27* (2), 137-174.
- Billingsley, B. S., Bodkins, D., & Hendricks, M. B. (1993). Why special educators leave teaching: Implications for administrators. *Case in Point, 7*(2), 23-38.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education, 25* (4), 453-471.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1991a). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education, 24* (2), 496-511.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1991b). General Education Teachers' Interest in Special Education Teaching: Deterrents, Incentives, and Training Needs. *Teacher Education and Special Education, 14* (3), 162-168.
- Billingsley, B.S., Pyecha, J., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M. B. (1995). *Improving the retention of special education teachers: Final report* (Prepared for Office of Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, under Cooperative Agreement H023Q10001). (ERIC Document Reproduction Service No. ED379 860).
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R., & Trudeau, F. (2010). Career Changes Among Physical Educators: Searching for New Goals or Escaping a Heavy Task Load? *Research quarterly for exercise and sport, 81* (2), 224-232.

- Blanson, A.L. (2005). *A Case Study of Teacher Retention at one Urban School District*. Ph.D. Dissertation. Texas: Texas A & M University. Available at: <http://txspace.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/3820/etd-tamu-2005A-EDCI-Blanson.pdf?sequence=1>
- Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24 (4), 589-610.
- Blau, G. (2000). Job, organizational, and professional context antecedents as predictors of intent for interrole work transitions. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (3), 330-345.
- Blau, G., Tatum, D. S., & Ward-Cook, K. (2003). Correlates of professional versus organizational withdrawal cognitions. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (1), 72-85.
- Blustein, D. L., Schultheiss, D. E.P., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (3), 423-440.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75 (4), 202-205.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Barkanic, G., & Maislin, G. (1999). *Teacher turnover in eight cognate areas: National trends and predictors*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Center for Research and Evaluation in Social Policy. (ERIC Document Reproduction Service: ED426991).
- Boe, E.E., Bobbit, S.A., Cook, L.H., Whitener, S.D., & Weber, A.L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and

- general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30 (4), 390-411.
- Boe, E.E., Bobbitt, S.A., & Cook, L.H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30 (4), 371-389.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. *Exceptional Children*, 75 (1), 7-31.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 665-673.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 277-289.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409.
- Boswell, W.R., Boudreau, J.W., & Tichy, J. (2005). The Relationship Between Employee Job Change and Job Satisfaction: The Honeymoon–Hangover Effect. *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), 882-892.
- Bouckenooghe, D., Raja, U., & Butt, A. N. (2013). Combined Effects of Positive and Negative Affectivity and Job Satisfaction on Job Performance and Turnover Intentions. *The Journal of Psychology*, 147 (2), 105-123.

- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: how teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24 (1), 113-132.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2003). *The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools* (No. w9953). National Bureau of Economic Research. Διαθέσιμο στο:  
<http://www.nber.org/papers/w9953>
- Bradley, J. R., & Cartwright, S. (2002). Social support, job stress, health, and job satisfaction among nurses in the United Kingdom. *International Journal of Stress Management*, 9 (3), 163-182.
- Brayfield, A., & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35 (5), 301-311.
- Breton, W. A., & Donaldson, G. A. (1991). Too little, too late? The supervision of Maine resource room teachers. *The Journal of Special Education*, 25 (1), 114-125.
- Brickman, P. (1987). Commitment. In B. Wortman, & R. Sorrentino (Eds.), *Commitment, conflict, and caring* (pp. 1-18). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1981). The self in organizations: A conceptual review. *Academy of Management Review*, 6 (1), 75-88.
- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress. *Journal of Applied Psychology*, 73 (2), 193-198.
- Brockner, J. (1992). The escalation of commitment to a failing course of action: Toward theoretical progress. *Academy of Management Review*, 17 (1), 39-61.

- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5 (9), 5-15.
- Brouwers, A., Evers, W.J.G., & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- Brown, K.M., & Wynn, S.P. (2009). Finding, Supporting, and Keeping: The Role of the Principal in Teacher Retention Issues. *Leadership and Policy in Schools*, (8) 1, 37-63.
- Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 16 (3), 370-382.
- Brownell, M.T., Smith, S.W., McNellis, J., & Lenk, L. (1994). Career Decisions in Special Education: Current and Former Teachers' Personal Views. *Exceptionality*, 5 (2), 83-102.
- Brownell, M.T., Smith, S.W., McNellis, J.R., & Miller, D.M. (1997). Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go. *Exceptionality*, 7 (3), 143-155.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 812-825.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Brush, D. H., Moch, M. K., & Pooyan, A. (1987). Individual demographic differences and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 8 (2), 139-155.

- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation Publications.
- Burdett, K. (1978). A Theory of Employee Job Search and Quit Rates. *The American Economic Review*, 68 (1), 212-220.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 152-158.
- Carlson, E., Lee, H., & Schroll, K. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27 (4), 350-359.
- Castetter, W.B. (1976). *The personnel function in educational administration* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622-629.
- Cha, S-H. (2008). *Explaining teachers' job satisfaction, intent to leave, and actual turnover: A structural equation modeling approach*. Ph.D. Dissertation. Florida: Florida State University, College of Education.
- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher



- efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 597-630.
- Chang, H.T., Chi, N.W., & Miao, M.C. (2007). Testing the relationship between three-component organizational / occupational commitment and organizational/occupational turnover intention using a non-recursive model. *Journal of Vocational Behavior*, 70 (2), 372-368.
- Chapman, D.W. (1984). Teacher Retention: The Test of a Model. *American Educational Research Journal*, 21 (3), 645-658.
- Chapman, D. W., & Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *The Journal of Educational Research*, 79 (4), 273-279.
- Chapman, D.W., & Hutcheson, S.M. (1982). Attrition from Teaching Careers: A Discriminant Analysis. *American Educational Research Journal*, 19 (1), 93-105.
- Chapman, D.W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75 (4), 241-247.
- Cheng, G. H. L., & Chan, D. K. S. (2007). Who Suffers More from Job Insecurity? A Meta-Analytic Review. *Applied Psychology*, 57 (2), 272-303.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W.B. Shaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp.135-149). Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.

- Chivore, B. S. (1998). A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education*, 34 (1), 59-77.
- Choi, P. L., & Tang, S.Y.F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 767-777.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (1), 59-72.
- Cicero, L., & Pierro, A. (2007). Charismatic leadership and organizational outcomes: The mediating role of employees' work-group identification. *International Journal of Psychology*, 42 (5), 297-306.
- Clark, L.A., & Watson, D. (1986, August). *Diurnal variation in mood: Interaction with daily events and personality*. Paper presented at the 94th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000) Teachers' professional development: a solitary or collegial adventure? *Teaching and Teacher Education*, 16 (5), 81-101.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 387-392.
- Cohen, A. (2000). The relationship between commitment forms and work outcomes: A comparison of three models. *Human Relations*, 53 (3), 387-417.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60 (4), 323-337.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48 (10), 1034-1048.
- Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 29 (2), 265-281.
- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62 (4), 336-355.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 130-143.
- Cotton, P., & Hart, P. M. (2003). Occupational wellbeing and performance. A review of organisational health research. *Australian Psychologist*, 38 (2), 118-127.
- Cotton, J.L., & Tuttle, J.M. (1986). Employee Turnover: A Meta-Analysis and Review with Implications for Research. *The Academy of Management Review*, 11 (1), 55-70.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 2<sup>nd</sup> Edition. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp.209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cross, L.H., & Billingsley, B.S. (1994). Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60 (5), 411-421.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (1), 29-46.
- Cullingford, C. (2007). Creativity and pupils' experience of school, Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 35 (2), 133-142.
- Culver, S. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 323-349.
- Curry, J. P., Wakefield, D. S., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). On the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 29 (4), 847-858.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δίκτυο Include (2012). *GRUNDTVIG LIFELONG LEARNING PROGRAMME: Εκπαιδεύοντας γονείς και εκπαιδευτικούς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την ψυχική ενδυνάμωσή τους και την αποφυγή του κινδύνου της επαγγελματικής εξουθένωσης*. Διαθέσιμο στο:  
<http://includeed.blogspot.gr/2012/02/grundtvig-lifelong-learning-programme.html>
- Dalton, D. R., Krackhardt, D. M., & Porter, L. W. (1981). Functional turnover: An empirical assessment. *Journal of Applied Psychology*, 66 (6), 716-721.

- Dalton, D. R., Todor, W. D., & Krackhardt, D. M. (1982). Turnover overstated: The functional taxonomy. *Academy of Management Review*, 7 (1), 117-123.
- Dam, K. (2005) Employee attitudes toward job changes: An application and extension of Rusbult and Farrell's investment model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78 (2), 253-272.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*, 60 (8), 6-13.
- Darling-Hammond, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational leadership*, 53 (6), 4-10.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 15-32). New York: Springer.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-443.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7-23.
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In: M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (Vol. 3, pp.49-70). Netherlands:Springer.

- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006). Methodological synergy in a national project: The VITAE story. *Evaluation & Research in Education, 19* (2), 102-125.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- DeConinck, J.B., & Stilwell, C.D. (2004). Incorporating organizational justice, role states, pay satisfaction and supervisor satisfaction in a model of turnover intentions. *Journal of Business Research, 57* (3), 225-231.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal, 86* (2), 173-184.
- DeMik, S.A. (2006). *Attrition of special education teachers: A narrative inquiry of the challenges and potential for job satisfaction*. West Lafayette, IN: Purdue University. Available at: <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3232167/>
- De Witte, H. (2005). Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *SA Journal of Industrial Psychology, 31* (4), 1-6.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36* (4), 362-378.
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L., & Szczesiul, S. A. (2008). Angling for access, bartering for change: how secondstage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record, 110* (5), 1088-1114.

- Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform. *International Journal of Educational Management*, 11 (5), 218-221.
- Dorman, J. (2003). Testing a model of teacher burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dworkin, A.G. (1985). *When Teachers Give Up: Teacher Burnout, Teacher Turnover and Their Impact on Children*. Hogg Foundation for Mental Health, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273 575).
- Ευσταθίου, Μ. (2005). Οι θεσμοί της Σχολικής Ένταξης των Ατόμων με Αναπηρίες μπροστά στα Προβλήματα της Στέγασης και των Πολύμορφων Αποκλεισμών. *Θέματα Αναπηρίας, τεύχος 2*, 16-21.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: An Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (2), 110-141.
- Edgar, E., & Pair, A. (2005). Special education teacher attrition: It all depends on where you are standing. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 28 (3-4), 163-170.
- Ehrenberg, R.G., & Smith, R.S. (1991). *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*. 4th Edition, HarperCollins Publishers Inc.
- Elitharp, T. (2005). *The Relationship of Occupational Stress, Psychological Strain, Satisfaction with Job, Commitment to the Profession, Age, and Resilience to the Turnover Intentions of Special Education Teachers*. Ph.D. Dissertation. Blacksburg, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24 (1), 58-69.
- Ernest, J., Heckaman, K., Thompson, S., Hull, K., & Carter, S. (2011). Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: A case study. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 191-201.
- Ertosun, Ö. G., & Erdil, O. (2012). The Effects of Loneliness on Employees' Commitment and Intention to Leave. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, 469-476.
- Eskay, M., Onu, V.C., Ugwuanyi, L., Obiyo, N.O., & Udaya, J. (2012). Preparing Teachers for Special Education in the United States: A Reflection. *US-China Education Review*, 2 (4), 394-407.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Fields, D., Dingman, M.E., Roman, P.M., & Blum, T.C. (2005). Exploring predictors of alternative job changes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78 (1), 63-82.
- Fimian, M. J. (1986). Social support and occupational stress in special education. *Exceptional Children*, 52 (5), 436-442.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32 (2), 209-235.



- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fischman, W., Schutte, D. A., Solomon, B., & Wu Lam, G. (2001). The development of an enduring commitment to service work. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 33-44.
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes, R. (2007). University-Qualified Indigenous Early Childhood Teachers Voices of Resilience. *Australian journal of early childhood*, 32 (3), 17-25.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P.A. (2013). Caring for the Caregiver: Promoting the Resilience of Teachers. In: S. Goldstein, & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp.387-397). New York: Springer Science & Business Media
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108 (10), 2021-2052.
- Fokkens-Bruisma, M., & Canrinus, E. (2011). *Motivation to become a teacher in a Dutch university-based teacher training programme*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Frase, L.E. (1998). *An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 599).

- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*, 13 (4), 429-438.
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675–686.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) Teacher development and educational change, In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9), London: Falmer Press.
- Garner, B. R., & Hunter, B. D. (2013). Examining the temporal relationship between psychological climate, work attitude, and staff turnover. *Journal of substance abuse treatment*, 44 (2), 193-200.
- Garnes, L., Menlove, R., & Adams, E. (2002). *A Qualified Special Educator for Every Student: Why This Isn't Happening and What Can Be Done about It?* Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES) (22<sup>nd</sup>, Reno, Nevada, March 7-9, 2002). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 463 121).
- Gehrke, R. S., & McCoy, K. (2007). Sustaining and retaining beginning special educators: It takes a village. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 490-500.
- Gehrke, R. S., & Murri, N. (2006). Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 29 (3), 179-190.

- Gent, D., MacBeath, J., Hobby, R., Liss, R., Benson, T., Smith, F., et al. (2006). *Recruiting Headteachers and Senior Leaders: Overview of Research Findings*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*, 67 (4), 549-567.
- Ghosh, S. (2007). Job mobility and careers in firms. *Labour Economics*, 14 (3), 603-621.
- Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). 'I've counted Jon': Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59 (4), 359-372.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 807-818.
- Gordon, K. A., & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance+Instruction*, 35 (9), 14-17.
- Grace, D. (1999) Paradigm lost and regained. *Independent School*, 59, (1), 54-57.
- Green, S. B., & Ross, M. E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: the problems in teaching scale. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 315-325.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In J. C. Greene, & V. J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating*

- diverse paradigms* (pp. 5-17). (New Directions for Evaluation, No. 74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11* (3), 255-274.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education 23* (2), 102-106.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the millennium. *Journal of Management, 26* (3), 463-488.
- Griffin, C. C., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K. L. (2003). New teacher induction in special education. *Executive Summary. Center on Personnel Studies in Special Education, U. Florida.*
- Grissmer, D.W., & Kirby, S.N., (1992). *Patterns of Attrition Among Indiana Teachers, 1965-1987*. Santa Monica, CA: Rand Corp. Διαθέσιμο στο: <http://www.rc.rand.org/pubs/reports/2007/R4076.pdf>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23* (8), 1302-1316.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., Daley, G. A., & Brewer, D. J. (2004). *A review of the research literature on teacher recruitment and retention*. Διαθέσιμο στο: [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2005/RAND\\_TR164.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2005/RAND_TR164.pdf)

- Guarino, C.M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76* (2), 173-208.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31* (3), 627-643.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of vocational behavior, 58* (3), 392-413.
- Hackman, J. R., Oldham, G. R., Janson, R., & Purdy, K. (1975). New strategy for job enrichment. *California Management Review, 17*(4), 57-71.
- Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching, 39* (2), 222-234.
- Hanisch, K., & Hulin, C. (1991). General attitudes and organizational withdrawal: An evaluation of a causal model. *Journal of Vocational Behavior, 39* (1), 110-128.
- Hanisch, K., & Hulin, C. (1990). Job attitudes and organizational withdrawal: An examination of retirement and other voluntary withdrawal. *Journal of Vocational Behavior, 37* (1), 60-78.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education, 16* (8), 811-826.
- Harris, G.E., & Cameron, J.E. (2005). Multiple dimensions of organizational identification and commitment as predictors of turnover intentions and psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science, 37* (3), 159-169.

- Hartman, S. J., & Yrle, A.C. (1996). Can the hobo phenomenon help explain voluntary turnover? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 8 (4), 11-16.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Herzberg, F. (2001). One more time: How do you motivate employees? In W. E. Natemeyer, & J. T. McMahon (Eds.), *Classics of organizational behavior* (3rd ed.) (pp. 81-95). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Hess, C.E. (2007). *The Moderating Effects of Teacher Self-Efficacy on the Relationship Between Job Satisfaction and Intent to Turnover*. Masters thesis. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Ho, W-H., Chang, C.S., Shih, Y-L., & Liang, R-D. (2009). Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment. *BMC Health Services Research*, 9 (8) doi:10.1186/1472-6963-9-8. Διαθέσιμο στο: <http://www.biomedcentral.com/1472-6963/9/8>
- Hoff, T.J. (2000). Professional commitment among US physician executives in managed care. *Social Science & Medicine*, 50 (10), 1433-1444.
- Hom, P., Caranikas-Walker, W., Prussia, G.E. and Griffeth, R. W. (1992). A meta-analytical structural equations analysis of a model of employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 890-909.
- Hom, P., & Griffeth, R. (1995). *Employee Turnover*. Ohio: South Western Publishing.
- Hom, P.W., & Kinicki, A.J. (2001). Toward a greater understanding of how dissatisfaction drives employee turnover. *Academy of Management Journal*, 44 (5), 975-987.

- Hom, P. W., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Griffeth, R. W. (2012). Reviewing employee turnover: Focusing on proximal withdrawal states and an expanded criterion. *Psychological bulletin*, *138* (5), 831-858.
- Hope, W. C. (1999). Principals' orientation and induction activities as factors in teacher retention. *The Clearing House*, *73* (1), 54-56.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Houkes, I., Janssen, P. P., Jonge, J., & Bakker, A. B. (2003). Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: A multisample longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *76* (4), 427-450.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7* (4), 399-420.
- Hoy, W.K., & Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, *22* (1), 93-110.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, *17* (4), 555-573.
- Huffman, A. H., Casper, W. J., & Payne, S. C. (2013). How does spouse career support relate to employee turnover? Work interfering with family and job satisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*.  
DOI: 10.1002/job.1862
- Hughes, G. D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, *105* (4), 245-255.

- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D., & Morgeson, F.P. (2007). Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature. *Journal of Applied Psychology, 92* (5), 1332-1356.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education, 20* (3), 309-327.
- Ιστότοπος [specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr), (n.d.). *Πρόσκληση για παρουσίαση καινοτόμων ή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Ημερίδα Ειδικής Αγωγής (Εισηγήσεις Ημερίδων)*. Διαθέσιμο στο:  
<http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=668&cid=115>
- Ingersoll, R.M. (2003). The Teacher Shortage: Myth or Reality? *Educational Horizons, 81*(3), 146-152.
- Ingersoll, R.M. (2001a). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools (Document R-01-1)*. Washington, DC, University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R.M. (2001b). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38* (3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 34* (4), 435-464.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, L. (2012). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.



- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18 (1), 3-20.
- Iverson, R.D., & Currivan, D.B. (2003). Union Participation, Job Satisfaction, and Employee Turnover: An Event-History Analysis of the Exit-Voice Hypothesis. *Industrial Relations*, 42 (1), 101-105.
- Iverson, R.D., Mueller, C.W., & Price, J.L. (2004). Revisiting the Cosmopolitan-Local Construct: An Event History Analysis of Employee Turnover. In R. Griffeth, & P. Hom (Eds.), *Innovative Theory and Empirical Research on Employee Turnover* (pp. 55-72). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Jackofsky, E. F., & Peters, L. H. (1983). The hypothesized effects of ability in the turnover process. *Academy of Management Review*, 8(1), 46-49.
- Jacobs, E., & Roodt, G. (2008). Organisational culture of hospitals to predict turnover intentions of professional nurses. *Health SA Gesondheid*, 13(1), 63-78.
- Janssen, P. P., De Jonge, J., & Bakker, A. B. (2001). Specific determinants of intrinsic work motivation, burnout and turnover intentions: a study among nurses. *Journal of advanced nursing*, 29 (6), 1360-1369.
- Johnson, J.V., & Hall, E. (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: a cross sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78 (10), 1336-1342.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

- Johnson, S. M. (July 2006). The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness. Washington D.C. *National Education Association Research Department*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 495822).
- Johnson, S. M. (2000). Teaching's next generation,[web site]. *Education Week*. Available at: <http://www.edweek.org> [2000, 7/5/2000].
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Boston: Harvard Graduate School of Education, Project on the Next Generation of Teachers.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617.
- Johnson, W.R. (1978). A Theory of Job Shopping. *The Quarterly Journal of Economics*, 92(2), 261-278.
- Jones, N. D., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). The Role of School-Based Colleagues in Shaping the Commitment of Novice Special and General Education Teachers. *Exceptional Children*, 79 (3), 365-383.
- Jovanovic, B. (1979). Job Matching and Theory of Turnover. *Journal of Political Economy*, 87 (5), Part 1, 972-990.
- Κάτσικας, Χ. (2009). *Πρώτο κονδούλι με χιλιάδες κενά*. Ηλεκτρονική Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ On-line. Διαθέσιμο στο <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4535457> (9/9/2009).
- Κατσίλλης, Ι.Μ. (1997). *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καφέτσιος, Κ. (2002). Μεταφορά της Short Social Support Scale στα ελληνικά. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία. Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στα συναισθήματα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4 (1), 6-17.
- Κόκκινος, Κ., Αλβανόπουλος, Γ., & Δαβάζογλου, Α. (2004). *Ανιχνεύοντας τις πηγές άγχους σε εκπαιδευτικούς ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Ανακοίνωση στο Πανερωπαϊκό Συνέδριο «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας». Θεσσαλονίκη, 19-21 Νοεμβρίου 2004.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2 (1), 71-87.
- 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.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of behavioral medicine*, 4 (1), 1-39.

- Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Katsafanas, J. D. (2006). *The Roles and Responsibilities of Special Education Teachers* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh). Διαθέσιμο στο: [http://d-scholarship.pitt.edu/10134/1/katsafanasJD2\\_ETD\\_Pitt06.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/10134/1/katsafanasJD2_ETD_Pitt06.pdf)
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-323.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Kelly, S. (2004). An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72 (3), 195-220.
- Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: Using Agency, Efficacy and Resilience (AER) to Counter Novice Teachers' Experiences of Intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (8), 46-65.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 775-794.
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark, & R. L. Shotland (Eds.), *Multiple methods in program evaluation: New directions for program evaluation* (pp. 57-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special*

- Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 21 (3), 155-173.
- Kılınc, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 199-226.
- Kim, I., & Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Columbus:Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service (No. ED383707)
- Kirby, S.N., & Grissmer, D.W. (1993). *Teacher Attrition: Theory, Evidence, and Suggested Policy Options*. Santa Monica, CA: Rand Corp. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364533).
- Kirschenbaum, A., & Weisberg, J. (2002). *Journal of Organizational Behavior*, 23 (1), 109-125.
- Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (1), 43-58.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 67-76.
- Klecker, B. J., & Loadman, W. (1996). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400254).
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407-424.

- Kozleski, E., Mainzer, R., & Deshler, D. (2000). *Bright Futures for Exceptional Learners: An Agenda To Achieve Quality Conditions for Teaching & Learning*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Kraft, M. A., Papay, J. P., Charner-Laird, M., Johnson, S. M., Ng, M., & Reinhorn, S. K. (2012). *Committed to Their Students but in Need of Support: How School Context Influences Teacher Turnover in High-Poverty, Urban Schools*. Διαθέσιμο στο: [http://scholar.harvard.edu/mkraft/files/kraft\\_papay\\_charner-laird\\_johnson\\_ng\\_reinhorn\\_-\\_teachers\\_in\\_high-poverty\\_urban\\_schools.pdf](http://scholar.harvard.edu/mkraft/files/kraft_papay_charner-laird_johnson_ng_reinhorn_-_teachers_in_high-poverty_urban_schools.pdf)
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice, *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117-126.
- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teacher motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3 (3), 373-381.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48 (2), 159-167.
- Λαζαρίδης, Ι. (2005). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο: *Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005 (τόμος 2, σελ. 180-191)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Lawrenson, G. M., & McKinnon, A. J. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attrition and burnout factors. *Behavioral Disorders*, 8 (1), 41-49.

- Layne, C. M., Hohenshil, T. H., & Singh, K. (2004). The relationship of occupational stress, psychological strain, and coping resources to the turnover intentions of rehabilitation counselors. *Rehabilitation counseling bulletin*, 48 (1), 19-30.
- Layser, Y. (2002). Choices of Instructional Practices and Efficacy Beliefs of Israeli General and Special Educators: A Cross-Cultural Research Initiative. *Teacher Education and Special Education*, 25 (2), 154-167.
- Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 204-209.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 717-723.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analysis review of occupational commitment: relations with person- and work related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 799-811.
- Lee, S. Y., & Hong, J. H. (2011). Does Family-Friendly Policy Matter? Testing Its Impact on Turnover and Performance. *Public Administration Review*, 71 (6), 870-879.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R., Holtom, B. C., McDaniel, L., & Hill, J. W. (1999). Theoretical development and extension of the unfolding model of voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 42 (4), 450-462.
- Lee, T.W., & Mitchell, T.R. (1994). An alternative approach: The unfolding model of voluntary employee turnover. *Academy of Management Review*, 19 (1), 51-89.
- Lee, V.E., Dedrick, R.F., & Smith, J.B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190-208.

- Lent, R.W., Lopez, F.G., Brown, S.D., & Gore Jr, P.A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 292-308.
- Lindell, M.K., & Brandt, C.J. (2000). Climate Quality and Climate Consensus as Mediators of the Relationship Between Organizational Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85 (3), 331-348.
- Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15 (5), 297-310.
- Loeb, S., & Darling-Hammond, L., Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80 (3), 44-70.
- Loi, R., Hang-ye, 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.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27.
- Louis, M. (1980). Career transitions: Varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, 5 (3), 329-340.



- Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2004). *Teacher attrition and mobility. Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01* (NCES 2004-301). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Lumsden, L. (1998). *Teacher Morale*. ERIC Digest, Number 120. ERIC Document Reproduction Service (EA 028 918).
- Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology, 19* (3), 931-955.
- Luthans, F.(2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23* (6), 695-706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organisational behavior. *Journal of Management, 33* (3), 321-349.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics, 33* (2), 143-160.
- Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B.J. (2006). The impact of efficacy on work attitudes across cultures. *Journal of World Business, 41* (2), 121-132.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. Γ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Mackenzie, S. (2012a). I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12* (3), 151-161.

- Mackenzie, S. (2012b). 'It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labour and emotion work. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (10), 1067-1082
- Maertz, C. P. Jr (2004). Five antecedents neglected in employee turnover models: Identifying theoretical linkages to turnover for personality, culture, organizational performance, occupational attachment, and location attachment. In R. Griffeth, & P. Hom (Eds.), *Innovative theory and empirical research in employee turnover*, (pp. 105-151). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Maertz, Jr., C.P., & Campion, M.A. (2004). Profiles in quitting: Integrating process and content turnover theory. *Academy of Management Journal*, 47 (4), 566-582.
- Maier, A. (2012). Doing Good and Doing Well Credentialism and Teach for America. *Journal of Teacher Education*, 63 (1), 10-22.
- Major, D. A., Kozlowski, S. W., Chao, G. T., & Gardner, P. D. (1995). A longitudinal investigation of newcomer expectations, early socialization outcomes, and the moderating effects of role development factors. *Journal of Applied Psychology; Journal of Applied Psychology*, 80 (3), 418.
- Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1990). What do we know about school-based management? A case study of the literature-A call for research. In W. H. Clune, & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education, Vol. 2: The practice of choice, decentralization and school restructuring* (pp. 289-342). New York: Falmer.

- Mansfield, C.F. , Beltman, S. , Price, A. and McConney, A. (2012) “Don't sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 357-367.
- March, J.G., & Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Markham, P., Green, S. B., & Ross, M. E. (1996). Identification of stressors and coping strategies of ESL/bilingual, special education, and regular education teachers. *The Modern Language Journal*, 80 (2), 141-150.
- Martin, T.N., & Hafer, J.C. (1995). The Multiplicative Interaction Effects of Job Involvement and Organizational Commitment on the Turnover Intentions of Full- and Part-Time Employees. *Journal of Vocational Behavior*, 46 (3), 310-331.
- Mastropieri, M.A. (2001). Is the Glass Half Full or Half Empty? Challenges Encountered by First-Year Special Education Teachers. *Journal of Special Education*, 35 (2), 66-74.
- Mathieu, J. E. (1988). A causal model of organizational commitment in a military training environment. *Journal of Vocational Behavior*, 32 (3), 321-335.
- Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37 (2), 225-238.
- Mau, W.-C. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, 22 (1), 48-61.
- Maxwell, J. A., & Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

- McCormack, A., & Gore, J. (2008, Nov-Dec). *'If only I could just teach'': Early career teachers, their colleagues, and the operation of power*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane. Διαθέσιμο στο: <http://aare.edu.au/08pap/mcc08185.pdf>
- McDonald, T. & Siegall, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal. *The Journal of Psychology*, 126 (5), 465-475.
- McIntyre, J. (2010). Why they sat still: the ideas and values of long-serving teachers in challenging inner-city schools in England. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (5), 595-614.
- McLeskey, J., Tyler, N., & Flippin, S. (2003). *The supply of and demand for special education teachers: A review of research regarding the nature of the chronic shortage of special education*. (COPSSE Document No. RS-1). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. Retrieved September, 11, 2007.
- McLeskey, J., Tyler N., & Saunders, S. (2004). The supply and demand of special education teachers: A review of research regarding the nature of the chronic shortage of special education teachers. *Journal of Special Education*, 38 (1), 5-21.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), 538-551.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991-1007.

- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11 (3), 299-326.
- Mignomac, K., Herrbach, O., & Guerrero, S. (2006). The interactive effects of perceived external prestige and need for organizational identification on turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (3), 477-493.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65 (2), 201-218.
- Minarik, M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *Clearing House*, 76 (5), 230-234.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186.
- Mitchell, T., Holtom, B., Lee, T., Sablinski, C., & Erez, M. (2001). Why people stay: Using job embeddedness to predict voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44 (6), 1102-1121.
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62 (2), 237-240.
- Mont, D., & Rees, D. I. (1996). The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry* 34 (1), 152-167.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallatt, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15 (1), 17-32.

- Morrell, K., Loan-Clarke, J., & Wilkinson, A. (2001a). Unweaving leaving: the use of models in the management of employee turnover. *International Journal of Management Reviews*, 3 (3), 219-244.
- Morrell, K., Loan-Clarke, J., & Wilkinson, A. (2001b). *Unweaving Leaving: The Use of Models in the Management of Employee Turnover*. Business School Research Series Paper 2001: 1. Loughborough, LE: University of Loughborough, Business School. Διαθέσιμο στο:  
<https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/2023>
- Morrison, R. (2004). Informal Relationships in the Workplace: Associations with Job Satisfaction, Organisational Commitment and Turnover Intentions. *New Zealand Journal of Psychology*, 33 (3), 114-128.
- Morvant, M., Gersten, R., Gillman, J., Keating, T., & Blake, G. (1995). *Attrition/retention of urban special education teachers: Multi-faceted research and strategic action planning*. Final performance report, Volume 1. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338154).
- Moskowitz, R. L., & Scanlan, C. L. (1986). Organizational and professional commitment as predictors of job satisfaction among allied health education program directors. *Journal of allied health*, 15 (1), 11-22.
- Moss, S.A., McFarland, J., Ngu, S., & Kijowska, A. (2007). Maintaining an open mind to closed individuals: The effect of resource availability and leadership style on the association between openness to experience and organizational commitment. *Journal of Research in Personality*, 41 (2), 259-275.
- Motulsky, S. L. (2010). Relational processes in career transition: Extending theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist*, 38 (8), 1078-1114.

- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover* (Vol. 153). New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224-247.
- Muller, K., Alliaata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 574-599.
- N.3699/2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». (ΦΕΚ199/τ.Α'2-9-2008).
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: HMSO.
- NCES-National Center for Education Statistics. (2005). *The condition of education 2005* (NCES Publication No.2005-094). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Nichols, A.S., & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25 (1), 71-86.
- Nickson, L., & Hughes, T. A. (2010). A National Issue: Analysis of Factors Influencing Special Education Teachers' Retention and Attrition in Texas Public Schools. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 23 (3), 1-14

- Noor, S., & Maad, N. (2008). Examining the relationship between work life conflict, stress and turnover intentions among marketing executives in Pakistan. *International journal of Business and Management*, 3 (11), 93-102.
- O'Connor, K.S. (2008). 'You choose to care': Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 117-126.
- Oldham, G. R., & Hackman, J. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31 (2/3), 463-479.
- Origo, F., & Pagani, L. (2009). Flexicurity and job satisfaction in Europe: The importance of perceived and actual job stability for well-being at work. *Labour economics*, 16 (5), 547-555.
- Otto, S. J., & Arnold, M. (2005). A study of experienced special education teachers' perceptions of administrative support. *College Student Journal*, 39 (2), 253-259.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών (2009). *Θέσεις της Πανελληνίας Ένωσης Ειδικών Παιδαγωγών για τα σεμινάρια ειδίκευσης 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή*. Θεσ/νίκη: 20-3-2009, αριθ. πρωτ. 89.
- Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών (2008). *Συμπληρωματικές Προτάσεις της Πανελληνίας Ένωσης Ειδικών Παιδαγωγών στα πλαίσια της δημόσιας διαβούλευσης για το νέο νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: 9-4-2008, αριθ. πρωτ. 9.
- Παπάνης, Ε., Βίκη, Α., Γιαβρίμης, Π., & Μπαλάσα, Α. (2011). Τα κίνητρα των φοιτητών των Παιδαγωγικών τμημάτων για την επιλογή του διδασκαλικού



- επαγγέλματος. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος ΙΙ, σ.23-42). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Στο: Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμόγιαννη, & Β. Μεσσήνη, (Επιμ.), *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης. Εργασίες από το 4<sup>ο</sup> Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της ΕΓΡΡΑ* (σελ. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα* (14). Διαθέσιμο στο [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/249-262.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/249-262.pdf)
- Π.Δ.50/1996. «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». (ΦΕΚ 45/τεύχος Α' /8-3-1996).
- Π.Δ.100/1997. «Τροποποίηση του ΠΔ 50/96 (45 Α') Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». (ΦΕΚ 94/τ.Α' /22-5-1997).
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Πομάκη, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ.Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 259-277). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Page, K.M., & Vella-Brodrick, D.A. (2009). The ‘What’, ‘Why’ and ‘How’ of Employee Well-Being: A New Model. *Social Indicators Research*, 90 (3), 441-458.
- Parasuraman, S. (1982). Predicting Turnover Intentions and Turnover Behavior: A Multivariate Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 21 (1), 111-121.
- Parkay, F. W., Greenwood, G.E., Olejnik, S.F., & Proller, N. (1988). A Study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 13-22.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Payne, R. (2005). Special education teacher shortages: Barriers or lack of preparation. *The International Journal of Special Education*, 20 (1), 88-91.
- Pearson, C. A. (1995). The turnover process in organizations: An exploration of the role of met-unmet expectations. *Human Relations*, 48 (4), 405-420.
- Pearson, L.C., & Hall, B.W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L.C., & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 44-51.
- Pearson, L.C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational research quarterly*, 29 (1), 38-54.

- Pearson, S. (2008). Deafened by silence or by the sound of footsteps? An investigation of the recruitment, induction and retention of special educational needs coordinators (SENCOs) in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (2), 96-110.
- Pedhazur, E. (1997). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32 (2), 1-17.
- Phillips, M., & Hatch, J. (2000). Why teach? Prospective teachers' reasons for entering the profession. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21 (3), 373-384.
- Pinder, C. C. (1998). *Motivation in work organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Platt, J. M., & Olson, J. (1990). Why Teachers Are Leaving Special Education. Implications for Preservice and Inservice Educators. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 13 (3-4), 192-196.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Predictions of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550.

- Pranjić, N., & Grbović, M. (2011). Common factors related to chronic occupational distress among special education teaching staff in Montenegro. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2 (4), 110-118.
- Price, J.L. (2004). The Development of a Causal Model of Employee Turnover. In R. Griffeth, & P. Hom (Eds.), *Innovative Theory and Empirical Research on Employee Turnover* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Price, J.L. (1977). *The Study of Turnover*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B., & Olsen, B. (2008). Careers in motion: a longitudinal retention study of role changing among early career urban educators. *Teachers College Record*, 110 (1), 218-250.
- Raju, P. M., & Srivastava, R. C. (1994). Factors contributing to commitment to the teaching profession. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 7-13.
- Rice, C. J., & Goessling, D. P. (2005). Recruiting and retaining male special education teachers. *Remedial and Special Education*, 26 (6), 347-356.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement* (Vol. 16B, pp. 139-173). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27-56.

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 475-489.
- Rinke, C. R. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 34, 98-106.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rizzo, J., House, R., & Lirtzman, S. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15 (2), 150-163.
- Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Robst, J. (1995). Career mobility, job match and overeducation. *Eastern Economic Journal* 21 (4), 539-550.
- Rocco, T. S., Bliss, L.A., Gallagher, S., & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21 (1), 19-29.
- Ronfeldt, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). *How teacher turnover harms student achievement* (No.w17176). National Bureau of Economic Research. Διαθέσιμο στο: <http://www.nber.org/papers/w17176>
- Rosenholtz, S. J. (1989a). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89 (4), 421-439.
- Rosenholtz, S. J. (1989b). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman Publishing Group.

