

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΝΟΗΜΑΤΟΛΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΩΣ ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΣ ΚΡΙΚΟΣ**  
**ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**  
**ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ**  
**ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**Α΄ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ.**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ**  
**ΚΑΡΑΚΩΣΤΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**  
**ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2018**

## **Υπεύθυνη Δήλωση Λογοκλοπής**

Η Καρακώστα Χριστίνα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η νοηματοδότηση της εργασίας ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας.» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Η ΔΗΛΟΥΣΑ**

Καρακώστα Χριστίνα



*Στους γονείς μου,  
που μου έμαθαν να αγαπώ τη μάθηση*

**Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:** Η νοηματοδότηση της εργασίας ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας.

**Όνομα και επίθετο:** Χριστίνα Καρακώστα

**E-mail:** tina.3kala@windowlive.com

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:** Παπαλόη Ευαγγελία

**Συνεπιβλέποντες καθηγητές:** Λαζαρίδου Α., Καφέτσιος Κ.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η νοηματοδότηση της εργασίας, αποτελεί μία διεπιστημονική έννοια που έχει ερευνηθεί αρκετά από πλήθος επιστημονικών πεδίων και φαίνεται να επηρεάζει μερικά από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα στις οργανωσιακές μελέτες, όπως είναι τα κίνητρα της εργασίας (Hackman & Oldham, 1980• Roberson, 1990), η απουσία από την εργασία (Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997), η εργασιακή συμπεριφορά (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2010b• Bunderson & Thompson, 2009• Wrzesniewski & Dutton, 2001), η εργασιακή εμπλοκή (May, Gilson & Harter, 2004), η επαγγελματική ικανοποίηση (Wrzesniewski et al., 1997), η ενδυνάμωση (Spreitzer, 1996), το στρες (Elangovan, Pinder & McLean, 2010• Locke & Taylor, 1990), η οργανωσιακή ταύτιση (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006), η επαγγελματική ανάπτυξη (Dik & Duffy, 2009• Dobrow, 2006b), η ατομική απόδοση (Hackman & Oldham, 1980• Wrzesniewski, 2003) και η προσωπική πληρότητα (Kahn, 2007). Επιπλέον, οι άνθρωποι που βιώνουν πως η εργασία τους έχει νόημα, δεσμεύονται σε αυτή (Tyler & Blader, 2003), βιώνουν πιο συχνά την εργασία τους ως κάλεσμα (Berg, Grant & Johnson, 2010• Csikszentmihalyi, 1990• Wrzesniewski et al., 1997) και είναι πιο πιθανό να βρεθούν σε κατάσταση «ροής» (Csikszentmihalyi, 1990). Επίσης, έχει αποδειχθεί πως εκτός από συγκεκριμένα εργασιακά αποτελέσματα που αφορούν κάθε άτομο προσωπικά, φαίνεται να συνδέεται και με τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων του εργασιακού, προσωπικού ή οικογενειακού του περιβάλλοντος (Grant, 2007• Kahn, 1990, 2007• Pratt & Ashforth, 2003• Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών ως συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής που αναπτύσσουν με τον Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας και την οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν. Επίσης, ανιχνεύονται τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και οι παράγοντες οι οποίοι δίνουν νόημα στην εργασία τους.

Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη ποσοτική έρευνα στα Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Βόλου. Συνελέγησαν 189 ερωτηματολόγια. Πρόκειται για ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, χωρισμένα σε 6 ενότητες. Η διερεύνηση της νοηματοδότηση της εργασίας βασίστηκε στο Work and meaning inventory (WAMI) των Steger, Dik και Duffy (2012), η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με βάση το Employee Satisfaction

Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997), η μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης βασίστηκε στο Organizational Commitment Questionnaire των Meyer και Allen (1993) και τις ερωτήσεις που αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού προσέφερε το LMX 7 Questionnaire των Graen & Uhl-Bien (1995). Χρησιμοποιήθηκαν πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert και διαβαθμισμένη κλίμακα ιεράρχησης απαντήσεων για τους παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση των δυνατοτήτων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 19.

Η έρευνα κατέδειξε υψηλά επίπεδα νοηματοδότησης της εργασίας, επαγγελματικής ικανοποίησης, οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και καλές σχέσεις συναλλαγής Διευθυντών-εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδείχθηκαν εξαρτήσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης από δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τέλος, η σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού συσχετίζεται θετικά με τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και εκείνη με τη σειρά της συσχετίζεται θετικά και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται πως η νοηματοδότηση της εργασίας παίζει καίριο ρόλο, στους λόγους για τους οποίους ένας εκπαιδευτικός συνεχίζει να δηλώνει ικανοποιημένος από τη δουλειά του και αφοσιωμένος στο σχολείο του, παρά τις επιπτώσεις που έχει επιφέρει η οικονομική κρίση στον χώρο της εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** νοηματοδότηση της εργασίας, σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού, επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση.

**Title of dissertation:** Work meaningfulness as a link between Director-teacher's exchange relationship and teachers' organizational commitment and job satisfaction.

Primary school's teachers' opinions of the Prefecture of Magnesia.

**Name and surname:** Christina Karakosta

**E-mail:** tina.3kala@windowlive.com

**Supervising Professor:** Papaloi Evaggelia

## ABSTRACT

Work meaningfulness is an interdisciplinary concept that has been researched by quite a number of scientific fields and seems to affect some of the most important results in organizational studies such as work motivations (Hackman & Oldham, 1980<sup>\*</sup> Roberson, 1990), work absence (Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997), work behavior (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2010b<sup>\*</sup> Bunderson & Thompson, 2009<sup>\*</sup> Wrzesniewski & Dutton, 2001), work engagement (May, Gilson & Harter, 2004), job satisfaction (Wrzesniewski et al., 1997), empowerment (Spreitzer, 1996), stress (Elangovan, Pinder & McLean, 2010<sup>\*</sup> Locke & Taylor, 1990), organizational identification (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006), job development (Dik & Duffy, 2009<sup>\*</sup> Dobrow, 2006b), individual performance (Hackman & Oldham, 1980<sup>\*</sup> Wrzesniewski, 2003) and personal fulfillment (Kahn, 2007). In addition, people who experience their work as meaningful are committed to it (Tyler & Blader, 2003), they often experience their work as a call (Berg, Grant & Johnson, 2010<sup>\*</sup> Csikszentmihalyi, 1990<sup>\*</sup> Wrzesniewski et al., 1997) and are more likely to be in a "flow" state (Csikszentmihalyi, 1990). It has also been shown, that in addition to specific work results that each person personally relates to, it also appears to be related to relationships he develops with other individuals or groups of people in his or her work, personal or family environment (Grant, 2007<sup>\*</sup> Kahn, 1990, 2007<sup>\*</sup> Pratt & Ashforth, 2003<sup>\*</sup> Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

The purpose of this research is to explore teachers' work meaningfulness as a link between the exchange relationship they develop with their Director and their organizational commitment and job satisfaction. There are also detected the levels of teachers' job satisfaction and organizational commitment, as well as the factors that give meaning in their work.

For this purpose a quantitative survey was carried out at the Primary Schools of the Municipality of Volos. A number of 189 closed-ended questionnaires were collected. They were divided into 6 modules. The exploration of work meaningfulness was based on the Work and meaning inventory (WAMI) by Steger et al. (2012), job satisfaction was measured based on the Employee Satisfaction Inventory (ESI) by Koustelios και Bagiatis (1997), the measure of organization commitment was based on the Organizational Commitment Questionnaire by Meyer and Allen (1993) and the inquiries concerning the investigation of Director-teacher's exchange relationship offered the LMX 7 Questionnaire by Graen & Uhl-Bien (1995). Five-stage Likert-type scales and a graded rank of response hierarchy was used for factors that give

meaning in teachers' work. The IBM SPSS Statistics 19 software was used to process the data.

The survey highlighted high levels of teachers' work meaningfulness, job satisfaction, organizational commitment and good Director-teachers' exchange relationships. Also, dependencies of job satisfaction and organizational commitment were demarcated by demographic characteristics. Finally, the Director-Teacher's exchange relationship is positively correlated with teachers' work meaningfulness which in turn is positively correlated and constitutes a predictive factor of teachers' job satisfaction and organizational commitment.

It seems that work meaningfulness plays a key role to the reasons why teachers continue to feel satisfied with their work and devoted to their schools despite the impact of the economic crisis on education.

**Keywords:** work meaningfulness, Director-teacher exchange, job satisfaction, organizational commitment

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, ολοκληρώνεται ο κύκλος σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα σε αυτό. Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Παπαλόη Ευαγγελία για την καθοδήγηση της, τις εύστοχες υποδείξεις της και τον χρόνο που μου διέθεσε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης, τους καθηγητές και το προσωπικό του ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για το ενδιαφέρον και την ποιότητα της γνώσης που παρέχουν.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου. Χωρίς την πολύτιμη συνεργασία τους η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί. Παράλληλα, ευχαριστώ από καρδιάς τις συναδέλφους Δημητρακοπούλου Γεωργία και Τζίκα Βασιλική, για την πολύτιμη συμπαράσταση και ανταλλαγή απόψεων κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους, τους γονείς μου Φώτη και Γαλήνη, την αδερφή μου Κωνσταντίνα και τον Σάββα για την υπομονή, τη στήριξη και την αγάπη τους καθ' όλη την πορεία των σπουδών μου.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	viii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Νοηματοδότηση της εργασίας - Οργανωσιακή Δέσμευση - Επαγγελματική Ικανοποίηση.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Εργασία &amp; Απασχόληση.....</b>	<b>4</b>
1.1.1 Η έννοια της εργασίας.....	4
1.1.2 Εργασία και μισθωτή απασχόληση.....	5
<b>1.2 Η νοηματοδότηση της εργασίας.....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	10
1.2.2 Το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham.....	11
1.2.3 Το νόημα της εργασίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	14
<b>1.3 Η οργανωσιακή δέσμευση.....</b>	<b>15</b>
1.3.1 Ορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης.....	15
1.3.2 Θεωρίες & μοντέλα που σχετίζονται με την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης.....	16
1.3.3 Οργανωσιακή δέσμευση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	19
<b>1.4 Η Επαγγελματική ικανοποίηση.....</b>	<b>20</b>
1.4.1 Ορισμοί της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	20
1.4.2 Θεωρίες που σχετίζονται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	21
1.4.3 Επαγγελματική ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	23
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία και σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Η έννοια της ηγεσίας.....</b>	<b>25</b>
2.1.1 Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας.....	26
2.1.2 Η προσέγγιση με βάση τη σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου (Leader-Member Exchange).....	27
<b>2.2 Ιδιαιτερότητες του σχολικού πλαισίου αναφορικά με την ηγεσία .....</b>	<b>30</b>

2.2.1	Ηγετικό προφίλ Διευθυντή στη σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου.....	31
<b>3<sup>ο</sup></b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μέτρηση και εργαλεία της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου, επαγγελματικής ικανοποίησης, οργανωσιακής δέσμευσης και νοηματοδότησης της εργασίας.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Μέτρηση της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου.....</b>	<b>34</b>
3.1.1	Εργαλεία μέτρησης της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου.....	34
<b>3.2</b>	<b>Μέτρηση της νοηματοδότησης της εργασίας.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3</b>	<b>Μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4</b>	<b>Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης .....</b>	<b>36</b>
3.4.1	Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	36
<b>3.5</b>	<b>Συναφείς έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης .....</b>	<b>37</b>
3.5.1	Έρευνα στον διεθνή χώρο.....	37
3.5.2	Έρευνα στην Ελλάδα και την Κύπρο.....	39
	<b>Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους.....</b>	<b>40</b>

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

<b>4<sup>ο</sup></b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μέθοδος.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2</b>	<b>Ερευνητική διαδικασία.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3</b>	<b>Δείγμα.....</b>	<b>44</b>
<b>4.4</b>	<b>Ερευνητικό εργαλείο.....</b>	<b>45</b>
4.4.1	Διάρθρωση ερωτηματολογίου.....	47
<b>4.5</b>	<b>Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου.....</b>	<b>49</b>
4.5.1	Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης.....	50
4.5.2	Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας νοηματοδότησης της εργασίας.....	50
4.5.3	Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας οργανωσιακής δέσμευσης.....	51
<b>5<sup>ο</sup></b>	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1</b>	<b>Περιγραφική ανάλυση χαρακτηριστικών του δείγματος.....</b>	<b>52</b>
<b>5.2</b>	<b>Περιγραφική ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3</b>	<b>Παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία του εκπαιδευτικού.....</b>	<b>68</b>

<b>5.4 Μέτρηση παραγόντων.....</b>	<b>71</b>
<b>5.5 Επαγωγική στατιστική.....</b>	<b>72</b>
5.5.1 Διαφορές με βάση το φύλο του Διευθυντή.....	72
5.5.1.1 Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της νοηματοδότησης της εργασίας.....	72
5.5.1.2 Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της οργανωσιακής δέσμευσης και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού.....	73
5.5.2 Διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος...	74
5.5.3 Ανάλυση συσχετίσεων.....	77
5.5.4 Προβλεπτικοί παράγοντες.....	78
5.5.4.1 Προβλεπτικοί παράγοντες για τη νοηματοδότηση της εργασίας.....	78
5.5.4.2 Προβλεπτικοί παράγοντες για τη επαγγελματική ικανοποίηση.....	81
5.5.4.3 Προβλεπτικοί παράγοντες για τη οργανωσιακή δέσμευση ...	84
<b>6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....</b>	<b>87</b>
<b>6.1 Συμπεράσματα.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2 Περιορισμοί.....</b>	<b>94</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>95</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....</b>	<b>118</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....</b>	<b>122</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....</b>	<b>124</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....</b>	<b>130</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....</b>	<b>132</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ.....</b>	<b>137</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.....</b>	<b>142</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τελευταία δεκαετία αποτελεί μια περίοδο οικονομικής κρίσης για την Ελλάδα, η οποία με τη σειρά της έχει επιφέρει ύφεση και αλλαγές σε όλες τις κοινωνικές δομές. Η εκπαίδευση επομένως, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι που υπηρετούν κυρίως σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασικό τους έργο θεωρείται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών και εργασιακό τους περιβάλλον αποτελεί η σχολική μονάδα και η σχολική τάξη (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τον Ντούσκας (2007), η επιτυχία του εκπαιδευτικού στον απαιτητικό του ρόλο βασίζεται στη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του. Ωστόσο, οι μειώσεις των παροχών για την εκπαίδευση έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην αφοσίωση (Hrebiniak & Alutto, 1972) και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Abeles, 2009• Giacometti, 2005• Spector, 2008).

Η εργασία αποκτά άλλη υπόσταση, όταν ο εργαζόμενος βρίσκει νόημα σε αυτή. Όταν κάποιος εργάζεται έχοντας έναν «σκοπό», αισθάνεται μεγαλύτερη δέσμευση προς την εργασία του, δεν θέλει να αποχωρήσει και βιώνει ικανοποίηση (Steger, Dik & Shim, 2010). Η νοηματοδότηση της εργασίας, αποτελεί έννοια που έχει τύχει της προσοχής πολλών ερευνητών του οργανωσιακού πλαισίου, επηρεάζοντας τα κίνητρα του εργαζόμενου στην εργασία (Hackman & Oldham, 1980• Roberson, 1990), τις απουσίες από την εργασία (Wrzesniewski et al., 1997), τη γενικότερη εργασιακή συμπεριφορά (Berg et al., 2010b• Bunderson & Thompson, 2009• Wrzesniewski & Dutton, 2001), την εμπλοκή (May et al., 2004), την επαγγελματική ικανοποίηση (Wrzesniewski et al., 1997), την ενδυνάμωση (Spreitzer, 1996), το στρες (Elangovan et al., 2010• Locke & Taylor, 1990), την οργανωσιακή ταύτιση (Pratt et al., 2006), την επαγγελματική ανάπτυξη (Dik & Duffy, 2009• Dobrow, 2006b), την ατομική απόδοση (Hackman & Oldham, 1980• Wrzesniewski, 2003) και την προσωπική πληρότητα (Kahn, 2007). Επίσης, αρκετές έρευνες έδειξαν πως η νοηματοδότηση της εργασίας εκτός από συγκεκριμένα εργασιακά αποτελέσματα που αφορούν κάθε άτομο προσωπικά, φαίνεται να συνδέεται και με τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων του εργασιακού, προσωπικού ή οικογενειακού του περιβάλλοντος (Pratt & Ashforth, 2003• Grant, 2007• Kahn, 1990,2007• Wrzesniewski et al., 2003).

Μια από τις ομάδες ατόμων που επηρεάζουν και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότηση της εργασίας των εργαζομένων είναι και οι ηγέτες (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010). Καταρχάς, οι ηγέτες πλαισιώνουν την αποστολή, τους στόχους, τους σκοπούς και την ταυτότητα του οργανισμού με τρόπους που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εργαζομένων για το νόημα της εργασίας τους (Podolny, Khurana & Hill-Popper, 2005• Smircich & Morgan, 1982). Ως εκ τούτου, οι ηγέτες και ο συμβολισμός τους, η επικοινωνία μαζί τους και η στάση τους σε διάφορες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο, έχουν σημαντική επιρροή στο νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι στην εργασία τους (Podolny et al., 2005).

Ωστόσο, παρόλο που έχει διερευνηθεί το πλαίσιο των σχέσεων και των κοινωνικών διαδικασιών που συνδέονται με το νόημα της εργασίας (Pratt & Ashforth, 2003• Wrzesniewski & Dutton, 2001), η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη σε σύγκριση με την έκταση της έρευνας για άλλες πτυχές του νοήματος της εργασίας, εστιάζοντας κυρίως σε ψυχολογικές διασυνδέσεις. Φαίνεται ότι ορισμένα άτομα είναι πιο σημαντικά από κάποια άλλα, σε ένα δεδομένο πλαίσιο εργασίας, όπως είναι οι ηγέτες (Salancik & Pfeffer, 1978), και δύνανται να έχουν ιδιαίτερα ισχυρή επιρροή στο νόημα που βιώνουν οι άνθρωποι κατά την εργασία τους (Kram, 1983• Ragins & Verbos, 2007). Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην επιρροή που μπορεί να έχουν οι δυαδικές διαπροσωπικές σχέσεις (όπως η σχέση ηγέτη-υφισταμένου) στη νοηματοδότηση της εργασίας (Rosso et al., 2010). Όσον αφορά την εκπαίδευση, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας η ηγεσία επαφίεται στον ρόλο του Διευθυντή της (Παρασκευόπουλος, 2006), ο οποίος με τη σειρά του αναπτύσσει δυαδικές σχέσεις συναλλαγής με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους του.

Οι παραπάνω συνθήκες, οδηγούν στην αναγκαιότητα μελέτης της νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών ως ενδιάμεσου σταδίου το οποίο, πιθανώς, επηρεάζεται από την σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού και με τη σειρά του επιδρά σε συγκεκριμένα εργασιακά αποτελέσματα και συμπεριφορές όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί η θεωρητική παρουσίαση του θέματος. Το δεύτερο μέρος αποτελεί η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της νοηματοδότησης της εργασίας, της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Παρουσιάζεται το εννοιολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο των σημαντικότερων θεωριών και γίνεται σύνδεση με το εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο δεύτερο, αναλύεται η έννοια της ηγεσίας και γίνεται αναφορά στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο τρίτο, παρουσιάζονται τα κυριότερα εργαλεία μέτρησης των παραπάνω εννοιών, καθώς και οι συναφείς έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μέθοδος που ακολουθήθηκε, στο πέμπτο τα αποτελέσματα και στο έκτο τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από την ανάλυσή τους.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

### 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Νοηματοδότηση της εργασίας - Οργανωσιακή Δέσμευση - Επαγγελματική Ικανοποίηση

#### 1.5 Εργασία & Απασχόληση

##### 1.5.1 Η έννοια της εργασίας

Η εργασία είναι μια δραστηριότητα ζωτικής σημασίας για κάθε τομέα του ανθρώπου. Ωστόσο, η δυσκολία στον ορισμό της έννοιας της εργασίας οδήγησε τον Vroom (1964) να δηλώσει πως η εργασία αποτελεί έναν ιδιαίτερα ασαφή όρο. Ομοίως, οι Weiss και Reisman (1961) παρατήρησαν ότι, αν και εκ πρώτης όψεως θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αυτό που χαρακτηρίζεται ως εργασία είναι αυτονόητο, μια περαιτέρω εξέταση οδηγεί σε έναν λαβύρινθο πολιτιστικών και ιδιοσυγκρασιακών ορισμών και ως εκ τούτου δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ του τί αποτελεί εργασία και τί όχι<sup>1</sup>.

Για να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ της καθομιλουμένης και των επιστημονικών εννοιών της εργασίας, ο Vroom (1964) πρότεινε τη χρήση του όρου "ρόλος εργασίας" και όχι εργασία, καθορίζοντας τον ρόλο της εργασίας ως ένα σύνολο λειτουργιών που εκτελούνται από τον κάτοχο του ρόλου, η απόδοση του οποίου συμβάλλει στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών.

Παρά τις πολιτισμικές διαφορές, η εργασία μπορεί να οριστεί γενικά ως η μεθοδική και υπεύθυνη σωματική ή πνευματική προσπάθεια του ανθρώπου, που αποβλέπει στη δημιουργία υλικών, πνευματικών και ηθικών αγαθών, για την ικανοποίηση των αναγκών του. Διακρίνεται σε σωματική (χειρωνακτική), πνευματική ή μικτή, και μπορεί να είναι είτε ατομική είτε ομαδική.

Επιπλέον, η εργασία είναι μια δραστηριότητα η οποία φέρνει σε επαφή ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων, για αυτόν τον λόγο χαρακτηρίστηκε από τον Brown (1954) ως «κοινωνική» δραστηριότητα. Κατ' επέκταση, ο Kumar (1984) ορίζει την εργασία ως κοινωνικό θεσμό και πιστεύει πως, όπως όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, έτσι και η

---

<sup>1</sup> Στη φυσική, για παράδειγμα, η εργασία χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στη μεταφορά ενέργειας ως αποτέλεσμα της εφαρμογής μίας δύναμης, στην πειραματική ψυχολογία και τη φυσιολογία αναφέρεται στη μυϊκή δραστηριότητα, ενώ, στην καθημερινή γλώσσα χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε πράγματα τόσο διαφορετικά μεταξύ τους όσο είναι μια καλλιτεχνική παραγωγή με ένα δυσάρεστο καθήκον (Vroom, 1964).

εργασία έχει την ιστορία της, επομένως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός πώς ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι την εργασία τους δεν παραμένει σταθερός και αμετάβλητος στον χρόνο. Μπορεί, για παράδειγμα, μέσα από μια περιορισμένη προοπτική η εργασία να θεωρηθεί απλά ως ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος κερδίζει τα προς το ζην, ενώ από μια ευρύτερη έννοια μπορεί να γίνει αντιληπτή ως το μέσο για να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί το κοινωνικό του «στάτους» (Braude, 1983). Και αυτό συμβαίνει διότι, οι άνθρωποι δεν εργάζονται μόνο για να καλύψουν τα προς το ζην ή να αποκτήσουν χρήματα, αλλά και για λόγους παράδοσης, καθήκοντος, υποχρέωσης, πίστης, κοινωνικής φιλοδοξίας, θέσης και ματαιοδοξίας (Heneman, 1973).

Πέρα από τους παραπάνω λόγους, πίσω από την εργασία ενός ατόμου κρύβονται συνήθως και ψυχολογικοί λόγοι, για αυτό και σε ψυχολογικό επίπεδο η εργασία είναι ένα μέσο για αυτοεκπλήρωση ή αυτοέκφραση που συντηρεί την εικόνα του εαυτού παρέχοντας στο άτομο ευκαιρίες για επιτεύγματα και αναγνώριση (Argyle, 1972).

### 1.5.2 Εργασία και μισθωτή απασχόληση

Είναι προφανές ότι η εργασία παρέχει στο άτομο που κατέχει έναν ρόλο εργασίας τη δύναμη να επικυρώσει την αυτοαντίληψη του και την πνευματική του ικανοποίηση (Heneman, 1973). Στο σημείο αυτό, μιλώντας για δύναμη, για να μπορέσει να οριστεί η εργασία ως μια σχέση δύναμης, σημαίνει πως όταν οι άνθρωποι συνάπτουν εργασιακές σχέσεις έχουν παράλληλα εμπλακεί σε μια πολιτική διαδικασία από την οποία προκύπτουν δομές κυριαρχίας και υποταγής, μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου και εκμετάλλευσης (Johnson, 1980). Επειδή όμως, έτσι, συγχέεται η έννοια της εργασίας με τη μισθωτή απασχόληση προέκυψε η ανάγκη διαχωρισμού τους. Σύμφωνα με τους Fryer & Payne (1984), η εργασία και η μισθωτή απασχόληση δεν είναι απαραίτητως το ίδιο. Η εργασία είναι μια σκόπιμη δραστηριότητα και επομένως αποτελεί μια βασική ανθρώπινη δραστηριότητα. Είναι μια δραστηριότητα η οποία γίνεται για έναν σκοπό πέραν της χαράς της εκτέλεσής της. Η μισθωτή απασχόληση είναι μια δραστηριότητα σε μια θεσμοθετημένη σχέση ανταλλαγής (Fryer & Payne, 1984\* Jahoda, 1984). Η μισθωτή απασχόληση ή οι θέσεις εργασίας, ως εκ τούτου, ανήκουν στην επίσημη θεσμοθετημένη οικονομία (Handy, 1984) και η έννοια της εργασίας ανήκει στην ευρύτερη έννοια της ανθρώπινης δραστηριότητας που είναι ελεύθερη προς επιλογή και σε μεγάλο βαθμό γίνεται άτυπα και ανεπίσημα. Και στις



δύο αυτές περιπτώσεις αναφοράς της εργασίας, υφίσταται η έννοια της εμπειρίας του νοήματος της εργασίας.

## 1.6 Η νοηματοδότηση της εργασίας

Η νοηματοδότηση της εργασίας αποτελεί μία διεπιστημονική έννοια που έχει ερευνηθεί αρκετά, όχι μόνο από την εργασιακή και οργανωσιακή ψυχολογία (Chudzikowski & Mayrhofer, 2011• Reardon & Bischoff, 2011), αλλά και από άλλα επιστημονικά πεδία όπως είναι η συμβουλευτική (Schulenberg, Hutzell, Nassif & Rogina, 2008), η ψυχολογία της υγείας (Hynönen, 2011), η νοσηλευτική (Koslander, Da Silva & Roxberg, 2009), η θεολογία (Duffy, 2010), η εκπαίδευση (Billett, Newton & Ockerby, 2010), η οικονομολογία (Etebarian, Salehizadeh, Abzari, & Abdolmanafi, 2010), η διοίκηση των επιχειρήσεων (Michaelson, 2005) και η κοινωνική εργασία (Socorro & Fernando, 2010). Στόχος τους είναι η πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εργαζόμενοι προσεγγίζουν, εκτελούν και βιώνουν την εργασία και τους χώρους εργασίας τους (Brief & Nord, 1990a• Wrzesniewski & Dutton, 2001• Meaning of Work (MOW) International Research Team, 1987• Super & Sverko, 1995), ενώ δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις φιλοσόφων και θεολόγων που εμπνεύστηκαν από το νόημα της εργασίας αρκετούς αιώνες πριν.

Πολλοί μελετητές και στοχαστές συγκλίνουν στο γεγονός πως οι άνθρωποι αναζητούν νόημα στη ζωή τους, παρόλο που δεν έχει δοθεί ακόμη μια οριστική και αδιαμφισβήτητη εξήγηση για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό (Chen, 2007). Όποια όμως και να είναι η εξήγηση, *«οι άνθρωποι χρειάζονται να αισθάνονται πως η ζωή έχει νόημα και πως οι ίδιοι έχουν ένα αίσθημα σκοπού και έχουν συμβάλει με χρησιμότητα στον κόσμο»* (Wade-Benzoni, 2005: 266). Επιπλέον, υποστηρίζεται πως η εργασία αποτελεί μια πτυχή της ζωής του ατόμου, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εξασφάλιση του νοήματος στη ζωή του (Baumeister, 1991• Wrzesniewski et al., 2003• Wrzesniewski, 2003) και αποτελεί και η ίδια, σύμφωνα με μια άποψη του Chalofsky (2003), κατασκευάσμα εργασίας με νόημα. Επομένως, κρίνοντας πως η εργασία κατέχει ρόλο ζωτικής σημασίας στη ζωή ενός ανθρώπου, λόγω του χρόνου που της αφιερώνεται και της σπουδαιότητας της στον προσδιορισμό της ταυτότητας του, είναι πιθανό πως ό,τι δίνει νόημα στην εργασία, είναι αλληλένδετα συνδεδεμένο με ό,τι δίνει νόημα στη ζωή (Davis, Nolen-Hoeksema & Larson, 1998). Σε κάθε

περίπτωση, η εργασία δεν έχει το ίδιο νόημα για όλους (Baumeister, 1991) και τα άτομα βρίσκουν διαφορετικά νοήματα με διαφορετικούς τρόπους (Wrzesniewski, 2003).

Η Harrison (2008) επεσήμανε χαρακτηριστικά, πώς το ενδιαφέρον για τη μελέτη του νοήματος της εργασίας είναι ιδιαίτερα αυξημένο καθώς το νόημα που βιώνει κάποιος στην εργασία του, αποτελεί μια πιθανή θετική επίδραση της εργασίας τόσο στην ευημερία του εργαζομένου, όσο και στην επιτυχία του οργανισμού.

Πράγματι, έχει αποδειχθεί πως το νόημα που βιώνει κάποιος στην εργασία του, φαίνεται να επηρεάζει μερικά από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα στις οργανωσιακές μελέτες, όπως είναι τα κίνητρα της εργασίας (Hackman & Oldham, 1980• Roberson, 1990), η απουσία από την εργασία (Wrzesniewski et al., 1997), η εργασιακή συμπεριφορά (Berg et al., 2010b• Bunderson & Thompson, 2009• Wrzesniewski & Dutton, 2001), η εργασιακή εμπλοκή (May et al., 2004), η επαγγελματική ικανοποίηση (Wrzesniewski et al., 1997), η ενδυνάμωση (Spreitzer, 1996), το στρες (Elangovan et al., 2010• Locke & Taylor, 1990), η οργανωσιακή ταύτιση (Pratt et al., 2006), η επαγγελματική ανάπτυξη (Dik & Duffy, 2009• Dobrow, 2006b), η ατομική απόδοση (Hackman & Oldham, 1980• Wrzesniewski, 2003) και η προσωπική πληρότητα (Kahn, 2007). Επιπλέον, οι άνθρωποι που βιώνουν πως η εργασία τους έχει νόημα, εμπλέκονται περισσότερο (Kahn, 1990), δεσμεύονται σε αυτή (Tyler & Blader, 2003), είναι πιο ευτυχισμένοι (Ryan & Deci, 2001), πιο υγιείς ψυχολογικά και σωματικά (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & McKee, 2007• Baumeister, 1991• Ryff & Singer, 1998• Treadgold, 1999), βιώνουν πιο συχνά την εργασία τους ως κάλεσμα (Berg et al., 2010• Csikszentmihalyi, 1990• Wrzesniewski et al., 1997) και είναι πιο πιθανό να βρεθούν σε κατάσταση «ροής» (Csikszentmihalyi, 1990), συμμετέχοντας αρμονικά και με πλήρη αφοσίωση σαν να απουσιάζει το «Εγώ». Τέλος, το θέμα του νοήματος της εργασίας προσέγγισε τους μελετητές της οργάνωσης και για έναν ακόμη λόγο, καθώς πέρα από τα εργασιακά αποτελέσματα, συνδέεται με τις πτυχές της ευημερίας ενός ατόμου (Ryan & Deci, 2001• Ryff & Singer, 1998), τις βαθύτερες σκέψεις του σκοπού και της σπουδαιότητας (Heine, Proulx & Vohs, 2006• Pratt & Ashforth, 2003).

Όσον αφορά την εννοιολογική προσέγγιση του νοήματος της εργασίας, το θέμα προσεγγίστηκε από πολλά επιστημονικά πεδία και διαφορετικές οπτικές γωνίες

(Rosso et al., 2010). Αρχικά, η εξερεύνηση του νοήματος της εργασίας επικεντρώνεται στο νόημα της εργασίας και τη νοηματοδότηση της εργασίας. Στη συνέχεια, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας ασχολείται με την διάκριση της νοηματοδότησης της εργασίας από άλλες σχετικές έννοιες, όπως είναι το νόημα που έχει η εργασία γενικότερα ως έννοια στη ζωή ενός ατόμου (εργαζόμενου ή μη) ή την «εργασία με νόημα» που εστιάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας παρά στον αντίκτυπο που έχει η εργασία στον εργαζόμενο (Rosso et al., 2010).