- Rosenholtz, S. J. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95 (4), 534-562.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and Words Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study. *Evaluation review*, 9 (5), 627-643.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of applied psychology*, 68 (3), 429-438.
- Russell, J.E.A. (2008). Promoting Subjective Well-Being at Work. *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 117-131.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. 4<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2008). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Βόλος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ.), (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Διπλωματική εργασία ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Σταυρόπουλος, Β., & Μπαγινέτας, Κ. (2011). Διερευνώντας την έννοια και τις αρχές της αιφορικής διεύθυνσης/ηγεσίας μέσα από τις απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Στο Η. Βασιλείου, Γ. Δασκαλοπούλου, Γ. Κοσμόπουλος, Ζ. Κρόκου, Σ. Μάμιδα, Α. Μουταβελής, & Π. Ορφανός (Επιμ.), *2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής “Η Ειδική Αγωγή Αφεταιρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και Πράξη”*, Τόμος Ε’ (σελ.44-59) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σταυρόπουλος, Β. & Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συγκριτική μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α/θμιας γενικής και ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος ΙΙ, σελ. 225-238), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Συριοπούλου-Δελλή, Α. (2003). *Η Παιδεία στη Μετανεωτερική Εποχή: Η Περίπτωση της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Safran, S.P. (1985). Correlates of Special Educators’ Self-Efficacy Beliefs. *B.C. Journal of Special Education*, 9 (1), 61-67.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saiti, A. (2005). The staffing of small rural primary schools in Greece. *Management in Education*, 19 (4), 32-36.
- Saks, A.M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 211-225.

- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33 (5), 681-701.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., Leeman, J., & Crandell, J. L. (2012). Mapping the mixed methods–mixed research synthesis terrain. *Journal of mixed methods research*, 6 (4), 317-331.
- Santoro, D. (2011). Teaching's conscientious objectors: principled leavers of highpoverty schools. *Teachers College Record*, 113 (12), 2670-2704.
- Sarafoglu, M. K. (1997). *A study of teachers: Their commitment and motivation to remain in the profession*. (Doctoral dissertation, Ford-ham University, 1997). *Dissertation Abstracts International*, 58-04, ADG9729608.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N., & Pierce, G.R. (1987). A brief measure of social support: practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4 (4), 497-510.
- Schaubroeck, J., & Williams, S. (1993). Type A behavior pattern and escalating commitment. *Journal of Applied Psychology*, 78 (5), 862-867.
- Scheer, R. K. (2001). Intentions, motives, and causation. *Philosophy*, 76 (3), 397-413.
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating Organizational Commitment From Expectancy as a Motivating Force. *Academy of Management Review*, 6 (4), 589-599.
- Schutz, P., Crowder, C., & White, V. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 299-308.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18 (1), 60-74.



- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly; Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.
- Schwarzer, R. (1998). *General Perceived Self-efficacy in 14 Cultures*. Διαθέσιμο στο <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T.(1999). ‘Collective self-efficacy of teachers’, in Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (eds), Kollektive selbstwirksamkeits—Erwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30 (4), 262-274.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). “I love teaching but..” International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9 (28), 1e18. Available at <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban Middle schools. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.
- Sheeran, P. (2002) Intention-Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, 12 (1), 1-36.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS91. *Journal of Educational Research*, 91 (2), 81-88.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 951-961.
- Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A Theory of Career Mobility. *The Journal of Political Economy*, 98 (1), 169-192.
- Simmons, R. & Thompson, R. (2008). Creativity and performativity: the case of further education. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 601-618.

- Sinclair, C. (2008a). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.
- Sinclair, C. (2008b). Attracting, training, and retaining high quality teachers: The effect of initial teacher education in enhancing student teacher motivation, achievement, and retention. In D. M. McInerney, & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and learning: International best practice* (pp. 133-167). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91 (4), 229-239.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to Stay in Teaching Teachers of Students with Emotional Disorders Versus Other Special Educators. *Remedial and Special Education*, 17 (1), 37-47.
- Sjöberg, A., & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational commitment on job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (3), 247-252.
- Slater, M. D. (1989). Social influences and cognitive control as predictors of self-efficacy and eating behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 13 (3), 231-245.
- Smethem, L. (2007). *Teaching: No longer a lifelong profession? The effects of workload on the commitment and retention of a new generation of teachers*. Nottingham, England: Nottingham Jubilee Press.
- Smith, M.A., & Canger, J.M. (2004). Effects of supervisor "big five" personality on subordinate attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 18 (4), 465-481.

- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession*. Centre for Education and Employment Research University of Liverpool: DFES Publications. Διαθέσιμο στο:  
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR430.pdf>
- Solinger O.N., van Olffen, W., & Roe, R.A. (2008). Beyond the Three-Component Model of Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93 (1), 70-83.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5), 649-659.
- Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A.A. (2007). The effect of job satisfaction on labor turnover by gender: An analysis for Switzerland. *Journal of Socio-Economics*, 36 (6), 895-913.
- Sparks, D. C. (1979). A biased look at teacher job satisfaction. *The Clearing House*, 52 (9), 447-449.
- Spong, C. (2011). *Investigation of motivation strategies used by school teachers for workplace engagement*. Διαθέσιμο στο:  
<http://dr.library.brocku.ca/handle/10464/3419>

- SPSS Website, (2008). Προσδιορίστε τον τρόπο και την ένταση αλληλεπίδρασης των μεταβλητών σας, χρησιμοποιώντας *Structural Equation Modeling (SEM)*.  
Διαθέσιμο στο: <http://www.spss.gr/products/modeling10b.html>
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 75-87.
- Stavropoulos, V., Sarafidou, J-O., & Papadimitriou, V. (2008). *Comparing self-efficacy and job satisfaction between mainstream and special education teachers of primary education in Greece*. Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2008 (Proceedings CD ISBN:978-84-612-5091-2). Madrid, Spain 17-19 Nov. 2008.
- Staw, B. M. (1997). The escalation of commitment: An update and appraisal. In Z. Shapira (Ed.), *Organization decision making* (pp. 191-215). New York: Cambridge University Press.
- Steel, R. P., & Lounsbury, J. W. (2009). Turnover process models: Review and synthesis of a conceptual literature. *Human Resource Management Review*, 19 (4), 271-282.
- Steel, R. P., & Ovalle, N. K. (1984). A review and meta-analysis of research on the relationship between behavioral intentions and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 69 (4), 673-686.
- Stempien, L.R., & Loeb, R.C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 258-267.
- Stiglbauer, B., Selenko, E., Batinic, B., & Jodlbauer, S. (2012). On the link between job insecurity and turnover intentions: Moderated mediation by work

- involvement and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17 (3), 354.
- Stivers, J., Cramer, S.F., & Riordan, K. (2012). Involuntary Teacher Transfer in Special Education: Concepts and Strategies for Teachers Facing New Assignments. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (JAASEP)*, Spring-Summer, 176-184. Διαθέσιμο στο: [http://aasep.org/fileadmin/user\\_upload/Protected\\_Directory/JAASEP/JAASEP\\_2012/Winter\\_2012/Spring-Summer\\_2012/Involuntary\\_Teacher\\_Transfer\\_in\\_Special\\_Education.pdf](http://aasep.org/fileadmin/user_upload/Protected_Directory/JAASEP/JAASEP_2012/Winter_2012/Spring-Summer_2012/Involuntary_Teacher_Transfer_in_Special_Education.pdf)
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 742-771.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 185-199.
- Strunk K.O., & Robinson, J.P. (2006). Oh, wants' you stay: A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81 (4), 65-94.
- Stumpf, S. A., & Hartman, K. (1984). Individual exploration to organizational commitment or withdrawal. *Academy of Management Journal*, 27 (2), 308-329.
- Super, D.C., & Hall, D.T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29 (1), 333-372.

- Sutton, R. I. (1984). Job Stress among Primary and Secondary Schoolteachers Its Relationship to Ill-Being. *Work and occupations*, 11 (1), 7-28.
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: a meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of occupational health psychology*, 7 (3), 242-264.
- Swars, S.L., Meyers, B., Mays, L.C., & Lack, B. (2009). A Two-Dimensional Model of Teacher Retention and Mobility: Classroom Teachers and Their University Partners Take a Closer Look at a Vexing Problem. *Journal of Teacher Education* 60 (2),168-183.
- Taimalu, M., Luik, P., Voltri, O., & Kalk, K. (2011). *Teaching motivations among teacher trainees and first-year teachers in Estonia*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Tang, T.L-P., & Tang, T.L-N. (1996). *Attitudes toward Money, intrinsic Job Satisfaction, and Voluntary Turnover*. Paper presented at the Annual Colloquium of the International Association for Research in Economic Psychology. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406572).
- Taşçi, H.M. (2009). Job-to-Job Movements in Turkey: Evidence from Individual Level Data. *International Research Journal of Finance and Economics*, 23, 231-245.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 207-211.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1 (1), 77-100.
- Terry, D. J., Nielsen, M., & Perchard, L. (1993). Effects of work stress on psychological well-being and job satisfaction: The stress-buffering role of social support. *Australian Journal of Psychology*, 45 (3), 168-175.
- Tett, R.P., & Meyer, J.P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46 (2), 259-293.
- Theobald, N. D. (1990). An examination of the influence of personal, professional, and school district characteristics on public school teacher retention. *Economics of Education Review*, 9 (3), 241-250.
- Theobald, N.D., & Gritz, R.M. (1996). The Effects of School District Spending Priorities on the Exit Paths of Beginning Teachers Leaving the District. *Economics of Education Review*, 15 (1), 11-22.
- Thomson, M.M., Turner, J.E., & Nietfeld, J.L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 324-335.
- Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the Special Education Teacher Shortage. *The Clearing House*, 80 (5), 233-238.

- Thornton, M., & Bricheno, P. (2009). Teacher gender and career patterns. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (Vol. 3, pp. 159-178). Netherlands: Springer
- Torres, A. S. (2012). "Hello, goodbye": Exploring the phenomenon of leaving teaching early. *Journal of Educational Change*, 13 (1), 117-154.
- Trzcinka, S.M., Grskovic, J.A. (2011). Mining Reflections for the Disposition to Teach in Special Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11 (1), 56-68.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23 (6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Turnley, W. H., & Feldman, D. C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of organizational behavior*, 21 (1), 25-42.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική - θεωρία και πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2005) Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, CA. Dissertation Abstracts



- International, 58(01A), 0127. (ERIC Document Reproduction Service No. ED424684)
- Vandenberg, R.J., & Nelson, J.B. (1999). Disaggregating the Motives Underlying Turnover Intentions: When Do Intentions Predict Turnover Behavior? *Human Relations*, 52 (10), 1313-1336.
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (3), 285-304.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 243-259.
- 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.
- Vanheule S., & Verhaeghe P. (2004) Powerlessness and impossibility in special education: a qualitative study on professional burnout from a Lacanian perspective. *Human Relations* 57 (4), 497-519.
- Van Knippenberg, D., & Sleebos, Ed. (2006). Organizational Identification Versus Organizational Commitment: Self-Definition, Social Exchange, and Job Attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27 (5) 571-584.
- Van Sell, M., Brief, A.P., & Schuler R.S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human Relations*, 34 (1), 43-71.


- Wallace, J. E. (1993). Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? *Journal of vocational behavior*, 42 (3), 333-349.
- Walsh, K.J., & Battitori, J. (2011). Retaining the Good Ones: Factors Associated with Teacher Job Satisfaction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (17), 11-38.
- Wanous, J. P., Poland, T. D., Premack, S. L., & Davis, K. S. (1992). The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviors: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77 (3), 288-297.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.
- Webb, R., & Ashton, P. T. (1987). Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. In S. Walker, & L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling* (pp. 22-40). Milton Keynes, Philadelphia, PA: Open University Press.
- Wei, X., & Hai, L. (2007). Chinese employee's turnover intentions in relation to organizational identification, work values, job satisfactions in service industry. *International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing (WiCOM, 2007)*, Art.Numb.4340870, 4435-4438.
- Weisberg, J., & Kirschenbaum, A. (1991). Employee turnover intentions: implications from a national sample. *The International Journal of Human Resource Management*, 2 (3), 359-375.

- Weiss, E. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education, 15* (8), 861-879.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 96* (1), 54-63.
- West, M.S. (2004). Investigating Turnover in the International Context: A Turnover Model for the Mexican Culture. In R. Griffeth, & P. Hom (Eds.), *Innovative Theory and Empirical Research on Employee Turnover* (pp. 231-256). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Westling, D. L., & Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional Children, 62* (4), 319-335.
- Wheatley, K.F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18* (1), 5-22.
- Wheeler, A.R., Gallagher, V.G., & Brouer, R.L., Sablynski, C.J. (2007). When person-organization (mis)fit and (dis)satisfaction lead to turnover. The moderating role of perceived job mobility. *Journal of Managerial Psychology, 22* (2), 203-219.
- White, P., & Smith, E. (2005). What Can PISA Tell Us About Teacher Shortages? *European Journal of Education, 40* (1), 92-112.
- Wiener, Y., & Gechman, A. S. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behavior, 10* (1), 47-52.
- Wiggs, L. H. (1998). Job Satisfaction of Missouri Business Teachers. NABTE Review Spring 1998--Article 3. *Business Education Forum, 52* (4), 15-20.

- Williams, L.J., & Hazer, J.T. (1986). Antecedents and Consequences of Satisfaction and Commitment in Turnover Models: A Reanalysis Using Latent Variable Structural Equation Methods. *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 219-231.
- Wills, T. A. (1986). Stress and coping in early adolescence: Relationships to substance use in urban school samples. *Health Psychology*, 5 (6), 503-529.
- Wong, E., Yik, M., & Kwong, J. (2006). Understanding the emotional aspects of escalation of commitment: The role of negative affect. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), 282-297.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 407-415.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yao, X., Lee, T.W., Mitchell, T.R., Burton, J.P., & Sablinski, C.J. (2004). Job Embeddedness: Current Research and Future Directions. In R. Griffeth, & P. Hom (Eds.), *Innovative Theory and Empirical Research on Employee Turnover* (pp. 153-188). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Yong, B. C. (1995). Teachers' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 275-280.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33 (4), 59-76.
- Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2001). Revisiting Burnout Among Special Education Teachers: Do Age, Experience, and Preparation Still Matter? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24 (2), 128-139.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

## ΑΙΤΗΣΗ

ΑΠΟ	ΠΡΟΣ
<p>Επώνυμο: Σταυρόπουλος Όνομα: Βασίλειος Δ/ση κατοικίας: 1<sup>η</sup> πάροδος Παπαθανασίου 6, Τ.Κ.35100, Παγκράτι, Λαμία Τηλ: 2231029647 Κινητό: 6937713781 E-mail: bstavro@gmail.com</p> <p><u>Υπηρεσιακά στοιχεία</u> Κλάδος/ειδικότητα: ΠΕ70 (Δασκάλων) Οργανική θέση: 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Λαμίας (εκπαιδευτική άδεια) Α.Μ.:602682</p> <p><u>Ακαδημαϊκά στοιχεία</u> Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Υπότροφος ΙΚΥ στην ειδίκευση «Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»</p> <p>Θέμα: «Χορήγηση πρόσφατα επικαιροποιημένης κατάστασης ΣΜΕΑΕ και ΤΕ στην Α/θμια Εκπ/ση»</p> <p>Συνημμένα: Μία (1) σελίδα</p> <p>Λαμία, 5/6/2009</p>	<p>ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Ειδικής Αγωγής Τμήμα Α'</p> <p>Παρακαλώ όπως μου χορηγήσετε πρόσφατα επικαιροποιημένη κατάσταση των ΣΜΕΑΕ και ΤΕ Α/θμιας Εκπ/σης της επικράτειας, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσω για επιλογή δείγματος στο πλαίσιο εκπόνησης έρευνας για τις ανάγκες της διδακτορικής μου διατριβής, βεβαίωση της οποίας σας υποβάλλω συνημμένα.</p> <p>Μετά τιμής.,</p> <p>-Ο- Αιτών</p>  <p>Βασίλειος Σταυρόπουλος</p>

### ΣΜΕΑΕ ΠΕ 1


2 messages

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ <t08dea1@ypepth.gr>  
To: bstavro@gmail.com

Fri, Jun 5, 2009 at 11:48 AM

ΣΜΕΑΕ ΠΕ 1

ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

 ΣΜΕΑΕ ΠΕ 1.xls  
639K

Bill Stavropoulos <bstavro@gmail.com>  
To: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ <t08dea1@ypepth.gr>

Fri, Jun 5, 2009 at 12:14 PM

Αγαπητοί κ. Υπεύθυνοι της Δ/σης Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ.,

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και την άμεση παροχή πληροφοριών.

Με εκτίμηση.,

Βασίλειος Σταυρόπουλος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-1

Α/Α	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ
1	6ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	1
2	127ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
3	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ (ΜΔΔΕ) ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ "ΡΟΖΑ ΠΕΡΙΩΤΗ"	1
4	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
5	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΔΕ Π.Α.	1
6	6/ΘΕΣΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Π.Α.	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
7	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ Π.Ν.Α. ΡΑΦΗΝΑΣ (ΝΤΑΟΥ ΠΕΝΤΕΛΗΣ)	2
8	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΑΦΗΝΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
9	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΜΑΚΡΗΣ ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ	2
10	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΕΡΑΚΑ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
11	ΣΜΕΑ ΝΕΑΣ ΙΩΝΙΑΣ	2
12	16ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΙΩΝΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
13	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	2
14	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
15	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	3
16	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ "Κ. ΚΡΥΣΤΑΛΛΗΣ"	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
17	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ	3
18	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
19	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	4
20	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
21	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	4
22	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
23	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ "ΔΗΜΗΤΡΟΥΚΕΙΟ"	5
24	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
25	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑΥΠΙΑΚΤΟΥ	5
26	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΥΤΙΑ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
27	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΤΡΑΣ	5
28	47ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΤΡΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
29	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΡΓΟΥ	5
30	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΡΓΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
31	1ο 4/ΘΕΣΙΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	6
32	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
33	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΕΒΕΖΑΣ	6
34	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΕΒΕΖΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
35	2ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
36	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
37	4ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
38	64ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
39	10ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
40	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΛΑΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
41	11ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
42	34ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
43	12ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
44	31ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
45	9ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
46	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
47	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΙΑΚΙΣ	7
48	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΙΑΚΙΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
49	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	8
50	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
51	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	8
52	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
53	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΡΕΣΤΙΑΔΑΣ	8
54	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΡΕΣΤΙΑΔΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-2

Α/Α	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ
55	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΠΙΣΤΕΣΩΝΑΣ	9
56	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΠΙΣΤΕΣΩΝΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
57	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	9
58	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
59	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	9
60	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
61	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΛΑΜΙΝΑΣ	9
62	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΛΑΜΙΝΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
63	5ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	10
64	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΚΑΡΠΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
65	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ(ΙΝΑΑ)	10
66	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΥΚΩΝ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
67	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ "ΚΕΝΤΑΥΡΟΙ"	11
68	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
69	2ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	11
70	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
71	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΑΪΤΣΑΣ	11
72	20ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΑΪΤΣΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
73	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	11
74	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
75	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΟΥΣ	12
76	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΟΥΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
77	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	12
78	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
79	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ	13
80	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
81	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ	13
82	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
83	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	13
84	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
85	2ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	13
86	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
87	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΡΕΒΕΝΩΝ	14
88	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΡΕΒΕΝΩΝ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
89	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	14
90	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
91	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	15
92	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
93	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΙΟΥ	15
94	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΙΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
95	2ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
96	30ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
97	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	16
98	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
99	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ	17
100	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ ΣΥΡΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
101	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΥΜΝΟΥ	17
102	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΥΜΝΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
103	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	17
104	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
105	ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΚΥΝΘΟΥ	18
106	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΚΥΝΘΟΥ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ
107	1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	18
108	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	ΓΕΙΤΟΝΙΚΟ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-3

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ
1	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
2	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
3	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
4	25ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
5	26ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
6	46ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
7	50ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
8	51ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
9	57ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
10	64ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
11	69ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
12	85ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
13	87ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
14	90ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
15	91ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
16	92ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
17	110ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
18	117ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
19	144ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
20	145ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	1
21	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΥΡΩΝΑ	1
22	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	1
23	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΑΦΝΗΣ	1
24	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΑΦΝΗΣ	1
25	9ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΑΦΝΗΣ	1
26	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΩΓΡΑΦΟΥ	1
27	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	1
28	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ	1
29	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ	1
30	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ	1
31	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ	2
32	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΟΛΑΡΓΟΥ	2
33	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΟΛΑΡΓΟΥ	2
34	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Ν. ΙΩΝΙΑΣ	2
35	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Ν. ΨΥΧΙΚΟΥ	2
36	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	2
37	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	2
38	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	2
39	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	2
40	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΡΙΑΗΣΣΙΩΝ	2
41	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΙΛΟΘΗΣ	2
42	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	2
43	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΛΙΣΣΙΩΝ	2
44	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	2
45	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Ν. ΙΩΝΙΑΣ	2
46	19ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Ν. ΙΩΝΙΑΣ	2
47	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗΣ	2
48	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2
49	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2
50	21ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-4

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΕΣΗΣ
51	22ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2
52	24ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2
53	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2
54	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	2
55	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΥΒΙΩΝ	2
56	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΥΒΙΩΝ	2
57	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΕΑΣ	2
58	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΕΑΣ	2
59	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΩΠΙΟΥ	2
60	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΥΡΙΟΥ	2
61	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΡΤΟ ΡΑΦΤΗ	2
62	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΤΕΜΙΔΑΣ	2
63	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΛΛΗΝΗΣ	2
64	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΟΙΞΗΣ	2
65	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΠΟΛΗΣ	2
66	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ	2
67	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ	3
68	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	3
69	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	3
70	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	3
71	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΪΔΑΡΙΟΥ	3
72	16ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΛΙΟΥ	3
73	17ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	3
74	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΜΑΤΕΡΟΥ	3
75	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΒΑΡΒΑΡΑΣ	3
76	ΝΕΣΤΟΡΙΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΛΙΟΥ	3
77	21ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	3
78	22ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	3
79	24ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΛΙΟΥ	3
80	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ	3
81	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΒΑΡΒΑΡΑΣ	3
82	35ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	3
83	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΑΝΑΡΤΥΡΩΝ	3
84	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΒΑΡΒΑΡΑΣ	3
85	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΒΑΡΒΑΡΑΣ	3
86	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ	3
87	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΒΑΡΒΑΡΑΣ	3
88	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ	3
89	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΓΟΥΛΑΣ	3
90	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	3
91	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΙΜΟΥ	4
92	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΙΜΟΥ	4
93	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	4
94	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	4
95	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	4
96	17ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ "ΕΛΛΗ ΑΛΕΞΙΟΥ"	4
97	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΣΧΑΤΟΥ	4
98	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	4
99	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	4
100	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΣΜΥΡΝΗΣ	4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-5

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΣΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ
101	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΛΥΦΑΔΑΣ	4
102	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	4
103	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	4
104	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Π. ΦΑΛΗΡΟΥ	4
105	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΒΥΘΟΥ ΣΥΜΠΟΛΙΤΕΙΑΣ	5
106	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΙΝΙΟΥ	5
107	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΙΝΙΟΥ	5
108	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΙΝΙΟΥ	5
109	16ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΙΝΙΟΥ	5
110	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	5
111	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΩ ΑΧΑΪΑΣ	5
112	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΡΘΟΛΟΜΙΟΥ	5
113	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΝΙΤΣΑΣ	5
114	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΗΝΟΧΩΡΙΟΥ	5
115	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΛΑΙΡΟΥ	5
116	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	5
117	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙΟΥ	5
118	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑΥΠΙΑΚΤΟΥ	5
119	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑΥΠΙΑΚΤΟΥ	5
120	1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΡΑΛΙΑΣ ΠΑΤΡΩΝ	5
121	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙΟΥ	5
122	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	6
123	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΓΟΥΜΕΝΤΣΑΣ	6
124	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	6
125	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	6
126	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	6
127	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΠΟΠΟΥ	6
128	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΝΙΤΣΑΣ	6
129	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΛΑΤΑΝΟΥ ΑΣΤΡΟΧΩΡΙΟΥ	6
130	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΕΒΕΖΑΣ	6
131	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΕΒΕΖΑΣ	6
132	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΑΜΙΑΣ	6
133	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΑΡΔΙΚΙΟΥ	6
134	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	6
135	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΡΜΗΣ	7
136	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
137	28ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
138	29ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
139	88ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΟΝΙΚΗΣ	7
140	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	7
141	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	7
142	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	7
143	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΜΗΧΑΝΙΩΝΑΣ	7
144	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΛΑΙΑΣ	7
145	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΙΟΥΠΟΛΗΣ	7
146	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΕΡΒΟΧΩΡΙΩΝ	7
147	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΙΑΚΙΣ	7
148	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΙΑΚΙΣ	7
149	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΕΙΑΣ	7
150	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΛΥΓΥΡΟΥ	7

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-6

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΣΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΔΗΣ
151	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΛΥΚΑΣΤΡΟΥ	7
152	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	8
153	9ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	8
154	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	8
155	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΑΥΜΟΤΕΙΧΟΥ	8
156	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΑΥΜΟΤΕΙΧΟΥ	8
157	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	8
158	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	8
159	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	8
160	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	8
161	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ	8
162	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΑΣ	8
163	22ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΒΑΛΑΣ	8
164	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΠΑΚΙΟΥ	8
165	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΑΝΘΗΣ	8
166	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΑΝΘΗΣ	8
167	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΑΝΘΗΣ	8
168	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΞΗΡΟΠΟΤΑΜΟΥ	8
169	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΤΡΟΥΣΑΣ	8
170	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕΡΡΩΝ	8
171	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕΡΡΩΝ	8
172	20ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕΡΡΩΝ	8
173	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΡΥΜΟΝΙΚΟΥ	8
174	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΡΥΣΟΧΩΡΙΟΥ	8
175	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΒΑΛΑΣ	8
176	9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΒΑΛΑΣ	8
177	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΠΕΡΑΜΟΥ	8
178	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	9
179	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	9
180	54ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	9
181	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΙΚΑΙΑΣ	9
182	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	9
183	47ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	9
184	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	9
185	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	9
186	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	9
187	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	9
188	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	9
189	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΣΙΛΙΚΩΝ	9
190	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Α.Ι. ΡΕΝΤΗ	9
191	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ Α.Ι. ΡΕΝΤΗ	9
192	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΑΛΑΤΑ	9
193	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΥΡΥΔΑΛΛΟΥ	9
194	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΠΕΛΟΚΗΠΩΝ	10
195	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΑΤΟΛΙΚΟΥ	10
196	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΠΡΟΒΑΛΤΑΣ	10
197	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΘΥΛΑΚΚΟΥ	10
198	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ	10
199	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ	10
200	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ	10

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-7

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠ/ΣΗΣ
201	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΒΑΛΑΡΙΟΥ	10
202	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΥΦΑΛΙΩΝ	10
203	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΡΥΟΝΕΡΙΟΥ	10
204	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΛΙΣΣΟΧΩΡΙΟΥ	10
205	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Ν. ΜΑΛΓΑΡΩΝ	10
206	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΠΟΛΗΣ	10
207	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΛΑΙΟΚΑΣΤΡΟΥ	10
208	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΛΙΧΝΗΣ	10
209	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΛΙΧΝΗΣ	10
210	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΛΙΧΝΗΣ	10
211	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΙΝΔΟΥ	10
212	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	10
213	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΚΕΩΝ	10
214	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΚΕΩΝ	10
215	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΙΔΑΙΑΣ	10
216	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΙΔΑΙΑΣ	10
217	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΕΡΟΙΑΣ	10
218	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΕΡΟΙΑΣ	10
219	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ	10
220	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ	10
221	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ	10
222	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΔΕΣΣΑΣ	10
223	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΥΩΠΙΣΣΑΣ	10
224	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	10
225	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΩ ΜΗΛΙΑΣ	10
226	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΛΙΝΔΡΟΥ	10
227	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΙΤΟΧΩΡΟΥ	10
228	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΟΥ ΜΥΛΟΤΟΠΟΥ	10
229	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΛΑΤΑΜΩΝΑ	10
230	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΕΡΩΝ-ΒΕΛΕΣΤΙΝΟΥ	11
231	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	11
232	16ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	11
233	17ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	11
234	23ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	11
235	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΑΣΣΟΝΑΣ	11
236	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΑΣ	11
237	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΦΩΝΙΟΥ	11
238	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	11
239	9ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	11
240	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΔΙΤΣΟΜΑΓΟΥΛΑΣ	11
241	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	11
242	25ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	11
243	39ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	11
244	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΟΝΤΑΡΙΟΥ	11
245	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΤΑΡΑΓΚΑΣ	11
246	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗΣ	11
247	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΙΩΝΙΑΣ	11
248	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΛΑΜΑ	11
249	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΛΑΜΑ	11
250	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΛΗΣ	11

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-8

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΕΔΗΣ
251	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΦΑΔΩΝ	11
252	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	11
253	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	11
254	20ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	11
255	31ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	11
256	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΠΙΔΑΥΡΟΥ	12
257	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΑΙΑΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12
258	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΕΠΑΝΟΥ	12
259	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	12
260	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12
261	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12
262	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΥΠΑΡΙΣΣΙΑΣ	12
263	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΓΟΥΛΑΣ	12
264	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑΥΠΛΙΟΥ	12
265	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΚΙΟΥ	12
266	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ	12
267	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΠΟΛΗΣ	12
268	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΠΟΛΗΣ	12
269	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΟΠΑΙΩΝ	12
270	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΟΥΣ	12
271	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΡΑΝΙΔΙΟΥ	12
272	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΙΒΕΡΙΟΥ	13
273	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΑΡΥΝΘΟΥ	13
274	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΟΜΟΚΟΥ	13
275	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΟΣΙΑΣ ΧΑΛΚΙΔΑΣ	13
276	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΕΤΡΙΑΣ	13
277	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ	13
278	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΠΑΙΑΣ	13
279	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΠΙΝΗΣΙΟΥ	13
280	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΡΥΣΤΟΥ	13
281	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΥΜΗΣ	13
282	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ	13
283	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΛΕΣΙΝΑΣ	13
284	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΥΡΟΥ	13
285	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΧΗΜΑΤΑΡΙΟΥ	13
286	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ	13
287	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΨΑΧΝΩΝ	13
288	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΣΦΙΝΑΣ	13
289	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	13
290	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	13
291	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	13
292	23ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΜΙΑΣ	13
293	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΓΕΡΜΑΝΟΥ	14
294	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΜΟΧΩΡΙΟΥ	14
295	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΣΚΑΤΗΣ	14
296	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	14
297	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	14
298	9ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΖΑΝΗΣ	14
299	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΖΑΝΗΣ	14
300	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΙΛΩΝ	14

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-9

Α/Α	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΕΣΗΣ
301	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΝΙΑΚΩΝ	14
302	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΟΠΟΤΑΜΙΑΣ	14
303	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	14
304	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΖΑΝΗΣ	14
305	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕΡΒΙΩΝ	14
306	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΘΕΟΣ	15
307	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΜΠΟΥ	15
308	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΟΥΤΡΟΠΟΛΕΩΣ ΘΕΡΜΗΣ	15
309	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	15
310	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	15
311	7ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	15
312	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	15
313	9ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	15
314	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΜΦΙΛΩΝ	15
315	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΠΠΑΔΟΥ	15
316	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΛΩΜΑΡΙΟΥ	15
317	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΟΥΤΑΡΟΥ	15
318	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΙΟΥ	15
319	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΝΗΤΩΝ	15
320	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΝΙΚΟΛΑΟΥ	16
321	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓ. ΝΙΚΟΛΑΟΥ	16
322	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΟΚΗΠΙΟΥ	16
323	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΑΝΩΝ	16
324	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΩ ΒΙΑΝΝΟΥ	16
325	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΚΑΛΟΧΩΡΙΟΥ	16
326	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΚΑΛΟΧΩΡΙΟΥ	16
327	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΠΑΝΙΑ	16
328	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΟΥΝΤΑΣ ΛΑΣΙΘΙΟΥ	16
329	10ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
330	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
331	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
332	14ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
333	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
334	32ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
335	33ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
336	34ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
337	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	16
338	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΛΥΜΒΑΡΙΟΥ	16
339	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΠΟΛΗΣ	16
340	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΑΛΙΚΑΡΝΑΣΣΟΥ	16
341	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΑΛΙΚΑΡΝΑΣΣΟΥ	16
342	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΡΟΚΟΥΡΟΥ	16
343	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	16
344	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	16
345	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΥΔΑΣ	16
346	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΝΙΩΝ	16
347	13ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΝΙΩΝ	16
348	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΝΙΩΝ	16
349	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΡΥΣΟΠΗΓΗΣ	16
350	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ	16

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-10

Α/Α	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΣΗΣ
351	Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΑΓΓΕΛΟΥ	17
352	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΜΠΟΡΕΙΟΥ ΘΗΡΑΣ	17
353	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗΣ ΣΥΡΟΥ	17
354	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΥΘΙΩΝ	17
355	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΦΑΛΟΥ ΚΩ	17
356	4ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΩ	17
357	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΩ	17
358	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑΞΟΥ	17
359	15ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	17
360	12ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	17
361	17ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	17
362	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΑΣ ΚΑΛΥΜΝΟΥ	17
363	1ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΑΛΥΣΟΥ	17
364	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΜΗΣ	17
365	18ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	17
366	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	17
367	3ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΟΣΤΟΛΙΟΥ	18
368	6ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΚΥΝΘΟΥ	18
369	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΣΣΙΟΠΗΣ	18
370	5ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	18
371	8ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	18
372	11ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	18
373	2ο ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΥΚΙΜΜΗΣ	18
374	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΥΔΡΙΟΥ ΛΕΥΚΑΔΑΣ	18

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ-1



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.yperth.gr>  
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος  
Τηλέφωνο: 210 344 2248  
Fax: 210 344 3288  
e-mail: [spudonpe@yperth.gr](mailto:spudonpe@yperth.gr)

Να διατηρηθεί μέχρι  
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 8 - 02 - 2010

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ15/ 81 / 8011 /Γ1

ΠΡΟΣ: κ. Βασίλειο Σταυρόπουλο  
1<sup>η</sup> πάροδος Παπαθανασίου  
35\_100 Παγκράτι, Λαμία  
ΚΟΙΝ: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μεσογείων 406  
153 41 Αγ. Παρασκευή  
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους  
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε της χώρας)  
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε της χώρας.

### Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 1/2010 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: *«Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους»*, η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Ο χρόνος που θα απασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τις προσωπικές συνεντεύξεις θα είναι εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ-2

6. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 24 φύλλα

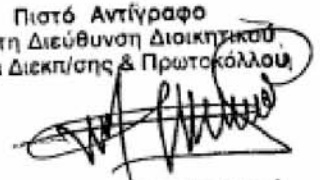
**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Π.Ε  
Τμήμα Α'

Ο ΑΝ. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΡΗΓΑΣ ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διεκπίσης & Πρωτοκόλλου

  
ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ-1



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε & Δ.Ε  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Γ' ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΜΕΣΩΝ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΜΕ ΑΠΟΔΕΙΞΗ

Βαθμός Ασφαλείας:

Μαρούσι, 2-3-2010  
Αρ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
23782 / Γ6

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 23 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.ypepth.gr>  
Email:  
Πληροφορίες: Π. Γκίκα  
Τηλέφωνο: 210 3442929  
Fax: 210 3442182

ΠΡΟΣ: 1. Κο Σταυρόπουλο Βασίλειο  
1<sup>η</sup> πάροδος Παπαθανασίου 6  
Τ.Κ. 35 100, Παγκράτι,  
Λαμία

2. Τις Δ/σεις Α/θμιας Εκπαίδευσης:  
Α' Β' Γ' & Δ' Αθήνας  
Ανατ. & Δυτ. Αττικής, Πειραιά,  
Α' & Β' Θεσ/νίκης  
Αιτωλνίας, Αργολίδας, Αρκαδίας, Άρτας, Αχαΐας  
Βοιωτίας, Γρεβενών, Δράμας, Δωδ/νήσου,  
Έβρου, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Ζακύνθου,  
Ηλείας, Ημαθίας, Ηρακλείου, Θεσπρωτίας,  
Ιωαννίνων, Καβάλας, Καρδίτσας, Καστοριάς,  
Κέρκυρας, Κεφαλληνίας, Κιλκίς, Κοζάνης,  
Κορινθίας, Κυκλάδων, Λακωνίας, Λάρισας,  
Λασιθίου, Λέσβου, Λευκάδας, Μαγνησίας,  
Μεσσηνίας, Ξάνθης, Πέλλας, Πιερίας,  
Πρέβεζας, Ρεθύμνου, Ροδόπης,  
Σάμου, Σερρών, Τρικάλων, Φθιώτιδας,  
Φλώρινας, Φωκίδας, Χαλκιδικής, Χανίων,  
Χίου.

ΚΟΙΝ: Στα σχολεία μέσω των Δ/σεων Π.Ε

ΘΕΜΑ: « Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας ».