Σημειώνεται ότι, εξακολουθεί να υπάρχει αρκετή σύγχυση μεταξύ των μελετητών γύρω από τη διάκριση της νοηματοδότησης της εργασίας και των υπόλοιπων σχετικών όρων (Hutmire, 2016) καθώς, κάποιιοι έχουν χρησιμοποιήσει αυτούς τους όρους αδιακρίτως (Broadfoot, Carlone, Medved, Aakhus, Gabor & Taylor, 2008), υπονοώντας ή δηλώνοντας πως δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ του τι δηλώνουν. Άλλοι, όπως ο Overell (2009) και ο Rosso et al. (2010), έχουν δώσει έναν ορισμό για κάθε έννοια και έχουν σημειώσει, πως χάρη στη σύγχυση που δημιουργείται γύρω από όλους τους πιθανούς τρόπους που μπορεί να συζητηθεί και να μελετηθεί η νοηματοδότηση της εργασίας, απαιτείται κάθε φορά να δίνεται μια εξήγηση από την πλευρά των εκάστοτε ερευνητών, σχετικά με αυτό που προσπαθούν να εξακριβώσουν μέσω της έρευνάς τους καθώς και την ιδιαίτερη προσέγγιση που ακολουθούν κατά τη μελέτη του νοήματος της εργασίας.

Αναφέρεται ότι, ο Rosso et al. (2010) εξέφρασε την ανησυχία του για την έλλειψη συνοχής στην ερευνητική μελέτη της νοηματοδότησης της εργασίας. Ομοίως και η Harrison (2008), η οποία υποστηρίζει ότι «υπάρχουν σχεδόν τόσσοι πολλοί ορισμοί του νοήματος της εργασίας όσοι είναι και οι ερευνητές που το μελετούν» (σελ.5). Ανέφερε, ακόμη, πως η σύγχυση που αφορά τους ορισμούς της νοηματοδότησης της εργασίας και των συναφών όρων θα μπορούσε να αποτρέψει τους επιστήμονες να καταλήξουν σε «μια συνεκτική θεωρία της εργασίας με νόημα» (σελ.5). Αυτή η ασάφεια μπορεί επίσης να θέσει σε κίνδυνο τις συγκρίσεις μεταξύ μελετών στις οποίες οι μεταβλητές μπορεί να φαίνεται ότι είναι ίδιες, αλλά στην πραγματικότητα μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές στο μυαλό των ερευνητών (Hutmire, 2016).

## **Η απόδοση νοήματος**

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την έννοια του νοήματος της εργασίας, ίσως είναι προτιμότερο να ξεκινήσουμε με την κατανόηση του νοήματος γενικά. Σε θεμελιώδες επίπεδο, το νόημα είναι μια σχέση και αυτό είναι σαφές από την ιστορία της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας (Baumeister, 1991• Heine et al., 2006). Η εύρεση νοήματος αναφέρεται στην ύπαρξη μιας σύνδεσης, αφού τα νοήματα αποτελούν τις αναμενόμενες σχέσεις και συναναστροφές που βλέπουν οι άνθρωποι στον κόσμο (Martela, 2010). Με αυτήν την έννοια, το νόημα κατασκευάζεται από τους ανθρώπους (Baumeister & Vohs, 2002) και αυτό μπορεί να γίνει είτε ατομικά, μέσα από τις αντιλήψεις ενός ατόμου, είτε κοινωνικά, μέσα από κανόνες ή κοινές αντιλήψεις, είτε και από τα δύο παραπάνω (Pratt & Ashforth, 2003).

### Η κοινωνιολογική προοπτική

Στην κοινωνιολογική προοπτική για τη δημιουργία του νοήματος, υπογραμμίζεται ότι τα άτομα αποδίδουν νόημα σε πράγματα ή θεωρούν πως ορισμένες πτυχές της ζωής τους έχουν λιγότερο ή περισσότερο νόημα, κατά έναν τρόπο που αντανακλά την κοσμοθεωρία και το σύστημα αξιών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή πολιτισμού (Geertz, 1973• Kluckhohn, 1951• Kluckhohn & Strodtbeck, 1961• Mead, 1934). Οι μελετητές αυτού του πεδίου προτείνουν πως η εργασία ενός ατόμου αναμένεται να έχει νόημα, όταν τα κοινωνικά και πολιτιστικά συστήματα γύρω του αποδίδουν αξία στις δραστηριότητες της δουλειάς του.

Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητικών μελετών του νοήματος της εργασίας υπό τη σφαίρα της οργανωσιακής συμπεριφοράς, δίνουν έμφαση στις ατομικές εμπειρίες, τις γνώσεις και τα συναισθήματα, σε αντίθεση με τις κοινωνικές ή πολιτιστικές δυνάμεις που κινούν τις ερμηνείες του νοήματος (Rosso et al., 2010).

### Η ψυχολογική προοπτική

Η βιβλιογραφία του νοήματος της εργασίας στο πεδίο της οργανωσιακής συμπεριφοράς, χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο μια ψυχολογική προοπτική, κατά την οποία θεωρείται πως οι αντιλήψεις του νοήματος είναι ριζωμένες στις υποκειμενικές ερμηνείες των εργασιακών εμπειριών και αλληλεπιδράσεων κάθε ατόμου (Baumeister, 1991• Brief & Nord, 1990a• Wrzesniewski, 2003). Εντός αυτού του

πλαίσιου, οι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει μια ποικιλία διαφορετικών ορισμών του νοήματος της εργασίας, οι οποίοι περιλαμβάνουν από γενικές πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις για την εργασία (Brief & Nord, 1990a• Nord, Brief, Atieh & Doherty, 1990• Roberson, 1990• Ros, Schwartz & Surkiss, 1999), μέχρι την προσωπική εμπειρία και σημασία της εργασίας (MOW International Research Team, 1987• Wrzesniewski et al., 2003).

Σύμφωνα λοιπόν με την ψυχολογική προοπτική, ως νόημα της εργασίας ορίζεται το αποτέλεσμα από κάτι που έχει κάνει αίσθηση σε κάποιον ή που συμβολίζει κάτι για αυτόν (Pratt & Ashforth, 2003), δηλαδή πώς ερμηνεύει ένα άτομο τη δουλειά του ή ποιό ρόλο διαδραματίζει η δουλειά του στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής (π.χ. τον ρόλο των οικονομικών απολαβών, ενός ανώτερου καλέσματος, μιας υποχρέωσης). Οι αντιλήψεις για το νόημα της εργασίας καθορίζονται αποκλειστικά από το κάθε άτομο, αν και επηρεάζονται από το περιβάλλον ή το κοινωνικό πλαίσιο (Wrzesniewski et al., 2003). Παρόλο που το νόημα της εργασίας, όπως το νόημα που δίνεται σε άλλες εμπειρίες ή τομείς της ζωής, μπορεί να είναι θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο (Brief & Nord, 1990b• Wrzesniewski, 2003), η χρήση του όρου «νόημα» στη βιβλιογραφία του νοήματος της εργασίας έχει κατά κύριο λόγο θετική χροιά (Rosso et al., 2010).

### 1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Αρχικά, η νοηματοδότηση αναφέρεται στην ποσότητα της σημασίας που έχει κάτι για ένα άτομο (Pratt & Ashforth, 2003). Δεδομένου ότι η ποσότητα της αντιληπτής ή αισθητής σημασίας από κάτι, μπορεί να ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, η εργασιακή εμπειρία μπορεί να βιώνεται πως έχει ιδιαίτερο νόημα για ένα άτομο και όχι τόσο για ένα άλλο. Ωστόσο, η έννοια της νοηματοδότησης έχει θετική χροιά στη βιβλιογραφία, όπου τα μεγαλύτερα ποσά νοηματοδότησης είναι κυρίως θετικά και ως εκ τούτου, η εργασία βιώνεται ως ιδιαίτερα σημαντική και κατέχει πιο θετικό νόημα για τα άτομα (Rosso et al., 2010).

Ακόμη, υποστηρίζεται πως η νοηματοδότηση της εργασίας περιλαμβάνει μια πιο σύνθετη αλληλεπίδραση τόσο του χαρακτηρισμού ενός συγκεκριμένου τύπου εργασίας ως εργασία με νόημα, όσο και του ποσού της αισθητής σημασίας που έχει η εργασία με νόημα για τους εργαζομένους (Hutmire, 2016) και αυτό διαφαίνεται μέσα

από τους ορισμούς που της έχουν αποδοθεί, οι οποίοι φωτίζουν μια διαφορετική πλευρά κάθε φορά.

Σε άρθρο του Kahn (1990) για την αντιμετώπιση ζητημάτων εμπλοκής και νοήματος στον χώρο εργασίας, η νοηματοδότηση της εργασίας ορίζεται ως *«η αίσθηση πως κάποιος λαμβάνει το αποτέλεσμα των επενδύσεων του εαυτού του σε νόμισμα φυσικής, γνωστικής ή συναισθηματικής ενέργειας»* (σελ.703-704). Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει την υποκειμενική φύση της νοηματοδότησης της εργασίας, καθώς παρουσιάζεται με βάση την αίσθηση που έχει ένα άτομο ως απόκριση από τη δουλειά του, παρά ως μια αντικειμενική κατηγοριοποίηση του τύπου της εργασίας του. Η Harrison (2008) υπογράμμισε επίσης την υποκειμενικότητα της νοηματοδότησης, ορίζοντας τη νοηματοδότηση της εργασίας ως μια δυναμική, υποκειμενική, βιωματική *«ψυχολογική κατάσταση που αφορά την αξία και τη σημασία συγκεκριμένων εμπειριών μέσα σε ένα πλαίσιο εργασίας»* (σελ.5).

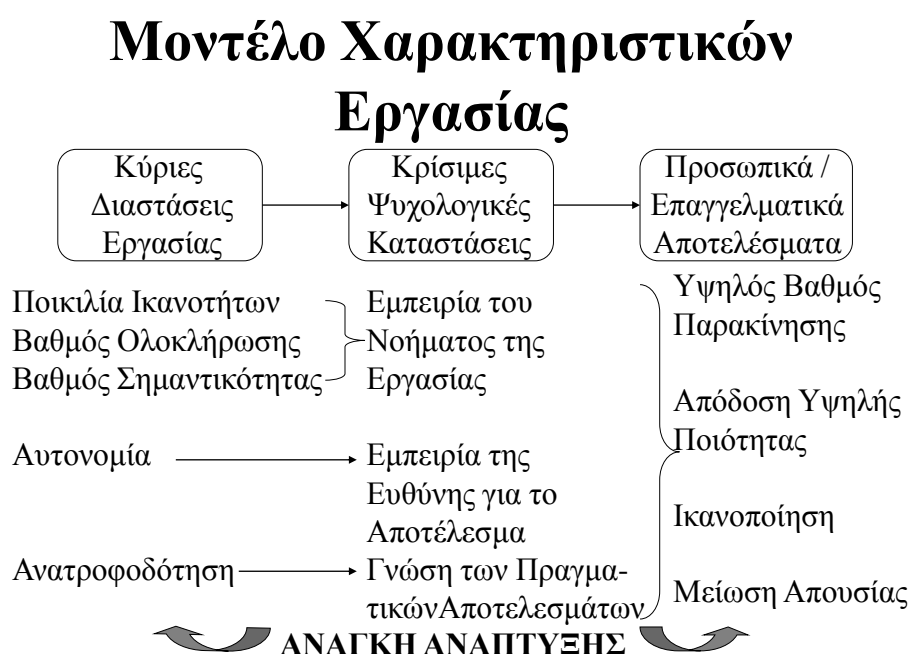
Τέλος, ένας ακόμη αποδεκτός ορισμός για τη νοηματοδότηση της εργασίας αναφέρεται στην *«ατομική, υποκειμενική εμπειρία της υπάρχουσας σημασίας ή του σκοπού της εργασίας»* (Lips-Wiersma & Wright, 2012: 657) κατά την οποία *«οι άνθρωποι μετατρέπουν τον εαυτό τους, και τον κόσμο γύρω τους, κάνοντας πρόοδο για την ολοκλήρωση μιας σημαντικής κατάστασης»* (Fairlie, 2011: 509).

### 1.2.2 Το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham

Το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας αποτελεί μια δημοφιλή προσέγγιση στο πεδίο σχεδιασμού της εργασίας, το οποίο ασχολείται με την αναδιάρθρωση των θέσεων εργασίας με στόχο την παροχή κινήτρων και ικανοποίησης στα άτομα τα οποία απασχολούνται σε αυτές (Loher, Noe, Moeller & Fitzgerald, 1985). Η διάγνωση της ανάγκης για επανασχεδιασμό και εμπλουτισμό της εργασίας, γίνεται με βάση την ειδική κλίμακα (Job Diagnostic Survey) που ανέπτυξαν οι Hackman και Oldham (1980).

Η εμπειρία του νοήματος της εργασίας αποτελεί μία από τις τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις, οι οποίες περιγράφονται στο μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham (1980) και σύμφωνα με τους ίδιους, αναφέρεται *«στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι η δουλειά του είναι σημαντική με βάση το δικό του σύστημα αξιών»* (σελ.2). Ειδικότερα, η θεωρία των

χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham (1976, 1980) περιγράφει τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και των ατομικών αποκρίσεων στην εργασία. Επίσης, προσδιορίζει την κατάσταση του έργου, στην οποία προβλέπεται πώς τα άτομα ευημερούν στην εργασία τους. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν πέντε κύριες διαστάσεις της εργασίας που παρακινούν τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις οι οποίες οδηγούν σε μερικά ευεργετικά προσωπικά και επαγγελματικά αποτελέσματα (Hackman, Oldham & Stepina, 1978). Η θεωρία περιλαμβάνει επίσης, ατομικές μεταβλητές ως μεσολαβητές της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων<sup>2</sup>. Ακολουθεί η απεικόνιση του μοντέλου (Σχήμα 1.1).



Σχήμα 1.1 Το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας (Μουχτούρη, 2009)

Όπως φαίνεται και παραπάνω, δεν υπάρχει αντιστοιχία ενός προς ενός ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του έργου ή στις ψυχολογικές καταστάσεις και τα αποτελέσματα, όμως συγκεκριμένες διαστάσεις της εργασίας επηρεάζουν συγκεκριμένες κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις (Μουχτούρη, 2009). Για αυτόν τον λόγο, είναι πιθανό να

<sup>2</sup> Η γραμμική σχέση από τις κύριες διαστάσεις της εργασίας προς τις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις και από τις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις στα αποτελέσματα επηρεάζεται επίσης από μια υποθετική μεταβλητή, την οποία οι συγγραφείς ονομάζουν ισχύ της ανάγκης για ανάπτυξη (Μουχτούρη, 2009). Με τον όρο αυτό οι συγγραφείς αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι «αποκρίνονται» στην παρωθητική ισχύ της εργασίας τους.

συνδυαστούν τα πέντε χαρακτηριστικά της εργασίας σε έναν ενιαίο δείκτη, που καλείται παρωθητική ισχύς για μια εργασία και που χρησιμοποιείται για να δείξει τις πιθανότητες που έχει αυτή η εργασία να επιδράσει στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου<sup>3</sup> (Κάντας, 2009). Η παρωθητική ισχύς υπολογίζεται με βάση τον παρακάτω τύπο<sup>4</sup>:

$$\text{Παρωθητική ισχύς} = \left[ \frac{\text{Ποικιλία Ικανοτήτων} + \text{Βαθμός Φλοκλήρωσης} + \text{Βαθμός Σημαντικότητας}}{3} \right] \times \text{Αυτονομία} \times \text{Ανατροφοδότηση}$$

Εν συνεχεία, οι Hackman και Oldham (1976, 1980) υποστήριξαν στη θεωρία τους, πως ένα άτομο πρέπει να βιώσει και τις τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις για να μπορέσουν να αναδυθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αν κάποια από τις τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις απουσιάζει, μερικά αποτελέσματα όπως η παρακίνηση και η ικανοποίηση, θα αποδυναμωθούν. Οι εργαζόμενοι με υψηλή ανάγκη για ανάπτυξη έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βιώσουν τις τρεις ψυχολογικές καταστάσεις που έχουν ήδη αναφερθεί, συγκριτικά με τους εργαζόμενους που έχουν χαμηλή ανάγκη για ανάπτυξη (Foster, 2000: 315\* Κάντας, 2009: 117). Ενώ οι τελευταίοι, μπορεί να μη κινητοποιηθούν από επαγγέλματα που δίνουν την ευκαιρία για υπευθυνότητα και αυτονομία (Hackman & Oldham, 1976).

Τέλος, ο Hackman (όπ. αναφ. στον Κάντας, 2009: 117) αναφέρει ότι τα κυριότερα αποτελέσματα των πρώτων ερευνών πάνω στο μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- ❖ Πρώτον, τα άτομα με μεγαλύτερη ισχύ της ανάγκης για ανάπτυξη αποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε εργασίες με ισχυρή παρωθητική ισχύ από ότι τα άτομα με χαμηλή ισχύ της ανάγκης για ανάπτυξη. Ωστόσο, οι αντιδράσεις τους επηρεάζονται από την ικανοποίησή που λαμβάνουν και από άλλες πτυχές του πλαισίου εργασίας τους. Δηλαδή, αν για παράδειγμα οι εργαζόμενοι δεν είναι

<sup>3</sup> Η παρωθητική ισχύς, το να δημιουργεί δηλαδή η εργασία εσωτερικά κίνητρα, δεν αρκεί από μόνη της, αλλά πρέπει να έχει και ο εργαζόμενος υψηλή ανάγκη ανάπτυξης (Hackman & Oldham, 1976, 1980). Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι εργαζόμενοι επιθυμούν επαγγέλματα με προκλήσεις, υψηλό βαθμό υπευθυνότητας και απαιτήσεων ενώ κάποιοι άλλοι δεν έχουν τέτοιες φιλοδοξίες.

<sup>4</sup> Όπως προκύπτει από τον τύπο, η παρωθητική ισχύς μηδενίζεται αν δεν υπάρχει αυτονομία ή ανατροφοδότηση, οι οποίες είναι οι δύο πιο βασικοί της παράγοντες. Με άλλα λόγια, τα δύο αυτά χαρακτηριστικά της εργασίας θεωρούνται πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα τρία (Μουχτούρη, 2009). Επιπλέον, ένα χαμηλό σκορ στον παραπάνω τύπο δείχνει πως το άτομο δεν βιώνει υψηλά εσωτερικά κίνητρα εργασίας, οπότε χρειάζεται επανασχεδιασμός της εργασίας, ενώ ένα υψηλό σκορ δείχνει πως η εργασία είναι ικανή να υποκινήσει τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (Kreitner & Kinicki, 1998: 203).



ικανοποιημένοι από την αμοιβή που λαμβάνουν, η απόδοση τους δεν μπορεί να μεγιστοποιηθεί (O' Brien, 1982\* Kulik, Oldham & Hackman, 1987).

- ❖ Δεύτερον, τα άτομα που απασχολούνται σε εργασίες υψηλών απαιτήσεων και έχουν υψηλό βαθμό στα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου, είναι γενικά περισσότερο κινητοποιημένα, ικανοποιημένα και παραγωγικά.
- ❖ Τρίτον, τα χαρακτηριστικά της εργασίας λειτουργούν μέσα από τις ψυχολογικές καταστάσεις για να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των προσωπικών και επαγγελματικών παραμέτρων και όχι άμεσα.

### 1.2.3 Το νόημα της εργασίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Σύμφωνα με τη Chen (2007), έχει γίνει πολύ λίγη έρευνα γύρω από το νόημα της εργασίας και τις συνιστώσες του σε επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Οι ίδιοι εκείνοι που διδάσκουν σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όχι μόνο ασχολούνται με τη γνώση, αλλά είναι επίσης υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των ατόμων στους οποίους προσπαθούν να μεταδώσουν τη γνώση. Ίσως λόγω αυτού του καθήκοντος, η διδασκαλία θεωρείται από πολλούς ως ένα εγγενώς επάγγελμα με νόημα, το οποίο οι άνθρωποι βιώνουν ως κάλεσμα (Ashton & Webb, 1986). Εκτός αυτού, η διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί πως έχει νόημα, διότι επιτρέπει στους ανθρώπους να κάνουν μια θετική διαφορά στις ζωές των άλλων (Grant, Campbell, Chen, Cottone, Lapedis & Lee, 2007\* Hackman & Oldham, 1980\* Ruiz-Quintanilla & England, 1996) και έτσι τους δίνει την ευκαιρία να έχουν μια διαρκή επίδραση που εκτείνεται πέρα από το παρόν, με άλλα λόγια, «η πράξη της διδασκαλίας έχει αντίκτυπο για τους άλλους ανθρώπους στο μέλλον» (Wade-Benzoni, 2005).

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες θεωρίες, η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που επιτρέπει σε ένα δίκαιο ποσό αυτονομία, μέσα στα όρια των προγραμμάτων σπουδών και των ατομικών προσδοκιών, απαιτεί εκπαίδευση, δεξιότητες και ποικιλία εργασιών και είναι έργο μεγάλης σημασίας. Επίσης, σε αντίθεση με κάποια άλλα επαγγέλματα, απαιτεί την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και θεωρείται συχνά δεδομένο πως είναι υπαρκτή και λειτουργεί στο πλαίσιο μιας κοινότητας και γενικά αναλαμβάνεται από ανθρώπους, οι οποίοι έχουν κάποιο ενδιαφέρον γύρω από τη μάθηση. Δεδομένου ότι η αυτονομία, η δεξιότητα και η ποικιλία εργασιών, η εργασία μεγάλης σημασίας, η επαφή με τους αποδέκτες, η συμμετοχή σε μια

κοινότητα και η ανάπτυξη, έχουν όλα με κάποιο τρόπο συσχετιστεί με τις εμπειρίες της εργασίας με νόημα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να βρίσκουν πως η δουλειά τους έχει νόημα (Ashmos & Duchon, 2000• Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1985• Colby, Sippola & Phelps, 2001• Fried & Ferris, 1987• Grant, 2007• Hackman & Oldham, 1976• Hill & Smith, 2002• Pratt & Ashforth, 2003• Sandelands & Boudens, 2000).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, ωστόσο, παλεύουν με την απαιτητική φύση της εργασίας και την υψηλή πιθανότητα για επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και τον συνδυασμό των χαμηλών αποδοχών και του σχετικά χαμηλού κύρους (Ashton & Webb, 1986). Χαρακτηριστικά, από όλους τους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στο επάγγελμα, περίπου το 15% φεύγει μετά από έναν χρόνο και ένα άλλο 15% φεύγει μετά τον δεύτερο, ενώ, σε μερικές περιοχές πλήρως το 40% των εκπαιδευτικών παραιτείται εντός των πρώτων πέντε ετών (Weiss, 1999). Παρόλο, που οι νέοι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται πρωτίστως από αλτρουιστικούς, προσανατολισμένους στην παροχή υπηρεσιών στόχους, η έντονη αντίθεση των φτωχών αμοιβών και παροχών, οι μη υποστηρικτικές διοικήσεις και η γενική έλλειψη ικανοποίησης, γρήγορα οδηγεί σε απογοήτευση και επαγγελματική εξουθένωση (Ashton & Webb, 1986• Brookhart & Freeman, 1992• Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001• Weiss, 1999). Επιπλέον, οι δάσκαλοι συχνά επιδίδονται σε έντονη συναισθηματική εργασία, μετριάζοντας τις συναισθηματικές εκφράσεις τους, ενώ χειρίζονται θέματα που μπορεί να είναι ευαίσθητα ή τους αποστραγγίζουν συναισθηματικά (Hochschild, 1983). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, όπως και κάθε άτομο που απασχολείται, σε απαιτητική ή αλλιώς ανεπιθύμητη εργασία με χαμηλό κύρος, είναι πιθανό να χρειαστεί να βιώσει κάποια αίσθηση νοήματος, προκειμένου να αντισταθμίσει αυτές τις δύσκολες συνθήκες και να παραμείνει στην εργασία του (Ashforth & Kreiner, 1999). Η επιθυμία για παραμονή στην εργασία συνδέεται άμεσα και με την οργανωσιακή δέσμευση ενός εργαζομένου.

### **1.3 Η οργανωσιακή δέσμευση**

#### **1.3.1 Ορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης**

Για την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης έχουν δημιουργηθεί πολλοί ορισμοί (Dornstein & Matalon, 1989• Reichers, 1985), αλλά συνήθως ορίζεται, ως ο βαθμός

στον οποίο ένα άτομο δέχεται, ενστερνίζεται και βλέπει τον ρόλο του μέσα στον οργανισμό (Jans, 1989). Η διαδικασία δέσμευσης στον οργανισμό περιλαμβάνει τρία στοιχεία, τα οποία είναι εμφανή σχεδόν σε όλους τους ορισμούς. Δηλαδή, να ενστερνιστεί ένας εργαζόμενος τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για λογαριασμό του οργανισμού και να επιθυμεί να παραμείνει μέλος του οργανισμού (Curry, Wakefield, Price & Mueller, 1986• Hunt & Morgan, 1994• Jans, 1989• Mowday, Steers & Porter, 1982• Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974).

### 1.3.2 Θεωρίες & μοντέλα που σχετίζονται με την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης

#### Μοντέλο των Porter et al. (1974)

Το αρχικό μοντέλο οργανωσιακής δέσμευσης αναπτύχθηκε από τους Porter et al. (1974), οι οποίοι όρισαν εννοιολογικά τη σύνδεση του ατόμου με τον οργανισμό και τη συμπεριφοριστική δέσμευση ή τη σύνδεση των αξιών του εργαζομένου με αυτές του οργανισμού (Mowday et al., 1982). Η ιδέα που ανέπτυξαν χρησιμοποιεί δύο παράγοντες. Τη δέσμευση της στάσης (τρόποι με τους οποίους σχετίζονται οι αξίες του εργαζομένου με αυτές του οργανισμού) και τη συμπεριφοριστική δέσμευση (τρόποι με τους οποίους ένας εργαζόμενος είναι «κλειδωμένος» στον οργανισμό) (Mowday et al., 1982). Παρόλο, που ο σκοπός της ιδέας τους ήταν να καθιερωθούν οι καθημερινές συνδέσεις που αφορούν τη δέσμευση στάσης, δεν κατάφεραν να καθιερώσουν και να ελέγξουν τα αίτια αυτών των συνδέσεων και έτσι στο μοντέλο τους παρέμεινε ένας δυισμός, δηλαδή ένας εργαζόμενος είτε ήταν δεσμευμένος στον οργανισμό είτε όχι (Meyer & Allen, 1997).

#### Η εξέλιξη του μοντέλου των δύο συνιστωσών οργανωσιακής δέσμευσης

Το μοντέλο των δύο συνιστωσών για την οργανωσιακή δέσμευση υιοθετήθηκε από πολλούς ερευνητές συμπεριλαμβανομένων των Angle και Perry (1981), Mayer και Schoorman (1998), οι οποίοι βλέποντας τους περιορισμούς αυτής της μεθόδου προσπάθησαν να την αλλάξουν. Αρχικά, οι Angle και Perry (1981) διερευνώντας τους αρχικούς παράγοντες κατέληξαν σε δύο διαφορετικές συνιστώσες τις οποίες όρισαν «συναισθηματική δέσμευση – affective commitment» (μία θετική σύνδεση στον οργανισμό) και «δέσμευση στην παραμονή – commitment to stay» (σημασία της

οικονομικής συναλλαγής μεταξύ του εργαζομένου και του οργανισμού). Στη συνέχεια, οι Mayer και Schoorman (1998), όρισαν τη «δέσμευση στην παραμονή» ως «δέσμευση στη συνέχεια» (continuance commitment) ή «δέσμευση συμφέροντος» και συσχέτισαν τη σύνδεση της με τις ιδέες των Angle και Perry (1981) και των March και Simon (1958) η οποία αφορούσε τις αποφάσεις των εργαζομένων να παράγουν (δέσμευση αξίας) και να συμμετέχουν (συνεχής δέσμευση). Το μοντέλο των δύο παραγόντων που προέκυψε, είχε τη δυνατότητα να προβλέπει σημαντικά συμπεριφοριστικά αποτελέσματα και αντιπροσώπευε δύο καθαρά ορισμένες διαστάσεις (Mayer & Schoorman, 1998).

### Το μοντέλο των τριών συνιστωσών οργανωσιακής δέσμευσης

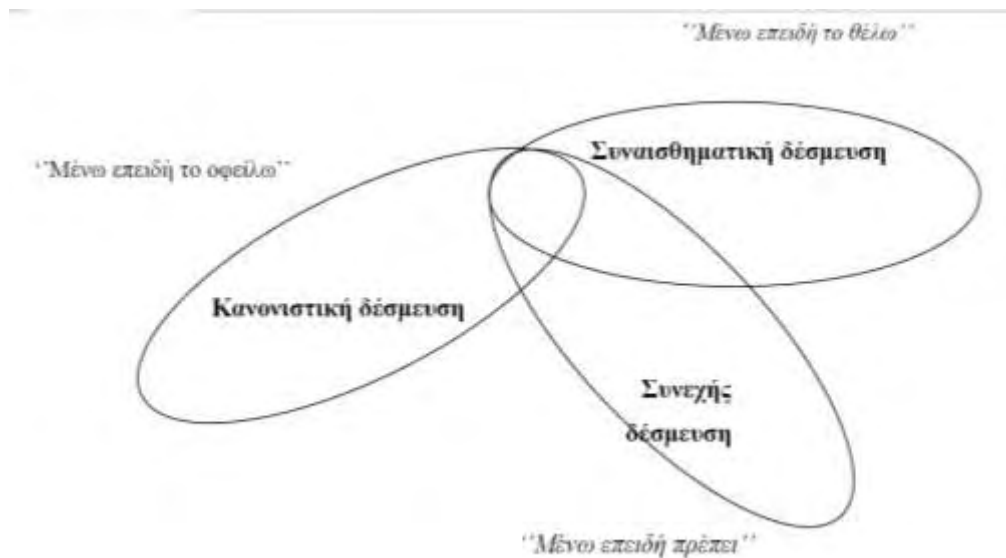
Οι Penley και Gould (1988), οι οποίοι πίστευαν πως στη δέσμευση των εργαζομένων ενυπάρχει και η συναισθηματική σύνδεση με τις αξίες του οργανισμού, έχτισαν πάνω στο έργο των Angle και Perry (1981) για να αναπτύξουν το μοντέλο των τριών παραγόντων της οργανωσιακής δέσμευσης. Στο μοντέλο τους υπάρχουν τρεις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης: η ηθική δέσμευση (ταυτοποίηση με τους στόχους του οργανισμού), η υπολογιστική δέσμευση (συναλλαγή των οργανωσιακών κινήτρων με σκοπό τη συνεισφορά των εργαζομένων) και η δέσμευση της απομάκρυνσης (αποτέλεσμα της έλλειψης ελέγχου και εναλλακτικών) (Penley & Gould, 1988). Τα αποτελέσματα της έρευνας τους, έδειξαν ότι η οργανωσιακή δέσμευση πηγάζει από αρκετές διαφορετικές πηγές, συμπεριλαμβανομένου της προδιάθεσης ενός ατόμου η οποία βασίζεται στην προσωπικότητα του, την επιρροή των προϊσταμένων και την οργανωσιακή κουλτούρα (Penley & Gould, 1988).

Ο Jans (1989) πιστεύοντας επίσης, πως το μοντέλο των Porter et al. (1974) έχει πολλούς περιορισμούς, προσπάθησε να αναπτύξει ένα μοντέλο που να αναγνωρίζει τους μη εργασιακούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση. Στο μοντέλο τριών παραγόντων του, ο Jans (1989) βασίστηκε στο πλαίσιο εργασίας του Schein (1978), το οποίο περιελάμβανε παράγοντες που αφορούσαν το στάδιο καριέρας και ζωής, τη διάδραση οικογένειας - εργασίας και τους παράγοντες εργασιακής ενασχόλησης και αναμενόμενων από την καριέρα (Jans, 1989). Τα ευρήματα της έρευνας του, απέδειξαν ότι οι μη εργασιακοί παράγοντες έχουν εξαιρετική επιρροή μακροπρόθεσμα στην οργανωσιακή δέσμευση (Jans, 1989).

Ενώ, λοιπόν, όλες αυτές οι ιδέες και τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν ήταν σημαντικά βελτιωμένα, κανένα από αυτά δεν ήταν ικανό να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη δέσμευση ενός ατόμου στον οργανισμό, καθώς όλα είχαν ως βάση το μοντέλο του Porter και των συνεργατών του (1974). Η νέα προσέγγιση ήρθε από τους Meyer και Allen (1997) οι οποίοι έκαναν στροφή στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την οργανωσιακή δέσμευση, όταν διαπίστωσαν πως υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους ένας εργαζόμενος πιθανόν να δεσμευτεί σε έναν οργανισμό.