Σας γνωρίζουμε ότι με την υπ' αριθ. πράξη 1/2010 του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εγκρίνεται η διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση /αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους», με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί και οι Δ/ντές των ΣΜΕΑΕ να συμπληρώσουν τα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ-2

ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν. δ) Η διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων είναι αποκλειστική ευθύνη του ερευνητή. Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα (ερωτηματολόγιο-συνέντευξη) δεν είναι υποχρεωτική. ε) Οι εκπαιδευτικοί θα απασχοληθούν κατά δήλωση του ερευνητή περίπου 20-25 λεπτά, εκτός του σχολικού ωραρίου.

Η έρευνα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑΕ.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στο σχολείο να γίνουν μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές των σχολείων και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της, να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αδριανού 91, 10596 Αθήνα).
3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Η έρευνα θα γίνει στις Σχολικές Μονάδες που αναγράφονται στο συνημμένο πίνακα πού ακολουθεί .

### Ο Προϊστάμενος της Ειδικής Αγωγής

Γεώργιος Αλεβίζος



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Συνημμένα: Σελίδες δέκα (10)

#### Εσωτερική Διανομή :

1. Γραφείο κ. Υπουργού
2. Γραφείο κκ. Υφυπουργών
3. Δ/ση Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε.
4. Δ/ση Ειδικής Αγωγής

ΣΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε-1

Αξιότιμε / η κ. ....,

Μετά την τηλεφωνική μας επικοινωνία την ...../...../2010, κατά την οποία σας ενημέρωσα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο σας στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα «Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους», σας αποστέλλω συνημμένα:

1. Αντίγραφο της άδειας διεξαγωγής της έρευνας, που χορηγήθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
2. ....ερωτηματολόγια με ισάριθμους επισυναπτόμενους φακέλους επιστροφής πληρωμένου τέλους, με βάση τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σας, όπως αυτός προέκυψε από την ενημέρωση που είχα από εσάς κατά την τηλεφωνική μας επικοινωνία.

### **ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ:**

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας, βάσει του οποίου εγκρίθηκε η διεξαγωγή της από την αρμόδια Αρχή, όσον αφορά το σχολείο σας, τα συνημμένα ερωτηματολόγια απευθύνονται αποκλειστικά σε δασκάλους/ες, συμπεριλαμβανομένων διευθυντή/τριας, υποδιευθυντή/τριας ή προϊσταμένου/ης σχολείου, εφόσον επιθυμούν να συμμετέχουν.

**ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ οι δάσκαλοι/ες ειδικής αγωγής που τυχόν υπηρετούν σε τμήμα ένταξης ή σε θέση παράλληλης στήριξης μαθητή/τριας.**

Μετά τη συμπλήρωσή του το κάθε ερωτηματολόγιο εσωκλείεται στον επισυναπτόμενό του φάκελο και αποστέλλεται ταχυδρομικά, το συντομότερο δυνατό, χωρίς καμία επιβάρυνση για τον/την συμμετέχοντα εκπαιδευτικό ή το σχολείο.

**Σε κάθε περίπτωση είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία, διευκρίνιση ή επικοινωνία κρίνεται αναγκαία, με βάση τα εξής στοιχεία επικοινωνίας: Τηλ.: 2231029647 & 6937713781. E-mail: bstavro@gmail.com**

Εκ μέρους της επιβλέπουσας της διδακτορικής διατριβής κ. Σαραφίδου Γιασεμής-Όλγας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όσο και εμού του ιδίου, εκφράζω τις εκ των προτέρων ευχαριστίες τόσο σε σας όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου σας για τη συμβολή σας στη διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων, η οποία με τη σειρά της συντελεί στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας,

Με εκτίμηση,.

Σταυρόπουλος Βασίλειος, ΠΕ70

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε-2

Αξιότιμε / η κ. .... ,

Μετά την τηλεφωνική μας επικοινωνία την ...../...../2010, κατά την οποία σας ενημέρωσα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο σας στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα «Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους», σας αποστέλλω συνημμένα:

1. Αντίγραφο της άδειας διεξαγωγής της έρευνας, που χορηγήθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
2. Δύο (2) ερωτηματολόγια με ισάριθμους επισυναπτόμενους φακέλους επιστροφής πληρωμένου τέλους.

### **ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ:**

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας, βάσει του οποίου εγκρίθηκε η διεξαγωγή της από την αρμόδια Αρχή, όσον αφορά το σχολείο σας, το ένα ερωτηματολόγιο απευθύνεται στο/στη δάσκαλο/α που υπηρετεί στο Τμήμα Ένταξης και το δεύτερο σε έναν/μία από τους/τις δασκάλους/ες των τάξεων του σχολείου σας, συμπεριλαμβανομένων διευθυντή/ντριας, υποδιευθυντή/ντριας ή προϊσταμένου/ης σχολείου, εφόσον επιθυμούν να συμμετέχουν.

Μετά τη συμπλήρωσή του το κάθε ερωτηματολόγιο εσωκλείεται στον επισυναπτόμενό του φάκελο και αποστέλλεται ταχυδρομικά, το συντομότερο δυνατό, χωρίς καμία επιβάρυνση για τον/την συμμετέχοντα εκπαιδευτικό ή το σχολείο.

**Σε κάθε περίπτωση είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία, διευκρίνιση ή επικοινωνία κρίνετε αναγκαία, με βάση τα εξής στοιχεία επικοινωνίας: Τηλ.: 2231029647 & 6937713781. E-mail: bstavro@gmail.com**

Εκ μέρους της επιβλέπουσας της διδακτορικής διατριβής κ. Σαραφίδου Γιωσεμής-Όλγας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όσο και εμού του ιδίου, εκφράζω τις εκ των προτέρων ευχαριστίες τόσο σε σας όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου σας για τη συμβολή σας στη διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων, η οποία με τη σειρά της συντελεί στην πρόωθηση της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας,

Με εκτίμηση.,

Σταυρόπουλος Βασίλειος, ΠΕ70

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε-3

Αξιότιμε /η κ. .... ,

Μετά την τηλεφωνική μας επικοινωνία την ...../...../2010, κατά την οποία σας ενημέρωσα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο σας στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα «Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μκτές ερευνητικές μεθόδους», σας αποστέλλω συνημμένα:

1. Αντίγραφο της άδειας διεξαγωγής της έρευνας, που χορηγήθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
2. Δύο (2) ερωτηματολόγια με ισάριθμους επισυναπτόμενους φακέλους επιστροφής πληρωμένου τέλους.

#### **ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ:**

**Σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας, βάσει του οποίου εγκρίθηκε η διεξαγωγή της από την αρμόδια Αρχή, όσον αφορά το σχολείο σας, το ένα ερωτηματολόγιο απευθύνεται στο/στη δάσκαλο/α που υπηρετεί στο Τμήμα Ένταξης και το δεύτερο σε έναν/μία από τους/τις δασκάλους/ες των τάξεων του σχολείου σας, συμπεριλαμβανομένων διευθυντή/ντριας, υποδιευθυντή/ντριας ή προϊσταμένου/ης σχολείου, εφόσον επιθυμούν να συμμετέχουν.**

Μετά τη συμπλήρωσή του το κάθε ερωτηματολόγιο εσωκλείεται στον επισυναπτόμενό του φάκελο και αποστέλλεται ταχυδρομικά, το συντομότερο δυνατό, χωρίς καμία επιβάρυνση για τον/την συμμετέχοντα εκπαιδευτικό ή το σχολείο.

**Σε κάθε περίπτωση είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία, διευκρίνιση ή επικοινωνία κρίνεται αναγκαία, με βάση τα εξής στοιχεία επικοινωνίας: Τηλ.: 2231029647 & 6937713781. E-mail: bstavro@gmail.com**

Εκ μέρους της επιβλέπουσας της διδακτορικής διατριβής κ. Σαραφίδου Γιασεμής-Όλγας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όσο και εμού του ιδίου, εκφράζω τις εκ των προτέρων ευχαριστίες τόσο σε σας όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου σας για τη συμβολή σας στη διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων, η οποία με τη σειρά της συντελεί στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας.

Με εκτίμηση.,

Σταυρόπουλος Βασίλειος, ΠΕ70

ΧΩΡΙΣ ΤΕΛΟΣ  
Ο ΠΑΡΑΛΗΠΤΗΣ  
ΠΛΗΡΩΝΕΙ  
ΤΟ ΤΕΛΟΣ



## ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ



ΑΠΑΝΤΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αριθμός Πελάτη **065500005**

**35100 - Κ.Κ. Λαμίας**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Αξιότιμε/η κ.

Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες, τόσο εκ μέρους της επιβλέπουσας κ. Σαραφίδου Γιασεμής-Ολγας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όσο και εμού του ιδίου, για τη συνεργασία μας στο πλαίσιο εκπόνησης της έρευνας με θέμα «Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους».

Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο εσάς προσωπικά όσο και τους/τις συναδέλφους που υπηρετούν στο σχολείο σας, για την άμεση ανταπόκριση. Η πρόθεσή σας για συμμετοχή στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική και αντικατοπτρίζεται στον αριθμό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που έχουν ήδη συγκεντρωθεί. Ελπίζοντας ότι στα ερωτηματολόγια που έχουν ήδη ληφθεί συγκαταλέγονται και τα δικά σας, είμαι βέβαιος ότι σε περίπτωση που εκκρεμεί η αποστολή των δικών σας ερωτηματολογίων, κάτι τέτοιο θα το πράξετε σύντομα.

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικό δείγμα από σχολικές μονάδες της Επικράτειας, που προέκυψε με τη μέθοδο της κατά συστάδες τυχαίας δειγματοληψίας. Ως εκ τούτου, η μέγιστη δυνατή ανταπόκριση των συναδέλφων είναι σημαντική για τον αξιόπιστο εντοπισμό και εκτίμηση των παραγόντων εκείνων, που συμβάλλουν στις μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μετακινήσεις, οι οποίες αποτελούσαν και αποτελούν, ιδιαίτερα το τελευταίο χρονικό διάστημα, αντικείμενο διαλόγου και προβληματισμού.

Σε κάθε περίπτωση είμαι στη διάθεσή σας για σχόλια και παρατηρήσεις σχετικά με την έρευνα ή για να ενημερωθείτε για την πορεία της διαδικασίας και, φυσικά, για τα αποτελέσματά της, τα οποία θα σας αποσταλούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμβολή σας στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας, η οποία με τη σειρά της συντελεί στην προώθηση της ευρύτερης έρευνας στη χώρα μας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με έμφαση στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού που υπηρετεί στην Α/θμα γενική και ειδική αγωγή & εκπαίδευση.

Με εκτίμηση.,

Σταυρόπουλος Βασίλειος  
Δάσκαλος στην Ειδική Αγωγή & Εκπ/ση

1<sup>η</sup> πάροδος Παπαθανασίου 6, Τ.Κ. 351 00, Λαμία  
Τηλ. επικοινωνίας: 2231029647 , 6937713781. E-mail: [bstavro@gmail.com](mailto:bstavro@gmail.com)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

### ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: Αρ. Πρωτ. Φ15/81/8011/Γ1/8-02-2010.
- Τμήμα Ερευνών, Γεωμετρίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Αρ. Πράξης 1/2010.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, είτε ως μετακίνησή τους από μια θέση εργασίας σε μια άλλη εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ως αποχώρησή τους από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πραγματικότητα κάθε σχολικής χρονιάς. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που διαμεσολαβούν στην πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας ή αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς του κλάδου Δασκάλων (ΠΕ70 και ΠΕ71) που υπηρετούν σε Γενικά και Ειδικά Δημοτικά Σχολεία καθώς και σε Τμήματα Ένταξης Δημοτικών Σχολείων.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 25 λεπτά της ώρας.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε στοιχεία από τα οποία να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

-Η-  
Επιβλέπουσα

Σαραφίδου Γιασεμή-Ολγα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-Π.Θ.

-Ο-  
Υποψήφιος Διδάκτορας

Σταυρόπουλος Βασίλειος  
Δάσκαλος στην Ειδική Αγωγή & Εκπ/ση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-2

Κωδικός ερωτηματολογίου

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας  Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: .....ετών

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Έγγαμος/η  Άγαμος/η  Διαζευγμένος/η  Σε χηρεία

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ:.....

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στην εκπαίδευση συνολικά: ..... έτη

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στην Ειδική Αγωγή (εάν υπάρχουν): ..... έτη

### ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ:

1. Δημοτικό Σχολείο

2. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο

3. Τμήμα Ένταξης

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ: ...../ΘΕΣΙΟ (π.χ. 3/θέσιο, 8/θέσιο)

### ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΘΕΣΗ:

Δασκάλου/ας  Προϊσταμένου/ης  Υποδιευθυντή/ντριας  Διευθυντή/ντριας

ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΘΕΣΗ, ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΓΙΑ: .....ΧΡΟΝΙΑ.....ΜΗΝΕΣ

### ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΗΣ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

(Διευκρινίσεις: α) Οι διευθυντές/ντριες δηλώνουν «Οργανική θέση» εφόσον έχουν την οργανική τους στο σχολείο που υπηρετούν. Διαφορετικά δηλώνουν «Απόσπαση». β) Δηλώνουν «Διάθεση του ΠΥΣΠΕ» και όσους/ες διορίστηκαν φέτος).

1. Οργανική θέση

2. Απόσπαση

3. Διάθεση του ΠΥΣΠΕ

4. Αναπληρωτής/τρια

### ΚΑΤΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΧΕΤΕ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΣΕ:

1. Θέση Προϊσταμένου/ης σχολείου Ναι  Όχι

Αν ναι, πόσο χρόνο προϋπηρεσίας έχετε σε τέτοια θέση ..... έτη ..... μήνες

2. Θέση Υποδιευθυντή/ντριας σχολείου Ναι  Όχι

Αν ναι, πόσο χρόνο προϋπηρεσίας έχετε σε τέτοια θέση ..... έτη ..... μήνες

3. Θέση Διευθυντή/ντριας σχολείου Ναι  Όχι

Αν ναι, πόσο χρόνο προϋπηρεσίας έχετε σε τέτοια θέση ..... έτη ..... μήνες

4. Άλλη θέση Στελέχους της Εκπαίδευσης Ναι  Όχι

Αν ναι, πόσο χρόνο προϋπηρεσίας έχετε σε τέτοια θέση ..... έτη ..... μήνες



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-4

### ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (εφόσον υπάρχουν):

(Σημειώστε όσα διαθέτετε)

1. Διδακτορικό Δίπλωμα
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως
3. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
4. Βασικό πτυχίο
5. Σεμινάριο 400 ωρών
6. 5/ετής προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή
7. Άλλο: .....(παρακαλώ διευκρινίστε)

### ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (εκτός Ειδικής Αγωγής):

(Σημειώστε όσα διαθέτετε)

1. Διδακτορικό Δίπλωμα
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως
3. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
4. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
5. Δεύτερο μεταπτυχιακό
6. Σεμινάρια ΠΕΚ  (εκτός σεμιναρίων εισαγωγικής επιμόρφωσης αναπληρωτών/νεοδιόριστων)
7. Άλλο: .....(παρακαλώ διευκρινίστε)

### ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΩΝ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΩΝ (παρακαλώ, δώστε αριθμό στο κενό που σας δίνεται)

1. Μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που παραμένετε σε κάποιο σχολείο: σχολικά έτη....ή/και μήνες....
2. Μικρότερο χρονικό διάστημα που παραμένετε σε κάποιο σχολείο: σχολικά έτη....ή/και μήνες....
3. Αριθμός διαφορετικών σχολείων που υπηρετήσατε τα τελευταία 5 χρόνια: .....
4. Αριθμός εκτός σχολείου υπηρεσιών/φορέων που υπηρετήσατε τα τελευταία 5 χρόνια: .....

### ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:

1. Λιγότεροι από 60 μαθητές/τριες
2. 60 - 120 μαθητές/τριες
3. 120-200 μαθητές/τριες
4. Περισσότεροι από 200 μαθητές/τριες

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ Η ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ:.....

### ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Πρωτεύουσα Νομού
2. Πόλη/Εύρα Δήμου (εκτός πρωτεύουσας νομού)
3. Δημοτικό Διαμέρισμα/Κοινότητα

ΝΟΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-5

Οι παρακάτω προτάσεις/δηλώσεις διερευνούν τις προθέσεις σας σχετικά με μεταβολές που αφορούν στην εργασία σας.

Παρακαλούμε, για κάθε πρόταση/δήλωση δώστε **μία απάντηση** σημειώνοντας ένα ✓ στο κουτάκι που κάθε φορά αντιστοιχεί στις προθέσεις σας.