### Το μοντέλο των τριών συνιστωσών οργανωσιακής δέσμευσης των Meyer και Allen (1997)

Οι Meyer και Allen (1997) διαμόρφωσαν ένα νέο μοντέλο για την οργανωσιακή δέσμευση, την οποία όρισαν ως «αντικατοπτρισμό του συναισθηματικού προσανατολισμού προς την οργάνωση, αναγνώριση του κόστους φυγής από τον οργανισμό, ηθική υποχρέωση για παραμονή στον οργανισμό» (σελ.11). Στο μοντέλο τους υπάρχουν τρεις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης, οι οποίες αντανακλούν πλήρως αυτόν τον ορισμό: η συναισθηματική δέσμευση (συναισθηματική σύνδεση, ταυτοποίηση και ενασχόληση του εργαζομένου προς τον οργανισμό), η συνεχής δέσμευση ή δέσμευση συμφέροντος (επίγνωση του κόστους φυγής από τον οργανισμό) και η κανονιστική δέσμευση (αίσθημα υποχρέωσης για να συνεχίσει κάποιος να εργάζεται σε έναν οργανισμό) (σελ.67). Στο μοντέλο των Meyer και Allen, βασίστηκαν σαράντα και πλέον έρευνες, για αυτόν τον λόγο θεωρείται το πιο ευρέως διαδεδομένο θεωρητικό υπόβαθρο για τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης (Allen & Meyer, 1996). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι Meyer και Allen (1997) δεν θεωρούν αυτά τα τρία συστατικά ως ξεχωριστούς τύπους δέσμευσης, αλλά τα θεωρούν συνδεδεμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αντανακλούν τη φύση και το επίπεδο δέσμευσης του ατόμου στον οργανισμό. Στο μοντέλο τους υποστηρίζεται επίσης, ότι κάθε άτομο μπορεί να εμφανίζει και τα τρία είδη δέσμευσης σε διαφορετικό επίπεδο όμως το καθένα. Ακολουθεί η απεικόνιση του μοντέλου (Σχήμα 1.2).



**Σχήμα 1.2. Τα τρία συστατικά της οργανωσιακής δέσμευσης (συναισθηματική, κανονιστική, συνεχής) (Meyer & Allen, 1991)**

### 1.3.3 Οργανωσιακή δέσμευση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Σύμφωνα με τον Ντούσκας (2007), η επιτυχία του εκπαιδευτικού στον απαιτητικό του ρόλο βασίζεται στη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του. Εν συνεχεία, όταν αυτή η σχέση είναι πετυχημένη και οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, τότε μπορεί να είναι αποτελεσματική και η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται (Saracaloglu & Yenice, 2009) και κατ' επέκταση και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα. Εφόσον λοιπόν, η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005) και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσπάθειες που καταβάλει ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, δεν είναι λίγες οι έρευνες που εστίασαν το ενδιαφέρον τους γύρω από την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που τους «δένουν» με τον εκπαιδευτικό τους οργανισμό.

Πρώτα από όλα, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, ως εξαρτημένη μεταβλητή, συσχετίζεται θετικά με τις ευκαιρίες εξέλιξης ή προαγωγής των εκπαιδευτικών (Bhagat & Chassie, 1981), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η εκπαίδευση κλπ. (Alutto, Hrebiniak & Alonso, 1973• Becker, 1960), την εμπλοκή τους στην εργασία (Wiener & Gechman, 1977), τον χρόνο της εργασίας (Hrebiniak & Alutto, 1972), την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Hrebiniak &

Alutto, 1972\* Wiener & Gechman, 1977) και αρνητικά με το στρες που βιώνουν κατά την εργασία τους (Bhagat & Chassie, 1981\* Hrebiniak & Alutto, 1972).

Εν συνεχεία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει και συλλογικό χαρακτήρα, μιας και συχνά απαιτεί και χρειάζεται ταυτόχρονα την επαφή, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Μέσα από το δέσιμο με τους υπόλοιπους συναδέλφους αναπτύσσεται η συλλογική δέσμευση, η οποία δημιουργεί αφενός, ένα ισχυρό ψυχολογικό δέσιμο μεταξύ εκπαιδευτικού και εργασίας και καθορίζει αφετέρου, τον βαθμό εμπλοκής με την εργασία (Warr, Cook & Wall, 1979). Η δέσμευση αυτή ενισχύεται μέσα από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Hanushek & Rivkin, 2007).

Τέλος, υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης αποτελεί τον πλέον καθοριστικό παράγοντα που αυξάνει τα επίπεδα της εσωτερικής και εξωτερικής επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς (Markovits, Davis & Van Dick, 2007), απομακρύνοντας το ενδεχόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al., 2001).

## **1.4 Η Επαγγελματική ικανοποίηση**

### **1.4.1 Ορισμοί της επαγγελματικής ικανοποίησης**

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια από τις έννοιες που έχει ερευνηθεί περισσότερο στην εργασιακή και οργανωσιακή ψυχολογία (Dorman & Zapf, 2001\* Judge, Parker, Colbert, Heller & Ilies, 2001) καθώς:

- ❖ σχετίζεται με την ικανοποίηση από τη ζωή και με τη φυσική και ψυχική υγεία (Balzer, Kravitch, Lovell, Paul, Reilly & Smith, 1990),
- ❖ επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής ζωής και μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι σκοπός στη ζωή κάθε ανθρώπου (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001\* Locke, 1976).

Μελετώντας το περιεχόμενο της έννοιας, όπως προσδιορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κάποιος ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Μπρούζος, 2004). Ο πιο πολυχρησιμοποιημένος ερευνητικός ορισμός για την εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (1976), ο οποίος την προσδιορίζει ως μια ευχάριστη ή θετική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου. Επίσης, ως επαγγελματική

ικανοποίηση ορίζεται το σύνολο των θετικών και αρνητικών στάσεων που έχει το άτομο για την εργασία του (Bar-On, 1986). Ενώ, παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τον Spector (1997), ορίζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τη δουλειά τους και τις διάφορες πτυχές της, τον βαθμό δηλαδή, ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που βιώνουν λόγω της δουλειάς τους και έχει δυο σκέλη. Από τη μια, σημαίνει ικανοποίηση του προσωπικού από την εργασία και τον οργανισμό γενικότερα και από την άλλη, ικανοποίηση του οργανισμού από τη συμπεριφορά και την απόδοση του προσωπικού (Φαναριώτη, 1996).

#### 1.4.2 Θεωρίες που σχετίζονται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έγινε προσπάθεια να καθοριστεί η εργασιακή ικανοποίηση ως μια εξαρτημένη μεταβλητή η οποία εξηγείται από διαφορετικούς παράγοντες. Έτσι, η ικανοποίηση από την εργασία προσεγγίστηκε μέσα από διάφορες θεωρίες, οι οποίες σύμφωνα με τον Worrell (2004) χωρίζονται σε τρεις ομάδες.

##### ➤ Πρώτη ομάδα

Είναι οι θεωρίες που υποδηλώνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επιτυγχάνεται όταν η ανάγκη του ατόμου για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση πληρείται μέσα από τη δουλειά του (κλασικές θεωρίες όπως η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg και πολλές άλλες).

#### Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954)

Στη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954), η επαγγελματική ικανοποίηση επέρχεται όταν οι ανάγκες ικανοποιούνται από την εργασία και το περιβάλλον του ατόμου. Ο εισηγητής αυτής της προσέγγισης, Abraham Maslow, εισήγαγε ένα σύστημα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών και κινήτρων, υποστηρίζοντας πως οι ανάγκες του ανθρώπου βρίσκονται σε μια σειρά προτεραιότητας που παίρνει τη μορφή πυραμίδας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001). Ξεκινώντας από κάτω προς τα πάνω, τοποθέτησε στη βάση τις ανάγκες επιβίωσης, έπειτα της ασφάλειας, τις κοινωνικές και στην κορυφή της πυραμίδας τοποθέτησε τις ανάγκες για (αυτο)εκτίμηση και για αυτοπραγμάτωση (Κουτούζης, 1999). Όταν λοιπόν εκπληρωθεί μια ανάγκη χαμηλότερου επιπέδου, παύει να λειτουργεί ως κίνητρο και μια άλλη ανάγκη υψηλότερου επιπέδου, αναδύεται και παρακινεί το



άτομο να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες για να την ικανοποιήσει (Παπάνης & Ρόντος, 2005• Saif-ud-Din., Nawaz, Jan & Imran, 2012). Βασική προϋπόθεση για το πέρασμα στο επόμενο επίπεδο, είναι οι στόχοι του προηγούμενου επιπέδου να έχουν πραγματοποιηθεί. Στον χώρο εργασίας, σύμφωνα με τον Maslow (1954), η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση αποτελεί το υψηλότερο κίνητρο για την ικανοποίηση, εφόσον φυσικά όλες οι κατώτερες ανάγκες έχουν εκπληρωθεί.

### Η θεωρία του Alderfer - ERG (1972)

Μια προέκταση των αρχών του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer (1969,1972). Ο Alderfer (1972) υποστήριξε, ότι οι πέντε κύριες κατηγορίες των αναγκών μπορούν να περιοριστούν σε τρεις: α) στις ανάγκες ύπαρξης (existence), όπου υπάγονται οι ανάγκες επιβίωσης και ασφάλειας (στην εργασία αυτές θα περιελάμβαναν την αμοιβή και τις συνθήκες εργασίας), β) στις ανάγκες σχέσης (relatedness) με το κοινωνικό περιβάλλον, όπου υπάγονται οι κοινωνικές ανάγκες (οι σχέσεις με τους συναδέλφους στην εργασία) και γ) στις ανάγκες ανάπτυξης (growth), όπου υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης.

Η θεωρία του Alderfer διαφέρει από του Maslow σε ορισμένα σημαντικά σημεία. Σύμφωνα με τον Alderfer, κάθε άνθρωπος ιεραρχεί διαφορετικά τις ανάγκες του, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής του και τις επιθυμίες του, μπορεί να επιδιώκει την ικανοποίηση αναγκών σε δύο διαφορετικά επίπεδα και κάποιες ανάγκες όπως οι ανάγκες σχέσης και ανάπτυξης γίνονται πιο σημαντικές όταν ικανοποιούνται. Τέλος, είναι δυνατό να υπάρξει καθοδική πορεία από ανάγκες ανώτερου επιπέδου σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, αν υπάρξει αδυναμία εκπλήρωσης (Κάντας, 2009• Saif-ud-Din. et al., 2012).

#### ➤ Δεύτερη ομάδα

Οι θεωρίες αυτές επιχειρούν να εξηγήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση σε συνδυασμό με το πόσο καλά ανταποκρίνεται η δουλειά κάποιου, στις προσδοκίες και στις αξίες του (θεωρία της προσδοκίας του Vroom και η θεωρία της ισότητας του Adams).

➤ Τρίτη ομάδα

Περιλαμβάνονται οι θεωρίες που συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τα προσωπικά και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά (θεωρίες των Quarstein, McAfee και Glassman και των Glisson και Durick).

Η θεωρία των Glisson και Durick (1988)

Οι Glisson και Durick (1988) για να προβλέψουν την ικανοποίηση από την εργασία και την οργανωτική δέσμευση, εξέτασαν ταυτόχρονα ως τρεις ξεχωριστές μεταβλητές τον εργαζόμενο, την εργασία και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κατά σειρά προτεραιότητας η ικανοποίηση προέρχεται πρώτα από τα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο καθένας στην εργασία του, έπειτα από τα χαρακτηριστικά του οργανισμού και τέλος, από τα χαρακτηριστικά του εργαζομένου, τα οποία μάλιστα θεώρησαν ελάχιστα σημαντικά.

1.4.3 Επαγγελματική ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού επηρεάζει την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία των ίδιων, αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός τους (Κάντας, 2009). Τα τελευταία χρόνια, αρκετές έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση διεξάγονται στο σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας του ιδιαίτερου ρόλου που κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Koustelios, 2001<sup>5</sup> Koustelios & Tsigilis, 2005) και επικεντρώνονται στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών (Borg, Falzon & Riding, 1991<sup>5</sup> Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας (De Nobile & McCormick, 2008<sup>5</sup> Dinham & Scott, 2000<sup>5</sup> Singh & Billingsley, 1996<sup>5</sup> Spector, 1997), έχει βρεθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών<sup>5</sup> συνδέεται:

- με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού τους έργου (Perie & Baker, 1997)

---

<sup>5</sup> Για τον ελληνικό χώρο, έχει βρεθεί πως η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνεται από μέτρια έως και αρκετά υψηλή (Koustelios, 2001<sup>5</sup> Koustelios & Tsigilis, 2005).

➤ με την αποτελεσματικότητα τους, η οποία τελικά επηρεάζει την επίδοση των μαθητών (Ashton & Webb, 1986• Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003)

και εξαρτάται:

➤ από τις εργασιακές συνθήκες, τον μισθό και το ωράριο εργασίας (Koustelios, 2001)

➤ από τον βαθμό αυτονομίας που έχουν (Brunetti, 2001)

➤ από την αναγνώριση από γονείς και μαθητές, την αξιοκρατία του συστήματος και την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003)

➤ από τη σχέση με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μπρούζος, 2004)

➤ από δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η εκπαίδευση.

Αναφορικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας, επιδρά στο σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001• Dinham & Scott, 2000• Leithwood & McAdie, 2007• Ma & MacMillan, 1999• Marzano, McNulty & Waters, 2005• Perie & Baker, 1997• Richards, 2005• Short, 1998). Ενώ, εξίσου σημαντική είναι και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η οποία ενισχύει την ικανοποίησή τους μέσα στο περιβάλλον εργασίας και τους ωθεί στην περαιτέρω ανάπτυξή τους (Perie & Baker, 1997).

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία και σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού

### 2.1 Η έννοια της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας υφίσταται από τη στιγμή που οι άνθρωποι οργανώθηκαν σε ομάδες και άρχισε να απασχολεί τις επιστήμες από την ίδρυση των πρώτων οργανισμών (Καμπουρίδης, 2010). Για πολλούς αιώνες, φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι και άλλοι επιστήμονες προσπάθησαν να κατανοήσουν για ποιο λόγο είναι απαραίτητη η ύπαρξη του ηγέτη για την ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του και πως ασκεί το έργο του. Ωστόσο, για να κατανοηθεί πληρέστερα ο όρος «ηγεσία» πρέπει πρώτα να οριστεί και να διευκρινιστούν οι προϋποθέσεις ύπαρξής της.

Ηγεσία, σε γενικές γραμμές, ορίζεται *«η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη), έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η θεληματική συνεργασία των μελών, προϋπόθεση απαραίτητη για να εξασφαλιστεί το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα»* (Σαΐτης, 2000: 228).

Υπάρχει πληθώρα τρόπων με τους οποίους μπορεί να οριστεί η ηγεσία (Northouse, 2004) και *«έχουν δημιουργηθεί σχεδόν τόσοι πολλοί ορισμοί της ηγεσίας, όσοι είναι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν»* (Stogdill, 1974: 7). Ο πιο σύγχρονος ορισμός για την έννοια της ηγεσίας δίνεται από τους Hoy & Miskel (2007: 419), που χαρακτηριστικά αναφέρουν πως: *«η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης, είναι κτήμα ή περιουσία ενός οργανισμού παρά μιας ξεχωριστής μονάδας»*.

Στην προσπάθεια, που έγινε τα τελευταία 50 και πλέον χρόνια, να διευκρινιστούν πληρέστερα οι διαστάσεις της ηγεσίας, αναπτύχθηκαν 65 διαφορετικά συστήματα ταξινόμησης των πολυάριθμων ορισμών της (Fleishman, Mumford, Zaccaro, Levin, Korotkin & Hein, 1991). Από αυτούς, κάποιιοι ορίζουν την ηγεσία ως το *επίκεντρο των διαδικασιών της ομάδας* (Bass, 1990: 11-20), κάποιιοι την αντιλαμβάνονται μέσα από την οπτική της *προσωπικότητας του ηγέτη*, κάποιιοι επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες *πράξεις ή συμπεριφορές*, κάποιιοι τη θεωρούν *εργαλείο επίτευξης του*

στόχου ενώ άλλοι την αντιμετωπίζουν ως μια *δυναμική σχέση* μεταξύ ηγετών και οπαδών (Northouse, 2004).

Παρόλα αυτά, τα βασικά στοιχεία ύπαρξης της ηγεσίας είναι ορατά σε κάθε ορισμό και συμφωνούν πως: Η ηγεσία α) είναι μια διαδικασία, β) περιλαμβάνει την επιρροή, γ) συμβαίνει μέσα σε πλαίσιο ομάδας και δ) προσανατολίζεται στην επίτευξη ενός κοινού στόχου (Northouse, 2004).

### 2.1.1 Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

Αντίστοιχη με την ανάπτυξη των πολυάριθμων ορισμών της ηγεσίας, είναι και η ανάπτυξη των θεωρητικών προσεγγίσεων γύρω από αυτή (Graen & Uhl-Bien, 1995). Έτσι, έγινε μια προσπάθεια ταξινόμησης τους με σκοπό τη βελτίωση της σαφήνειας και της πληρότητας τους (Klein, Dansereau & Hall, 1994) και δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά πεδία ανάλυσης εντός του πλαισίου της ηγεσίας (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Στο πρώτο πεδίο ανήκουν οι θεωρίες οι οποίες έχουν ως βάση μελέτης τους τον ηγέτη (Graen & Uhl-Bien, 1995). Το κύριο θέμα ενδιαφέροντος σε αυτό το πεδίο είναι η απάντηση στο ερώτημα: Ποιά είναι η σωστή μίξη προσωπικών χαρακτηριστικών και ηγετικής συμπεριφοράς για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων; Με βάση αυτήν την ερώτηση, οι μελέτες εστιάζουν περισσότερο σε συμπεριφορές και χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως είναι τα γνωρίσματα, οι μεταβλητές της προσωπικότητας, οι στάσεις και αντιλήψεις του ηγέτη, η ισχύς και επιρροή και ούτω καθεξής (Yukl & Yukl, 1989). Σε αυτού του είδους τις θεωρίες υπάγεται η Θεωρία του Μεγάλου Ανδρός, η Θεωρία των Γνωρισμάτων και πολλές προσεγγίσεις που αφορούν τα στυλ και τις ικανότητες του ηγέτη (Northouse, 2004).

Στο δεύτερο πεδίο ανήκουν οι θεωρίες οι οποίες έχουν ως βάση μελέτης τους τον οπαδό και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο ασκείται η ηγεσία (Hollander, 1978• Kelley, 1988• Meindl, Erlich & Dukerich, 1985). Σε αυτήν την περίπτωση, το κρίσιμο ερώτημα είναι: Ποιά είναι η σωστή μίξη χαρακτηριστικών και συμπεριφοράς ενός οπαδού για την προώθηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων; Όπως γίνεται και στο πρώτο πεδίο, με βάση αυτήν την ερώτηση, οι μελέτες επικεντρώνονται περισσότερο στο πώς τα γνωρίσματα, οι συμπεριφορές, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και ούτω καθεξής, επηρεάζουν τον τύπο και την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων

στυλ και τεχνικών ηγεσίας, αλλά αυτήν τη φορά σε σχέση με τους οπαδούς (Graen & Uhl-Bien, 1995). Μερικές από τις θεωρίες οι οποίες βασίζονται σε αυτήν την προσέγγιση είναι η Θεωρία Περιπτώσιακής Ηγεσίας (Hersey & Blanchard, 1977), η Ενδεχομενική Θεωρία του Fred Fiedler (2001) και η θεωρία του Path-Goal Leadership (House, 1971, 1996).

Τέλος, στο τρίτο πεδίο ανήκουν οι θεωρίες οι οποίες έχουν ως βάση μελέτης τους τη δυαδική σχέση μεταξύ του ηγέτη και του οπαδού (Graen & Uhl-Bien, 1991• Hollander, 1978). Το θέμα ενδιαφέροντος σε αυτήν την περίπτωση είναι η απάντηση στο ερώτημα: Ποιά είναι η σωστή μίξη χαρακτηριστικών στη σχέση ηγέτη-οπαδού για την προώθηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων; Με βάση αυτό το ερώτημα, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα επικεντρώνεται περισσότερο στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των δυαδικών σχέσεων (π.χ. την εμπιστοσύνη, τον σεβασμό, την αμοιβαία υποχρέωση), αξιολογώντας την αμοιβαία επιρροή μεταξύ των ηγετών και των οπαδών, εξετάζοντας πώς οι δυαδικές σχέσεις συσχετίζονται με τις μεταβλητές των αποτελεσμάτων και ερευνώντας πώς οι αποτελεσματικές σχέσεις της ηγεσίας μπορούν να αναπτυχθούν, να συντηρηθούν και να συνδυαστούν σε συλλογικότητες μέσα στις δομές της ηγεσίας (Graen & Uhl-Bien, 1995). Οι θεωρίες οι οποίες έδωσαν αρχικά έμφαση στην ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας με την ηγεσία της είναι η Συναλλακτική Θεωρία του James McGregor Burns (1978) και η Μετασχηματιστική Θεωρία του Bernard Bass (1990, 1995). Ωστόσο, η Θεωρία της Σχέσης Συναλλαγής Ηγέτη-Υφισταμένου (Dansereau, Graen & Haga, 1975• Graen & Cashman, 1975) είναι εκείνη η οποία εστιάζει περισσότερο στη δυαδική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ηγέτη και τον κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά, αντιμετωπίζοντας μάλιστα τη σχέση αυτή ως το κέντρο της ηγεσίας (Northouse, 2004).

#### 2.1.2 Η προσέγγιση με βάση τη σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου (Leader-Member Exchange)

Η θεωρία της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου (LMX Theory) αναπτύχθηκε αρχικά από τους Dansereau et al. (1975), Graen και Cashman (1975) και Graen (1976) σχεδόν τέσσερις δεκαετίες πριν. Από τότε μέχρι σήμερα έχει υποστεί αρκετές αναθεωρήσεις (Graen, Novak & Sommerkamp, 1982• Graen & Scandura, 1987• Graen & Uhl-Bien, 1991• Graen & Uhl-Bien, 1995• Wakabayashi & Graen, 1994)

ωστόσο, εξακολουθεί να προσελκύει το ενδιαφέρον των μελετητών οι οποίοι ασχολούνται με τη διαδικασία της ηγεσίας (Northouse, 2004).

Η υπόθεση πάνω στην οποία βασίζεται η ανάπτυξη ολόκληρης της θεωρίας και αυτή που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες, είναι πως ο ηγέτης δεν αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του συλλογικά, ασκώντας το ίδιο στυλ ηγεσίας καθολικά. Για αυτόν τον λόγο, κατά την διαδικασία άσκησης της ηγεσίας υπάρχουν πιθανές διαφοροποιήσεις τις οποίες οι ερευνητές καλούνται να εντοπίσουν ανάμεσα στη σχέση που αναπτύσσει ο ηγέτης με κάθε έναν από τους υφισταμένους του ξεχωριστά (Dansereau et al., 1975\* Graen & Cashman, 1975).

Κατά τις πρώτες έρευνες της θεωρίας, η προσέγγιση είχε την ονομασία «Κάθετη Δυαδική Σχέση» (Vertical Dyad Linkage) (Graen & Uhl-Bien, 1995). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ανάμεσα στον ηγέτη και στο κάθε μέλος του προσωπικού αναπτύσσεται αρχικά μία *κάθετη* δυαδική σχέση. Βλέποντας το σύνολο αυτών των σχέσεων, μέσα σε έναν οργανισμό και προσπαθώντας να τις εκτιμήσουν με βάση τα χαρακτηριστικά τους, οι ερευνητές κατέληξαν πως σε κάθε οργανισμό δημιουργούνται δύο ομάδες ατόμων. Η πρώτη ομάδα (in-group) αποτελείται από έναν μικρό αριθμό ατόμων, τα οποία είναι πολύ κοντά στον ηγέτη ως βοηθοί-σύμβουλοι (Dansereau et al., 1975) και οι οποίοι είναι πρόθυμοι να εργαστούν πιο σκληρά, να διαπραγματευτούν και να αναλάβουν πιο εκτεταμένες ευθύνες από αυτές που ορίζει η θέση εργασίας τους (Graen, 1976). Στη δεύτερη ομάδα (out-group) βρίσκονται τα άτομα τα οποία έχουν μεγαλύτερη απόσταση από τον ηγέτη και τη σφαίρα επιρροής του μέσα στον οργανισμό, δεν είναι πρόθυμα να κάνουν περισσότερα πράγματα για τον ηγέτη και αρκούνται στο να κάνουν απλά τη δουλειά τους και να αποχωρούν από τον οργανισμό (Dansereau et al., 1975).

Ουσιαστικά, η επιρροή του ηγέτη στα μέλη της δεύτερης ομάδας νομιμοποιείται από τη δύναμη και την εξουσία του, αλλά και από ένα σύστημα ανταλλαγών και αμοιβών (Νικολαΐδου, 2011). Ενώ, η σχέση των μελών της πρώτης ομάδας με τον ηγέτη στηρίζεται αρχικά σε αμοιβαίες ανταλλαγές και σταδιακά, εφόσον τα μέλη δείχνουν όλο και περισσότερη αφοσίωση προς τον ηγέτη τους, τα κίνητρα τους μετατρέπουν αυτήν τη συναλλακτική σχέση σε μια περισσότερο «μετασχηματιστική μορφή» συναλλαγής (Graen & Uhl-Bien, 1995). Με αυτόν τον τρόπο, η θεωρία συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου μπορεί να θεωρεί πως περιλαμβάνει εξίσου και τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας όχι βέβαια τόσο με βάση τα υλικά αγαθά,

αλλά με βάση το είδος των «κοινωνικών ανταλλαγών» που αναπτύσσονται ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Οι μετέπειτα μελέτες πάνω στη θεωρία ανταλλαγής προσπάθησαν να προσδιορίσουν, τον τρόπο με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον ηγέτη και το προσωπικό του συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού αλλά και με θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους (Cashman, Dansereau, Graen & Haga, 1976• Dansereau et al., 1975• Graen & Cashman, 1975• Graen, Cashman, Ginsburgh & Schiemann, 1977• Rosse & Kraut, 1983• Vecchio, 1982). Τα συγκεκριμένα ευρήματα οδήγησαν στη δημιουργία του πιο πρόσφατου μοντέλου «Leadership Making Model» (Graen & Uhl-Bien, 1991• Uhl-Bien & Graen, 1992• Uhl-Bien & Graen, 1993a), σύμφωνα με το οποίο η ηγεσία αναπτύσσεται μέσα από τη σύναψη σχέσεων καλής ποιότητας μεταξύ ηγέτη-υφισταμένων και ο ηγέτης θα πρέπει να επιδιώκει τη σύναψη τέτοιων σχέσεων με όλους τους υφισταμένους του.

Στο μοντέλο αυτό, η σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και το προσωπικό του αναπτύσσεται ακολουθώντας μια κυκλική πορεία η οποία περνά μέσα από τρία στάδια (Graen & Uhl-Bien, 1995). Κατά το πρώτο στάδιο, τόσο ο ηγέτης όσο και το προσωπικό δοκιμάζουν ο ένας τη δυναμική του άλλου με σκοπό τον καθορισμό κοινών προσδοκιών. Τυχόν αποτυχία σε αυτό το στάδιο, οδηγεί στην κατάταξη του προσωπικού στη δεύτερη ομάδα. Στο δεύτερο στάδιο αναπτύσσεται περισσότερο η κοινή σχέση (βάση ανταλλαγών) και εδραιώνεται η εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ του ηγέτη και της πρώτης ομάδας. Στο τρίτο στάδιο η σχέση ωριμάζει και η από κοινού αφοσίωση στην αποστολή του οργανισμού αντικαθιστά τις συναλλαγές (Νικολαΐδου, 2011).

Ουσιαστικά, παρόλο τις πολλές μετατροπές της, η θεωρία της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου θέλει να μας μεταφέρει πως η αποτελεσματική ηγεσία κρύβεται στις ανθρώπινες σχέσεις και πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα όταν ηγέτης και προσωπικό είναι ικανοί να αναπτύξουν ώριμες συναδελφικές σχέσεις και να αποδεχτούν τα αποτελέσματα τα οποία αυτές θα αποφέρουν (Graen & Uhl-Bien, 1991).



## **2.2 Ιδιαιτερότητες του σχολικού πλαισίου αναφορικά με την ηγεσία**

Το φαινόμενο της ηγεσίας δεν έπαψε να αποτελεί πεδίο ζωντανού ενδιαφέροντος και εντατικής μελέτης για τις κοινωνικές επιστήμες καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, διότι θεωρείται μια από τις βασικές συνιστώσες επιτυχίας ή αποτυχίας των κοινωνικών οργανώσεων (Κατσαρός, 2008). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς έχει φανεί πως τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (DES, 1977: 36 όπ. αναφ. στον Hopkins, 1994: 153).

Αυτός που καλείται να ανταποκριθεί στον ρόλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη τα τελευταία χρόνια, είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Παρασκευόπουλος, 2006). Αρχικά, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας φέρει την ευθύνη της διεύθυνσης της και είναι ο βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου του, μιας και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ανώτερη διοίκηση και τους συναδέλφους του (Καραγιάννη, 2011). Ωστόσο, ο ηγέτης Διευθυντής δεν έχει σαν έργο του μόνο τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων του σχολείου του, αλλά φροντίζει να μεταδώσει με σαφήνεια την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, τους μαθητές αλλά και την υπόλοιπη κοινότητα (Θεοφιλίδης, 1994• Πασιαρδής, 2004• Σαΐτης, 2000). Επίσης, διαμορφώνει το προσωπικό του όραμα για το σχολείο του και θέτει ξεκάθαρους στόχους, χρησιμοποιώντας περισσότερο την προσωπική του ισχύ παρά τη θεσμική του εξουσία (Harris, Day & Hadfield, 2001).

Ακόμη, στις προτεραιότητες ενός εκπαιδευτικού ηγέτη βρίσκεται η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την εδραίωση ομαλών εργασιακών σχέσεων (Καμπουρίδης, 2010), αλλά και την καλύτερη επίδοση των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Μέσα από τη βιβλιογραφία έχει φανεί, πως αρκετές από τις ικανότητες ενός εκπαιδευτικού ηγέτη σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση των ανθρώπινων συναισθημάτων (Μπουραντάς, 2005). Αυτό σημαίνει πως σε έναν σχολικό οργανισμό, ο Διευθυντής εκτός από τα δικά του συναισθήματα πρέπει να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να ελέγχει και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς γίνεται δέκτης των προσδοκιών, των επιθυμιών, ακόμη και των εντάσεων των συναδέλφων του (James & Vince, 2001). Τέλος, ο ηγέτης ενός σχολικού οργανισμού πρέπει να είναι δεκτικός στις αλλαγές, να προωθεί

κάθε εκπαιδευτική καινοτομία (Καμπουρίδης, 2010) και ταυτόχρονα, να ενδιαφέρεται και να επιδιώκει την προσωπική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του (Θεοφιλίδης, 1994<sup>6</sup> Πασιαρδής, 2004<sup>6</sup> Σαΐτης, 2000).

Τα παραπάνω ποικίλα χαρακτηριστικά σκιαγραφούν την προσωπικότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη και διατυπώθηκαν από διάφορους ερευνητές. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός ηγέτης ο οποίος διαθέτει αρκετά από αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν σημαίνει πως ασκεί έναν συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης εμφανίζεται περιορισμένος αριθμός τύπων ηγεσίας, οι οποίοι σε κάποια σημεία είναι επικαλυπτόμενοι (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1999) οι τύποι ηγεσίας που εφαρμόζονται πιο συχνά στην εκπαίδευση είναι: η «εκπαιδευτική» (instructional), η «διοικητική ή διαχειριστική» (managerial), η «μετασχηματιστική» (transformational), η «ηθική» (moral), η «συμμετοχική» (participative) και η «ενδεχομενική» (contingent) ηγεσία<sup>6</sup>.

Συνοψίζοντας, ο ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης όπως οφείλει ως Διευθυντής, αλλά δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα. Δεν υπάρχει ένας καθολικός τύπος εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο σε εκπαιδευτικά συγκείμενα τα οποία έχουν διαφορετική κουλτούρα (Barth, 1990). Αυτό όμως που πρέπει να αποτελεί κεντρικό σημείο στην ηγεσία κάθε σχολείου είναι η προσπάθεια υποστήριξης του προσωπικού του, ώστε να κατανοήσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, να βρει τρόπους διαχείρισης του προβλήματος, όπως επίσης, να δεχθεί να ζει με το πρόβλημα αυτό (Sergiovanni, 2002).

### 2.2.1 Ηγετικό προφίλ Διευθυντή στη σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου

Στην προσπάθεια υποστήριξης του προσωπικού του σχολείου του, ο ηγέτης Διευθυντής αναπτύσσει κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις με τους υφισταμένους του, οι οποίες αποτελούν προέκταση του θεσμικού του ρόλου και είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Επιπλέον, η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί μια διαπροσωπική δραστηριότητα (Geraki, 2004) η οποία για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται την ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων της.

---

<sup>6</sup> Αργότερα προστέθηκαν η «διαπροσωπική» (interpersonal), η «συναλλακτική» (transactional) και η «μεταμοντέρνα» (post-modern) ηγεσία από τον Bush (2002).

Κατά συνέπεια, οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσει ένας Διευθυντής κατά την συναλλαγή του με τους υφισταμένους του, οφείλουν να βασίζονται στη συναδελφικότητα και να προωθούν το κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους (Μυλωνά, 2005). Ειδικότερα, ο ηγέτης Διευθυντής είναι ανάγκη να εξασφαλίζει τη συνοχή και την ομαδική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, υποκινώντας το προσωπικό του να συνεργαστεί και να υιοθετήσει συμπεριφορές που διευκολύνουν την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Κούλα, 2011). Ακόμη, μέσα από τη σχέση συναλλαγής με κάθε υφιστάμενο του, ο Διευθυντής πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχική ανάμειξη στη λήψη αποφάσεων και να προωθεί τη συλλογική αίσθηση του στόχου και της ευθύνης (Μυλωνά, 2005). Επίσης, ανάλογα και με το μοντέλο ηγεσίας το οποίο ακολουθεί ο Διευθυντής, από εκείνον εξαρτάται εάν θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε ρόλους που δεν περιορίζονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά σε θέματα που εκδηλώνονται πριν τη διδασκαλία (σχεδιασμός, διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων) ή μετά τη διδασκαλία και ανεξάρτητα από αυτή (συνεργασία με φορείς, γονείς κ.α.) (Μαυρογιώργος, 1999). Τέλος, βασικό στοιχείο στη σχέση συναλλαγής του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του είναι η παροχή σαφών και άμεσων πληροφοριών, με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία και η ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999: 158-159).

Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί πως και τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκουν στους οργανισμούς στους οποίους δημιουργούνται υποομάδες μεταξύ των εργαζομένων τους (Nias, 1998). Μία από τις κύριες αιτίες για την ύπαρξη των υποομάδων αυτών είναι η στενότερη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ ενός μέλος του προσωπικού και του Διευθυντή (Nias, 2005). Συνεπακόλουθα, μεταξύ των υποομάδων δημιουργούνται εντάσεις οι οποίες οφείλονται σε άδικη κατανομή αρμοδιοτήτων από τον Διευθυντή, σε προηγούμενη μεροληπτική συμπεριφορά του και στις πολύ στενές σχέσεις μαζί του οι οποίες εκτείνονται και στην προσωπική ζωή (Nias, 1998). Ο ρόλος του Διευθυντή σε αυτήν την περίπτωση, σύμφωνα με το τελευταίο μοντέλο της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου, είναι να εξομαλύνει τις διαφορές και να αποκαταστήσει τις σχέσεις μέσα από τη σύναψη σχέσεων καλής ποιότητας με όλους τους υφισταμένους του. Ο Διευθυντής δηλαδή, πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη υγιών συναδελφικών σχέσεων στο σχολείο του και να

προωθεί το αίσθημα της ομάδας, καταπολεμώντας έτσι τον σχηματισμό υποομάδων (out-group) στη σχολική κοινότητα.

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μέτρηση και εργαλεία της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου, επαγγελματικής ικανοποίησης, οργανωσιακής δέσμευσης και νοηματοδότησης της εργασίας**

#### **3.1 Μέτρηση της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου**

Μια υγιή αντιπαράθεση περιβάλλει σήμερα το ζήτημα της μέτρησης και της διάστασης της δομής της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου (LMX). Αυτή η διαμάχη προέρχεται από δύο κύριες πηγές. Πρώτον, από τον συνεχή επαναπροσδιορισμό της κλίμακας LMX σε μελέτες κατά τη διάρκεια των ετών, καθώς και τη χρήση μετρήσεων οι οποίες ήταν εντελώς διαφορετικές από την αρχική διατύπωση (Heneman, Greenberger & Anonyuo, 1989 όπ. αναφ. στους Keller & Dansereau, 1995<sup>\*</sup> Kim & Organ, 1982<sup>\*</sup> Rosse & Kraut, 1983). Και δεύτερον, από το ερώτημα σχετικά με το αν η LMX είναι μονοδιάστατη ή πολυδιάστατη και ποιές είναι οι συνέπειες που προκύπτουν από την απάντηση στο ερώτημα αυτό, αναφορικά με την μέτρηση της (Graen & Uhl-Bien, 1995).

##### 3.1.1 Εργαλεία μέτρησης της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, είναι αποδεκτό πως η μέτρηση της LMX έχει αλλάξει με την πάροδο των ετών, καθώς υπάρχουν έρευνες οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει κλίμακα με 2 στοιχεία (Dansereau et al., 1975), 4 στοιχεία (Graen & Schiemann, 1978<sup>\*</sup> Liden & Graen, 1980), 5 στοιχεία (Graen, Liden & Hoel, 1982), 7 στοιχεία (Graen et al., 1982<sup>\*</sup> Seers & Graen, 1984), 10 στοιχεία (Ridolph & Seers, 1984), 12 στοιχεία (Wakabayashi & Graen, 1984) και 16 στοιχεία (Uhl-Bien, Tierney, Graen, & Wakabayashi, 1990).

Τα επιπλέον στοιχεία προστέθηκαν στην προσπάθεια βελτίωσης της μέτρησης της LMX, με σκοπό να αξιοποιήσουν και να ελέγξουν καλύτερα τις διαστάσεις της. Ωστόσο, μέσα από τη δοκιμή αποδείχτηκε ότι, παρόλο που τα στοιχεία αυτά προστέθηκαν για να εκμεταλλευτούν πιθανές πολλαπλές διαστάσεις, οι εκτεταμένες αυτές κλίμακες σχετίζονταν σε μεγάλο βαθμό με την πιο συνοπτική κλίμακα των 7 στοιχείων της LMX και παρήγαγαν τα ίδια αποτελέσματα. Επιπλέον, από τα ευρήματα της εσωτερικής αξιοπιστίας και των συσχετίσεων, οι κλίμακες αυτές κρίθηκαν ακατάλληλες (Bell, 1994<sup>\*</sup> Cashman, 1975<sup>\*</sup> Schiemann, 1977<sup>\*</sup> Schriesheim

& Gardner, 1992• Scott, 1993• Seers, 1981). Ως εκ τούτου, οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η κλίμακα των 7 στοιχείων, με κεντρικό ερώτημα «Πόσο αποτελεσματική είναι η σχέση εργασίας σας με τον ηγέτη σας;» είναι η πλέον κατάλληλη και προτείνεται για τη μέτρηση της LMX (Graen & Uhl-Bien, 1995). Τέλος, αναφορικά με τις διαστάσεις της LMX, οι ερευνητές καταλήγουν στο γεγονός πως η LMX είναι μια πολυδιάστατη έννοια με κύριες διαστάσεις τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την υποχρέωση της αλληλεπίδρασης (Graen & Uhl-Bien, 1995).

### **3.2 Μέτρηση της νοηματοδότησης της εργασίας**

Στην προσπάθεια μέτρησης του νοήματος της εργασίας, ο όρος εργασία με νόημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας γενικός όρος, ο οποίος συναθροίζει το νόημα της εργασίας, τη νοηματοδότηση της εργασίας και τις θετικές συνδηλώσεις που συνδέονται με το νόημα της εργασίας (Steger et al., 2010). Η εργασία με νόημα αναφέρεται σε γενικές γραμμές, στο ποσό της σπουδαιότητας που αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι πως υπάρχει στην εργασία τους (Rosso et al., 2010).

Στην προσπάθεια αξιολόγησης της εργασίας με νόημα, έχουν κυριαρχήσει δύο τάσεις. Η πρώτη αποτελεί την κατευθυντήρια επιρροή του πρώιμου ορισμού της εργασίας με νόημα και η δεύτερη είναι η επί τούτω ανάπτυξη των κλιμάκων μέτρησης της εργασίας με νόημα (Steger et al., 2010). Επί του παρόντος, υπάρχουν μόνο ελάχιστες δημοσιευμένες κλίμακες μέτρησης της εργασίας με νόημα, εκ των οποίων το αρχαιότερο παράδειγμα δεν είναι άλλο από την πρωτοποριακή έρευνα των Hackman και Oldham (1976). Οι δημοσιευμένες κλίμακες μέτρησης του νοήματος της εργασίας παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.

### **3.3 Μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης**

Για την εύρεση του κατάλληλου τρόπου μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης έγιναν πολλές προσπάθειες, οι οποίες ήταν αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, προέκυψαν δύο κυρίαρχες εννοιολογικές τάσεις: η μία βασίζεται στην ηθική και η άλλη είναι περισσότερο υπολογιστική (Ferris & Aranya, 1983). Τα πιο αντιπροσωπευτικά εργαλεία μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης με βάση τις παραπάνω τάσεις, είναι το εργαλείο των Porter και συν. (1974) και το εργαλείο των Hrebiniak και Alutto (1972) (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ).

Τέλος, οι Meyer και Allen (1993) δημιούργησαν ένα εργαλείο το οποίο μετρά την οργανωσιακή δέσμευση με βάση το μοντέλο των τριών διαστάσεων της οργανωσιακής δέσμευσης, που προτείνουν οι ίδιοι. Το εργαλείο αυτό καταγράφει την οργανωσιακή δέσμευση μέσα από τις τρεις διαστάσεις της (συναισθηματική, κανονιστική, συνεχής).

### 3.4 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά ζητήματα στις σχετικές έρευνες και αυτό διότι, ο τρόπος μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης ακολουθεί τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται κανείς είτε ως συνολική ικανοποίηση είτε ως ικανοποίηση από διάφορες πλευρές της εργασίας (Spector, 1997). Ανάλογα είναι και τα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, που κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί και αξιολογούν είτε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά-διαστάσεις της εργασίας (*facet job satisfaction*) είτε τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση (*overall job satisfaction*) (Robbins & Judge, 2011).

#### 3.4.1 Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης

Παραδείγματα των παραπάνω γνωστών και ευρέως χρησιμοποιούμενων εργαλείων μέτρησης σε πολλούς οργανισμούς, όπως αναφέρονται στον Spector (1997), αποτελούν το *Job Descriptive Index* (JDI) των Smith, Kendall και Hulin (1969), το *The Job In General Scale* (JIG) των Ironson, Smith, Brannick, Gibson & Paul (1989), το *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ) των Weiss, Dawis και England (1967), το *The Job Satisfaction Survey* (GSS) του Spector (1985), το *Job Diagnostic Survey* (JDS) των Hackman και Oldman (1975), το *Job Satisfaction Scale* των Brayfield και Rothe (1951), αλλά και το *Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης* (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997).

Εκτός όμως, από τους δύο παραπάνω τύπους εργαλείων μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, έχουν αναπτυχθεί και κάποια πιο εξειδικευμένα εργαλεία, τα οποία μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση κατά τη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα στην οποία ανήκουν οι εργαζόμενοι (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί η κλίμακα που προτάθηκε από τους Ho και Au το 2006. Η συγκεκριμένη

κλίμακα αξιολογεί την ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ και επικυρώθηκε σε δείγμα 202 εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια απλή, άμεση, αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση.

### **3.5 Συναφείς έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης**

#### 3.5.1 Έρευνα στον διεθνή χώρο

Σε έρευνα που έγινε από τον Ostroff (1992) σε ένα δείγμα 13808 καθηγητών, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση που δείχνει ένα άτομο στον οργανισμό που εργάζεται, όπως επίσης και με την απόδοση του οργανισμού.

Η Evans (1998) σε έρευνα της υποστηρίζει ότι διαφορετικοί παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των δύο φύλων. Αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι παράγοντες αυτοί είναι το εργασιακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επίβλεψη του προϊστάμενου, ενώ για τους άνδρες είναι οι απολαβές και η ασφάλεια της εργασίας.

Οι Dinham και Scott (1998, 2000) σε έρευνα τους υποστηρίζουν πως η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω της ενίσχυσης ενδοσχολικών παραγόντων, όπως είναι κυρίως το σχολικό κλίμα και η ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Baughman, 1996• Blasé & Roberts, 1994• Bogler, 2001), η λήψη αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή. Οι παράγοντες αυτοί ελέγχονται και κατά συνέπεια καθορίζονται από τα ίδια τα σχολεία και τους Διευθυντές τους.

Οι Bogler & Somech (2004) διερεύνησαν κατά πόσο η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του Ισραήλ μπορεί να επηρεαστεί από τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμα τους και υποστήριξαν, πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμα τους ως σημαντικό κομμάτι της ζωής τους, τόσο περισσότερη ικανοποίηση θα αντλούν από αυτό. Μέσω της μελέτης αυτής, τονίζεται η προσοχή που πρέπει να δίνεται στον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα των Marks και Printy (2003) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αναφορικά με τις σχέσεις ηγεσίας μεταξύ Διευθυντών και εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι καθίσταται απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έναν συνεργάσιμο



διάλογο για τα εκπαιδευτικά θέματα και τις επιπτώσεις τους στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η Harris (2004) μέσα από αναφορά στην έρευνα του Day (2000) και των Harris και Charman (2002), αναφέρει πως η ηγέτες που δημιουργούσαν αίσθημα ευθύνης και αυτοσεβασμού με τους υφισταμένους τους, οδηγούσαν τη σχολική μονάδα προς την ανάπτυξη και εισαγωγή καινοτομιών. Με αυτόν τον τρόπο τονίζει τη σημασία της συνεργασίας, της συλλογικής δράσης και της ευθύνης.

Έρευνα από τους Rhodes, Nevill και Allan (2004) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση χρειάζονται καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους και συνολική προσπάθεια για επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Τη σημαντικότητα του παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων επιβεβαιώνουν επίσης, οι Brunetti (2001) και οι Hatton, Soliman, Squires και Watson (1991). Παρόμοια, οι Woods και Weasmer (2004) υποστήριξαν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Έρευνα που διενέργησε η Arlestig (2008) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Σουηδίας για την οργανωτική σχέση επικοινωνίας μεταξύ των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική ηγεσία και τα σχολικά αποτελέσματα, έδειξε ότι η επικοινωνία και η εκπαιδευτική ηγεσία ασκούν επίδραση στα σχολικά αποτελέσματα.

Οι Wahlstrom και Louis (2008) εξέτασαν διάφορους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις σχέσεις Διευθυντών-εκπαιδευτικών αλλά και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Μέσα από την έρευνα τους υποστηρίζουν ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ Διευθυντών-εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια στη σχολική βελτίωση.

Ο Cerit (2009) εξετάζει σε έρευνα του τις επιδράσεις της συμπεριφοράς των ηγετών στην ικανοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Τουρκίας. Διαπιστώθηκε ότι καθοριστικό ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η ύπαρξη ομαδικότητας, η αυθεντία του ηγέτη, η

αναγνώριση του έργου τους από τον ηγέτη, το αίσθημα ανάθεσης ορισμένων ηγετικών αρμοδιοτήτων καθώς και η ενεργή συμμετοχή στην ηγεσία του σχολείου.

Οι Tummers και Knies (2013) εξέτασαν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της νοηματοδότησης της εργασίας στη σχέση της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου με την οργανωσιακή δέσμευση, την προσπάθεια της εργασίας και τον εμπλουτισμό της οικογένειας από την εργασία. Τα αποτελέσματα από τον χώρο της εκπαίδευσης, της υγείας και της τοπικής αυτοδιοίκησης έδειξαν πως η ηγεσία επηρεάζει τη νοηματοδότηση της εργασίας, η οποία με τη σειρά επηρεάζει τα εργασιακά αποτελέσματα και αυτή η επιρροή ήταν μεγαλύτερη στον τομέα της εκπαίδευσης και της ηγεσίας.

### 3.5.2 Έρευνα στην Ελλάδα και την Κύπρο

Σε έρευνα που έγινε σε 269 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κάντας, 2009), διαπιστώθηκε ότι οι κύριες πηγές ικανοποίησης τους ήταν το επάγγελμα καθεαυτό και η φύση της εργασίας που συνεπάγεται, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στο επάγγελμα (συναδελφικότητα κλπ.).

Σε έρευνα που διεξάχθηκε στην Κύπρο από τον Πασιαρδή (1996) σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε πως οι Κύπριοι Διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και επιδιώκουν την ενδυνάμωση της συναδελφικότητας και του αισθήματος της ομάδας μεταξύ του προσωπικού, τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος και τη συνεργασία για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) σε 40 δημόσια ελληνικά σχολεία και ένα δείγμα 354 Ελλήνων δασκάλων, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις σχέσεις με τους προϊστάμενους τους και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας. Αντίστοιχα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής οι Ζουρνατζή, Κουστέλιος, Πιντζοπούλου και Τσιγγίλης το 2006.

Έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε δείγμα 710 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατέδειξε πως πρώτα οι σχέσεις με τους μαθητές και έπειτα οι σχέσεις με τους συναδέλφους, οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγούρα (2003) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη διαμόρφωση της σφαιρικής ικανοποίησης των Ελλήνων δασκάλων συμβάλλουν κατά σειρά, η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, η ικανοποίηση από την κοινωνική υπόσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος και η ικανοποίηση από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας.

Σε έρευνα που έχει γίνει στην Κύπρο από τους Zembyla και Papanastasiou (2006), διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την επαφή τους με τους μαθητές, την σχέση που έχουν με άλλους συναδέλφους και τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.

Έρευνα της Saiti (2007) για την επαγγελματική ικανοποίηση σε ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατέδειξε σχέση με τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, την αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική διοίκηση, τον σχολικό οργανισμό και τη συνεργασία με τους συναδέλφους.

Έρευνες των Κούλα (2011), Μλεκάνη (2005), Στραβάκου (2003) και Πασιαρδή (2001) έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν καθημερινή επαφή και συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, ωστόσο οι σχέσεις τους δεν είναι πάντα καλές.

## **Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους**

Η εργασία αποτελεί μια από τις βασικότερες δραστηριότητες στη ζωή κάθε ανθρώπου. Οι άνθρωποι που αναλαμβάνουν έναν ρόλο εργασίας, καλούνται να εκτελέσουν ένα σύνολο λειτουργιών συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών. Ωστόσο, οι λόγοι που οδηγούν έναν άνθρωπο να αναλάβει μια εργασία ποικίλλουν (Heneman, 1973), περικλείοντας συχνά και ένα ψυχολογικό υπόβαθρο το οποίο αφορά την αυτοεκπλήρωση ή την αυτοέκφραση (Argyle, 1972).

Στην προσπάθεια αναζήτησης του νοήματος που έχει η εργασία για τον άνθρωπο, η βιβλιογραφία συγκλίνει στο γεγονός πως ό,τι δίνει νόημα στην εργασία, είναι αλληλένδετα συνδεδεμένο με ό,τι δίνει νόημα στη ζωή (Davis et al., 1998). Για αυτόν τον λόγο, πλήθος επιστημονικών πεδίων επιδιώκει να ερευνήσει τη νοηματοδότηση της εργασίας μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι προσεγγίζουν,

εκτελούν και βιώνουν την εργασία και τους χώρους εργασίας τους (Brief & Nord, 1990a• Meaning of Work (MOW) International Research Team, 1987• Super & Sverko, 1995• Wrzesniewski & Dutton, 2001).

Αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, έχει γίνει πολύ λίγη έρευνα γύρω από το νόημα της εργασίας και τις συνιστώσες του (Chen, 2007), ωστόσο θεωρείται πιθανό οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν πως η δουλειά τους έχει νόημα (Ashmos & Duchon, 2000• Bellah et al., 1985• Colby et al., 2001• Fried & Ferris, 1987• Grant, 2007• Hackman & Oldham, 1976• Hill & Smith, 2002• Pratt & Ashforth, 2003• Sandelands & Boudens, 2000). Σύμφωνα με τον Ντούσκας (2007), η επιτυχία του εκπαιδευτικού στον απαιτητικό του ρόλο βασίζεται στη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του. Μέσα από τη νοηματοδότηση της εργασίας, ίσως εξηγείται η σχέση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους καθώς και η παραμονή τους σε αυτή, παρά την απαιτητική της φύση, την υψηλή πιθανότητα για επαγγελματική εξουθένωση και τον συνδυασμό του χαμηλού κύρους και αποδοχών (Ashton & Webb, 1986).

Ακόμη δύο παράγοντες οι οποίοι συνδέονται και πιθανόν να επηρεάζονται από τη νοηματοδότηση της εργασίας, είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση. Η οργανωσιακή δέσμευση εσωκλείει τη συναισθηματική δέσμευση, την παραμονή λόγω συμφέροντος και υποχρέωσης και αποτελεί τον βασικό παράγοντα αφοσίωσης ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο όπου εργάζεται.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, από ένα σύνολο παραγόντων (Koustelios, 2001• Koustelios & Tsigilis, 2005). Επίσης, τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ικανοποίηση έχει απασχολήσει αρκετές έρευνες καθώς αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών, αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός τους (Κάντας, 2009). Η νοηματοδότηση της εργασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζονται μεν με την εργασία των εκπαιδευτικών, αλλά αυτή η εργασία δεν παύει να λαμβάνει χώρα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο στο οποίο υπάρχει μια μορφή ηγεσίας.

Η ηγεσία κατέχει ίσως τη σημαντικότερη θέση στην ύπαρξη και λειτουργία κάθε οργανισμού. Αποτελεί μία έννοια, η οποία κέντρισε το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών πεδίων και μελετήθηκε μέσα από διαφορετικές θεωρητικές

προσεγγίσεις. Η προσέγγιση της ηγεσίας με βάση τη σχέση συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και πιο συγκεκριμένα στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους υφισταμένους του (Graen & Uhl-Bien, 1991).

Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ηγεσία επαφίεται στον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Παρασκευόπουλος, 2006), ο οποίος είναι υπεύθυνος τόσο για τα θέματα διοίκησης και διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, όσο και για τη διαχείριση και υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου του. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέσεις συναλλαγής με τον Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας οι οποίες εμπλέκονται με την καθημερινότητα της δουλειάς τους και τις υπόλοιπες συνιστώσες της.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μέθοδος

#### 4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να μελετήσει τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, ως συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής που αναπτύσσουν με τον Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας και την οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν. Στο πλαίσιο αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μελετηθούν είναι τα ακόλουθα:

- Ποιος είναι ο βαθμός της νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών;
- Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης;
- Ποιος είναι ο βαθμός της οργανωσιακής δέσμευσης;
- Ποια είναι η συνήθης σχέση συναλλαγής μεταξύ Διευθυντή-εκπαιδευτικού;
- Ποιοι παράγοντες δίνουν νόημα στην εργασία του εκπαιδευτικού;
- Ποιες ισχυρές συσχετίσεις αναπτύσσονται μεταξύ των μεταβλητών;
- Ποια είναι η επίδραση του φύλου του Διευθυντή στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις έννοιες της νοηματοδότησης της εργασίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης και στη μεταξύ τους σχέση συναλλαγής;
- Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές;

#### 4.2 Ερευνητική διαδικασία

Έχοντας ως κύριο στόχο να μελετηθεί η νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την οργανωσιακή τους δέσμευση, την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού και να ελεγχθούν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα έχει σκοπό την περιγραφή/αποτύπωση σειράς χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού και την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του

πληθυσμού. Τα ευρήματα της αφορούν τη συγκέντρωση αξιόπιστων και έγκυρων στοιχείων μεγάλης κλίμακας τα οποία οδηγούν σε γενικεύσεις (Creswell, 2011).

Για να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου λαμβάνονται τα στοιχεία σε σύντομο χρονικό διάστημα, διότι χρειάζεται σύντομο χρονικό διάστημα για να συμπληρωθεί χωρίς να βρίσκεται ο ερευνητής στον ίδιο χώρο με το υποκείμενο (Παρασκευόπουλος, 1993). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Βόλου και η χρονική περίοδος συμπλήρωσης τους ήταν οι μήνες Μάιος και Ιούνιος 2017. Ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, η οποία έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 19.

### 4.3 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 189 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 38 Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Βόλου. Από αυτούς οι 51 ήταν άνδρες (27%) και οι 138 γυναίκες (73%), οι 179 (94,7%) μόνιμοι και οι 10 (5,3%) αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με την ηλικία, το 69,3% είχε ηλικία από 46 έως 55 ετών και το 65,1% είχε πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (Πίνακας 4.1).

**Πίνακας 4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=189)**

<i>Φύλο</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Άνδρες	51	27
Γυναίκες	138	73
<i>Εργασιακή σχέση</i>		
Μόνιμοι	179	94,7
Αναπληρωτές	10	5,3
<i>Ηλικία</i>		
46-55	131	69,3
<i>Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας</i>		
21-25	57	30,2
26+	66	34,9

#### 4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η πιο αποτελεσματική διότι επιτρέπει τη συγκέντρωση απαντήσεων από ένα ευρύ δείγμα ερωτώμενων, κάνοντας τη διαδικασία λιγότερο χρονοβόρα (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια από τις πιο διαδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων (Καραλής, 2005), διότι καλεί τον κάθε ερωτώμενο να απαντήσει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων οι οποίες βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη σειρά, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των υποκειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, οι απαντήσεις που συλλέγονται θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστες (Cohen, Manion & Morrison, 2007\* Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999), είναι πιο συγκεκριμένες και η αποκωδικοποίηση τους κατά την επεξεργασία δεν παρουσιάζει ασάφειες (Bush, 2002).

Έπειτα από μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας αναπτύχθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει έξι ενότητες ερωτήσεων. Στην πρώτη ενότητα καταγράφονται τα ατομικά στοιχεία, στη δεύτερη ενότητα επιχειρείται να ανιχνευτεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η τρίτη και τέταρτη ενότητα αφορούν τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, η πέμπτη ενότητα διερευνά την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και η έκτη τη σχέση συναλλαγής των εκπαιδευτικών με τους Διευθυντές τους.

Πιο συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αντλήθηκαν στοιχεία από το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997) όπως μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους ίδιους. Οι ερωτήσεις που αφορούν στη νοηματοδότηση της εργασίας αντλήθηκαν από το Work and meaning inventory (WAMI) των Steger et al. (2012), η μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης βασίστηκε στο Organizational Commitment Questionnaire των Meyer και Allen (1993) και τις ερωτήσεις που αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου προσέφερε το LMX 7 Questionnaire των Graen & Uhl-Bien (1995).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους και έτσι οι πληροφορίες να είναι συγκρίσιμες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαιτούν



λιγότερη προσπάθεια με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Στις απαντήσεις των ερωτήσεων διακρίνουμε τέσσερα είδη κλιμάκων μέτρησης:

α) την ονομαστική κλίμακα (φύλο, πρόσθετες σπουδές, εργασιακή σχέση, φύλο Διευθυντή), β) την αναλογική κλίμακα (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας), γ) τη διαβαθμισμένη κλίμακα για την ιεράρχηση απαντήσεων (ερώτηση Γ), δ) την κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα διαστημάτων Likert με διαβάθμιση: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας διερευνήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha.

Σε όλους τους ερωτώμενους γνωστοποιήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στην πρώτη σελίδα των ερωτηματολογίων υπήρχε συνοδευτικό κείμενο όπου έκανε γνωστό στους συμμετέχοντες τον σκοπό και το θέμα της έρευνας. Η διανομή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, αφού πρώτα υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων για την εξασφάλιση της σχετικής άδειας. Στους συμμετέχοντες παρουσιάστηκε προφορικά ο σκοπός και το θέμα της έρευνας, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις και οδηγίες συμπλήρωσης και επισημάνθηκε ότι γίνεται ανώνυμα ώστε να αρθούν όλες οι επιφυλάξεις. Στη διαδικασία έγινε σεβαστή η διάθεση κάποιου να μη συμμετέχει. Οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά, ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτικός έλεγχος από την επιβλέπουσα ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων καθώς και η σαφήνεια των ερωτήσεων. Ο χρονικός περιορισμός, μιας και η έρευνα έλαβε χώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δεν διευκόλυνε την διενέργεια πιλοτικής έρευνας. Διανεμήθηκαν συνολικά 546 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν τα 189 (ποσοστό επιστροφής 34,6%). Οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως απροθυμία στη συμπλήρωση λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, καθώς και δυσπιστία ή

προκατάληψη κάποιων εκπαιδευτικών. Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθενται αυτούσιο στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ.

#### 4.4.1 Διάρθρωση ερωτηματολογίου

##### **Πρώτη ενότητα: Ατομικά στοιχεία**

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ατομικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και στο συγκεκριμένο σχολείο, εργασιακή σχέση, φύλο Διευθυντή, τα οποία εκτός από την περιγραφή του δείγματος, φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πως συνδέονται τόσο με την ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, όσο και με τη σχέση συναλλαγής που αναπτύσσουν με τον Διευθυντή τους.

##### **Δεύτερη ενότητα: Επαγγελματική ικανοποίηση**

Οι ερωτήσεις A1-A19 αφορούν στην ανίχνευση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η πρώτη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 1,2,17) μετρά την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τις συνθήκες εργασίας τους και έχει δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,795$ . Οι ερωτήσεις αναφέρονται στον χώρο εργασίας και τις γενικότερες συνθήκες εργασίας στο σχολείο (*Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ, Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος, Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ*). Η δεύτερη υποκλίμακα (ερωτήσεις 3-6) με δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,705$ , αναφέρεται στην ικανοποίηση που προκύπτει από τις μισθολογικές απολαβές και τις πιθανότητες για προαγωγή (*Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω, Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή*). Η τρίτη υποκλίμακα (ερωτήσεις 7-11) μετρά τον βαθμό ικανοποίησης από την ίδια την εργασία και τη φύση της και ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι 0,74 (*Η δουλειά μου έχει προκλήσεις, Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*). Η τέταρτη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 12,13,14,16) μετρά την ικανοποίηση που απορρέει από τη σχέση με τον άμεσο προϊστάμενο, δηλαδή τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και έχει δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,886$  (*Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι, Ο Διευθυντής μου με παρακινεί*). Τέλος, η πέμπτη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 15,18,19) αναφέρεται στην ικανοποίηση που εισπράττει ο εκπαιδευτικός από την ολότητα του σχολικού οργανισμού, με δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,892$  (*Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις, Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου, Υπάρχει αξιοκρατία στο*

σχολείο). Στη συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν περιλαμβάνονται αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις και η συνολική της εγκυρότητα ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, με τιμή  $\alpha=0,847$ .

### **Τρίτη και τέταρτη ενότητα: Νοηματοδότηση της εργασίας**

Η τρίτη (ερωτήσεις B1-B9) και η τέταρτη (ερώτηση Γ) ενότητα αναφέρονται στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις B1, B3 και B9 με δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,733$ , αποτελούν την πρώτη υποκλίμακα της κλίμακας B και μετρούν το θετικό νόημα της εργασίας για το σύνολο (*Κάνω μια σημαντική δουλειά, Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο, Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*). Η δεύτερη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 2,4,5,6,7,8) αναφέρεται στο θετικό νόημα που προσφέρει η εργασία στο ίδιο το άτομο και έχει δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,905$  (*Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου, Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*). Στη συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης της νοηματοδότησης της εργασίας δεν περιλαμβάνονται αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις και η συνολική της εγκυρότητα ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, με τιμή  $\alpha=0,915$ . Με την ερώτηση Γ στην τέταρτη ενότητα, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν αριθμώντας τους παράγοντες που θεωρούν πως δίνουν νόημα στην εργασία τους. Από την ερώτηση αυτή χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μόνο η πρώτη επιλογή.

### **Πέμπτη ενότητα: Οργανωσιακή δέσμευση**

Οι ερωτήσεις Δ1-Δ20 αφορούν στην ανίχνευση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και διερευνούν τις τρεις διαστάσεις της με βάση το μοντέλο των Meyer και Allen. Έτσι λοιπόν, οι παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης ομαδοποιήθηκαν με βάση τις προαναφερθείσες διαστάσεις και στην πρώτη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 1,3,5,6,7,8,11,12,20) με δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,819$ , μετριέται η συναισθηματική δέσμευση (*Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό, Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο*). Η δεύτερη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 9,10,13,14,17,18) με δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,548$ , αναφέρεται στη δέσμευση λόγω συνέχειας (*Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά, Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ*

είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα). Η τρίτη υποκλίμακα (ερωτήσεις: 2,4,15,16,19) μετρά την κανονιστική δέσμευση και ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι 0,441 (Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί, Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα). Στη συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης υπήρχαν τέσσερις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις (ερωτήσεις: 4,12,15,16) οι οποίες αντιστράφηκαν κατά την επεξεργασία και η συνολική της εγκυρότητα ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, με τιμή  $\alpha=0,745$ .