<b>A. Θα εγκαταλείψω τη θέση μου για μια εργασία:</b>
<i>Ως εκπαιδευτικός σε άλλο κλάδο/ειδικότητα της Α/θμιας Εκπαίδευσης.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Ως εκπαιδευτικός σε κλάδο/ειδικότητα της Β/θμιας Εκπαίδευσης.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Ως διευθυντής/τρια σχολείου.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, στις επόμενες κρίσεις <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Εκτός σχολείου, σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, στις επόμενες κρίσεις <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Εκτός σχολείου, στον ευρύτερο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Εκτός εκπαίδευσης, στον ευρύτερο δημόσιο τομέα.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Στον ιδιωτικό τομέα, σε σχετικό με την εκπαίδευση αντικείμενο.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Στον ιδιωτικό τομέα, σε μη σχετικό με την εκπαίδευση αντικείμενο.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<b>B. Θα εγκαταλείψω τη δουλειά μου, κάνοντας χρήση του δικαιώματος για:</b>
<i>Πρόωρη συνταξιοδότηση.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται προς το παρόν <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, αμέσως μόλις θεμελιώσω το νόμιμο δικαίωμα <input type="checkbox"/>
<i>Πλήρη συνταξιοδότηση.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται προς το παρόν <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, αμέσως μόλις θεμελιώσω το νόμιμο δικαίωμα <input type="checkbox"/>
<b>Γ. Θα ζητήσω να μετακινηθώ από το σχολείο στο οποίο υπηρετώ, προκειμένου να τοποθετηθώ σε:</b>
<i>Δημοτικό σχολείο στην περιοχή που τώρα υπηρετώ.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Δημοτικό σχολείο σε άλλη περιοχή.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Ειδικό Δημοτικό Σχολείο στην περιοχή που τώρα υπηρετώ.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Ειδικό Δημοτικό Σχολείο σε άλλη περιοχή.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Τμήμα Ενταξης στην περιοχή που τώρα υπηρετώ.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>
<i>Τμήμα Ενταξης σε άλλη περιοχή.</i> α) Όχι, δεν προτίθεται <input type="checkbox"/> β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο <input type="checkbox"/> γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον <input type="checkbox"/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-6

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τόσο στο ενδεχόμενο αποχώρησης από τη δουλειά σας, όσο και σε πιθανή μετακίνησή σας από το σχολείο όπου υπηρετείτε σε κάποιο άλλο. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

← | →

1	Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
2	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
3	Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας ταιριάζει;	Μικρή	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Μεγάλη
4	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
5	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
6	Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
7	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
8	Πόσο συχνά, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
9	Ποια είναι η πιθανότητα να ζητήσετε να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε, εάν πληρώσετε τα απαραίτητα κριτήρια τοποθέτησης σε ένα άλλο;	Μικρή	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Μεγάλη
10	Πόσο συχνά, αυστηρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
11	Πόσο συχνά, αυστηρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
12	Πόσο συχνά, αυστηρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
13	Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
14	Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-7

← | →

15	Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
16	Πόσο συχνά, κερτιμένα δικαιώματα (π.χ. μονιμότητα, διακοπές, αργίες, άδειες, σύνταξη κ.λ.π.) σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
17	Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
18	Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
19	Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
20	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο (π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, διεύθυνση σχολείου, σχολείο μειονοτικής/ παραμεθόριας περιοχής), όπου θα σας εξασφαλιζόταν υψηλότερος μισθός;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
21	Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
22	Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
23	Πόσο συχνά ανατρέχετε σε πηγές πληροφόρησης (π.χ. συναδέλφους, συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, υπηρεσιακά έγγραφα-ακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε ένα άλλο σχολείο που θα σας ενδιέφερε να μετακινηθείτε;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-8

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αφορούν τη δουλειά σας ως εκπαιδευτικός. Παρακαλούμε, δηλώστε κατά πόσο είναι αληθινές ή ψευδείς σημειώνοντας για κάθε πρόταση με ένα κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Απόλυτα Ψευδές	←   →	Απόλυτα Αληθινό
1	Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
2	Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι στόχοι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
3	Γνωρίζω ότι μοιράζω σωστά το χρόνο μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
4	Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
5	Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
6	Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
7	Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
8	Μου ανατίθενται εργασίες, χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
9	Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες, προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
10	Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
11	Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
12	Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
13	Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
14	Στη δουλειά μου ασχολούμαι με άνοφα πράγματα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
15	Στη δουλειά μου αναμένεται να κάνω πολλές διαφορετικές εργασίες σε πολύ λίγο χρόνο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
16	Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά αυξάνονται διαρκώς.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
17	Στη δουλειά μου αναμένεται να εκτελώ εργασίες για τις οποίες δεν έχω ποτέ εκπαιδευτεί.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
18	Πρέπει να παίρνω μαζί μου δουλειά για το σπίτι (διορθώσεις, προετοιμασία μαθήματος).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-9

		Απόλυτα Ψευδές	←   →	Απόλυτα Αληθινό
19	Έχω στη διάθεσή μου τους πόρους και τα μέσα που χρειάζομαι για να κάνω τη δουλειά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
20	Εργάζομαι κάτω από στενά χρονικά περιθώρια.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
21	Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της δουλειάς μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
22	Στη δουλειά μου χρειάζεται να εργάζομαι ταυτόχρονα σε αρκετούς και εξίσου σημαντικούς τομείς.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
23	Αναμένεται να εργάζομαι περισσότερο από όσο είναι λογικό.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-10

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Μέτρια	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Μέτρια	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
2	Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
4	Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
5	Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Θα μπορούσα να δουλέω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.	1	2	3	4	5	6	7
7	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
9	Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.	1	2	3	4	5	6	7
10	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
12	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5	6	7

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-11

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Μέτρια	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Μέτρια	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία.	1	2	3	4	5	6	7
2	Αισθάνομαι πολύ αφοσιωμένος/η στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6	7
3	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια από το αναμενόμενο, προκειμένου να συμβάλλω στο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5	6	7
4	Για μένα, η εκπαίδευση είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσα να ασκήσω.	1	2	3	4	5	6	7
5	Είμαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον του επαγγέλματός μου.	1	2	3	4	5	6	7
7	Τα πιο σπουδαία από τα πράγματα που μου συμβαίνουν, σχετίζονται με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
8	Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα.	1	2	3	4	5	6	7
9	Τα περισσότερα από τα ενδιαφέροντά μου επικεντρώνονται γύρω από την εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7
10	Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω.	1	2	3	4	5	6	7
11	Οι περισσότεροι από τους προσωπικούς στόχους για τη ζωή μου, είναι προσανατολισμένοι σε σχέση με την εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7
12	Θεωρώ την εργασία μου πολύ σημαντική για την ύπαρξή μου.	1	2	3	4	5	6	7

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-12

**Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Παρακαλούμε, κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.**

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	1	2	3	4	5
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	1	2	3	4	5
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	1	2	3	4	5
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1	2	3	4	5
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό τι τον ελεύθερο χρόνο μου.	1	2	3	4	5
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1	2	3	4	5
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1	2	3	4	5
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1	2	3	4	5
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχημένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελειώτη.	1	2	3	4	5
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	1	2	3	4	5
16	Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	1	2	3	4	5
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-13

Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και διαλέξτε ποιά από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας. Βάλτε την απάντησή σας μέσα σε κύκλο. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις. Εάν καμία από τις απαντήσεις δεν σας εκφράζει ακριβώς, βάλτε μέσα σε κύκλο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο. Μη σπαταλήσετε πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση και απαντήστε όσο το δυνατό πιο εύκρινά.

		Καθόλου αλήθεια	Ελάχιστα αλήθεια	Αρκετά αλήθεια	Απόλυτα αλήθεια
1	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4
3	Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
4	Είμαι πεπεισμένος/η ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός/ή να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4
5	Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
6	Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	1	2	3	4
7	Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	1	2	3	4
8	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4
10	Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα, ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	1	2	3	4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-14

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε κατά πόσο αληθεύει το περιεχόμενο της καθεμιάς. Παρακαλούμε, σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό (1 έως 4) που σας εκφράζει καλύτερα.

		Καθόλου αλήθεια	Ελάχιστα αλήθεια	Αρκετά αλήθεια	Απόλυτα αλήθεια
1	Στη διδασκαλία μου, χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους και πρακτικές, πέραν από αυτές που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	1	2	3	4
2	Στην επιλογή της διδακτέας ύλης, η θέση μου δεν μου επιτρέπει να έχω αρκετό λόγο.	1	2	3	4
3	Η διδασκαλία μου επικεντρώνεται σε εκείνους τους σκοπούς και στόχους που επιλέγω ο/η ίδιος/α.	1	2	3	4
4	Το τι διδάσκω στην τάξη μου, στο μεγαλύτερο μέρος καθορίζεται από μένα τον/την ίδιο/α.	1	2	3	4
5	Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιώ στην τάξη μου, επιλέγεται στο μεγαλύτερο μέρος του από μένα.	1	2	3	4
6	Οι δεξιότητες που διδάσκονται στην τάξη μου, είναι εκείνες που εγώ επιλέγω.	1	2	3	4
7	Έχω την ελευθερία να είμαι δημιουργικός/ή στη διδακτική μου προσέγγιση.	1	2	3	4
8	Η επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη, είναι υπό τον έλεγχό μου.	1	2	3	4
9	Οι βασικοί κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη μου, καθορίζονται κυρίως από μένα.	1	2	3	4
10	Η δουλειά μου δεν παρέχει αρκετή ευχέρεια στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.	1	2	3	4
11	Ο προγραμματισμός του πώς θα καταναμηθεί ο διδακτικός χρόνος στην τάξη, είναι υπό τον έλεγχό μου.	1	2	3	4
12	Σπάνια χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. μέθοδος project, διδασκαλία με χρήση Η/Υ).	1	2	3	4
13	Ακολουθώ τις δικές μου διδακτικές μεθόδους και πρακτικές.	1	2	3	4
14	Από τη θέση που βρίσκομαι, μπορώ να αναλαμβάνω μόνο περιορισμένες πρωτοβουλίες σε σχέση με το πώς λύνονται σημαντικά προβλήματα.	1	2	3	4
15	Έχω ελάχιστο έλεγχο αναφορικά με το πώς χρησιμοποιείται ο χώρος της αίθουσας που διδάσκω.	1	2	3	4
16	Οι διαδικασίες εξέτασης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην τάξη μου, επιλέγονται από άλλους.	1	2	3	4
17	Επιλέγω για τους μαθητές μου τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσω.	1	2	3	4
18	Η γνώμη μου ελάχιστα επηρεάζει το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος της τάξης μου.	1	2	3	4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-15

Στις παρακάτω προτάσεις, παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο την απάντηση (1 έως 4) που αντιπροσωπεύει καλύτερα τον/την άμεσο/η προϊστάμενό/η σας.

Οι ερωτήσεις 1-9 συμπληρώνονται **ΜΟΝΟ** από εκπαιδευτικούς ενώ οι ερωτήσεις 10-18 συμπληρώνονται **ΜΟΝΟ** από διευθυντές/ντριες ή προϊσταμένους/νες σχολείων.

<b>Ο/Η Διευθυντής/ντρια ή ο/η Προϊστάμενος/η του σχολείου:</b>		<i>Σπάνια</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>
1	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
2	Ασκήν κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4
3	Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκήν κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
4	Υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
5	Μερικά για το καλό των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
6	Μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος/η προς ίσον/η.	1	2	3	4
7	Επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
8	Γίνεται εύκολα κατανοητός/ή από τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
9	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του/της στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
<b>Ο/Η Διευθυντής/ντρια Εκπαίδευσης ή ο/η Προϊστάμενος/η Γραφείου, απέναντι στους διευθυντές/ντριες &amp; προϊσταμένους/ες των σχολείων:</b>					
10	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να τους παρέχει βοήθεια.	1	2	3	4
11	Τους ασκήν κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4
12	Τους εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκήν κριτική.	1	2	3	4
13	Υιοθετεί τις προτάσεις τους.	1	2	3	4
14	Μερικά για το καλό τους.	1	2	3	4
15	Τους μεταχειρίζεται ως ίσος/η προς ίσον/η.	1	2	3	4
16	Τους επαινεί.	1	2	3	4
17	Γίνεται εύκολα κατανοητός/ή.	1	2	3	4
18	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να τους δείξει την εκτίμησή του/της.	1	2	3	4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-16

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται σε άτομα του ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ που σας βοηθούν και σας υποστηρίζουν στις δύσκολες στιγμές στη δουλειά.

Για κάθε ερώτημα:

α) στο πρώτο μέρος να σημειώσετε τον αριθμό των ατόμων που μπορείτε να υπολογίζετε στην βοήθεια τους ότι μπορούν να σας υποστηρίξουν έτσι όπως περιγράφεται στην ερώτηση.

β) στο δεύτερο μέρος κάθε απάντησης να γράψετε το πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον βαθμό στον οποίο σας βοηθούν όλα τα άτομα αυτά γενικά, με βάση την παρακάτω κλίμακα.

**Ικανοποίηση:**

6	5	4	3	2	1
πολύ	αρκετά	λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ
ικανοποιημένος/η	ικανοποιημένος/η	ικανοποιημένος/η	δυσανεστημένος/η	δυσανεστημένος/η	δυσανεστημένος/η

Αν δεν υπάρχει κάποιο άτομο για κάποια από τις παρακάτω καταστάσεις, γράψτε «X» στο κενό που ακολουθεί από την απάντηση « αριθμός ».

1. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να εμπιστευτείτε πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σας από προβλήματα που σας ανησυχούν και σας στρεσάρουν στη δουλειά;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

2. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να αισθανθείτε πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεστε κάτω από πίεση;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

3. Πόσοι μπορούν να σας αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σας στιγμές στη δουλειά;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

4. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να νιώσετε καλύτερα όταν αισθάνεστε πολύ άσχημα στη δουλειά;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

5. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας παρηγορήσουν όταν αισθάνεστε πολύ πεσμένος/η στη δουλειά;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

6. Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1

7. Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζετε με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείτε βοήθεια μπορείτε να βασιστείτε πάνω τους στη δουλειά;

Αριθμός: ..... Ικανοποίηση: 6 5 4 3 2 1



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-17

Παρακαλούμε, κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1. Δραστήριος/α	1	2	3	4	5
2. Συνεπαρμένος/η	1	2	3	4	5
3. Νευρικός/ή	1	2	3	4	5
4. Ενθουσιασμένος/η	1	2	3	4	5
5. Χαλαρός/ή	1	2	3	4	5
6. Φοβισμένος/η	1	2	3	4	5
7. Χαρούμενος/η	1	2	3	4	5
8. Λυπημένος/η	1	2	3	4	5
9. Περιφρονητικός/ή	1	2	3	4	5
10. Γεμάτος/η ενέργεια	1	2	3	4	5
11. Εχθρικός/ή	1	2	3	4	5
12. Ήρεμος/η	1	2	3	4	5
13. Εκνευρισμένος/η	1	2	3	4	5
14. Νυσταγμένος/η	1	2	3	4	5
15. Γαλήνιος/α	1	2	3	4	5
16. Αδρανής	1	2	3	4	5
17. Δυνατός/ή	1	2	3	4	5

Παρακαλούμε, αφιερώστε λίγο χρόνο στην επόμενη σελίδα. →

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η-18

**Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας.**

Σας ενημερώνουμε ότι έχει εγκριθεί και θα ακολουθήσει η 2<sup>η</sup> φάση της ερευνητικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τη διερεύνηση του θέματος με ατομικές συνεντεύξεις.

Εφόσον επιθυμείτε να συμμετάσχετε στη 2<sup>η</sup> αυτή φάση, παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας στέλνοντας μήνυμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση [bstavro@gmail.com](mailto:bstavro@gmail.com) (B. Σταυρόπουλος).

Επίσης, μπορείτε να αναγράψετε παρακάτω τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού σας ταχυδρομείου (e-mail), προκειμένου:

α) Να έρθουμε σε επικοινωνία μαζί σας για τη συμμετοχή σας στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας

ή / και

β) Να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail): .....

Σε περίπτωση που αναγράψατε το e-mail σας, παρακαλούμε διευκρινίστε τα παρακάτω, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι:

α) Επιθυμώ να συμμετάσχω στη 2η φάση της έρευνας:      Ναι     Όχι

β) Επιθυμώ να πληροφορηθώ τα αποτελέσματα της έρευνας: Ναι     Όχι

Σε περίπτωση που δεν έχετε ηλεκτρονική διεύθυνση (e-mail), μπορείτε να δηλώσετε τη συμμετοχή σας στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας **τηλεφωνικά ή με γραπτό μήνυμα** στο [6937713781](tel:6937713781) (B. Σταυρόπουλος).

**Σημειώνουμε**, ότι σε κάθε περίπτωση δεσμευόμαστε για την **τήρηση της πλήρους εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας των προσωπικών σας δεδομένων και την αποκλειστική γρήση τους** για να επικοινωνήσουμε μαζί σας, εφόσον **δηλώσατε ότι το επιθυμείτε.**

Παρακάτω μπορείτε να σημειώσετε τυχόν παρατηρήσεις σας.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Παρακαλούμε, εσωκλείστε το ερωτηματολόγιο στον απαντητικό φάκελο ταχυδρομικής αποστολής.**

**Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ-1

Ερωτήσεις	f	N	%
<b>A. Θα εγκαταλείψω τη θέση μου για μια εργασία:</b>			
<i>Ως εκπαιδευτικός σε άλλο κλάδο/ειδικότητα της Α/θμιας Εκπαίδευσης.</i>		<b>856</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	750		87,6
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	12		1,4
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	94		11,0
<i>Ως εκπαιδευτικός σε κλάδο/ειδικότητα της Β/θμιας Εκπαίδευσης</i>		<b>765</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	742		97,0
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	4		0,5
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	19		2,5
<i>Ως διευθυντής/ντρια σχολείου.</i>		<b>786</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	518		65,9
β) Ναι, στις επόμενες κρίσεις	89		11,3
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	179		22,8
<i>Εκτός σχολείου, σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης.</i>		<b>828</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	628		75,8
β) Ναι, στις επόμενες κρίσεις	45		5,4
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	155		18,7
<i>Εκτός σχολείου, στον ευρύτερο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης</i>		<b>825</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	673		81,6
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	16		1,9
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	136		16,5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ-2

Ερωτήσεις	f	N	%
<i>Εκτός εκπαίδευσης, στον ευρύτερο δημόσιο τομέα.</i>		<b>817</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	778		95,2
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	5		0,6
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	34		4,2
<i>Στον ιδιωτικό τομέα, σε σχετικό με την εκπαίδευση αντικείμενο.</i>		<b>821</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	776		94,5
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	4		0,5
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	41		5,0
<i>Στον ιδιωτικό τομέα, σε μη σχετικό με την εκπαίδευση αντικείμενο.</i>		<b>819</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	791		96,6
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	2		0,2
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	26		3,2
<b>Β. Θα εγκαταλείψω τη δουλειά μου, κάνοντας χρήση του δικαιώματος για:</b>			
<i>Πρόωρη συνταξιοδότηση.</i>		<b>831</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι προς το παρόν	700		84,2
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	25		3,0
γ) Ναι, αμέσως μόλις θεμελιώσω το νόμιμο δικαίωμα	103		12,8
<i>Πλήρη συνταξιοδότηση.</i>		<b>819</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι προς το παρόν	447		54,6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ-3

Ερωτήσεις	f	N	%
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	32		3,9
γ) Ναι, αμέσως μόλις θεμελιώσω το νόμιμο δικαίωμα.	340		41,5
<b>Γ. Θα ζητήσω να μετακινηθώ από το σχολείο στο οποίο υπηρετώ, προκειμένου να τοποθετηθώ σε:</b>			
<i>Δημοτικό σχολείο στην περιοχή που τώρα υπηρετώ.</i>		<b>825</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	685		83,0
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	62		7,5
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	78		9,5
<i>Δημοτικό σχολείο σε άλλη περιοχή.</i>		<b>815</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	673		82,6
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	69		8,5
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	73		9,0
<i>Ειδικό Δημοτικό Σχολείο στην περιοχή που τώρα υπηρετώ.</i>		<b>790</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	722		91,4
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	25		3,2
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	43		5,4
<i>Ειδικό Δημοτικό Σχολείο σε άλλη περιοχή.</i>		<b>788</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	720		91,4
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	36		4,6
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	32		4,1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ-4

Ερωτήσεις	f	N	%
		<b>801</b>	
<i>Τμήμα Ένταξης στην περιοχή που τώρα υπηρετεί</i>			
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	669		83,5
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	52		6,5
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	80		10,0
<i>Τμήμα Ένταξης σε άλλη περιοχή</i>		<b>792</b>	
α) Όχι, δεν προτίθεμαι	698		88,1
β) Ναι, άμεσα, τον επόμενο χρόνο	49		6,2
γ) Ναι, κάποια στιγμή στο μέλλον	45		5,7

□

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι-1

Ερωτήσεις		Μ.Τ.	N	%
1	Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα παριόζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	2,31	867	98,9
2	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	1,59	868	99,0
3	Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας παριόζει;	2,23	865	98,6
4	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	2,67	866	98,7
5	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	1,92	867	98,9
6	Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση;	1,66	867	98,9
7	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να μετακινήθετε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	2,90	868	99,0
8	Πόσο συχνά, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να μετακινήθετε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	2,60	860	98,1
9	Ποια είναι η πιθανότητα να ζητήσετε να μετακινήθετε από το σχολείο που υπηρετείτε, εάν πληρέσει τα απαραίτητα κριτήρια τοποθέτησης σε ένα άλλο;	3,10	867	98,9
10	Πόσο συχνά, αυστηρά οικονομικές υποχρώσεις σας αποτρέπουν να μετακινήθετε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	2,67	864	98,5
11	Πόσο συχνά, αυστηρά οικονομικές υποχρώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	2,01	866	98,7
12	Πόσο συχνά, αυστηρά οικονομικές υποχρώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,91	867	98,9
13	Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να μετακινήθετε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	1,78	869	99,1
14	Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	1,66	868	99,0
15	Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,67	863	98,4
16	Πόσο συχνά, κεκτημένα δικαιώματα (π.χ. μονιμότητα, διακοπές, αργίες, άδειες, σύνταξη κ.λ.π.) σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	3,66	859	97,9
17	Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες;	5,18	860	98,1
18	Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	2,31	854	97,4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι-2

19	Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμησης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	2,01	854	97,4
20	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο (π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, διεύθυνση σχολείου, σχολείο μειονοτικής/ παραμεθόριας περιοχής), όπου θα σας εξασφαλιζόταν υψηλότερος μισθός;	2,41	861	98,2
21	Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδικτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	2,82	862	98,3
22	Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδικτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,74	862	98,3
23	Πόσο συχνά ανατρέχετε σε πηγές πληροφόρησης (π.χ. συναδέλφους, συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, υπηρεσιακά έγγραφα-ανακοινώσεις, διαδικτυο), προκειμένου να εντοπίσετε ένα άλλο σχολείο που θα σας ενδιέφερε να μετακινηθείτε;	2,50	864	98,5

□



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ

### ANNEXURE A: TURNOVER INTENTIONS QUESTIONNAIRE

The following questionnaire measures your intentions to quit.