#### **Έκτη ενότητα: Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

Οι ερωτήσεις E1-E7 αφορούν στην ανίχνευση της σχέσης συναλλαγής που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας τους (Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής σας καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες σας στην εργασία σας;, Πώς θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σας σχέση με τον Διευθυντή σας;). Στη συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης της σχέσης συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού δεν υπάρχουν υποκλίμακες και αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις. Η συνολική της εγκυρότητα ελέγχθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, με τιμή  $\alpha=0,888$ .

### **4.5 Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου**

Αναφορικά με την κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης (2<sup>η</sup> ενότητα), την κλίμακα της νοηματοδότησης της εργασίας (3<sup>η</sup> ενότητα) και την κλίμακα της οργανωσιακής δέσμευσης (5<sup>η</sup> ενότητα), έπειτα από τη μετάφραση και την προσαρμογή τους στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) για τον εντοπισμό των ομαδοποιημένων παραγόντων που βοηθούν στην ανάλυση του ερωτηματολογίου.

Για κάθε μία από τις παραπάνω κλίμακες πραγματοποιήθηκε ανάλυση σε τρεις άξονες:

- προκαταρκτική ανάλυση, η οποία μας υπέδειξε αν είναι δυνατόν να γίνει η ανάλυση παραγόντων

- εξαγωγή παραγόντων με βάση το κριτήριο των ιδιοτιμών ( $eigenvalue > 1$ ) που εκφράζουν τη διακύμανση των παραγόντων
- περιστροφή των παραγόντων για βελτιστοποίηση της δομής των παραγόντων.

#### 4.5.1 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης

Η προκαταρκτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι το δείγμα είναι επαρκές για την εξαγωγή παραγόντων καθώς από τον πίνακα ΚΜΟ και Bartlett's Test (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) προκύπτει ότι η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin είναι υψηλή 0,821 και εφόσον τείνει στη μονάδα το μοτίβο των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων είναι συμπαγές και άρα μπορούμε να προχωρήσουμε σε δημιουργία αξιόπιστων παραγόντων. Επίσης, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett's Test με  $p=0,000 (<0,05)$  μας δείχνει ότι υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και όχι ομοιογένεια μεταξύ τους, για αυτό τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Κατά την κατασκευή του διαγράμματος των ιδιοτιμών (Scree plot) διαπιστώθηκε ο χωρισμός σε 5 υποκλίμακες, γεγονός που συμφωνεί και με την αρχική δομή του εργαλείου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε περιστροφή με τη μέθοδο Varimax προκειμένου να εξαχθούν οι τελικοί παράγοντες. Προέκυψαν 5 παράγοντες οι οποίοι επιβεβαιώνουν εν μέρει τις εννοιολογικά προκαθορισμένες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση ερμηνεύουν από κοινού το 68% της συνολικής διασποράς των μετρήσιμων μεταβλητών και εκλαμβάνονται ως έγκυροι και αξιόπιστοι δείκτες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

#### 4.5.2 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας νοηματοδότησης της εργασίας

Η προκαταρκτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την κλίμακα της νοηματοδότησης της εργασίας έδειξε ότι το δείγμα είναι επαρκές για την εξαγωγή παραγόντων καθώς από τον πίνακα ΚΜΟ και Bartlett's Test (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) προκύπτει ότι η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin είναι υψηλή 0,89 και εφόσον τείνει στη μονάδα το μοτίβο των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων είναι συμπαγές και άρα μπορούμε να προχωρήσουμε σε δημιουργία αξιόπιστων παραγόντων. Επίσης, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett's Test με  $p=0,000 (<0,05)$  μας δείχνει ότι υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και όχι ομοιογένεια μεταξύ τους, για

αυτό τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Κατά την κατασκευή του διαγράμματος των ιδιοτιμών (Scree plot) διαπιστώθηκε ο χωρισμός σε 2 υποκλίμακες (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε περιστροφή με τη μέθοδο Varimax προκειμένου να εξαχθούν οι τελικοί παράγοντες. Προέκυψαν 2 παράγοντες οι οποίοι επιβεβαιώνουν εν μέρει τις εννοιολογικά προκαθορισμένες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση ερμηνεύουν από κοινού το 69,21% της συνολικής διασποράς των μετρήσιμων μεταβλητών και εκλαμβάνονται ως έγκυροι και αξιόπιστοι δείκτες μέτρησης της νοηματοδότησης της εργασίας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

#### 4.5.3 Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας οργανωσιακής δέσμευσης

Η προκαταρκτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την κλίμακα της οργανωσιακής δέσμευσης έδειξε ότι το δείγμα είναι επαρκές για την εξαγωγή παραγόντων καθώς από τον πίνακα KMO και Bartlett's Test (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ) προκύπτει ότι η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin είναι υψηλή 0,8 και εφόσον τείνει στη μονάδα το μοτίβο των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων είναι συμπαγές και άρα μπορούμε να προχωρήσουμε σε δημιουργία αξιόπιστων παραγόντων. Επίσης, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett's Test με  $p=0,000 (<0,05)$  μας δείχνει ότι υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και όχι ομοιογένεια μεταξύ τους, για αυτό τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Κατά την κατασκευή του διαγράμματος των ιδιοτιμών (Scree plot) διαπιστώθηκε ο χωρισμός σε 3 υποκλίμακες (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε περιστροφή με τη μέθοδο Varimax προκειμένου να εξαχθούν οι τελικοί παράγοντες. Αρχικά, προέκυψαν 7 παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας και έγινε εκ νέου περιστροφή παραγόντων όπου προέκυψαν οι 3 παράγοντες οι οποίοι συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τις εννοιολογικά προκαθορισμένες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση ερμηνεύουν από κοινού το 43,21% της συνολικής διασποράς των μετρήσιμων μεταβλητών και εκλαμβάνονται ως έγκυροι και αξιόπιστοι δείκτες μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ).

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

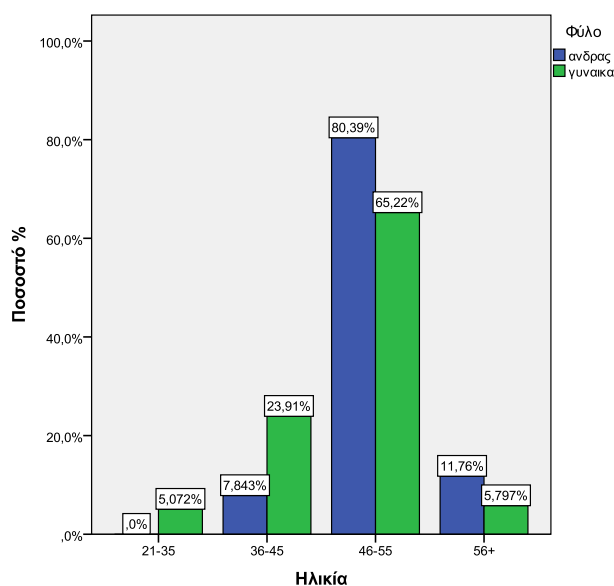
Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε χρήση των δυνατοτήτων του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 19. Αρχικά, έγινε εξαγωγή περιγραφικών στατιστικών στοιχείων των χαρακτηριστικών των ερωτώμενων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και οι συχνότητες εμφάνισης τους παρουσιάζονται σε πίνακες και διαγράμματα. Στη συνέχεια γίνεται χρήση της επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να μελετηθούν οι σχέσεις και οι συσχετίσεις των μεταβλητών.

### 5.1 Περιγραφική ανάλυση χαρακτηριστικών του δείγματος

Από τους 189 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 131 (69,3%) ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία από 46 έως 55 χρονών, οι 37 (19,6%) έχουν ηλικία από 36 έως 45 χρονών και ένα ποσοστό 3,7% το οποίο αποτελείται μόνο από γυναίκες έχει ηλικία έως 35 χρονών. Γενικά παρατηρείται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει σε μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν έναντι των ανδρών και το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών εμφανίζεται στις ηλικίες 46-55 χρονών.

**Πίνακας 5.1 Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία και το φύλο (N=189)**

Ηλικία	Φύλο		%
	N		
	Άνδρες	Γυναίκες	
21-35	0	7	3,7
36-45	4	33	19,6
46-55	41	90	69,3
56+	6	8	7,4



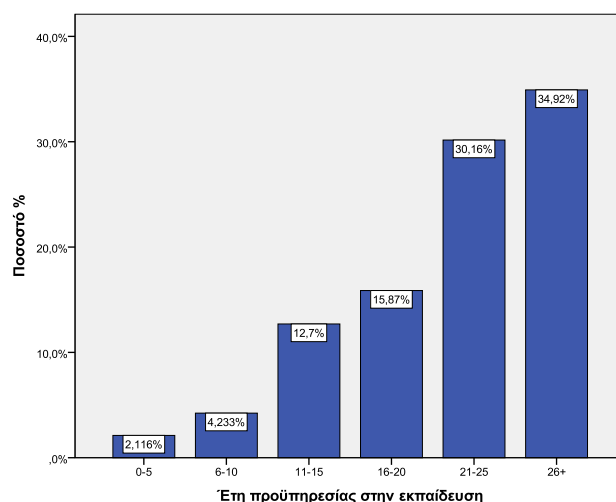
**Διάγραμμα 5.1 Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία και το φύλο**

Η σύνθεση του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας φαίνεται στον Πίνακα 5.2. Παρατηρείται πως οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (93,7%) έχει πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας και ένα μεγάλο ποσοστό (65,1%) έχει πάνω από 20 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, γεγονός που συνδέεται με το υψηλό ποσοστό της ηλικιακής κατηγορίας 46-55 του προηγούμενου πίνακα.

**Πίνακας 5.2 Συνολική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών (N=189)**

Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας	N	%
0-5	4	2,1
6-10	8	4,2
11-15	24	12,7
16-20	30	15,9
21-25	57	30,2
26+	66	34,9



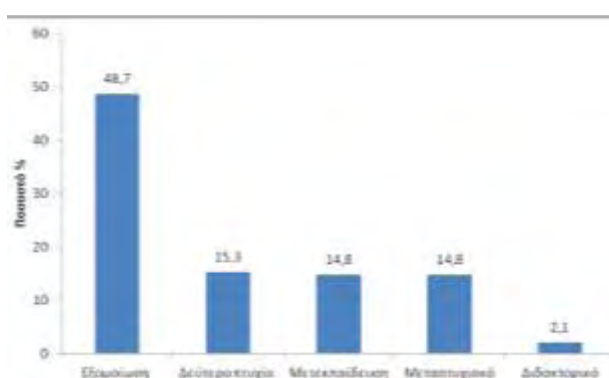


**Διάγραμμα 5.2 Συνολική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών**

Στον Πίνακα 5.3 παρουσιάζονται οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών πέραν του βασικού τους πτυχίου. Παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κατέχουν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό επιπλέον τίτλους σπουδών.

**Πίνακας 5.3 Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (N=189)**

Πρόσθετες σπουδές	N	%
Εξομοίωση	92	48,7
Δεύτερο πτυχίο	29	15,3
Μετεκπαίδευση	28	14,8
Μεταπτυχιακό	28	14,8
Διδακτορικό	4	2,1

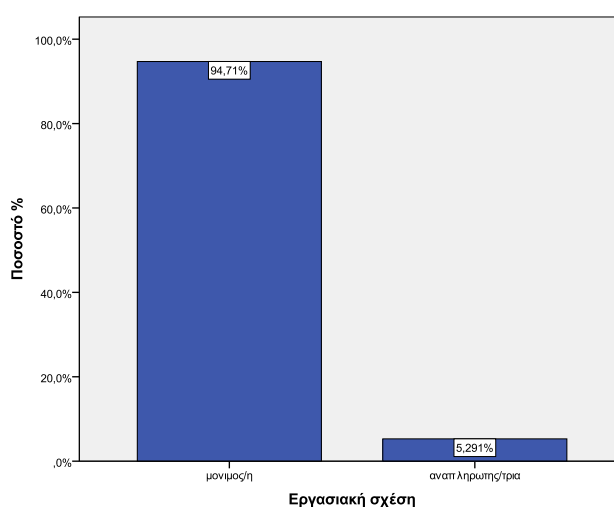


**Διάγραμμα 5.3 Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών στα σχολεία όπου υπηρετούν, φαίνεται πως στα σχολεία της πόλης του Βόλου υπηρετούν κατά συντριπτική πλειοψηφία (94,7%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 5.4 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών (N=189)**

<i>Εργασιακή σχέση</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Μόνιμος/η	179	94,7
Αναπληρωτής/τρια	10	5,3
Ωρομίσθιος/α	0	0

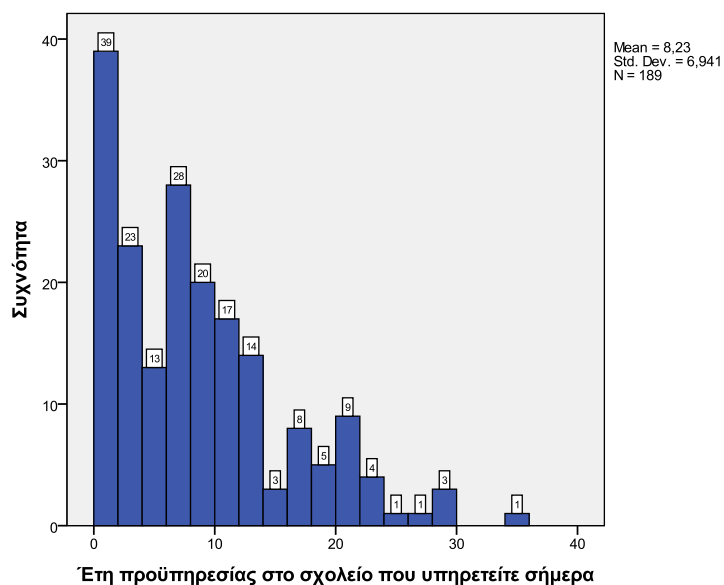


**Διάγραμμα 5.4 Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών**

Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία όπου υπηρετούσαν μέχρι την συγκεκριμένη σχολική χρονιά κυμαίνεται γύρω στα 8 έτη. Το εύρος της φτάνει μέχρι τα 34 χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διανύει την πρώτη δεκαετία υπηρεσίας στα συγκεκριμένα σχολεία.

**Πίνακας 5.5 Μέση διάρκεια υπηρεσίας εκπαιδευτικών στο σχολείο (N=189)**

<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>Μέση τιμή</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>
	1	34	8,23	6,941

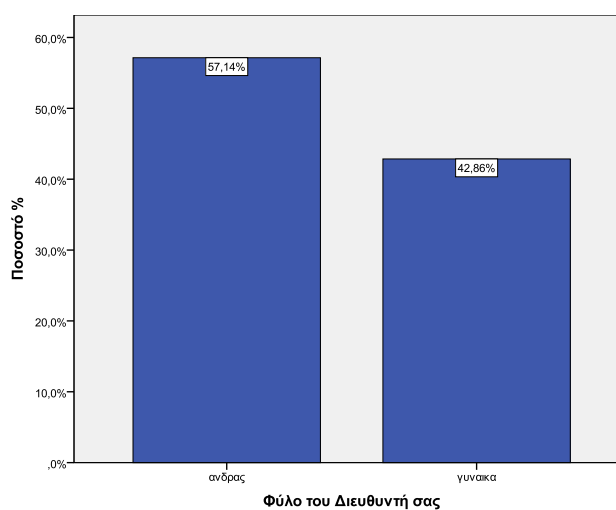


**Διάγραμμα 5.5 Μέση διάρκεια υπηρεσίας εκπαιδευτικών στο σχολείο**

Το φύλο των Διευθυντών στα σχολεία όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται στον Πίνακα 5.6. Αν και η διαφορά των ποσοστών δεν είναι μεγάλη, το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στους άνδρες Διευθυντές γεγονός που δείχνει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί, παρόλο που αποτελούν τη μειοψηφία, κατέχουν σταθερά ηγετικές θέσεις.

**Πίνακας 5.6 Φύλο Διευθυντή εκπαιδευτικών (N=189)**

Φύλο Διευθυντή	N	%
Ανδρας	108	57,1
Γυναίκα	81	42,9



**Διάγραμμα 5.6 Φύλο Διευθυντή εκπαιδευτικών**

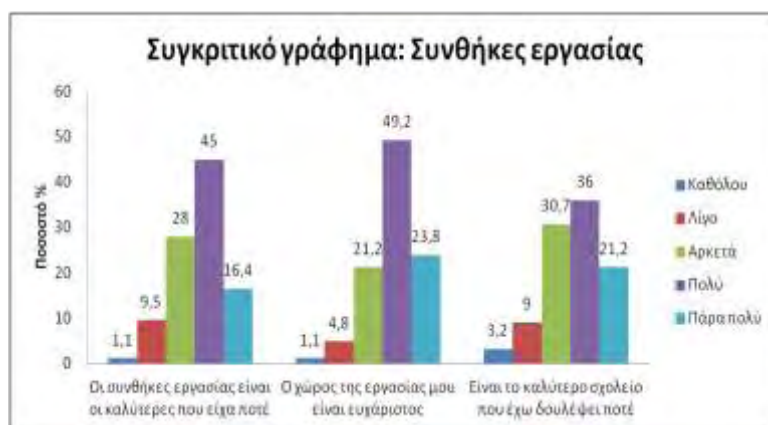
## 5.2 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου

### Επαγγελματική ικανοποίηση

Στον Πίνακα 5.7 παρατηρούμε τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Πιο παραστατικά οι απαντήσεις τους φαίνονται και στο Διάγραμμα 5.7. Φαίνεται πως κυριαρχεί η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **μεγάλη ικανοποίηση** από τις συνθήκες εργασίας (61,4%), από τον χώρο εργασίας (73%) και από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (57,2%).

Πίνακας 5.7 Βαθμός ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας

Συνθήκες εργασίας	Βαθμός ικανοποίησης (%)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πιστεύω ότι: Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1,1	9,5	28	45	16,4
Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	1,1	4,8	21,2	49,2	23,8
Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ	3,2	9	30,7	36	21,2



Διάγραμμα 5.7 Βαθμός ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας

Στον Πίνακα 5.8 και αντίστοιχα στο Διάγραμμα 5.8 αναπαριστάται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον μισθό τους και την πιθανότητα για προαγωγή στο άμεσο μέλλον. Από ότι φαίνεται, σε αυτήν την υποκλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης κυριαρχεί η **αρνητική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **έλλειψη ικανοποίησης** (64,5%) και **ανασφάλεια** (58,2%) από τον μισθό

τους, όπως επίσης δηλώνεται **έλλειψη ικανοποίησης** από τις ευκαιρίες (60,8%) και τις προοπτικές (45%) για προαγωγή.

**Πίνακας 5.8 Βαθμός ικανοποίησης από τον μισθό και την προαγωγή**

Μισθός-Προαγωγή	Βαθμός ικανοποίησης (%)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πιστεύω ότι:					
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	31,7	32,8	25,4	7,9	2,1
Αισθάνομαι ασφάλεια με τον μισθό μου	26,5	31,7	21,2	16,9	3,7
Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	24,3	36,5	26,5	10,6	2,1
Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	21,2	23,8	30,2	18	6,9



**Διάγραμμα 5.8 Βαθμός ικανοποίησης από τον μισθό και την προαγωγή**

Στον Πίνακα 5.9 και στο Διάγραμμα 5.9 απεικονίζεται ο βαθμός ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την καθεαυτή δουλειά τους και τη φύση της. Κυριαρχεί έντονα η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **μεγάλη ικανοποίηση** από τη δουλειά τους (93,2%) και βρίσκουν σε **μεγάλο ποσοστό** τη δουλειά τους αξιόλογη (94,7%) και ενδιαφέρουσα (92,1%). Επίσης, θεωρούν πως η δουλειά τους έχει προκλήσεις (66,2%) και ποικιλία (86,8%).

**Πίνακας 5.9 Βαθμός ικανοποίησης από την ίδια τη δουλειά**

Ικανοποίηση από την ίδια τη δουλειά	Βαθμός ικανοποίησης (%)
-------------------------------------	-------------------------

Πιστεύω ότι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η δουλειά μου έχει προκλήσεις	4,8	10,1	19	41,3	24,9
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	0	1,6	3,7	38,1	56,6
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	0,5	1,6	4,8	41,3	51,9
Η δουλειά μου έχει ποικιλία	1,1	2,1	10,1	38,1	48,7
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	0	2,1	5,8	33,9	58,2



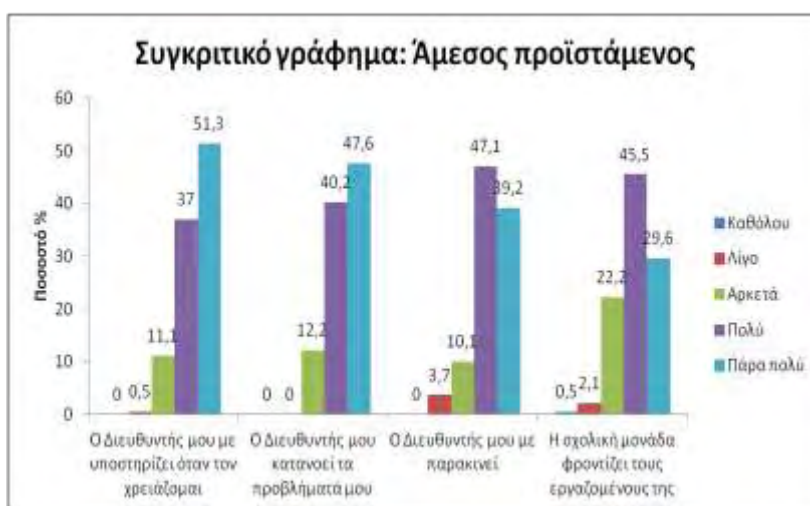
Διάγραμμα 5.9 Βαθμός ικανοποίησης από την ίδια τη δουλειά

Στον Πίνακα 5.10 και στο Διάγραμμα 5.10 παρατηρούμε τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον άμεσο προϊστάμενό τους, δηλαδή τον Διευθυντή του σχολείου τους. Παρατηρείται πως και σε αυτήν την περίπτωση κυριαρχεί έντονα η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **πολύ ικανοποιημένοι** από την υποστήριξη (88,3%) και κατανόηση (87,8%) του Διευθυντή τους. Πιστεύουν επίσης σε μεγάλο βαθμό πως ο Διευθυντής τους, τους παρακινεί (86,3%) και τους φροντίζει (75,1%).

Πίνακας 5.10 Βαθμός ικανοποίησης από τον άμεσο προϊστάμενο

Άμεσος προϊστάμενος	Βαθμός ικανοποίησης (%)				
Πιστεύω ότι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	0	0,5	11,1	37	51,3

Ο Διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου	0	0	12,2	40,2	47,6
Ο Διευθυντής μου με παρακινεί	0	3,7	10,1	47,1	39,2
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	0,5	2,1	22,2	45,5	29,6



**Διάγραμμα 5.10 Βαθμός ικανοποίησης από τον άμεσο προϊστάμενο**

Η τελευταία υποκλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτυπώνεται στον Πίνακα 5.11 και το Διάγραμμα 5.11. Κυριαρχεί και εδώ η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **ικανοποιημένοι** από τις συνθήκες ισότητας (72%), διαφάνειας (76,2%) και αξιοκρατίας (75,2%) που επικρατούν στο σχολείο τους.

**Πίνακας 5.11 Βαθμός ικανοποίησης από τον οργανισμό**

<i>Ο οργανισμός ως ολότητα</i>	<i>Βαθμός ικανοποίησης (%)</i>				
<b>Πιστεύω ότι:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	2,1	6,9	19	32,8	39,2
Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	2,1	5,8	15,9	38,1	38,1
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	1,6	5,3	18	39,2	36



**Διάγραμμα 5.11 Βαθμός ικανοποίησης από τον οργανισμό Νοηματοδότηση της εργασίας**

Στον Πίνακα 5.12 παρατηρούμε τον βαθμό του θετικού νοήματος που έχει η εργασία των εκπαιδευτικών για το σύνολο. Πιο παραστατικά οι απαντήσεις τους φαίνονται και στο Διάγραμμα 5.12. Όπως φαίνεται κυριαρχεί έντονα η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η δουλειά τους είναι σημαντική (95,8%), προσφέρει μια **θετική αλλαγή** στον κόσμο (89,9%) και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό (87,3%).

**Πίνακας 5.12 Βαθμός νοηματοδότησης της εργασίας για το σύνολο**

Γενικό νόημα της εργασίας	Βαθμός νοηματοδότησης (%)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πιστεύω ότι:					
Κάνω μια σημαντική δουλειά	0	1,1	3,2	30,2	65,6
Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	0	0,5	9,5	38,6	51,3
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό	1,1	1,6	10,1	39,2	48,1





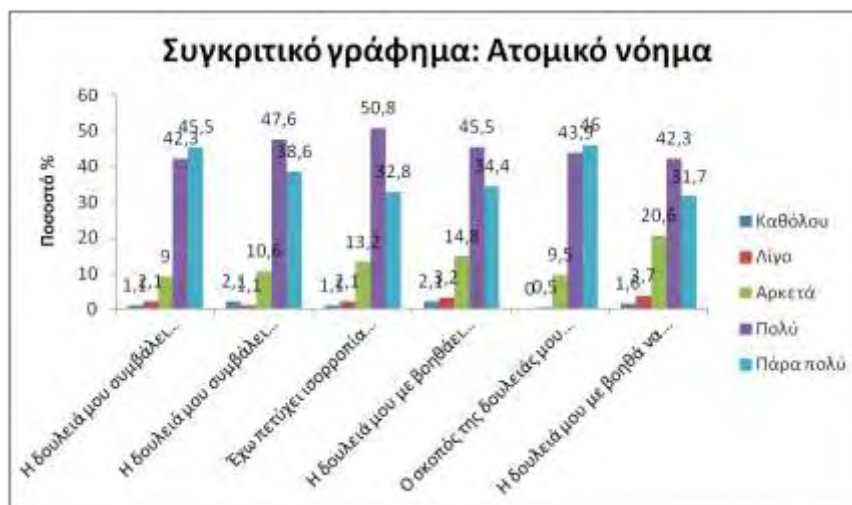
**Διάγραμμα 5.12 Βαθμός νοηματοδότησης της εργασίας για το σύνολο**

Στον Πίνακα 5.13 και το Διάγραμμα 5.13 αποτυπώνεται ο βαθμός του θετικού νοήματος που έχει η εργασία των εκπαιδευτικών για τους ίδιους. Παρατηρείται πως και σε αυτήν την υποκλίμακα της νοηματοδότησης της εργασίας κυριαρχεί η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **ικανοποιημένοι** από τον σκοπό της δουλειάς τους (89,9%), πιστεύουν πως η δουλειά τους συμβάλει **θετικά** στην προσωπική τους ανάπτυξη (87,8%) και στο νόημα της ζωής τους (86,2%), τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους (79,9%) και το νόημα του κόσμου γύρω τους (74%) και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως οι ίδιοι έχουν πετύχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής (83,6%).

**Πίνακας 5.13 Βαθμός νοηματοδότησης της εργασίας για το άτομο**

Ατομικό νόημα της εργασίας	Βαθμός νοηματοδότησης (%)				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πιστεύω ότι:					
Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	1,1	2,1	9	42,3	45,5
Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	2,1	1,1	10,6	47,6	38,6
Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής	1,1	2,1	13,2	50,8	32,8
Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	2,1	3,2	14,8	45,5	34,4
Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	0	0,5	9,5	43,9	46
Η δουλειά μου με βοηθά	1,6	3,7	20,6	42,3	31,7

να κατανοήσω το νόημα  
του κόσμου γύρω μου



Διάγραμμα 5.13 Βαθμός νοηματοδότησης της εργασίας για το άτομο

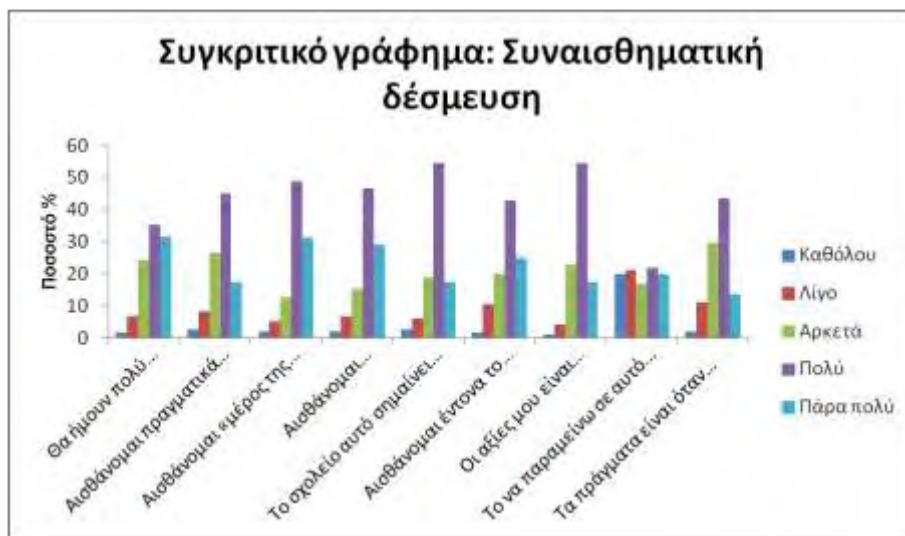
### Οργανωσιακή δέσμευση

Στον Πίνακα 5.14 αποτυπώνεται ο βαθμός της πρώτης συνιστώσας της οργανωσιακής δέσμευσης, η συναισθηματική δέσμευση. Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος κυριαρχεί η **θετική τάση**, καθώς δηλώνουν χαρούμενοι με το σχολείο στο οποίο εργάζονται (67,1%), αισθάνονται **συναισθηματικά δεμένοι** (75,7%) και ταυτίζονται με τα προβλήματα του σχολείου (62,5%), συμφωνούν με τις αξίες του (72%) και πιστεύουν πως είναι καλύτερα να παραμείνεις στο ίδιο σχολείο για το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας (57,2%).

Πίνακας 5.14 Βαθμός συναισθηματικής δέσμευσης

Συναισθηματική δέσμευση	Βαθμός δέσμευσης (%)				
Πιστεύω ότι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	1,6	6,9	24,3	35,4	31,7
Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι και δικά μου	2,6	8,5	26,5	45	17,5
Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το	2,1	5,3	12,7	48,7	31,2

σχολείο					
Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	2,1	6,9	15,3	46,6	29,1
Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	2,6	6,3	19	54,5	17,5
Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	1,6	10,6	20,1	42,9	24,9
Οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	1,1	4,2	22,8	54,5	17,5
Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, δεν είναι μόνο θέμα αναγκαιότητας	20,1	21,2	16,9	21,7	20,1
Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	2,1	11,1	29,6	43,4	13,8



**Διάγραμμα 5.14 Βαθμός συναισθηματικής δέσμευσης**

Στον Πίνακα 5.15 και το Διάγραμμα 5.15 απεικονίζεται ο βαθμός συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται πως στα ζητήματα παραίτησης κυριαρχεί η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί φοβούνται (78,3%) και θεωρούν πως είναι δύσκολο (87,8%) να παραιτηθούν από τη δουλειά τους. Αναφορικά με τις επιλογές που υπάρχουν αν φύγουν από το σχολείο τους, κυριαρχεί η **αρνητική τάση** καθώς δηλώνουν πως δεν έχουν πολύ λίγες επιλογές (42,4%) και η υπηρετήση στο

συγκεκριμένο σχολείο δεν συνδέεται με το προσωπικό κόστος (37,5%) και την αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (45%). Αυτό οφείλεται στο σύστημα διορισμών-προσλήψεων-μεταθέσεων που επικρατεί στην Ελλάδα, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ένα σώμα δημοσίων υπαλλήλων που υπηρετεί τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενιαία και δεν έχει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα επιλογής ή διαφοροποίησης. Τέλος, στην ερώτηση να αφήσουν τη δουλειά τους για μια καλύτερη πρόταση, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται και στις τρεις τάσεις, κυριαρχώντας με μικρή διαφορά η **μέτρια τάση** (37,6%) καθώς οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα της κρίσης διχάζονται **μεταξύ των καλύτερων απολαβών και της δέσμευσης** απέναντι στο σχολείο τους.