1.	How often have you considered leaving your current job?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Most of the times
2.	How frequently do you scan news papers for job opportunities?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Most of the times
3.	To what extent is your current job not addressing your important personal needs?	To no extent	1—2—3—4—5—6—7	To a large extent
4.	How often are opportunities to achieve your most important goals at work jeopardised?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
5.	How often are your most important personal values at work compromised?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
6.	How frequently are you day-dreaming about a different job that will suit your personal needs?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
7.	What is the probability that you will leave your job, if you get another suitable offer?	Low	1—2—3—4—5—6—7	High
8.	How frequently do you look forward to another day at work?	Always	1—2—3—4—5—6—7	Never
9.	How often do you think about starting your own business?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Most of the times
10.	How often do only family responsibilities preventing you from quitting?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
11.	How often do only vested personal interest (pension fund, unemployment fund, etc.) prevent you from quitting?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
12.	How frequently are you emotionally agitated when arriving home after work?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
13.	How often is your current job affecting on your personal well-being?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always
14.	How often do the troubles associated with relocating, prevent you from quitting?	Never	1—2—3—4—5—6—7	Always

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-1

### ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (PRINCIPAL COMPONENTS) ΚΑΙΜΑΚΑΣ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ/ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,847
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	8104,085
	df
	253
	Sig.
	0,000

#### Communalities

	Initial
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	1,000
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	1,000
Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας ταιριάζει;	1,000
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	1,000
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	1,000
Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση;	1,000
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	1,000
Πόσο συχνά, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	1,000

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-2

Ποια είναι η πιθανότητα να ζητήσετε να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε, εάν πληρείτε τα απαραίτητα κριτήρια τοποθέτησης σε ένα άλλο;	1,000
Πόσο συχνά, αυστηρά οικονομικές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	1,000
Πόσο συχνά, αυστηρά οικονομικές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Πόσο συχνά, αυστηρά οικονομικές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	1,000
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Πόσο συχνά, κερκημένα δικαιώματα (π.χ. μονιμότητα, διακοπές, αργίες, άδειες σύνταξη κ.λ.π.) σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	1,000
Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες;	1,000
Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο (π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, διεύθυνση σχολείου, σχολείο μειονοτικής/ παραμεθόριας περιοχής), όπου θα σας εξασφαλιζόταν υψηλότερος μισθός;	1,000

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-3

Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	1,000
Πόσο συχνά ανατρέχετε σε πηγές πληροφόρησης (π.χ. συναδέλφους, συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, υπηρεσιακά έγγραφα-ακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε ένα άλλο σχολείο που θα σας ενδιέφερε να μετακινηθείτε;	1,000

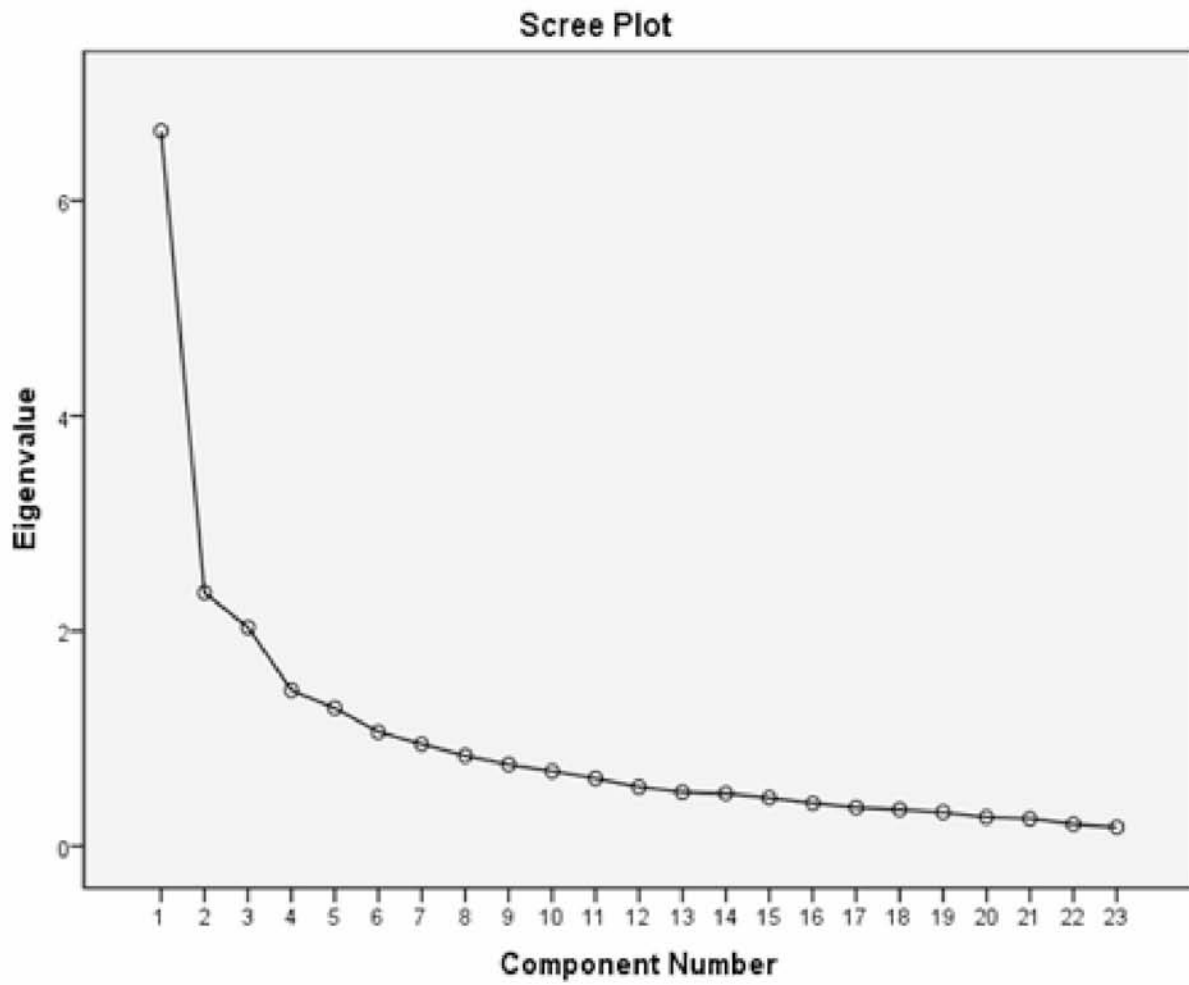
Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,650	28,912	28,912	3,730	16,217	16,217
2	2,355	10,238	39,150	3,631	15,787	32,005
3	2,034	8,842	47,992	2,968	12,905	44,910
4	1,449	6,301	54,293	2,158	9,384	54,293
5	1,282	5,575	59,869			
6	1,061	4,614	64,483			
7	0,949	4,124	68,607			
8	0,840	3,650	72,527			
9	0,759	3,298	75,555			
10	0,696	3,025	78,580			
11	0,629	2,735	81,316			
12	0,549	2,387	83,703			
13	0,502	2,183	85,886			
14	0,489	2,125	88,011			
15	0,449	1,950	89,961			
16	0,398	1,732	91,693			
17	0,358	1,557	93,250			
18	0,339	1,475	94,725			
19	0,314	1,365	96,091			
20	0,268	1,166	97,257			
21	0,254	1,106	98,363			
22	0,202	0,879	99,242			
23	0,174	0,758	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-4



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-5

### ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ/ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (I)

#### Component Matrix(\*)

a\_4 components extracted.

#### Rotated Component Matrix(\*)

	Component			
	1	2	3	4
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	0,700			
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	0,712			
Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας ταιριάζει;	0,756			
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	0,630			
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	0,717			
Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση;	0,574			
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;			0,787	
Πόσο συχνά, η δυσκολία μιας μετακόμησης σας αποτρέπει να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;		0,584		
Ποια είναι η πιθανότητα να ζητήσετε να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε, εάν πληρείτε τα απαραίτητα κριτήρια τοποθέτησης σε ένα άλλο;			0,791	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-6

Πόσο συχνά, αυστηρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	0,687	
Πόσο συχνά, αυστηρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	0,729	
Πόσο συχνά, αυστηρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	0,707	
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;		0,748
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;		0,854
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;		0,696
Πόσο συχνά, κερτημένα δικαιώματα (π.χ. μονιμότητα, διακοπές, αργίες, άδειες, σύνταξη κ.λ.π.) σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	0,463	
Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες;	-0,427	
Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	0,773	
Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	0,761	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-7

<p>Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο (π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, διεύθυνση σχολείου, σχολείο μειονοτικής/ παραμεθόριας περιοχής), όπου θα σας εξασφαλιζόταν υψηλότερος μισθός;</p>	0,516
<p>Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;</p>	0,523
<p>Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;</p>	0,514
<p>Πόσο συχνά ανατρέχετε σε πηγές πληροφόρησης (π.χ. συναδέλφους, συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, υπηρεσιακά έγγραφα-ακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε ένα άλλο σχολείο που θα σας ενδιέφερε να μετακινηθείτε;</p>	0,762

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 6 iterations.

### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	0,576	0,582	0,450	0,356
2	-0,770	0,622	0,110	0,089
3	-0,180	-0,340	0,883	-0,270
4	-0,208	-0,398	0,077	0,890

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-8

**ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ/ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ  
ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (II)**

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Φορτίσεις</b>	<b>α</b>	<b>Μ.Ο.</b>
<b>Πρόθεση αποχώρησης</b>		0,833	2,02
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταυριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	0,700		
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας;	0,712		
Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας ταυριάζει;	0,756		
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	0,630		
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό;	0,717		
Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση;	0,574		
Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες; (*)	-0,427		
Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδικτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	0,514		
<b>Πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας</b>		0,779	2,74
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	0,787		
Ποια είναι η πιθανότητα να ζητήσετε να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε, εάν πληρείτε τα απαραίτητα κριτήρια τοποθέτησης σε ένα άλλο;	0,791		
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο (π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, διεύθυνση σχολείου, σχολείο μειονοτικής/ παραμεθόριας περιοχής), όπου θα σας εξασφαλιζόταν υψηλότερος μισθός;	0,516		
Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδικτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	0,523		
Πόσο συχνά ανατρέχετε σε πηγές πληροφόρησης (π.χ. συναδέλφους, συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, υπηρεσιακά έγγραφα-ακοινώσεις, διαδικτυο), προκειμένου να εντοπίσετε ένα άλλο σχολείο που θα σας ενδιέφερε να μετακινηθείτε;	0,762		
<b>Αποτροπή από κοινωνικό περίγυρο</b>		0,782	1,70
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το σχολείο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;	0,748		
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;	0,854		
Σε ποιο βαθμό, άτομα του στενού κοινωνικού σας κύκλου, σας αποτρέπουν να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;	0,696		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ-9

Αποσπρή από οικογένεια-κατοικία-εργασιακό δικαίωματα		0,828	2,45
Πόσο συχνά, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να μετακινηθείτε από το εργάσιο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;		0,584	
Πόσο συχνά, αποσπρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να μετακινηθείτε από το εργάσιο που υπηρετείτε σε ένα άλλο;		0,687	
Πόσο συχνά, αποσπρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εργασθείτε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;		0,729	
Πόσο συχνά, αποσπρά οικογενειακές υποχρεώσεις σας αποτρέπουν να εργασθείτε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;		0,707	
Πόσο συχνά, κερτιμένα δικαιώματα (π.χ. μονιότητα, διακοπές, άργιας, άδειες, σύνταξη κ.λ.π.) σας αποτρέπουν να εργασθείτε τη δουλειά σας;		0,463	
Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εργασθείτε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης;		0,773	
Σε ποιο βαθμό, η δυσκολία μιας μετακόμισης σας αποτρέπει να εργασθείτε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης;		0,761	

(\*) Η απόσπρά δεν συμπεριλήθηκε στον παρόντα της πρόβσης αποχώρησης, καθόν ήταν η μοναδική που είχε αρνητική φόρτιση στον παρόντα επιβρώντας αντίστοιχα και στο βελκτη αξιομοστίας της υποκλίμακας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΓ

	Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπυ για μένα.	3,15	860	98,1
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	4,19	867	98,9
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους. (*)	3,49	859	97,9
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη. (*)	4,49	865	98,6
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου.	2,60	864	98,5
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου. (*)	4,11	866	98,7
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	4,12	864	98,5
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά. (*)	4,23	866	98,7
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	4,15	865	98,6
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω. (*)	3,99	865	98,6
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου. (*)	4,68	869	99,1
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	3,97	868	99,0
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	3,91	865	98,6
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη. (*)	4,25	867	98,9
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	3,84	866	98,7
16	Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά. (*)	4,47	868	99,0
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	3,77	865	98,6
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά. (*)	4,54	868	99,0

(\*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ-1

### E-MAIL ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗΣ: Διαθεσιμότητα Ερωτηματολογίου Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ)

3 messages

**Bill Stavropoulos** <bstavro@gmail.com>  
To: Amalia Stafyla <stafyla@psy.auth.gr>

Thu, Jun 11, 2009 at 1:30 PM

----- Forwarded message -----

From: **Bill Stavropoulos** <bstavro@gmail.com>  
Date: Jun 6, 2009 5:18 PM  
Subject: Διαθεσιμότητα Ερωτηματολογίου Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ)  
To: stafyla@psy.auth.gr

Αξιότιμη κ. Σταφυλά, Α...

Ονομάζομαι Βασίλειος Σταυρόπουλος και εκπονώ διδακτορική διατριβή στο θεματικό πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανήλθα τα στοιχεία όπως και το mail σας από το βιβλίο των Σταλικά κ. συν "Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα". Επειδή μία από τις μεταβλητές της πρόσ έκπληση έρευνας αφορούν στην αφοσίωση στον οργανισμό, κρίνω αναγκαίο όπως απευθυνθώ σε σας όσον αφορά αφενός στη διαθεσιμότητα του ερωτηματολογίου στα ελληνικά και αφετέρου στο αν υπάρχει ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα σχετικά με την αφοσίωση στο επάγγελμα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την καθοριστικής σημασίας συμβολή στην πρόσ έκπληση έρευνα..

Με εκτίμηση..

Βασίλειος Σταυρόπουλος

**Amalia Stafyla** <stafyla@psy.auth.gr>  
To: Bill Stavropoulos <bstavro@gmail.com>

Thu, Jun 11, 2009 at 1:50 PM

Kyrie Stavropoyle


Sas stelnw to sxetiko erwthmatologio (prospathste na breite thn agglikh ekdosh gia na kanete elegxo ths metafrashs kai ths bathmologhshs).

Molis sylleksete ta sxetika dedomena, tha sas parakaloysa na moy ta koinopoihshete.

Sth diathesh sas

Kalh synexia  
A.S.

Ξ Ο Ο ΞΗΞΙΟ ΞΟΞ?Ξ%Ο ΞΟΞ± Ξ±Ο Ο Bill Stavropoulos <bstavro@gmail.com>:  
[Quoted text hidden]

 Afosiwsh ston Organismo-Erwthmatologio.pdf  
150K

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ-2

Σου δίνονται 15 προτάσεις και ζητείται να εκφράσεις το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σου με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα:

- 1 = διαφωνώ απόλυτα
- 2 = διαφωνώ μέτρια
- 3 = διαφωνώ λίγο
- 4 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- 5 = συμφωνώ λίγο
- 6 = συμφωνώ μέτρια
- 7 = συμφωνώ απόλυτα

Βάλε σε κύκλο: από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 7=συμφωνώ απόλυτα

1. Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχία αυτής της επιχείρησης	1	2	3	4	5	6	7
2. Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του σ'αυτήν την επιχείρηση	1	2	3	4	5	6	7
3. Αισθάνομαι πολύ λίγο αφοσιωμένος/η σ'αυτήν την επιχείρηση	1	2	3	4	5	6	7
4. Θα δεχόμουν να μου ανατεθεί σχεδόν οποιοδήποτε είδος εργασίας, προκειμένου να συνεχίσω να εργάζομαι σ'αυτήν την επιχείρηση	1	2	3	4	5	6	7
5. Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές της επιχείρησης	1	2	3	4	5	6	7
6. Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτής της επιχείρησης	1	2	3	4	5	6	7
7. Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά για μια άλλη επιχείρηση, από τη στιγμή που το είδος της δουλειάς θα ήταν παρόμοιο	1	2	3	4	5	6	7
8. Αυτή η επιχείρηση καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερο μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά	1	2	3	4	5	6	7
9. Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτήν την επιχείρηση	1	2	3	4	5	6	7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΔ-3

10. Είμαι υπερβολικά ευχαριστημένος/η που διάλεξα να δουλέψω για αυτήν την επιχείρηση, συγκριτικά με τις άλλες ευκαιρίες απασχόλησης που είχα τον καιρό της πρόσληψής μου	1	2	3	4	5	6	7
11. Δεν έχει να κερδίσει κανείς πολλά με το να παραμείνει σ'αυτήν την επιχείρηση επ'αόριστον	1	2	3	4	5	6	7
12. Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθεί αυτή η επιχείρηση σε σημαντικά θέματα που αφορούν τους εργαζόμενους	1	2	3	4	5	6	7
13. Ενδιαφέρομαι πραγματικά για την τύχη αυτής της επιχείρησης	1	2	3	4	5	6	7
14. Για μένα, πρόκειται για την καλύτερη επιχείρηση στην οποία θα μπορούσα να εργαστώ	1	2	3	4	5	6	7
15. Η απόφασή μου να εργασθώ για αυτήν την επιχείρηση ήταν αναμφισβήτητα ένα λάθος από τη μεριά μου	1	2	3	4	5	6	7

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΕ

	Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.	6,03	869	99,1
2	Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	5,89	873	99,5
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ. (*)	5,91	867	98,9
4	Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	5,28	870	99,2
5	Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	5,58	872	99,4
6	Θα μπορούσα να δουλέω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες. (*)	1,94	871	99,3
7	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	5,28	871	99,3
8	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο. (*)	5,25	870	99,2
9	Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον. (*)	4,95	871	99,3
10	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. (*)	4,63	869	99,1
11	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	6,12	873	99,5
12	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	4,86	872	99,4

(\*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΣΤ

	Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
1	Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία.	4,19	866	98,7
2	Αισθάνομαι πολύ αφοσιωμένος/η στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	6,15	864	98,5
3	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από το αναμενόμενο, προκειμένου να συμβάλω στο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	6,09	864	98,5
4	Για μένα, η εκπαίδευση είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσα να ασκήσω.	5,86	864	98,5
5	Είμαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι εκπαιδευτικός.	6,18	864	98,5
6	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον του επαγγέλματός μου.	6,49	864	98,5
7	Τα πιο σπουδαία από τα πράγματα που μου συμβαίνουν, σχετίζονται με τη δουλειά μου.	4,55	864	98,5
8	Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα.	5,84	863	98,4
9	Τα περισσότερα από τα ενδιαφέροντά μου επικεντρώνονται γύρω από την εργασία μου.	4,81	862	98,3
10	Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω.	5,24	863	98,4
11	Οι περισσότεροι από τους προσωπικούς στόχους για τη ζωή μου, είναι προσανατολισμένοι σε σχέση με την εργασία μου.	4,68	862	98,3
12	Θεωρώ την εργασία μου πολύ σημαντική για την ύπαρξή μου.	5,46	863	98,4



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΖ

Δηλώσεις	Μ.Τ.	N	%
1. Δραστήριος/α	4,05	864	98,5
2. Συνεπαρμένος/η	3,00	856	97,6
3. Νευρικός/ή	2,32	860	98,1
4. Ενθουσιασμένος/η	3,37	862	98,3
5. Χαλαρός/ή	2,96	859	97,9
6. Φοβισμένος/η	1,31	858	97,8
7. Χαρούμενος/η	3,60	862	98,3
8. Λυπημένος/η	1,62	859	97,9
9. Περιφρονητικός/ή	1,22	855	97,5
10. Γεμάτος/η ενέργεια	3,78	860	98,1
11. Εχθρικός/ή	1,22	856	97,6
12. Ηρεμος/η	3,55	857	97,7
13. Εκνευρισμένος/η	2,00	857	97,7
14. Νυσταγμένος/η	1,49	857	97,7
15. Γαλήνιος/α	3,25	858	97,8
16. Αδρανής	1,26	858	97,8
17. Δυνατός/ή	3,83	859	97,9

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΗ

	Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
1	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	3,02	870	99,2
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	3,29	870	99,2
3	Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	3,31	870	99,2
4	Είμαι πεπεισμένος/η ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός/η να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	3,34	868	99,0
5	Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	3,23	869	99,1
6	Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	3,09	869	99,1
7	Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	3,42	870	99,2
8	Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	2,88	869	99,1
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	3,16	870	99,2
10	Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα, ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	2,96	869	99,1

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΘ

	Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
<b>Ο/Η Διευθυντής/τρια ή ο/η Προϊστάμενος/η του σχολείου:</b>				
1	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	2,83	716	81,6
2	Ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	2,53	713	81,3
3	Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	2,81	705	80,4
4	Υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	3,04	716	81,6
5	Μερικά για το καλό των εκπαιδευτικών.	3,35	713	81,3
6	Μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος/η προς ίσον/η.	3,34	717	81,8
7	Επαιεί τους εκπαιδευτικούς.	3,06	716	81,6
8	Γίνεται εύκολα κατανοητός/ή από τους εκπαιδευτικούς.	3,32	713	81,3
9	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του/της στους εκπαιδευτικούς.	2,92	709	80,8
<b>Ο/Η Διευθυντής/τρια Εκπαίδευσης ή ο/η Προϊστάμενος/η Γραφείου, απέναντι στους διευθυντές/τριες &amp; προϊσταμένους/ες των σχολείων:</b>				
10	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να τους παρέχει βοήθεια.	2,42	141	16,1
11	Τους ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	2,19	141	16,1
12	Τους εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική.	2,43	142	16,2
13	Υιοθετεί τις προτάσεις τους.	2,60	142	16,2
14	Μερικά για το καλό τους.	2,84	141	16,1
15	Τους μεταχειρίζεται ως ίσος/η προς ίσον/η.	2,85	143	16,3
16	Τους επαιεί.	2,73	143	16,3
17	Γίνεται εύκολα κατανοητός/ή.	2,96	142	16,2
18	Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να τους δείξει την εκτίμησή του/της.	2,61	142	16,2

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ'

Ερωτήσεις (Αριθμός ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη)	M.T.	N	%
1. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να εμπιστευτείτε πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σας από προβλήματα που σας ανησυχούν και σας στρεσάρουν στη δουλειά;	3,46	818	93,3
2. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να αισθανθείτε πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεστε κάτω από πίεση;	3,41	816	93,0
3. Πόσοι μπορούν να σας αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σας στιγμές στη δουλειά;	3,86	811	92,5
4. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να νιώσετε καλύτερα όταν αισθάνεστε πολύ άσχημα στη δουλειά;	3,51	817	93,2
5. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας παρηγορήσουν όταν αισθάνεστε πολύ πεσμένος/η στη δουλειά;	3,32	814	92,8
6. Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	3,08	817	93,2
7. Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζετε με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείτε βοήθεια μπορείτε να βασιστείτε πάνω τους στη δουλειά;	3,44	815	92,9

Ερωτήσεις (Ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη )	M.T.	N	%
1. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να εμπιστευτείτε πραγματικά ότι θα αποσπάσουν την προσοχή σας από προβλήματα που σας ανησυχούν και σας στρεσάρουν στη δουλειά;	4,95	759	86,5
2. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να αισθανθείτε πιο χαλαρός/ ή όταν βρίσκεστε κάτω από πίεση;	4,96	775	88,4
3. Πόσοι μπορούν να σας αποδεχτούν ολοκληρωτικά, και στις καλές και στις κακές σας στιγμές στη δουλειά;	4,89	761	86,8
4. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας κάνουν να νιώσετε καλύτερα όταν αισθάνεστε πολύ άσχημα στη δουλειά;	4,91	777	88,6
5. Πόσοι είναι εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε ότι θα σας παρηγορήσουν όταν αισθάνεστε πολύ πεσμένος/η στη δουλειά;	4,92	770	87,8
6. Πόσοι είναι πραγματικά εκείνοι που μπορείτε να βασιστείτε σε περίοδο κρίσης στη δουλειά;	4,91	760	86,7
7. Πόσοι είναι εκείνοι που γνωρίζετε με σιγουριά ότι όταν θα χρειαστείτε βοήθεια μπορείτε να βασιστείτε πάνω τους στη δουλειά;	5,01	783	89,3

## Διαθεσιμότητα κλημάκων σύγκρουσης πώλων και ασάφειας πώλων

3 messages

**Bill Stavropoulos** <bstavro@gmail.com>  
To: [akoustel@pe.uth.gr](mailto:akoustel@pe.uth.gr)

Sat, Jun 13, 2009 at 12:23 AM

Αξιότιμε κ. Κουστέλιω, Α...

Ονομάζομαι Βασίλειος Στραυρόπουλος και εκπαικώ δασκατοπική διατριβή στο θεματικό πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανάμεσα τα στοιχεία όπιας και το mail σας από το βιβλίο των Στάλια κ. συν "Τα Ψυχολογικά Εργαλεία στην Ελλάδα". Επειδή μία από τις λειτουργίες της πηδός εκπόνηση έρευνας αφοράν στη σύγκρουση και ασάφεια πώλων, κήνω αναγκαίο όπιας απευθυνθεί σε σας δσον αφορά στη διαθεσιμότητα του ερωτηματολόγιου στα ελληνικά, καθόσον το βέλιγμα για την προσαρμογή του αποβόλεσαν εκπαιδευτικοί.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την καθοριστική σημασία συμβολή στην πηδός εκπόνηση έρευνας..

Με εκτίμηση,

Βασίλειος Στραυρόπουλος

**Athanasios Koustelios** <[akoustel@pe.uth.gr](mailto:akoustel@pe.uth.gr)>  
To: Bill Stavropoulos <[bstavro@gmail.com](mailto:bstavro@gmail.com)>

Mon, Jun 15, 2009 at 12:30 PM

κ. Στραυρόπουλε,  
σας στέλω το ερωτηματολόγιο που ζητήσατε.  
Να είστε καλά.

Αθανάσιος Κουστέλιος  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πανεπιστημιο Θεσσαλίας  
Τ.Ε.Φ.Α.Α.  
Καρούς  
421 00 Τράκαλα  
τηλ.: 24310-47006  
fax:24310-47042  
[e-mail: akoustel@pe.uth.gr](mailto:akoustel@pe.uth.gr)  
[Quoted text hidden]

 **Role conflict, Role ambiguity.doc**

105K

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΒ-1

	<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου.	5,25	868	99,0
2	Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι στόχοι.	5,46	872	99,4
3	Γνωρίζω ότι μοιράζω σωστά το χρόνο μου.	5,42	869	99,1
4	Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου.	6,27	873	99,5
5	Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα.	5,67	873	99,5
6	Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες.	4,79	867	98,9
7	Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση.	6,39	873	99,5
8	Μου ανατίθενται εργασίες, χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές.	3,83	870	99,2
9	Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες, προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία.	3,88	869	99,1
10	Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες από μόνον που λειτουργούν διαφορετικά.	4,61	859	97,9
11	Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα.	3,08	869	99,1
12	Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα.	3,50	866	98,7
13	Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω.	4,22	869	99,1
14	Στη δουλειά μου ασχολούμαι με ανώφελα πράγματα.	2,17	871	99,3
15	Στη δουλειά μου αναμένεται να κάνω πολλές διαφορετικές εργασίες σε πολύ λίγο χρόνο.	4,22	870	99,2
16	Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά αυξάνονται διαρκώς.	5,20	872	99,4
17	Στη δουλειά μου αναμένεται να εκτελώ εργασίες για τις οποίες δεν έχω ποτέ εκπαιδευτεί.	3,85	873	99,5
18	Πρέπει να παίρνω μαζί μου δουλειά για το σπίτι (διορθώσεις, προετοιμασία μαθήματος).	5,41	873	99,5

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΒ-2

19	Έχω στη διάθεσή μου τους πόρους και τα μέσα που χρειάζομαι για να κάνω τη δουλειά μου. (*)	4,43	872	99,4
20	Εργάζομαι κάτω από στενά χρονικά περιθώρια.	4,34	872	99,4
21	Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της δουλειάς μου.	5,05	870	99,2
22	Στη δουλειά μου χρειάζεται να εργάζομαι ταυτόχρονα σε αρκετούς και εξίσου σημαντικούς τομείς.	5,16	870	99,2
23	Αναμένεται να εργάζομαι περισσότερο από όσο είναι λογικό.	4,04	869	99,1

---

(\*) Αντίστροφη κωδικοποίηση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΓ

	Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
1	Στη διδασκαλία μου, χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους και πρακτικές, πέραν από αυτές που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	3,04	865	98,6
2	Στην επιλογή της διδακτέας ύλης, η θέση μου δεν μου επιτρέπει να έχω αρκετό λόγο. (*)	2,72	864	98,5
3	Η διδασκαλία μου επικεντρώνεται σε εκείνους τους σκοπούς και στόχους που επιλέγω ο/η ιδιο/α.	2,99	865	98,6
4	Το τι διδάσκω στην τάξη μου, στο μεγαλύτερο μέρος καθορίζεται από μένα τον/την ίδιο/α.	2,84	866	98,7
5	Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιώ στην τάξη μου, επιλέγεται στο μεγαλύτερο μέρος του από μένα.	3,17	866	98,7
6	Οι δεξιότητες που διδάσκονται στην τάξη μου, είναι εκείνες που εγώ επιλέγω.	2,98	866	98,7
7	Έχω την ελευθερία να είμαι δημιουργικός/ή στη διδακτική μου προσέγγιση.	3,38	866	98,7
8	Η επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη, είναι υπό τον έλεγχό μου.	3,30	867	98,9
9	Οι βασικοί κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη μου, καθορίζονται κυρίως από μένα.	3,27	866	98,7
10	Η δουλειά μου δεν παρέχει αρκετή ευχέρεια στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. (*)	2,61	862	98,3
11	Ο προγραμματισμός του πώς θα κατανεμηθεί ο διδακτικός χρόνος στην τάξη, είναι υπό τον έλεγχό μου.	3,39	867	98,9
12	Σπάνια χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. μέθοδος project, διδασκαλία με χρήση Η/Υ). (*)	2,91	866	98,7
13	Ακολουθώ τις δικές μου διδακτικές μεθόδους και πρακτικές.	2,81	866	98,7
14	Από τη θέση που βρίσκομαι, μπορώ να αναλαμβάνω μόνο περιορισμένες πρωτοβουλίες σε σχέση με το πώς λύνονται σημαντικά προβλήματα. (*)	2,62	861	98,2
15	Έχω ελάχιστο έλεγχο αναφορικά με το πώς χρησιμοποιείται ο χώρος της αίθουσας που διδάσκω. (*)	3,15	860	98,1
16	Οι διαδικασίες εξέτασης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην τάξη μου, επιλέγονται από άλλους. (*)	3,45	863	98,4
17	Επιλέγω για τους μαθητές μου τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσω.	3,37	865	98,6
18	Η γνώμη μου ελάχιστα επηρεάζει το σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος της τάξης μου. (*)	3,08	861	98,2

(\*) Αντίστροφη κωδικοποίηση



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΔ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- 1) Τι σας ώθησε στην επιλογή να δουλέψετε στην ειδική αγωγή; [Υπήρχαν στη ζωή σας κάποιες εμπειρίες ή παραστάσεις που έπαιξαν ρόλο στο να ακολουθήσετε αυτό τον κλάδο;]
- 2) Θα ήθελα να μου περιγράψετε μια θετική εμπειρία σας ως δάσκαλος/α στην ειδική αγωγή [Τι άλλο σας προσφέρει ικανοποίηση;]
- 3) Όταν διδάσκετε τι σας ικανοποιεί περισσότερο;
- 4) Θα ήθελα να θυμηθείτε μια αρνητική εμπειρία σας ως δάσκαλος/α στην ειδική αγωγή [Τι άλλο σας δυσκολεύει ή σας κάνει να νοιώθετε άσχημα;]
- 5) Θα ήθελα να μιλήσουμε για αυτά που σας εμποδίζουν και αυτά που σας διευκολύνουν να υλοποιήσετε ό, τι σχεδιάζετε στο πλαίσιο της δουλειάς σας
- 6) Με ποιούς τρόπους επιχειρείτε να ξεπεράσετε τα εμπόδια;
- 7) Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε τι είδους υποστήριξη βρίσκετε ότι είναι ή θα ήταν χρήσιμη; [από ποιους - από προϊσταμένους, συναδέλφους, οικογένεια και φίλους;]
- 8) Θεωρείτε ότι έχετε σημαντική επιρροή πάνω στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες; [Τι είδους επίδραση θεωρείτε ότι έχετε α)στην επίδοσή τους β)στο πόσο καλά αισθάνονται για τον εαυτό τους γ)στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη σας;]
- 9) Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τους γονείς να αντιμετωπίσουν θετικά τις ιδιαιτερότητες του παιδιού τους;
- 10) Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι μπορείτε να επηρεάσετε τη στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο και τις σχέσεις τους τόσο με εσάς όσο και με ειδικότητες/φορείς εντός και εκτός σχολείου;
- 11) Υπό το φως της εμπειρίας που έχετε μέχρι τώρα , εάν σήμερα επιλέγατε επάγγελμα θα επιλέγατε και πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής; [Σε περίπτωση αρνητικής απάντησης- Τι πιστεύετε ότι έχει αλλάξει από τότε μέχρι σήμερα;]
- 12) Με βάση τα δικά σας κριτήρια για την επαγγελματική επιτυχία, είστε ικανοποιημένος/η με το τωρινό σας επίπεδο επαγγελματικής προόδου ως δάσκαλος/α ειδικής αγωγής; [γιατί ναι ή γιατί όχι;]
- 13) Σκέφτεστε να αποχωρήσετε στο μέλλον από τη θέση σας αλλά παραμένοντας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής; [ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι σας κρατούν στη θέση σας και ποιοι σας ωθούν στην αποχώρηση;]
- 14) Υπηρετείτε στο ίδιο σχολείο που υπηρετούσατε και την προηγούμενη σχολική χρονιά;  
Αν όχι, για ποιο/ούς λόγο/ους αλλάξατε σχολείο;
- 15) Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε σας κάνουν να σκέφτεστε να αποχωρήσετε στο μέλλον εντελώς από την Ειδική Αγωγή; Υπάρχουν άλλοι λόγοι για τους οποίους θα θέλατε να αποχωρήσετε από την Ειδική Αγωγή; Ποια επαγγελματική διεξοδο θα επιλέγατε;