**Πίνακας 5.15 Βαθμός συνεχούς δέσμευσης**

<i>Συνεχής δέσμευση</i>	<i>Βαθμός δέσμευσης (%)</i>				
	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Πιστεύω ότι:</b>					
Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά	4,2	5,3	12,2	31,7	46,6
Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	1,6	2,1	8,5	34,4	53,4
Έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	17,5	24,9	29,1	17,5	11,1
Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα	11,6	25,9	26,5	24,3	11,6
Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το	10,6	34,4	27,5	18	9,5

σχολείο είναι γιατί έχω  
 μια αίσθηση  
 υποχρέωσης απέναντι  
 στους ανθρώπους του  
 (συνάδελφοι, γονείς,  
 μαθητές)

Αν είχα πρόταση για μια  
 καλύτερη δουλειά κάπου  
 αλλού, δεν θα θεωρούσα  
 σωστό να φύγω από  
 αυτό το σχολείο

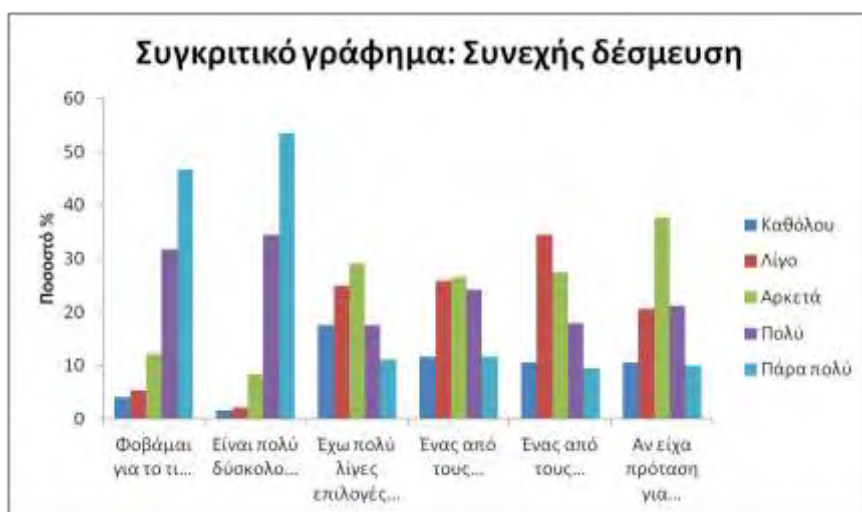
10,6

20,6

37,6

21,2

10,1



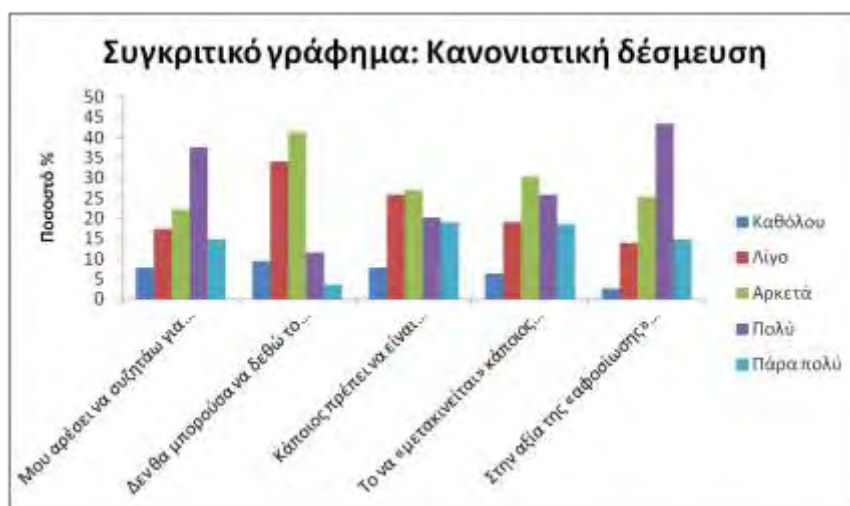
**Διάγραμμα 5.15 Βαθμός συνεχούς δέσμευσης**

Η τελευταία συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης είναι η κανονιστική δέσμευση και αναπαριστάται στον Πίνακα 5.16 και το Διάγραμμα 5.16. Κυριαρχεί η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως τους αρέσει να συζητάνε για το σχολείο τους με ανθρώπους που είναι έξω από αυτό (52,4%), πιστεύουν στην **αξία της αφοσίωσης** (58,2%) και βρίσκουν λάθος να μετακινείται κάποιος από δουλειά σε δουλειά (44,4%). Ωστόσο, θεωρούν πως θα μπορούσαν να δεθούν το ίδιο εύκολα και με κάποιο άλλο σχολείο (43,4%) και αυτό είναι κάτι που επίσης οφείλεται στο σύστημα που επικρατεί στην Ελλάδα, καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν «συνηθίσει» να μετακινούνται και να προσαρμόζονται από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα.

**Πίνακας 5.16 Βαθμός κανονιστικής δέσμευσης**

Κανονιστική δέσμευση	Βαθμός δέσμευσης (%)				
Πιστεύω (ότι):	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με	7,9	17,5	22,2	37,6	14,8

ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό					
Δεν θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	9,5	33,9	41,3	11,6	3,7
Κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί	7,9	25,9	27	20,1	19
Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, μου φαίνεται λάθος	6,3	19	30,2	25,9	18,5
Στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα	2,6	13,8	25,4	43,4	14,8



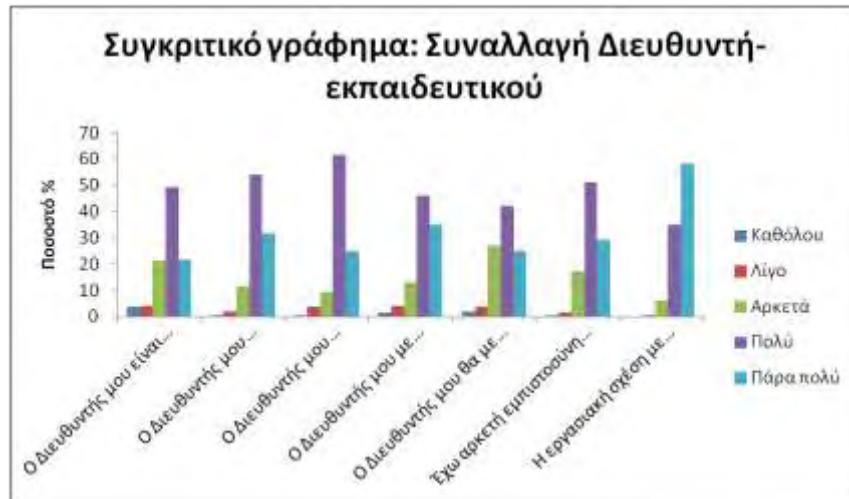
Διάγραμμα 5.16 Βαθμός κανονιστικής δέσμευσης

### Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού

Στον Πίνακα 5.17 και αντίστοιχα στο Διάγραμμα 5.17 παρουσιάζεται ο βαθμός της σχέσης συναλλαγής των εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή τους. Παρατηρείται πως κυριαρχεί έντονα η θετική τάση, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ο Διευθυντής τους είναι **ικανοποιημένος** με ό,τι κάνουν (70,9%), καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες τους (85,7%), αναγνωρίζει τις δυνατότητες τους (86,3%), τους **βοηθά με τα προβλήματα** που προκύπτουν στην εργασία τους (80,9%), θα ρίσκαρε για να τους ξεμπλέξει από κάποιο πρόβλημα (67,2%) αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα τον υπερασπίζονταν όπου αυτό είναι εφικτό (80,4%). Τέλος η πλειοψηφία (93,1%) των εκπαιδευτικών, θεωρεί πως η εργασιακή σχέση που έχει αναπτύξει με τον Διευθυντή του σχολείου της είναι από καλή έως πολύ καλή.

**Πίνακας 5.17 Βαθμός συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

<i>Σχέση συναλλαγής</i>	<i>Βαθμός συναλλαγής (%)</i>				
	<b>Πιστεύω ότι:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>
Ο Διευθυντής μου είναι ικανοποιημένος με ό,τι κάνω	3,7	4,2	21,2	49,2	21,7
Ο Διευθυντής μου καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες μου στην εργασία μου	0,5	2,1	11,6	54	31,7
Ο Διευθυντής μου αναγνωρίζει τις δυνατότητές μου	0,5	3,7	9,5	61,4	24,9
Ο Διευθυντής μου με βοηθά να λύσω τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία μου	1,6	4,2	13,2	46	34,9
Ο Διευθυντής μου θα με «ξεμπλέξει» από κάποιο πρόβλημα, με προσωπικό κόστος για τον/την ίδιο/α	2,1	3,7	27	42,3	24,9
Έχω αρκετή εμπιστοσύνη στον Διευθυντή μου, ώστε να υπερασπιστώ και να δικαιολογήσω τις αποφάσεις του/της, ακόμη κι αν αυτός/ή δεν είναι παρών/ούσα για να το πράξει	0,5	1,6	17,5	51,3	29,1
Η εργασιακή σχέση με τον Διευθυντή μου είναι πολύ καλή	0	0,5	6,3	34,9	58,2

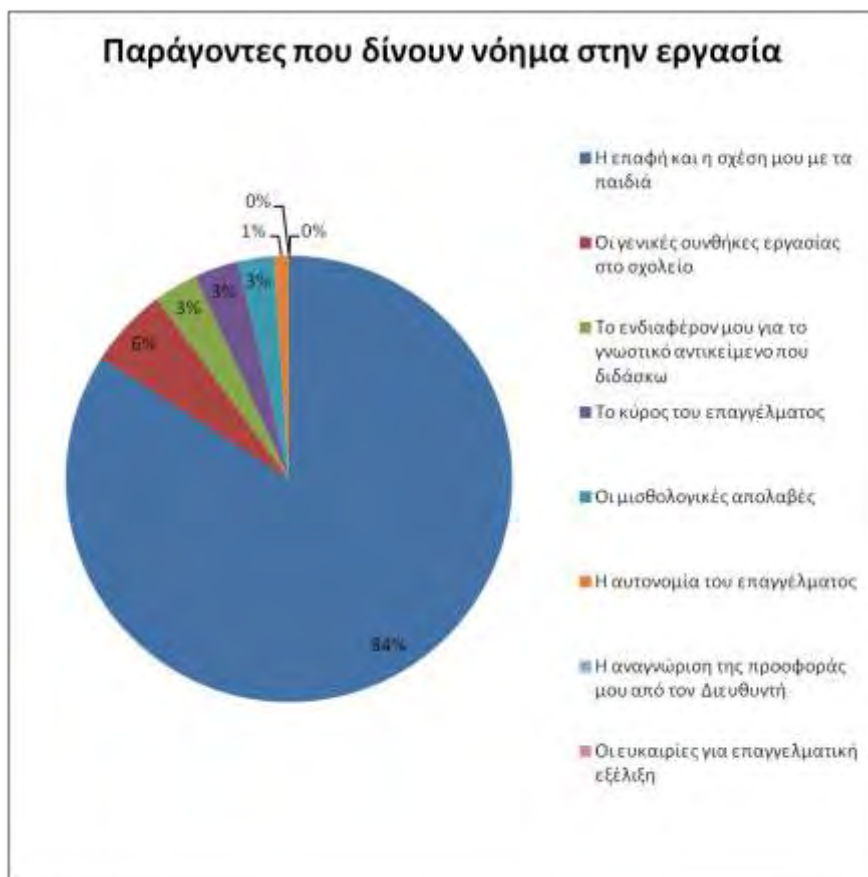


**Διάγραμμα 5.17 Βαθμός συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

### 5.3 Παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία του εκπαιδευτικού

Οι παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δίνουν νόημα στην εργασία τους, εξετάζονται σε αυτήν την υποενότητα με βάση τις κύριες τάσεις που ανέδειξε η ιεράρχηση της ερώτησης Γ στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου. Στο Διάγραμμα 5.18 απεικονίζεται αναλυτικά η μέση τάση ιεράρχησης των παραγόντων που δίνουν νόημα στην εργασία του εκπαιδευτικού. Είναι εμφανές πως η μεγαλύτερη συμβολή στο νόημα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός στην εργασία του οφείλεται στην επαφή και στη σχέση του με τα παιδιά (84,1%). Ενώ, δευτερεύοντα ρόλο παίζουν οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο (5,8%), το γνωστικό αντικείμενο (3,2%) και το κύρος του επαγγέλματος (3,2%). Η αναγνώριση της προσφοράς από τον Διευθυντή και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται πως δεν συμμετέχουν στο νόημα της εργασίας, καθώς δεν ιεραρχήθηκαν καθόλου (0%) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.





**Διάγραμμα 5.18 Παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία του εκπαιδευτικού**

Συνοπτικά, τα ανωτέρω συμπεράσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.18: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής**

<p><b>Βαθμός νοηματοδότησης</b></p>	<p><b>νοηματοδότησης της εργασίας για το σύνολο:</b> πολύ υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν πως η δουλειά τους είναι σημαντική, προσφέρει μια θετική αλλαγή στον κόσμο και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.</p> <p><b>νοηματοδότησης της εργασίας για το άτομο:</b> πολύ υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον σκοπό της δουλειάς τους, πιστεύουν πως η δουλειά τους συμβάλει θετικά στην προσωπική τους ανάπτυξη και στο νόημα της ζωής τους, τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και το νόημα του κόσμου γύρω τους και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως οι ίδιοι έχουν πετύχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής.</p>
<p><b>Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης</b></p>	<p><b>ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας:</b> υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, από τον χώρο εργασίας και από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.</p> <p><b>ικανοποίηση από τον μισθό και την προαγωγή:</b> χαμηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης και ανασφάλεια από τον μισθό τους, όπως επίσης δηλώνεται έλλειψη ικανοποίησης από τις</p>

	<p>ευκαιρίες και τις προοπτικές για προαγωγή.</p> <p><b>ικανοποίηση από την ίδια τη δουλειά:</b> πολύ υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση από τη δουλειά τους και βρίσκουν σε μεγάλο ποσοστό τη δουλειά τους αξιόλογη και ενδιαφέρουσα. Επίσης, θεωρούν πως η δουλειά τους έχει προκλήσεις και ποικιλία.</p> <p><b>ικανοποίηση από τον άμεσο προϊστάμενο:</b> υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την υποστήριξη και κατανόηση του Διευθυντή τους. Πιστεύουν επίσης σε μεγάλο βαθμό πως ο Διευθυντής τους, τους παρακινεί και τους φροντίζει.</p> <p><b>ικανοποίηση από τον οργανισμό:</b> υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις συνθήκες ισότητας, διαφάνειας και αξιοκρατίας που επικρατούν στο σχολείο τους.</p>
<b>Βαθμός οργανωσιακής δέσμευσης</b>	<p><b>συναισθηματική δέσμευση:</b> υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν χαρούμενοι με το σχολείο στο οποίο εργάζονται, αισθάνονται συναισθηματικά δεμένοι και ταυτίζονται με τα προβλήματα του σχολείου, συμφωνούν με τις αξίες του και πιστεύουν πως είναι καλύτερα να παραμένεις στο ίδιο σχολείο για το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας.</p> <p><b>συνεχής δέσμευση:</b> μέτριο επίπεδο</p> <p>Πολλοί δηλώνουν πως φοβούνται και θεωρούν πως είναι δύσκολο να παραιτηθούν από την δουλειά τους. Ενώ, μερικοί δηλώνουν πως η υπηρετηση στο συγκεκριμένο σχολείο δεν συνδέεται με το προσωπικό κόστος και την αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του.</p> <p><b>κανονιστική δέσμευση:</b> υψηλό επίπεδο</p> <p>Δηλώνουν πως τους αρέσει να συζητάνε για το σχολείο τους με ανθρώπους που είναι έξω από αυτό, πιστεύουν στην αξία της αφοσίωσης και βρίσκουν λάθος να μετακινείται κάποιος από δουλειά σε δουλειά.</p>
<b>Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού</b>	<p><b>Καλή έως πολύ καλή</b></p> <p>Δηλώνουν πως ο Διευθυντής τους είναι ικανοποιημένος με ό,τι κάνουν, καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες τους, αναγνωρίζει τις δυνατότητες τους, τους βοηθά με τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους και θα ρίσκαρε για να τους ξεμπλέξει από κάποιο πρόβλημα.</p>
<b>Παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών</b>	<p><b>ΠΟΛΥ</b> Η επαφή και η σχέση με τα παιδιά (84,1%)</p> <p><b>ΑΡΚΕΤΑ</b> Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο (5,8%) Το γνωστικό αντικείμενο (3,2%) Το κύρος του επαγγέλματος (3,2%)</p> <p><b>ΛΙΓΟ</b> Οι μισθολογικές απολαβές (3%) Η αυτονομία του επαγγέλματος (1%)</p> <p><b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b> Η αναγνώριση της προσφοράς από τον Διευθυντή Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη</p>

## 5.4 Μέτρηση παραγόντων

Με βάση την ανάλυση παραγόντων που προηγήθηκε για την κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης (2<sup>η</sup> ενότητα), την κλίμακα της νοηματοδότησης της εργασίας (3<sup>η</sup> ενότητα) και την κλίμακα της οργανωσιακής δέσμευσης (5<sup>η</sup> ενότητα), δημιουργήθηκαν για κάθε κλίμακα καινούριες μεταβλητές. Οι καινούριες μεταβλητές προέκυψαν από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συνθέτουν κάθε υποκλίμακα και εκφράζουν τη σύνθεση των παραγόντων. Η ίδια διαδικασία έγινε και για την κλίμακα της σχέσης συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να μετρηθεί ο βαθμός των παραπάνω μεταβλητών και να μελετηθούν οι απαντήσεις των αντίστοιχων κλιμάκων τους. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών τους και επιλέχθηκε η κατάλληλη μέθοδος ανάλυσης τους.

Πιο συγκεκριμένα, η κατανομή της 1<sup>ης</sup> υποκλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει τιμές  $Z_{skew}=2,56 < 3,30$  και  $Z_{kurtosis}=0,11 < 2$  και θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011). Επισημαίνεται ότι ως  $Z_{skew}$  αναφέρεται ο λόγος: (Λοξότητα / τυπικό σφάλμα Λοξότητας) και ως  $Z_{kurtosis}$  ο λόγος: (Κύρτωση / τυπικό σφάλμα Κύρτωσης) (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011). Η 2<sup>η</sup> υποκλίμακα έχει τιμές  $Z_{skew}=2,04 < 3,30$  και  $Z_{kurtosis}=0,48 < 2$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Η κατανομή της 3<sup>ης</sup> υποκλίμακας παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness=-0,925 με σταθερό σφάλμα Std. Error=0,177) και καλή κύρτωση (Kurtosis=1,245 με σταθερό σφάλμα Std. Error=0,352). Από τις τιμές των Z (Συμμετρία και Κύρτωση) η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Η 4<sup>η</sup> υποκλίμακα έχει τιμές  $Z_{skew}=3,41$  και  $Z_{kurtosis}=1,07 < 2$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Η 5<sup>η</sup> υποκλίμακα έχει τιμές  $Z_{skew}=4,88$  και  $Z_{kurtosis}=1,47 < 2$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Η κατανομή της 1<sup>ης</sup> υποκλίμακας της νοηματοδότησης της εργασίας παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness=-1,226 με σταθερό σφάλμα Std. Error=0,177) και κύρτωση (Kurtosis=2,493 με σταθερό σφάλμα Std. Error=0,352). Από τις τιμές των Z (Συμμετρία και Κύρτωση) η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Η 2<sup>η</sup> υποκλίμακα έχει τιμές  $Z_{skew}=5,11$  και  $Z_{kurtosis}=4,14$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Η 1<sup>η</sup> υποκλίμακα της οργανωσιακής δέσμευσης έχει τιμές  $Z_{skew}=3,67$  και  $Z_{kurtosis}=1,75 < 2$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Η 2<sup>η</sup> υποκλίμακα έχει τιμές  $Z_{skew}=1,5 < 2$  και  $Z_{kurtosis}=1,2 < 2$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Η 3<sup>η</sup> υποκλίμακα έχει τιμές  $Z_{skew}=0,52 < 2$  και  $Z_{kurtosis}=0,65 < 2$  και η κατανομή της θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Τέλος, η κατανομή της κλίμακας της σχέσης συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness=-0,851 με σταθερό σφάλμα Std. Error=0,177) και κύρτωση (Kurtosis=1,229 σταθερό σφάλμα Std. Error=0,352). Από τις τιμές των Z (Συμμετρία και Κύρτωση) η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

## 5.5 Επαγωγική στατιστική

Έπειτα από τη δημιουργία των νέων μεταβλητών και τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών τους, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν οι σχέσεις που προκύπτουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων υποκλιμάκων. Σκοπός είναι να αναδειχθούν οι στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις και να ελεγχθούν με αυτόν τον τρόπο οι υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί. Αφού όλες οι κατανομές όλων των μεταβλητών είναι κανονικές, θα χρησιμοποιηθούν οι παραμετρικές μέθοδοι ανάλυσης της επαγωγικής στατιστικής (T-Test, One-way ANOVA, Pearson's r) και παλινδρόμησης (Regression) ανάλογα με το είδος καθεμίας από τις συσχετιζόμενες μεταβλητές (ποιοτικές, ποσοτικές σε διατακτική κλίμακα, κατηγορικές με δύο ή περισσότερες κατηγορίες).

### 5.5.1 Διαφορές με βάση το φύλο του Διευθυντή

#### 5.5.1.1 Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της νοηματοδότησης της εργασίας

Καταρχάς, διερευνάται κατά πόσο το φύλο του Διευθυντή επηρεάζει τις συνιστώσες της νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών δηλαδή το «γενικό νόημα» και το «ατομικό νόημα» της εργασίας. Δεδομένου ότι έγινε έλεγχος κανονικότητας στην περιγραφική στατιστική, ως μέτρο σύγκρισης των M.O. των συνιστωσών της νοηματοδότησης της εργασίας ως προς το φύλο χρησιμοποιήθηκε το T-test. Από τα αποτελέσματα των ανωτέρω συγκρίσεων δεν διαπιστώνεται σχέση ανάμεσα στο φύλο

του Διευθυντή και της συνιστώσες της νοηματοδότησης της εργασίας όπως προκύπτει από τον συγκεντρωτικό Πίνακα 1 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε).

5.5.1.2 Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της οργανωσιακής δέσμευσης και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση του φύλου του Διευθυντή με τις συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της οργανωσιακής δέσμευσης και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού. Ο έλεγχος για την υποκλίμακα «συνθήκες εργασίας» της επαγγελματικής ικανοποίησης έδωσε τα εξής αποτελέσματα: κατά τον έλεγχο Levene Test  $F=0,315$ ,  $p=0,575 > 0,05$ , άρα υπάρχουν ίσες διακυμάνσεις. Η τιμή του  $t(187)=2,055$ ,  $p=0,041 < 0,05$  συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας σχετίζεται με το φύλο του Διευθυντή. Από τον στατιστικό πίνακα ο Μ.Ο. ανδρών είναι 3,83 και ο Μ.Ο. γυναικών 3,60, άρα οι εκπαιδευτικοί που έχουν άνδρες Διευθυντές δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας στο σχολείο τους. Συνοπτικά, προκύπτει ο συγκεντρωτικός Πίνακας 5.19.

**Πίνακας 5.19: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης**

Επαγγελματική ικανοποίηση		Άνδρες		Γυναίκες		t	B.E.	p	Cohen's d
		N=108		N=81					
		M.T.	T.A	M.T.	T.A				
Συνθήκες εργασίας	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	3,83	0,752	3,60	0,801	2,055	187	<b>0,041*</b>	0,03
Μισθός-Προαγωγή	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	2,38	0,755	2,37	0,868	0,143	187	0,886	0
Δουλειά	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,28	0,569	4,30	0,569	-0,221	187	0,825	0
Προϊστάμενος	4 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,23	0,665	4,26	0,617	-0,269	187	0,788	0
Οργανισμός	5 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,10	0,921	3,92	0,854	1,349	187	0,179	0

Διερευνώντας τη σχέση του φύλου του Διευθυντή με τις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης δηλαδή την «συναισθηματική», «συνεχής», «κανονιστική» δέσμευση, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα όπως αποδεικνύεται από τον συγκεντρωτικό Πίνακα 2 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Επίσης, διερευνώντας τη σχέση του φύλου του Διευθυντή με τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, όπως αποδεικνύεται από τον συγκεντρωτικό Πίνακα 3 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε).

### 5.5.2 Διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Αρχικά διερευνήθηκε με τη χρήση του T-test, η σχέση του φύλου των εκπαιδευτικών με τις συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της νοηματοδότησης της εργασίας, της οργανωσιακής δέσμευσης και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού. Ο έλεγχος για την υποκλίμακα «οργανισμός» της επαγγελματικής ικανοποίησης έδωσε τα εξής αποτελέσματα: κατά τον έλεγχο Levene Test  $F=3,702$ ,  $p=0,056 > 0,05$ , άρα υπάρχουν ίσες διακυμάνσεις. Η τιμή του  $t(187)=2,635$ ,  $p=0,009 < 0,05$  συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή **η ικανοποίηση από τον σχολικό οργανισμό σχετίζεται με το φύλο του εκπαιδευτικού**. Από τον στατιστικό πίνακα ο Μ.Ο. ανδρών είναι 4,30 και ο Μ.Ο. γυναικών 3,92, άρα **οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από την ολότητα του σχολικού τους οργανισμού**. Συνοπτικά, προκύπτει ο συγκεντρωτικός Πίνακας 5.20.

**Πίνακας 5.20: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης**

		Ανδρες		Γυναίκες		t	B.E.	p	Cohen's d
		N=51		N=138					
Επαγγελματική ικανοποίηση		M.T.	T.A	M.T.	T.A				
Συνθήκες εργασίας	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	3,66	0,747	3,76	0,793	-0,750	187	0,454	0
Μισθός-Προαγωγή	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	2,23	0,724	2,43	0,826	-1,531	187	0,127	0
Δουλειά	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	4,21	0,482	4,31	0,595	-1,089	187	0,277	0
Προϊστάμενος	4 <sup>η</sup> υποκλίμακα	4,25	0,614	4,24	0,656	0,069	187	0,945	0

A									
Οργανισμός	5 <sup>η</sup> υποκλίμακα	4,30	0,703	3,92	0,937	2,635	187	<b>0,009*</b>	0,04
A									

Διερευνώντας τη σχέση του φύλου των εκπαιδευτικών με τις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης και της νοηματοδότησης της εργασίας, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα όπως αποδεικνύεται από τους συγκεντρωτικούς Πίνακες 4 και 5 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Επίσης, διερευνώντας τη σχέση του φύλου των εκπαιδευτικών με τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, όπως αποδεικνύεται από τον συγκεντρωτικό Πίνακα 6 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε).

Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των σχέσεων των Μ.Ο. των ανωτέρω μεταβλητών με την ηλικία, την προϋπηρεσία και την εργασιακή σχέση του δείγματος εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, τη νοηματοδότηση της εργασίας, την οργανωσιακή δέσμευση και τη σχέση συναλλαγής με τον Διευθυντή τους (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Επίσης, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές και την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με καμία από τις παραπάνω μεταβλητές (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε).

Ο έλεγχος ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και την υποκλίμακα «συνεχής» της οργανωσιακής δέσμευσης έδωσε τα εξής αποτελέσματα: κατά τον έλεγχο Levene Test  $p=0,327>0,05$ , άρα υπάρχουν ίσες διακυμάνσεις. Η τιμή του  $F(5,183)=6,915$ ,  $p=0,000<0,001$  συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή **η συνεχής δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση**. Συνοπτικά, προκύπτει ο συγκεντρωτικός Πίνακας 5.21.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.21: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης**

<i>Οργανωσιακή δέσμευση</i>		0-5 N=4	6-10 N=8	11-15 N=24	16-20 N=30	21-25 N=57	26+ N=66			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
<b>Συναισθηματική</b>	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,61	3,56	3,61	3,61	3,72	3,83	0,833	5	0,528
<b>Συνεχής</b>	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	4,25	3,08	3,35	3,62	3,47	3,09	6,915	5	<b>0,000**</b>
<b>Κανονιστική</b>	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,70	3,33	3,36	3,11	3,09	3,25	1,533	5	0,182

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

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές «εκ των υστέρων» συγκρίσεις με τη βοήθεια του κριτηρίου Tukey HSD για να δούμε σε ποιες κατηγορίες εντοπίζονται διαφορές. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, οι ομάδες ανάμεσα στις οποίες εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι: η ομάδα με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας με τις ομάδες 6-10, 11-15, 26+ και η ομάδα με 26+ χρόνια προϋπηρεσίας με τις ομάδες 16-20, 21-25. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-15 χρόνων και πάνω από 26 χρόνων νιώθουν μεγαλύτερη συνεχή δέσμευση από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία (0-5 χρόνια). Όπως επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (26+) νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση λόγω συνέχειας και από τους συναδέλφους τους με 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.22: Διαφορές ομάδων προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών**

Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5 M.T.	6-10 M.T.	11-15 M.T.	16-20 M.T.	21-25 M.T.	26+ M.T.
0-5		<b>1,167*</b>	<b>0,896*</b>	0,633	0,782	<b>1,164*</b>
6-10	<b>-1,167*</b>		-0,271	-0,533	-0,385	-0,003
11-15	<b>-0,896*</b>	0,271		-0,262	-0,114	0,268
16-20	-0,633	0,533	0,262		0,149	<b>0,531*</b>
21-25	-0,782	0,385	0,114	-0,149		<b>0,382*</b>
26+	<b>-1,164*</b>	0,003	-0,268	<b>-0,531*</b>	<b>-0,382*</b>	

\*  $p < 0,05$



### 5.5.3 Ανάλυση συσχετίσεων

Στη συνέχεια, κρίνεται απαραίτητο να ελεγχθούν οι τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού και στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό υπολογίστηκαν συνάφειες με τον δείκτη συσχέτισης Pearson's r. Ο έλεγχος έδωσε τις εξής πληροφορίες:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.23: Συσχετίσεις σχέσης συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού με διαστάσεις νοηματοδότησης**

		Γενικό νόημα	Ατομικό νόημα
Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού	Pearson r	<b>0,341**</b>	<b>0,243**</b>
	P	0,000	0,001

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

Από τη μελέτη του πίνακα, συμπεραίνεται ότι η σχέση συναλλαγής που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τον Διευθυντή τους συσχετίζεται θετικά με το γενικό ( $r=0,341$ ,  $p<0,01$ ) και το ατομικό ( $r=0,243$ ,  $p<0,01$ ) νόημα που έχει για αυτούς η δουλειά τους. Στη συνέχεια, ελέγχεται η συσχέτιση της νοηματοδότησης τους με τις συνιστώσες της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και της οργανωσιακής τους δέσμευσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.24: Συσχετίσεις νοηματοδότησης με διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης**

	Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας	Ικανοποίηση από μισθό-προαγωγή	Ικανοποίηση από την δουλειά	Ικανοποίηση από τον προϊστάμενο	Ικανοποίηση από τον οργανισμό
Γενικό νόημα	<b>0,205**</b> 0,005	<b>0,166*</b> 0,022	<b>0,585**</b> 0,000	<b>0,342**</b> 0,000	<b>0,191**</b> 0,009
Ατομικό νόημα	<b>0,246**</b> 0,001	<b>0,247**</b> 0,001	<b>0,571**</b> 0,000	<b>0,352**</b> 0,000	0,059 0,416

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

Από τις συσχετίσεις της νοηματοδότησης με τις διαστάσεις της ικανοποίησης, προκύπτει ότι τόσο το γενικό όσο και το ατομικό νόημα της εργασίας συσχετίζεται θετικά με όλες σχεδόν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το ατομικό όμως νόημα που έχει η εργασία των εκπαιδευτικών, δεν συσχετίζεται με την ικανοποίηση τους από την ολότητα του σχολικού οργανισμού.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.25: Συσχετίσεις νοηματοδότησης με διαστάσεις οργανωσιακής δέσμευσης**

	Συναισθηματική δέσμευση	Συνεχής δέσμευση	Κανονιστική δέσμευση
<b>Γενικό νόημα</b>	<b>0,419**</b> 0,000	0,058 0,431	<b>0,295**</b> 0,000
<b>Ατομικό νόημα</b>	<b>0,412**</b> 0,000	<b>0,143*</b> 0,049	<b>0,339**</b> 0,000

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

Από τη μελέτη του Πίνακα 5.25 προκύπτει πως το γενικό νόημα της εργασίας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική ( $r=0,419$ ,  $p<0,01$ ) και την κανονιστική ( $r=0,295$ ,  $p<0,01$ ) δέσμευση. Το ατομικό νόημα συσχετίζεται επίσης θετικά, με όλες τις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

#### 5.5.4 Προβλεπτικοί παράγοντες

##### 5.5.4.1 Προβλεπτικοί παράγοντες για τη νοηματοδότηση της εργασίας

Αρχικά έγινε ανάλυση απλής παλινδρόμησης για να διερευνηθεί κατά πόσο η σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού επιδρά στη νοηματοδότηση της εργασίας τους.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.26: Ανάλυση απλής παλινδρόμησης της νοηματοδότησης**

Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Γενικό νόημα	0,341	0,116	0,111	0,534
Ατομικό νόημα	0,243	0,059	0,054	0,658

Από τον Πίνακα 5.26 προκύπτει ότι η σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού ενισχύει κατά  $R^2=11\%$  το γενικό νόημα της εργασίας των εκπαιδευτικών και κατά  $R^2=5\%$  το ατομικό νόημα της εργασίας. Συμπεραίνεται δηλαδή, πως η **σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού έχει μικρή επίδραση στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών** και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise) για τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη της νοηματοδότησης της εργασίας. Με τη μέθοδο αυτή το τελικό μοντέλο πρόβλεψης προκύπτει κατά βήματα. Στο πρώτο βήμα εισάγεται η μεταβλητή που έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα και στα επόμενα βήματα προστίθενται στο μοντέλο διαδοχικά οι μεταβλητές που προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης (Χαϊντούτη, Ρούσσοσ & Σταυρόπουλος, 2014).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.27: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Γενικό νόημα	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,738	0,544	0,542	0,384
Βήμα 2	0,764	0,584	0,579	0,368
Βήμα 3	0,776	0,602	0,596	0,360

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.28: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Γενικό νόημα	Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		b	Τυπικό σφάλμα	β		
1	σταθερά	1,864	0,175		10,658	0,000
	Ατομικό νόημα	0,618	0,041	0,738	14,940	0,000
	σταθερά	1,309	0,213		6,146	0,000
2	Ατομικό νόημα	0,502	0,048	0,599	10,402	0,000
	Ικανοποίηση από την δουλειά	0,242	0,058	0,243	4,212	0,000

	σταθερά	0,973	0,239		4,076	0,000
	Ατομικό νόημα	0,487	0,048	0,581	10,224	0,000
3	Ικανοποίηση από την δουλειά	0,214	0,057	0,214	3,743	0,000
	Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού	0,128	0,044	0,141	2,912	0,004

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.29: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Ατομικό νόημα	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,738	0,544	0,542	0,458
Βήμα 2	0,757	0,574	0,569	0,444
Βήμα 3	0,768	0,590	0,583	0,436
Βήμα 4	0,777	0,604	0,595	0,430

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.30: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Ατομικό νόημα	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης		t	Sig.	
		b	Τυπικό σφάλμα			β
<b>Βήμα</b>						
1	σταθερά	0,261	0,264	0,991	0,323	
	Γενικό νόημα	0,880	0,059	0,738	14,940	0,000
2	σταθερά	-0,164	0,282	-0,582	0,561	
	Γενικό νόημα	0,732	0,070	0,614	10,402	0,000
	Ικανοποίηση από την δουλειά	0,252	0,070	0,212	3,591	0,000
3	σταθερά	-0,429	0,294	-1,459	0,146	
	Γενικό νόημα	0,685	0,071	0,574	9,588	0,000
	Ικανοποίηση από την δουλειά	0,253	0,069	0,213	3,665	0,000
	Κανονιστική δέσμευση	0,147	0,054	0,134	2,712	0,007
4	σταθερά	-0,550	0,293	-1,874	0,062	
	Γενικό νόημα	0,666	0,071	0,559	9,424	0,000
	Ικανοποίηση από την δουλειά	0,242	0,068	0,203	3,545	0,000
	Κανονιστική δέσμευση	0,150	0,054	0,136	2,807	0,006
	Ικανοποίηση από μισθό-προαγωγή	0,101	0,040	0,120	2,554	0,011

Όπως προκύπτει από τη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης στο γενικό νόημα της εργασίας (Πίνακας 5.27), **το ατομικό νόημα** είναι ο πιο καθοριστικός από τους παράγοντες πρόβλεψης (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2=54\%$ ) και το ίδιο ισχύει και για το ατομικό νόημα της εργασίας (Πίνακας 5.29). Επίσης, στο γενικό νόημα της εργασίας προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα **η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την δουλειά τους** (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο

παράγοντες  $R^2=58\%$ ) καθώς και η **σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού** (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους τρεις παράγοντες  $R^2=60\%$ ).

Όσον αφορά το ατομικό νόημα της εργασίας, σύμφωνα με τον Πίνακα 5.29 η **ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους** προσθέτει εξίσου στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες  $R^2=57\%$ ) όπως επίσης προσθέτει στατιστικά σημαντικά η **κανονιστική δέσμευση** (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους τρεις παράγοντες  $R^2=58\%$ ) και η **ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον μισθό ή την πιθανότητα προαγωγής** (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους τέσσερις παράγοντες  $R^2=59,5\%$ ).

#### 5.5.4.2 Προβλεπτικοί παράγοντες για τη επαγγελματική ικανοποίηση

Ακολουθεί η ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική τη νοηματοδότηση, για να διερευνηθεί ο βαθμός που η νοηματοδότηση της εργασίας επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.31: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Συνθήκες εργασίας	R	$R^2$	Προσαρμοσμένο $R^2$	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,246	0,060	0,055	0,758

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.32: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Συνθήκες εργασίας	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
Βήμα	b	Τυπικό σφάλμα β			
1	σταθερά	2,549	0,345	7,379	0,000
	Ατομικό νόημα	0,283	0,082	0,246	3,465

Από τον Πίνακα 5.31 προκύπτει πως μόνο η **συνιστώσα «ατομικό νόημα»** της νοηματοδότησης της εργασίας **επιδρά** στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας, αλλά **σε μικρό βαθμό** καθώς ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού είναι  $R^2=5,5\%$ .

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.33: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Μισθός-προαγωγή	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,247	0,061	0,056	0,780

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.34: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Μισθός-προαγωγή	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
Βήμα	b	Τυπικό σφάλμα β			
1	σταθερά	1,152	0,355	3,240	0,001
	Ατομικό νόημα	0,294	0,084	3,492	0,001

Αντίστοιχα με τις συνθήκες εργασίας, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον μισθό τους και την πιθανότητα προαγωγής **επιδρά μόνο το ατομικό νόημα της εργασίας** με προσαρμοσμένο συντελεστή προσδιορισμού είναι R<sup>2</sup>=6% (Πίνακας 5.33).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.35: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Δουλειά	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,585	0,342	0,338	0,462
Βήμα 2	0,620	0,384	0,378	0,448

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.36: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Δουλειά	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
Βήμα	b	Τυπικό σφάλμα β			
1	σταθερά	1,685	0,266	6,333	0,000
	Γενικό νόημα	0,585	0,059	9,853	0,000
	σταθερά	1,618	0,259	6,255	0,000
2	Γενικό νόημα	0,359	0,085	4,212	0,000
	Ατομικό νόημα	0,257	0,072	3,591	0,000

Όσον αφορά την **ικανοποίηση από την ίδια τη δουλειά** σύμφωνα με τον Πίνακα 5.35, προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα το **γενικό νόημα της εργασίας** (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2=34\%$ ), αλλά και το **ατομικό νόημα της εργασίας** προσθέτει εξίσου στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες  $R^2=38\%$ ).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.37: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Προϊστάμενος	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,352	0,124	0,119	0,603

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.38: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Προϊστάμενος	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
Βήμα	b	Τυπικό σφάλμα β			
1	σταθερά	2,847	0,275	10,355	0,000
	Ατομικό νόημα	0,335	0,065	5,147	0,000

Από τον Πίνακα 5.37 προκύπτει ότι ο **μόνος παράγοντας πρόβλεψης της ικανοποίησης από τον άμεσο προϊστάμενο** είναι το **ατομικό νόημα της εργασίας**, σε **μικρό όμως βαθμό** καθώς ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού είναι  $R^2=12\%$ .

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.39: Ανάλυση απλής παλινδρόμησης**

Γενικό νόημα	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
<b>Ικανοποίηση από τον οργανισμό</b>	0,191	0,036	0,031	0,880

Η ικανοποίηση από τον οργανισμό συσχετίζεται μόνο με το γενικό νόημα της εργασίας, για αυτόν τον λόγο έγινε ανάλυση απλής παλινδρόμησης για να βρεθεί ο βαθμός που την ενισχύει. Βρέθηκε  $R^2=3\%$ , δηλαδή **το γενικό νόημα της εργασίας**

ενισχύει **ελάχιστα** την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ολότητα του σχολικού τους οργανισμού.

#### 5.5.4.3 Προβλεπτικοί παράγοντες για τη οργανωσιακή δέσμευση

Ομοίως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική τη νοηματοδότηση, για να διερευνηθεί ο βαθμός που η νοηματοδότηση της εργασίας επιδρά στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.40: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Συναισθηματική δέσμευση	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,419	0,176	0,171	0,581
Βήμα 2	0,446	0,199	0,190	0,574

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.41: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Συναισθηματική δέσμευση	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
Βήμα	b	β			
1	σταθερά	1,622	0,335	4,844	0,000
	Γενικό νόημα	0,472	0,075	6,311	0,000
2	σταθερά	1,566	0,332	4,720	0,000
	Γενικό νόημα	0,285	0,109	2,604	0,010
	Ατομικό νόημα	0,212	0,092	2,313	0,022

Από τη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τη συναισθηματική δέσμευση (Πίνακας 5.40) προκύπτει πως το **γενικό νόημα της εργασίας** την ενισχύει κατά R<sup>2</sup>=17% και έπειτα το **ατομικό νόημα της εργασίας** προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα κατά R<sup>2</sup>=19% (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες). Δηλαδή, η νοηματοδότηση της εργασίας προβλέπει κατά R<sup>2</sup>=19% τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.42: Σύνοψη μοντέλου βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Κανονιστική δέσμευση	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Βήμα 1	0,339	0,115	0,110	0,578

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.43: Συντελεστές βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Κανονιστική δέσμευση	Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	
Βήμα	b	Τυπικό σφάλμα β			
1	σταθερά	1,922	0,264	7,293	0,000
	Ατομικό νόημα	0,307	0,062	4,923	0,000

Από τον Πίνακα 5.42 προκύπτει πως η κανονιστική δέσμευση ενισχύεται μόνο από το ατομικό νόημα της εργασίας. Ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού της προβλεψιμότητας είναι  $R^2=11\%$ .

Τέλος, επειδή η συνεχής δέσμευση συσχετίζεται μόνο με το ατομικό νόημα της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής παλινδρόμησης για να βρεθεί ο βαθμός που την ενισχύει.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.44: Ανάλυση απλής παλινδρόμησης**

Ατομικό νόημα	R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτίμησης
Συνεχής δέσμευση	0,143	0,021	0,015	0,611

Βρέθηκε  $R^2=1,5\%$ , δηλαδή το ατομικό νόημα της εργασίας ενισχύει ελάχιστα την δέσμευση λόγω συνέχειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί.

Συνοπτικά, τα ανωτέρω συμπεράσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.45: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής**

Μεταβλητές	Θετική συσχέτιση	Εξάρτηση από δημογραφικά στοιχεία	Προβλεπτικοί παράγοντες
Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού	Νοηματοδότηση της εργασίας	Όχι	Όχι
Γενικό νόημα της εργασίας	Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού, Επαγγελματική ικανοποίηση, Συναισθηματική-κανονιστική δέσμευση	Όχι	Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού $R^2=11\%$ Ατομικό νόημα, ικανοποίηση από τη δουλειά, σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού $R^2=60\%$
Ατομικό νόημα εργασίας	Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού, Επαγγελματική ικανοποίηση (όχι από οργανισμό), Οργανωσιακή δέσμευση	Όχι	Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού $R^2=5\%$ Γενικό νόημα, ικανοποίηση από τη δουλειά, κανονιστική δέσμευση, ικανοποίηση από μισθό-προαγωγή $R^2=59,5\%$
Επαγγελματική ικανοποίηση	Νοηματοδότηση της εργασίας	Συνθήκες εργασίας- φύλο Διευθυντή Οργανισμός-φύλο εκπαιδευτικού	Συνθήκες εργασίας: ατομικό νόημα $R^2=5\%$ Μισθός: ατομικό νόημα $R^2=6\%$ Δουλειά: νοηματοδότηση $R^2=38\%$ Προϊστάμενος: ατομικό νόημα $R^2=12\%$ Οργανισμός: γενικό νόημα $R^2=3\%$

Συναισθηματική δέσμευση	Νοηματοδότηση της εργασίας	Όχι	Νοηματοδότηση της εργασίας R <sup>2</sup> =19%
Συνεχής δέσμευση	Ατομικό νόημα της εργασίας	Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Ατομικό νόημα R <sup>2</sup> =1,5%
Κανονιστική δέσμευση	Νοηματοδότηση της εργασίας	Όχι	Ατομικό νόημα R <sup>2</sup> =11%

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση αποτελεσμάτων

### 6.1 Συμπεράσματα

Εισαγωγικά, αξίζει να επισημανθούν κάποια χαρακτηριστικά του δείγματος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων του Βόλου είναι μόνιμοι (94,7%), το 69,3% έχει ηλικία 46 έως 55 ετών και το 65,1% έχει πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Επίσης, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους στα συγκεκριμένα σχολεία είναι τα 8 έτη. Τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνουν τις νέες συνθήκες εργασίας που ισχύουν στη δημόσια εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία, λόγω της οικονομικής κρίσης. Η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών και η αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, σε συνδυασμό με το πρόβλημα της υπογεννητικότητας στην Ελλάδα, λειτουργούν ανασταλτικά στον διορισμό νέων εκπαιδευτικών και στις μεταθέσεις των νεότερων ηλικιακά από την επαρχία προς τις αστικές περιοχές. Επίσης, λόγω της οικονομικής δυσχέρειας στην οποία έχει επέλθει η χώρα μας, οι ετήσιες ανάγκες στην εκπαίδευση ισοσταθμίζονται από προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών (5,3%), οι οποίοι καλύπτουν μόνιμα πλέον κενά, αλλά χωρίς οι ίδιοι να έχουν σταθερή προϋπηρεσία στα συγκεκριμένα σχολεία.

Όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών, το 73% είναι γυναίκες γεγονός που επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες σχετικά με την επικράτηση του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση, όπως δηλώνουν και τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016). Ωστόσο, παρά την πλειοψηφία των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης, το 57% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε πως η σχολική τους μονάδα διευθύνεται από άνδρα Διευθυντή, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες

για υποεκπροσώπηση των γυναικών στην ηγεσία των σχολείων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008• Αθανασούλα-Ρέππα κ. συν., 1999• Δαράκη, 2007).

Ως προς τις σπουδές, μόνο το 14,8% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο τέσσερις δηλώνουν διδακτορικό τίτλο. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού, σε συνδυασμό με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για επαγγελματική εξέλιξη. Παρόλα αυτά, το 48,7% έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης και το 15,3% έχει αποκτήσει δεύτερο τίτλο σπουδών. Τα ποσοστά αυτά δηλώνουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επικαιροποίηση των γνώσεων τους, η οποία ίσως οφείλεται στην ύπαρξη και εύκολη πρόσβαση αντίστοιχου εκπαιδευτικού ιδρύματος στην πόλη του Βόλου από τη μια, αλλά και σε λόγους επαγγελματικής ανασφάλειας από την άλλη.

Στη συνέχεια εξετάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

### **Νοηματοδότηση της εργασίας**

Η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατέχουν πολύ υψηλά επίπεδα νοηματοδότησης της εργασίας. Δηλώνουν πως η δουλειά τους είναι σημαντική, προσφέρει μια θετική αλλαγή στον κόσμο και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό. Επίσης, πιστεύουν πως η δουλειά τους συμβάλει θετικά στην προσωπική τους ανάπτυξη και στο νόημα της ζωής τους, τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και το νόημα του κόσμου γύρω τους και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως οι ίδιοι έχουν πετύχει ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής. Τέλος, το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα πως οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν πως η δουλειά τους έχει νόημα (Ashmos & Duchon, 2000• Bellah et al., 1985• Colby et al., 2001• Fried & Ferris, 1987• Grant, 2007• Hackman & Oldham, 1976• Hill & Smith, 2002• Pratt & Ashforth, 2003• Sandelands & Boudens, 2000).

### **Επαγγελματική ικανοποίηση**

#### **Μεγάλη ικανοποίηση**

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, καθώς δηλώνουν ικανοποιημένοι από όλες σχεδόν τις πτυχές της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, αντλούν τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους και βρίσκουν σε μεγάλο ποσοστό τη δουλειά τους αξιόλογη και

ενδιαφέρουσα. Επίσης, θεωρούν πως η δουλειά τους έχει προκλήσεις και ποικιλία. Σε σημαντικό βαθμό αντλούν ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, τον Διευθυντή τους και τον σχολικό οργανισμό. Δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση από τον χώρο εργασίας και από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, είναι πολύ ικανοποιημένοι από την υποστήριξη και κατανόηση του Διευθυντή τους και πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως ο Διευθυντής τους, τους παρακινεί και τους φροντίζει. Τέλος, δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις συνθήκες ισότητας, διαφάνειας και αξιοκρατίας που επικρατούν στο σχολείο τους.

### **Ελάχιστη ικανοποίηση**

Εξαίρεση στον γενικότερο βαθμό της ικανοποίησης αποτελεί η ικανοποίηση από τις απολαβές. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν έλλειψη ικανοποίησης και ανασφάλεια από τον μισθό τους, όπως επίσης από τις ευκαιρίες και τις προοπτικές για προαγωγή. Είναι προφανές, πως η ικανοποίηση που απορρέει από τις οικονομικές απολαβές θα εμφάνιζε υψηλότερα ποσοστά αν δεν διανύαμε περίοδο οικονομικής κρίσης.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα των Koustelios (2001) και Koustelios και Tsigilis (2005), όπου η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών βρέθηκε πως κυμαίνεται από μέτρια έως και αρκετά υψηλή και εξαρτάται από τις εργασιακές συνθήκες και τον μισθό. Επιβεβαιώνεται, επίσης, ότι οι κύριες πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι το επάγγελμα καθεαυτό και η φύση της εργασίας που συνεπάγεται, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στο επάγγελμα, σύμφωνα με τον Κάντα (2009).

### **Οργανωσιακή δέσμευση**

#### **Συναισθηματική δέσμευση**

Αναφορικά με τη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως παραμένουν αφοσιωμένοι στο σχολείο τους επειδή το θέλουν. Εμφανίζουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης, καθώς είναι χαρούμενοι με το σχολείο στο οποίο εργάζονται, αισθάνονται συναισθηματικά δεμένοι και ταυτίζονται με τα προβλήματα του σχολείου, συμφωνούν με τις αξίες του και πιστεύουν πως είναι καλύτερα να παραμένεις στο ίδιο σχολείο για το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας.

### **Κανονιστική δέσμευση**

Το επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης είναι επίσης υψηλό, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν το αίσθημα της υποχρέωσης απέναντι στο σχολείο τους. Οι ίδιοι δηλώνουν πως τους αρέσει να συζητάνε για το σχολείο τους με ανθρώπους που είναι έξω από αυτό, πιστεύουν στην αξία της αφοσίωσης και βρίσκουν λάθος να μετακινείται κάποιος από δουλειά σε δουλειά.

### **Συνεχής δέσμευση**

Ωστόσο, το επίπεδο της δέσμευσης «λόγω συνέχειας» είναι μέτριο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρόλο που βρίσκουν πως είναι δύσκολο να παραιτηθούν από τη δουλειά τους και φοβούνται να πάρουν μια τέτοια απόφαση, θεωρούν πως η υπηρέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο δεν συνδέεται με το προσωπικό κόστος και την αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του. Αυτό είναι ένα εύρημα το οποίο πιθανόν οφείλεται στο σύστημα διορισμών-προσλήψεων-μεταθέσεων που επικρατεί στην Ελλάδα. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται ένα σώμα δημοσίων υπαλλήλων που υπηρετεί τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενιαία και δεν έχει σε μεγάλο βαθμό την δυνατότητα επιλογής ή διαφοροποίησης. Ακόμη και αν μπορούν να επιλέξουν σε ποια Περιφέρεια ή Νομό επιθυμούν να εργαστούν, δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένου σχολείου.

### **Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως η δυαδική σχέση συναλλαγής που αναπτύσσουν με τον Διευθυντή του σχολείου τους είναι καλή έως πολύ καλή (93%). Πιστεύουν πως ο Διευθυντής τους είναι ικανοποιημένος με ό,τι κάνουν, καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες τους, αναγνωρίζει τις δυνατότητες τους, τους βοηθά με τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους και θα ρίσκαρε για να τους ξεμπλέξει από κάποιο πρόβλημα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν καθημερινή επαφή και συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, ωστόσο οι σχέσεις τους δεν είναι πάντα καλές (Κούλα, 2011•Μλεκάνης, 2005•Πασιαρδή, 2001•Στραβάκου, 2003).

### **Παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών**

Στην συνέχεια, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Η μεγαλύτερη συμβολή στο νόημα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός στην εργασία του οφείλεται στην επαφή και στη σχέση του με τα παιδιά (84,1%). Ενώ, δευτερεύοντα ρόλο παίζουν οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο (5,8%), το γνωστικό αντικείμενο (3,2%) και το κύρος του επαγγέλματος (3,2%). Η αναγνώριση της προσφοράς από τον Διευθυντή και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται πως δεν συμμετέχουν στο νόημα της εργασίας, καθώς δεν ιεραρχήθηκαν καθόλου (0%) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

### **Επίδραση φύλου Διευθυντή**

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση του φύλου του Διευθυντή στη νοηματοδότηση της εργασίας, την επαγγελματική ικανοποίηση, την οργανωσιακή δέσμευση και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού. Βρέθηκε πως η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας σχετίζεται με το φύλο του Διευθυντή και πιο συγκεκριμένα, πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν άνδρες Διευθυντές δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας στο σχολείο τους. Ίσως αυτό να είναι ένα εύρημα το οποίο εξηγεί την προτίμηση των ανδρών σε θέσεις ευθύνης.

### **Επίδραση δημογραφικών παραγόντων**

Διερευνήθηκε επίσης, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και βρέθηκε πως η ικανοποίηση από την ολότητα του σχολικού οργανισμού σχετίζεται με το φύλο των εκπαιδευτικών και πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από την ολότητα του σχολικού τους οργανισμού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Γραμματικού (2010) και Evans (1998) σύμφωνα με τις οποίες οι πηγές ικανοποίησης για τις γυναίκες είναι διαφορετικές από τις αντίστοιχες πηγές από όπου αντλούν ικανοποίηση οι άντρες. Αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, η Evans (1998) υποστηρίζει ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι το εργασιακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επίβλεψη του προϊστάμενου, ενώ για τους άνδρες είναι οι απολαβές και η ασφάλεια της εργασίας. Ωστόσο, δεν αναδείχθηκε επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διεθνή

βιβλιογραφία η οποία υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την ηλικία (Clark, 1997) και αυξάνει με την πάροδο του χρόνου (Greenberg & Baron, 2000\* White & Spector, 1987).

Από τη διερεύνηση των υπολοίπων δημογραφικών χαρακτηριστικών, φάνηκε πως τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση και ειδικότερα με τη δέσμευση «λόγω συνέχειας». Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η συσχέτιση της οργανωσιακής δέσμευσης με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως είναι η ηλικία (Alutto et al., 1973\* Becker, 1960). Η αναζήτηση των ομάδων ανάμεσα στις οποίες εντοπίζονται οι διαφορές έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-15 χρόνων και πάνω από 26 χρόνων νιώθουν μεγαλύτερη συνεχή δέσμευση από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία (0-5 χρόνια). Όπως επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (26+) νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση λόγω συνέχειας και από τους συναδέλφους τους με 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τις τρέχουσες συνθήκες εργασίας στην εκπαίδευση, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα, έχουν «προλάβει» να διοριστούν ή να μετατεθούν μόνιμα πλέον σε ένα σχολείο στο οποίο υπηρετούν το μεγαλύτερο διάστημα της επαγγελματικής τους ζωής και αισθάνονται αφοσιωμένοι σε αυτό.

Τέλος, δεν αναδείχθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στη νοηματοδότηση της εργασίας και τη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Δηλαδή, τα υψηλά επίπεδα νοηματοδότησης και η καλή σχέση συναλλαγής με τον Διευθυντή που φάνηκε πως παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δεν σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία ή την προϋπηρεσία τους.

### **Ανάλυση συσχετίσεων**

Η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών κατέδειξε μόνο θετικές συσχετίσεις. Αρχικά, η σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού συσχετίζεται θετικά με τη νοηματοδότηση επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Tummers & Knies (2013), οι οποίοι εξέτασαν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της νοηματοδότησης της εργασίας στη σχέση της σχέσης συναλλαγής ηγέτη-υφισταμένου με την οργανωσιακή δέσμευση, την προσπάθεια της εργασίας και τον εμπλουτισμό της οικογένειας από την εργασία και διαπίστωσαν πως η ηγεσία επηρεάζει τη νοηματοδότηση της



εργασίας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τα εργασιακά αποτελέσματα και αυτή η επιρροή είναι μεγαλύτερη στον τομέα της εκπαίδευσης. Δηλαδή, όσο βελτιώνεται η σχέση συναλλαγής των εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή τους, τόσο αυξάνεται η νοηματοδότηση της εργασίας τους.

Συνεπακόλουθα, η νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή τους δέσμευση. Αυτό σημαίνει, πως η αύξηση στα επίπεδα νοηματοδότησης της εργασίας οδηγούν σε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακή δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους Bogler και Somech (2004), οι οποίοι διερεύνησαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και υποστήριξαν, πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμα τους ως σημαντικό κομμάτι της ζωής τους, τόσο περισσότερη ικανοποίηση θα αντλούν από αυτό.

Κλείνοντας, εφόσον η νοηματοδότηση της εργασίας μελετάται ως συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση, ερευνήθηκε η επίδραση που δέχεται από τη σχέση συναλλαγής που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τον Διευθυντή τους. Φάνηκε ότι η σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού από μόνη της, έχει μικρή επίδραση στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και πως επιδρά σημαντικά όταν βρίσκεται σε συνδυασμό με την ικανοποίηση από τη δουλειά, την ικανοποίηση από τον μισθό και την κανονιστική δέσμευση. Η νοηματοδότηση της εργασίας με τη σειρά της φάνηκε πως επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελώντας ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την ικανοποίηση από τη δουλειά των εκπαιδευτικών ( $R^2=38\%$ ) και στην οργανωσιακή τους δέσμευση, με ισχυρότερη επίδραση στη συναισθηματική δέσμευση ( $R^2=19\%$ ).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τον καιρίο και καθοριστικό ρόλο που έχει η νοηματοδότηση της εργασίας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης, στρέφοντας την προσοχή στον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευτικών.

## 6.2 Περιορισμοί

Δεδομένου του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και του αριθμού των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν το δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, θεωρείται μικρό ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας για το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μιας αστικής περιοχής και δεν μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία άλλων περιοχών. Τέλος, στο δείγμα περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί μόνο της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμο τα αποτελέσματα να επιβεβαιωθούν με περαιτέρω έρευνες αναφερόμενες στη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Abeles, L. R. (2009).** Absenteeism Among Teachers-Excused Absence and Unexcused Absence. *International Journal of Educational Administration*, 1(1), 31-49.
- Adams, J. S. (1963).** Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Alderfer, C. P. (1969).** An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Alderfer, C. P. (1972).** *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. New York.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996).** Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Alutto, J. A., Hrebiniak, L. G., & Alonso, R. C. (1971).** A study of differential socialization for members of one professional occupation. *Journal of Health and Social Behavior*, 12, 140-147.
- Alutto, J. A., Hrebiniak, L. G., & Alonso, R. C. (1973).** On operationalising the concept of commitment. *Social Forces*, 51, 448-454.
- Angle, H. L., & Perry J. L. (1981).** An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly* 26(1), 1.
- Aranya, N., & Jacobsen, D. (1975).** An empirical study of theories of organizational and occupational commitment. *The Journal of Social Psychology*, 97, 15-22.
- Argyle, M. (1972).** Non-verbal communication in human social interaction.
- Arlestig, H. (2008).** Structural Prerequisites for Principals' and Teachers' Communication About Teaching and Learning Issues. *SAGE Publications*, 11(3), 189-203.
- Arnold, K., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E., & McKee, M. (2007).** Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203.
- Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (1999).** "How can you do it?" Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of Management Review*, 24, 413-434.

- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000).** Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry* 9(2), 134-145.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986).** *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Au, W. T. & Ho, C. L. (2006).** Teaching Satisfaction Scale. Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185.
- Balzer, W. K., Kravitch, D.A., Lovell, S. E., Paul, K. B., Reilly, B. A., & Smith, P. C. (1990).** *User's manual for the job descriptive index and the job in general scales*, Bowling Green: Bowling Green State University.
- Bar-On, R. (1986).** *Behavior in Organizations*. Newton: Allyn and Bacon.
- Barth, R. (1990).** *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bass, B. M. (1990).** *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990).** *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1995).** Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Administrative Science Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Baughman, K. S. (1996).** Increasing teacher job satisfaction: A study of the changing role of the secondary principal. *American Secondary Education*, 24(3), 19–22.
- Baumeister, R. F. (1991).** *Meanings of life*, New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002).** The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.608–618).
- Becker, H. S. (1960).** Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Bell, L. M. (1994).** *Looking for passages through the glass ceiling: An empirical field investigation into the effects of gender, age and leader-member exchange relationships on the career progress and career perceptions of working professionals* (Doctoral dissertation), Department of Management: University of Cincinnati.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1985).** *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. New York: Harper & Row.

- Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010).** When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21(5), 973-994.
- Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010b).** Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 158–186.
- Bhagat, R. S., & Chassie, M. B. (1981).** Determinants of organizational commitment in working women: Some implications for organizational integration. *Journal of Occupational Behaviour*, 1, 17-30.
- Billett, S., Newton, J., & Ockerby, C. M. (2010).** Socio-personal premises for selecting and securing an occupation as vocation. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 47-62.
- Blasé, J., & Roberts, J. (1994).** The micro politics of teacher work involvement: Effective principals' impact on teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 40, 67–94.
- Bogler, R. (2001).** The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- 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, 277 – 289.
- Borg, M. G., Falzon, J. M., & Riding, R. J. (1991).** Stress in Teaching: A study of Occupational Stress and its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment Among Primary School teachers, *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borkowski, N. (2015).** *Organizational Behavior in Health Care*. Sudbury Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
- Brayfield, A., & Rothe, H. (1951).** An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 301-311.
- Brief, A. P., & Nord, W. R. (1990a).** *Meanings of occupational work*. Lexington: Lexington Books.
- Brief, A. P., & Nord, W. R. (1990b).** Work and meaning: Definitions and interpretations. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work* (pp. 1–19). Lexington: Lexington Books.
- Britt, T.W., Dickinson, J.M., Moore, D.M., Castro, C.A., & Adler, A.B. (2007).** Correlates and consequences of morale versus depression under stressful conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 34-47.

- Broadfoot, K. J., Carlone, D., Medved, C. E., Aakhus, M., Gabor, E., & Taylor, K. (2008).** Meaningful work and organizational communication: Questioning boundaries, positionalities, and engagements. *Management Communication Quarterly*, 22(1), 152-161.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992).** Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, J. A. (1954).** The social psychology of industry.
- Brunetti, G. J. (2001).** Why do they teach? A study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009).** The call of the wild: Zookeepers, callings, and the dual edges of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54, 32-57.
- Burns, J. M. (1978).** *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2002).** Authenticity-Reliability, Validity and Triangulation. In Coleman, M. & Briggs, A. R. J., *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp.93-107), London: SAGE Publications.
- Cashman, J. (1975).** *Empirical test of role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach* (Doctoral dissertation), Department of Management: University of Illinois.
- Cashman, J., Dansereau, F. Jr., Graen, G. B., & Haga, W. J. (1976).** Organizational understructure and leadership: A longitudinal investigation of role-making process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 15, 278-296.
- Cerit, Y. (2009).** The Effects of Servant Leadership Behaviors of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 600-623.
- Chalofsky, N. (2003).** An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6, 69-83.
- Chen, G. A. (2007).** *The Meaning of Meaningful Work: Subject-Object Meaningfulness in Knowledge Work* (Doctoral dissertation), Michigan University.
- Chudzikowski, K., & Mayrhofer, W. (2011).** In search of the blue flower? Grand social theories and career research: The case of Bourdieu's theory of practice. *Human Relations*, 64(1), 19-36.
- Clark, A.E. (1997).** Job Satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007).** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colby, A., Sippola, L., & Phelps, E. (2001).** Social responsibility and paid work in contemporary American life. In A. Rossi (Ed.), *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work, and community* (pp. 463-581). Chicago: University of Chicago Press.
- Creswell, J. W. (2011).** Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Csikszentmihalyi, M. (1990).** *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- 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.
- Dansereau, F., Graen, G. B., & Haga, W. (1975).** A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
- Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S. & Larson, J. (1998).** Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 561-574.
- Day, D. V. (2000).** Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008).** Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009).** Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-450.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998).** A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000).** Teaching in context. *Australian Council for Educational Research.*, Australia: Camberwell.
- Dobrow, S. R. (2006b).** *Having a calling: A longitudinal study of young musicians* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning), Harvard University.
- Dorman, C., & Zapf, D. (2001).** Job Satisfaction: a meta-analysis of stabilities, *Journal of Organizational Behavior*, 22, 483-504.

- Dornstein, M., & Matalon, Y. (1989).** A comprehensive analysis of the predictors of organizational commitment: a study of voluntary army personnel in Israel. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 192-203.
- Dubin, R., Champoux, J. E., & Porter, L. W. (1975).** Central life interests and organizational commitment of blue-collar and clerical workers. *Administrative Science Quarterly*, 20, 41 1-421.
- Duffy, R. D. (2010).** Spirituality, religion, and work values. *Journal of Psychology and Theology*, 38(1), 52-61.
- Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010).** Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 428–440.
- Etebarian, A., Salehizadeh, S., Abzari, M., & Abdolmanafi, S. (2010).** Importance of the relationship between psychological empowerment of employees and human resources productivity in government organizations. *European Journal of Economics, Finance & Administrative Sciences*, 26, 44-56.
- Evans, L. (1998).** Teacher morale, job satisfaction and motivation. London: Paul Chapman.
- Fairlie, P. (2011).** Meaningful work, employee engagement, and other key employee outcomes. *Advances in Developing Human Resources*, 13(4), 508-525.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999).** *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Μτφρ. Α. Ραυτοπούλου, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ferris, K. R., & Aranya, N. (1983).** A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology*, 36, 87-98.
- Fiedler, F. E. (2001).** When IQ+experience=performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(3), 132-139.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., & Hein, M. B. (1991).** Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2(4), 245-287.
- Foster, J. (2000).** Motivation in the workplace, In: Chmiel N. (Ed.): *Introduction to work and organizational psychology* (pp. 302-326), U.K.: Blackwell Publishers.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987).** The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40, 287-322.
- Geertz, C. (1973).** *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.



- Geraki, A. (2004).** Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 45-64.
- Giacometti, K. S. (2005).** *Factors affecting job satisfaction and retention of beginning teachers* (Doctoral dissertation), Virginia Tech.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988).** Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Graen, G. B. (1976).** Role-making processes within complex organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1202-1245). Chicago: Rand McNally.
- Graen, G. B., & Cashman, J. (1975).** A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp. 143-166), Kent, OH: Kent State University Press.
- Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987).** Toward a psychology of dyadic organizing. *Research in organizational behavior*.
- Graen, G. B., & Schiemann, W. (1978).** Leader-member agreement: A vertical dyad linkage approach. *Journal of Applied Psychology*, 63, 206-212.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien M. (1995).** Relationship-based approach to leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1991a).** The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributions: Toward a theory of leader-making. *Journal of Management Systems*, 3(3), 33-48.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1991b).** Partnership-making applies equally well to teammatesponsor teammate-competence network, and teammate-teammate relationships. *Journal of Management Systems*, 3(3), 49-54.
- Graen, G. B., Cashman, J., Ginsburgh, S., & Schiemann, W. (1977).** Effects of linking-pin quality upon the quality of working life of lower participants: A longitudinal investigation of the managerial understructure. *Administrative Science Quarterly*, 22, 491-504.
- Graen, G. B., Liden, R., & Hoel, W. (1982).** Role of leadership in the employee withdrawal process. *Journal of Applied Psychology*, 67, 868-872.
- Graen, G. B., Novak, M., & Sommerkamp, P. (1982).** The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109-131.

- Grant, A. M. (2007).** Relational Job Design and the Motivation to Make a Prosocial Difference. *Academy of Management Review*, 32(2).
- Grant, A. M., Campbell, E. M., Chen, G., Cottone, K., Lapedis, D., & Lee, K. (2007).** Impact and the art of motivation maintenance: The effects of contact with beneficiaries on persistence behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103(1), 53-67.
- Greenberg, J., & Baron, A. (2000).** *Behavior in Organizations*. N.J.: Prentice Hall.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975).** Development of the Job Design Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976).** Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980).** *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J.R, Oldham G.R., & Stepina L. R. (1978).** Norms for the job diagnostic survey. University of Illinois, Technical Report 16, *School of Organization and Management*, Yale University.
- Handy, C. B. (1984).** *The future of work*. Blackwell Publishers, Inc.
- Hanushek, E., & Rivkin, S. (2007).** Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Harris, A. (2004).** Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002).** Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2001).** Headmasters' Views of Effective School Leadership. *ISEA*, 29, 29-39.
- Harrison, M. M. (2008).** *Finding meaning in the everyday: An in-depth investigation of meaningful work experiences*. The Pennsylvania State University.
- Hatton, N. G., Soliman, I. K, Squires, D. S., & Watson, A. J (1991).** School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction, *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.
- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006).** The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 88-110.

- Heneman, H. G., & Schwab, D. P. (1985).** Pay satisfaction: Its multidimensional nature and measurement. *International journal of Psychology*, 20(2), 129-141.
- Heneman, H. G. (1973).** Impact of performance on managerial pay levels and pay changes. *Journal of Applied Psychology*, 58(1), 128.
- Heneman, R. L., Greenberger, D. B., & Anonyuo, C. (1989).** Attributions and Exchanges: The effects of interpersonal factors on the diagnosis of employee performance. *Academy of Management Journal*, 32, 466-476.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977).** *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Herzberg, F. (1959).** *The motivation to work*. New York: Holy Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1966).** *Work and the nature of man*. New York: Thomas Y. Crowell Publishers.
- Herzberg, F. (1987).** One more time: How do we motivate employees? *Harvard Business Review*, 87, 109-117.
- Hill, P. C., & Smith, G. S. (2002).** Coming to terms with spirituality and religion in the workplace. In R. A. Giacalone & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *The handbook of spirituality and organizational performance* (pp. 93-107). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Hochschild, A. R. (1983).** *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hollander, E. P. (1978).** *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationship*. New York: Free Press.
- Hopkins, D. (1994).** *School improvement in an era of change. School Development Series*. London: Books International, Inc.
- House, R. (1971).** A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- House, R. (1996).** Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *Administrative Science Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G., (2007).** *Educational administration: theory, research and practice (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Hrebiniak, L. (1974).** Effects of job level and participation on employee attitudes and perceptions of influence. *Academy of Management Journal*, 17, 649-662.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972).** Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17, 555-573.

- Hunt, S. D., & Morgan R. M. (1994).** Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct? *Academy of Management Journal* 37(6), 1568-1587.
- Hutmire, J. L. (2016).** *Meaningfulness of Work as Perceived by Women from Diverse Social Classes: A Grounded Theory Exploration* (Doctoral dissertation), Walden University.
- Hyvönen, K. (2011).** *Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being* (Doctoral dissertation), Finland: University of Jyväskylä.
- Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M., & Paul, K. B. (1989).** Construction of a Job in General scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of applied psychology*, 74(2), 193.
- Jahoda, M. (1984).** Social institutions and human needs: A comment on Fryer and Payne. *Leisure studies*, 3(3), 297-299.
- James, C., & Vince, R. (2001).** Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management and Administration*, 29(3), 307-317.
- Jans, N. A. (1989).** Organizational commitment, career factors and career/life stage. *Journal of Organizational Behavior*, 10(3), 247-266.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1980).** Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional children*, 47(2), 90-98.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., & Ilies, R. (2001).** Job satisfaction: A cross-cultural review. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, 2, 25-52.
- Kahn, W. A. (1990).** Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kahn, W. A. (2007).** Meaningful connections: Positive relationships and attachments at work. In J. E. Dutton & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp. 189-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, T., & Dansereau, F. (1995).** Leadership and empowerment: A social exchange perspective. *Human Relations*, 48, 127-146.
- Kelley, R. E. (1988).** In praise of followers. *Harvard Business Review*, (November-December), 142-149.
- Kidron, A. (1978).** Work values and organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 21, 239-247.

- Kim, K. I., & Organ, D. W. (1982).** Determinants of leader-subordinate exchange relationships. *Group & Organization Studies*, 7, 77-89.
- Klein, K. J., Dansereau, F., & Hall, R. J. (1994).** Levels issues in theory development, data collection and analysis. *Academy of Management Review*, 19(2), 195-229.
- Kluckhohn, C. (1951).** Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961).** *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row Peterson & Co.
- Koslander, T., Da Silva, A. B., & Roxberg, A. (2009).** Existential and spiritual needs in mental health care: An ethical and holistic perspective. *Journal of Holistic Nursing*, 27(1), 34-42.
- Koustelios, A. (2001).** Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers, *The International Journal of Educational Management*, 15, 354-358.
- Koustelios, A. (2005).** Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997).** The employee satisfaction inventory: Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005).** The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kram, K. E. (1983).** Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608-625.
- Kreitner R., & Kinicki, A. (1998).** *Organizational behavior (4th ed.)*. Irwin/McCraw- Hill international edition.
- Kulik, C. T., Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (1987).** Work Design as an Approach to Person-Environment fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 278-296.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999).** A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2, 45-72.
- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007).** Teaching working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42–45.

- Liden, R., & Graen, G. B. (1980).** Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management Journal*, 23, 451-465.
- Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012).** Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group & Organization Management*, 37(5), 655-685.
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. F. (2010).** Character strengths and well-being among volunteers and employees: towards an integrative model. *Journal of Positive Psychology*, 6, 419-430.
- Locke, E. A. (1976).** The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349), Chicago: Rand McNall.
- Locke, E. A., & Taylor, M. S. (1990).** Stress, coping, and the meaning of work. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work* (pp. 135–170). Lexington: Lexington Books.
- Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L., & Fitzgerald, M. P. (1985).** A Meta-Analysis of the Relation of Job Characteristics to Job Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 70(2), 280-289.
- Luthans, F. (2005).** *Organizational behavior (12th ed.)*. McGraw-Hill.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999).** Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93, 39–47.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958).** *Organizations*. NY: Wiley, New York.
- Markovits, Y., Davis, A.J., & Van Dick, R. (2007).** Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees, *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Marks, M. H., & Printy, M. S. (2003).** Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martela, F. (2010).** Meaningful work—an integrative model based on the human need for meaningfulness. In *Academy of Management Annual Meeting in Montréal, Quebec*.
- Marzano, R. J., McNulty, B. A., & Waters, T. (2005).** *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001).** Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Maslow, A. H. (1954).** *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004).** The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11–37.
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1998).** Differentiating Antecedents of Organizational Commitment: A Test of March and Simon's Model. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 15-28.
- Mead, G.H. (1934).** *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meindl, J. R., Erlich, S. B., & Dukerich, J. M. (1985).** The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30, 78-102.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991).** A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997).** *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, A., (1993).** Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78, 538-551.
- Michaelson, C. (2005).** Meaningful motivation for work motivation theory. *Academy of Management Review*. 30(2), 235-238.
- Morris, J. M., & Steers, R. M. (1981).** *Structural influences on organizational commitment*. University of Oregon.
- MOW International Research Team. (1987).** *The meaning of working*, New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Dubin, R. (1974).** Unit performance, situational factors, and employee attitudes in spatially separated work units. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12, 231-248.
- Mowday, R. T., Steers R. M., & Porter, L. W. (1979).** The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mowday, R. T., Steers, R.M., & Porter, L. W. (1982).** *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. San Diego: Academic Press.

- Nias, J. (1998).** Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. In A. Hargeaves et al. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Nias, J. (2005).** Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In *The practice and theory of school improvement* (pp. 223-237). Springer, Dordrecht.
- Nord, W. R., Brief, A. P., Atieh, J. M., & Doherty, E. M. (1990).** Studying meanings of work: The case of work values. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work* (pp. 21–64). Lexington: Lexington Books.
- Northouse, P. G (2004).** *Leadership: Theory and practice (3<sup>rd</sup> ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- O' Brien, G. E. (1982).** Evaluation of the Job Characteristics Theory of Work Attitudes and Performance. *Australian Journal of Psychology*, 34(3), 383-401.
- Ostroff, C. (1992).** The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Overell, S. (2009).** *The meaning of work. Beyond current horizons: Technology, children, schools and families*. London: Futurelab.
- Park, C. L. (2005).** Religion and meaning. *Handbook of the psychology of religion and spirituality*, 2, 357-379.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988).** Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997).** *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006).** Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327-340.
- Podolny, J. M., Khurana, R., & Hill-Popper, M. (2005).** *How to put meaning back into leading*. HBS Working Knowledge.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974).** Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603-609.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003).** Fostering meaningfulness in working and meaningfulness at work: An identity perspective. In K. S. Cameron, J. E.



Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*. San Francisco: Berrett-Kochler Publishers, Inc.

- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B., (2006).** Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262.
- Quarstein, V. A., McAfee, R. B., & Glassman, M. (1992).** The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 45(8), 859-873.
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2007).** Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, 91-116.
- Reardon, S. F., & Bischoff, K. (2011).** Income inequality and income segregation. *American Journal of Sociology*, 116(4), 1092-1153.
- Reichers, A. E. (1985).** A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Renn, R. W., & Vandenberg, R. J. (1995).** The critical psychological states: An underrepresented component in job characteristics model research. *Journal of Management*, 21(2), 279-303.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004).** Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.
- Richards, J. (2005).** Principal behaviors that encourage teachers: Perceptions of teachers at three different stages. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Ridolphi, J., & Seers, A. (1984).** Leader behavior versus leader-member exchange: A competitive test. *Paper presented at the Southeast Decision Sciences meeting*, Williamsburg, VA.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011).** *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (Μτφρ.: Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.
- Roberson, L. (1990).** Functions of work meanings in organizations: Work meanings and work motivation. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work* (pp. 107–134). Lexington: Lexington Books.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999).** Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49–71.
- Rosse, J. G., & Kraut, A. I. (1983).** Reconsidering the vertical dyad linkage model of leadership. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 63-71.

- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010).** On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127.
- Ruiz-Quantanilla, S. A., & England, G. W. (1996).** How working is defined: Structure and stability. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 515-540.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001).** On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998).** The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Saif-ud-Din., Nawaz, A., Jan, F. A., & Imran, M. (2012).** Synthesizing the theories of job-satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9).
- Saiti, A. (2007).** Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1978).** A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative science quarterly*, 224-253.
- Sandelands, L. E., & Boudens, C. J. (2000).** Feeling at work. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in Organizations* (pp. 46-63). London: Sage.
- Saracaloglu, A. S. & Yenice, N. (2009).** Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Schein, E. H. (1978).** *Career dynamics: Matching individual and organizational needs* (Vol. 6834). Addison Wesley Publishing Company.
- Schiemann, W. A. (1977).** *Structural and interpersonal effects on patterns of managerial communications: A longitudinal investigation*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Illinois.
- Schriesheim, C. A., & Gardiner, C. C. (1992).** An exploration of the discriminant validity of the leader-member exchange scale (LMX 7) commonly used in organizational research. *Paper presented at the Southern Management Association Meeting*, New Orleans, LA.
- Schulenberg, S. E., Hutzell, R. R., Nassif, C., & Rogina, J. M. (2008).** Logotherapy for clinical practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(4), 447-463.
- Scott, S. G. (1993).** *The influence of climate perceptions on innovative behavior: a model of individual innovation in the workplace* (Doctoral dissertation), University of Cincinnati.

- Seers, A. (1981).** *A dual attachment concept: A longitudinal investigation of the combination of characteristic (JC) enhancement and leader-member exchange (LMX) offer to all members.* Unpublished Ph.D. dissertation (S. Rains Wallace award finalist), University of Cincinnati.
- Seers, A., & Graen, G. B. (1984).** The dual attachment concept: A longitudinal investigation of the combination of task characteristics and leader-member exchange. *Organizational Behavior & Human Performance*, 33, 283-306.
- Sergiovanni, T. (2002).** *Leadership: What's in it for schools?* London: Falmer Press.
- Short, P. M. (1998).** Empowering leadership. *Contemporary Education*, 69, 70–72.
- Shuck, B. (2011).** Four emerging perspectives of employee engagement: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 10(3), 304-328.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1996).** Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982).** Leadership: The management of meaning. *The Journal of applied behavioral science*, 18(3), 257-273.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. C. (1969).** *The measurement of satisfaction in work and retirement.* Chicago, IL: Rand McNally.
- Socorro, M., & Fernando, C. L. (2010).** Appreciative inquiry: A positive approach to organizational planning and learning. *Social Research Reports*, 10, 3-105.
- Spector, P. (2008).** *Industrial and organizational behaviour (5th ed.).* Englewood Cliffs, NJ: Wiley.
- Spector, P. E. (1997).** *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences.* London: Sage Publications, Inc.
- Spector, P.E. (1985).** Measurement of human service staff satisfaction; Development on the job satisfaction survey, *American Journal of Community Psychology*, 16, 693-713.
- Spreitzer, G.M. (1996).** Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483–504.
- Steers, R. M. (1977).** Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012).** Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.

- Steger, M. F., Dik, B. J., & Shim, Y. (2010).** Assessing meaning and satisfaction at work. *The Oxford handbook of positive psychology assessment*, 2.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1978).** Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal*, 21, 380-396.
- Stogdill, R. M. (1974).** *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stone, E. E., & Porter, L. W. (1975).** Job characteristics and job attitudes: A multivariate study. *Journal of Applied Psychology*, 60, 57-64.
- Super, D. E., & Sverko, B. (1995).** *Life roles, values, and careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, K. W. (2009b).** *Technical brief for the Work Engagement Profile: Content, reliability, and validity*. Mountain View, CA: CPP.
- Treadgold, R. (1999).** Transcendent vocations: Their relationship to stress, depression, and clarity of self-concept. *Journal of Humanistic psychology*, 39(1), 81-105.
- Tummers, L. G., & Knies, E. (2013).** Leadership and Meaningful Work in the Public Sector. *Public Administration Review*, 73(6), 859–868.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003).** The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 349.
- Tymon, W. G. (1988).** *An empirical investigation of a cognitive model of empowerment* (Doctoral dissertation), Temple University, Philadelphia.
- Uhl-Bien, M., & Graen, G. B. (1992).** Self-management and team-making in cross-functional work teams: Discovering the keys to becoming an integrated team. *Journal of High Technology Management*, 3, 225-241.
- Uhl-Bien, M., & Graen, G. B. (1993a).** Leadership-making in self-managing professional work teams: An empirical investigation. In K. E. Clark, M. B. Clark & D. P. Campbell (Eds.), *The impact of leadership* (pp. 379-387). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Uhl-Bien, M., Tierney, P. S., Graen, G. B., & Wakabayashi, M. (1990).** Company paternalism and the hidden-investment process: Identification of the “right type” for line managers in leading Japanese organizations. *Group & Organization Studies*, 15, 414-430.
- Van Zyl, L. E., Deacon, E., & Rothmann, S. (2010).** Towards happiness: Experiences of work-role fit, meaningfulness and work engagement of

- industrial/organizational psychologists in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 1-10.
- Vecchio, R. P. (1982).** A further test of leadership effects due to between-group and within-group variation. *Journal of Applied Psychology*, 67, 200-208.
- Vroom, V. H. (1964).** *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wade-Benzoni, K. (2005).** Legacies, immortality, and the future: the psychology of intergenerational altruism. *Research on Managing Groups and Teams*, 8, 247-270.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008).** How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wakabayashi, M., & Graen, G. B. (1984).** The Japanese career progress study: A 7-year follow-up. *Journal of Applied Psychology*, 69, 603-614.
- Wakabayashi, M., Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1990).** Generalizability of the hidden investment hypothesis among line managers in five leading Japanese corporations. *Human Relations*, 43, 1099-1116.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979).** Scales for the Measurement of Social Work Attitudes and Aspects of Psychological. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967).** Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota studies in vocational rehabilitation*.
- Weiss, E. M. (1999).** Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 19, 861-879.
- Weiss, R. S., & Riesman, D. (1961).** Some issues in the future of leisure. *Social Problems*, 9(1), 78-86.
- White, T. A., & Spector, P. E. (1987).** An investigation of Age Related Factors in the Age-Job-Satisfaction Relationship. *Psychology and Aging*, 2(3), 261-265.
- Wiener, Y., & Gechman, A. S. (1977).** Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behaviour*, 10, 47-52.
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004).** Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *Clearing House*, 77, 118-121.
- Worrell, T. G. (2004).** *School psychologists' job satisfaction: Ten years later* (Doctoral dissertation), Virginia Tech.

**Wrzesniewski, A. (2003).** Finding positive meaning in work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn. (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 296–308), San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

**Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001).** Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201.

**Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003).** Interpersonal sensemaking and the meaning of work. In Kramer, R. M. & Staw, B. M. (Eds.) *Research in Organizational Behavior*, 25, 93–135.

**Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997).** Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21–33.

**Yukl, G. A., & Yukl, G. (1989).** *Leadership in organizations*.

**Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006).** Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of comparative Education*, 36, 229-247.

#### Ελληνική

**Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008).** Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελλην.

**Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Γραμματικού, Κ. (2010).** *Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας* (Master's thesis), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

**Δαράκη, Ε. (2007).** Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

**Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α., Πιντζοπούλου, Ε., & Τσιγγίλης, Ν. (2006).** Επαγγελματική Ικανοποίηση Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

**Θεοφιλίδης, Χ. (1994).** *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Ιδίου.

**Θεοφιλίδης, Χ. (2012).** *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

**ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2016).** Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2015. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Σύνοψη συμπερασμάτων. Η ελληνική πρωτοβάθμια &

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013).

- Κάντας, Α. (2009).** *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Μέρος 1<sup>ο</sup> «Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2011).** *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής* (Master's thesis), Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2005).** *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (τόμος Β)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κατσαρός Ι. (2008).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κούλα, Β. (2011).** *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Doctoral dissertation), Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φ.Π. Α.Π.Θ.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001).** Η επαγγελματική ικανοποίηση και η Επαγγελματική Εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003).** Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 157-172). Αθήνα: ΠΕΕ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Μαυρογιώργου, Γ. Νιστόπουλου & Β. Δ. Χαλκιάτη. *Εκπαιδευτική Διοίκηση Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Μλεκάνης, Μ. (2005).** *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μουχτούρη, Β. (2009).** *Στάσεις του νοσηλευτικού προσωπικού του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής για την εργασία του* (Master's thesis), Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Μπαράλος, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010).** Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Π. Δεμίρογλου & Κ. Σαραφίδου (Επιστ. Επιμ.), *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. Ο εκπαιδευτικός και το έργο*

του παρελθόν, παρόν, μέλλον. Α' τόμος. 17-19 Οκτωβρίου 2008. (σ. 670).  
Δράμα: Εταιρεία επιστημών αγωγής Δράμας.

- Μπουραντάς, Δ. (2005).** *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρούζος, Α (2004).** Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο Δ. Χατζηδημού, Ε. Ταρατάρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνέδριου της Παιδιατρικής Εταιρείας Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μυλωνά, Ζ. (2005).** *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Νικολαΐδου, Μ. (2011).** *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Ε και*; Αθήνα: Ίων.
- Ντούσκας, Ν. (2007).** Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001).** *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003).** *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005).** *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας Και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006).** *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Master's thesis)*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993).** *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τόμος Α)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001).** *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (1996).** *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005).** Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ.(2011).** *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.



- Σαΐτης, Χ. (2000).** *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (2<sup>η</sup> ed.)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008).** *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008).** *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003).** *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003).** *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φαναριώτη, Π. (1996).** *Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον: Εισαγωγή στη σύγχρονη επιχειρησιακή ψυχολογία*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Χαϊντούτη, Β., Ρούσσοι, Π., & Σταυρόπουλος, Β. (2014).** Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας Ειδικής και Γενικής Αγωγής Σχετικά με την Επικοινωνία τους με τους Γονείς: το Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας, η Ταύτιση με τον Οργανισμό και η Ηγετική Συμπεριφορά του Διευθυντή του Σχολείου ως Προβλεπτικοί Παράγοντες. Στο Μ. Ευσταθίου & Μ. Παρασκευόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του ΠΕΣΣΕΑ* (Θέματα Ειδικής Αγωγής, Τεύχος 65, Γ' Μέρος, σελ. 88-99), Πειραιάς: ΠΕΣΣΕΑ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**  
**ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (PRINCIPAL COMPONENTS)**  
**ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,821
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1871,063
	df	171
	Sig.	0,000

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Communalities**

	Initial
Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1,000
Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	1,000
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	1,000
Αισθάνομαι ασφάλεια με τον μισθό μου	1,000
Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	1,000
Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	1,000
Η δουλειά μου έχει προκλήσεις	1,000
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1,000
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1,000
Η δουλειά μου έχει ποικιλία	1,000
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	1,000
Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	1,000
Ο Διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1,000
Ο Διευθυντής μου με παρακινεί	1,000
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	1,000
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	1,000

Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ	1,000
Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	1,000
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	1,000

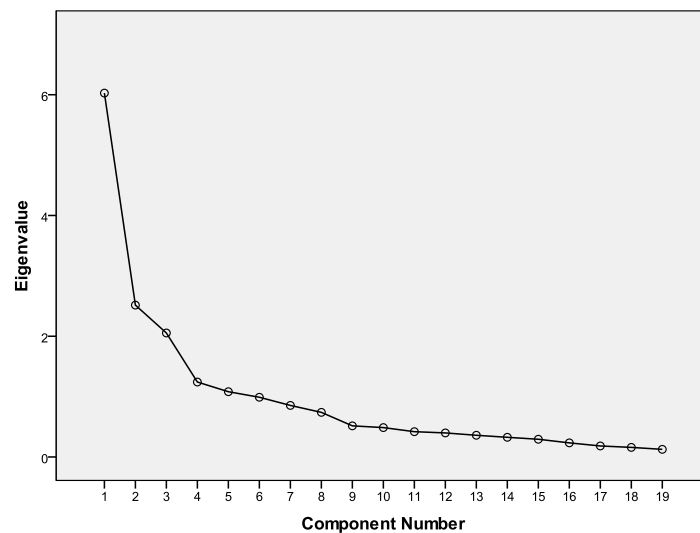
Extraction Method: Principal Component Analysis.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,027	31,721	31,721	3,270	17,213	17,213
2	2,515	13,237	44,959	2,845	14,973	32,186
3	2,054	10,810	55,769	2,566	13,505	45,691
4	1,241	6,533	62,302	2,208	11,621	57,312
5	1,081	5,690	67,992	2,029	10,681	67,992
6	0,989	5,206	73,198			
7	0,854	4,494	77,692			
8	0,739	3,889	81,581			
9	0,516	2,713	84,294			
10	0,487	2,562	86,856			
11	0,419	2,205	89,061			
12	0,398	2,097	91,158			
13	0,359	1,892	93,050			
14	0,326	1,715	94,765			
15	0,293	1,544	96,309			
16	0,234	1,230	97,539			
17	0,182	0,960	98,500			
18	0,159	0,836	99,335			
19	0,126	0,665	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Scree plot



## ΠΙΝΑΚΑΣ 4

### Component Matrix(a)

a 5 components extracted.

### Rotated Component Matrix(a)

	Component				
	1	2	3	4	5
Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ					0,862
Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος					0,837
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω				0,657	
Αισθάνομαι ασφάλεια με τον μισθό μου				0,708	
Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή				0,760	
Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή				0,742	
Η δουλειά μου έχει προκλήσεις		0,400			
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη		0,778			
Η δουλειά μου με ικανοποιεί		0,802			
Η δουλειά μου έχει ποικιλία		0,750			
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα		0,797			
Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	0,843				
Ο Διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου	0,849				
Ο Διευθυντής μου με παρακινεί	0,811				
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις			0,769		
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	0,623				
Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ					0,531
Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου			0,800		
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο			0,881		

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 6 iterations.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5
1	0,649	0,356	0,495	0,224	0,396
2	-0,222	0,804	-0,412	0,364	-0,048
3	-0,038	-0,466	-0,175	0,836	0,227
4	0,457	-0,031	0,002	0,237	-0,857
5	-0,564	0,099	0,745	0,249	-0,235

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

	Ερωτήσεις	Φορτίσεις	$\alpha$	M.O.
<b>Συνθήκες εργασίας</b>			0.79	3,73
1	Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	0,81		
2	Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	0,84		
17	Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ	0,53		
<b>Μισθός-Προαγωγή</b>			0.70	2,38
3	Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	0,66		
4	Αισθάνομαι ασφάλεια με τον μισθό μου	0,71		
5	Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	0,76		
6	Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	0,74		
<b>Ικανοποίηση από την ίδια τη δουλειά</b>			0.74	4,29
7	Η δουλειά μου έχει προκλήσεις	0,4		
8	Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	0,78		
9	Η δουλειά μου με ικανοποιεί	0,8		
10	Η δουλειά μου έχει ποικιλία	0,8		
11	Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	0,42		
<b>Άμεσος προϊστάμενος</b>			0.89	4,24
12	Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	0,84		
13	Ο Διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου	0,85		
14	Ο Διευθυντής μου με παρακινεί	0,81		
16	Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	0,62		
<b>Ο οργανισμός ως ολότητα</b>			0.89	4,02
15	Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	0,77		
18	Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	0,8		
19	Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	0,88		

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**  
**ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (PRINCIPAL COMPONENTS)**  
**ΚΑΙΜΑΚΑΣ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,890
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1064,652
	df	36
	Sig.	0,000

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Communalities**

	Initial
Κάνω μια σημαντική δουλειά	1,000
Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	1,000
Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	1,000
Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	1,000
Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής	1,000
Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	1,000
Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	1,000
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	1,000
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό	1,000

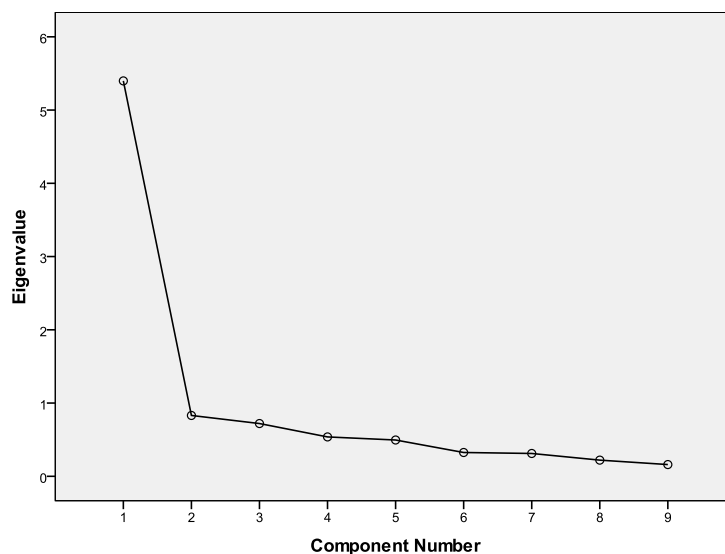
Extraction Method: Principal Component Analysis.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,398	59,978	59,978	3,900	43,334	43,334
2	0,831	9,229	69,208	2,329	25,874	69,208
3	0,720	8,003	77,211			
4	0,538	5,973	83,184			
5	0,496	5,506	88,690			
6	0,325	3,612	92,302			
7	0,312	3,463	95,765			
8	0,221	2,453	98,219			
9	0,160	1,781	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Scree plot



### ΠΙΝΑΚΑΣ 4

#### Component Matrix(a)

a 2 components extracted.

#### Rotated Component Matrix(a)

	Component	
	1	2
Κάνω μια σημαντική δουλειά		0,885
Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	0,741	
Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο		0,781
Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	0,789	
Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής	0,657	
Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	0,846	
Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	0,582	
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	0,858	
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό		0,402

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 3 iterations.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	0,820	0,573
2	-0,573	0,820

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ερωτήσεις		Φορτίσεις	$\alpha$	M.O.
<b>Γενικό νόημα της εργασίας</b>			0,73	4,44
1	Κάνω μια σημαντική δουλειά	0,88		
3	Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	0,78		
9	Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό	0,4		
<b>Ατομικό νόημα της εργασίας</b>			0,90	4,17
2	Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	0,74		
4	Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	0,79		
5	Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής	0,66		
6	Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	0,85		
7	Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	0,58		
8	Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	0,86		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (PRINCIPAL COMPONENTS)

#### ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 1: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,801
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1152,186
	df	190
	Sig.	0,000



## ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Communalities

	Initial
Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	1,000
Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό	1,000
Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι και δικά μου	1,000
Νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	1,000
Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	1,000
Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	1,000
Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	1,000
Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	1,000
Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά	1,000
Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	1,000
Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	1,000
Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας	1,000
Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	1,000
Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα	1,000
Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί	1,000
Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος	1,000
Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)	1,000
Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	1,000
Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα	1,000
Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	1,000

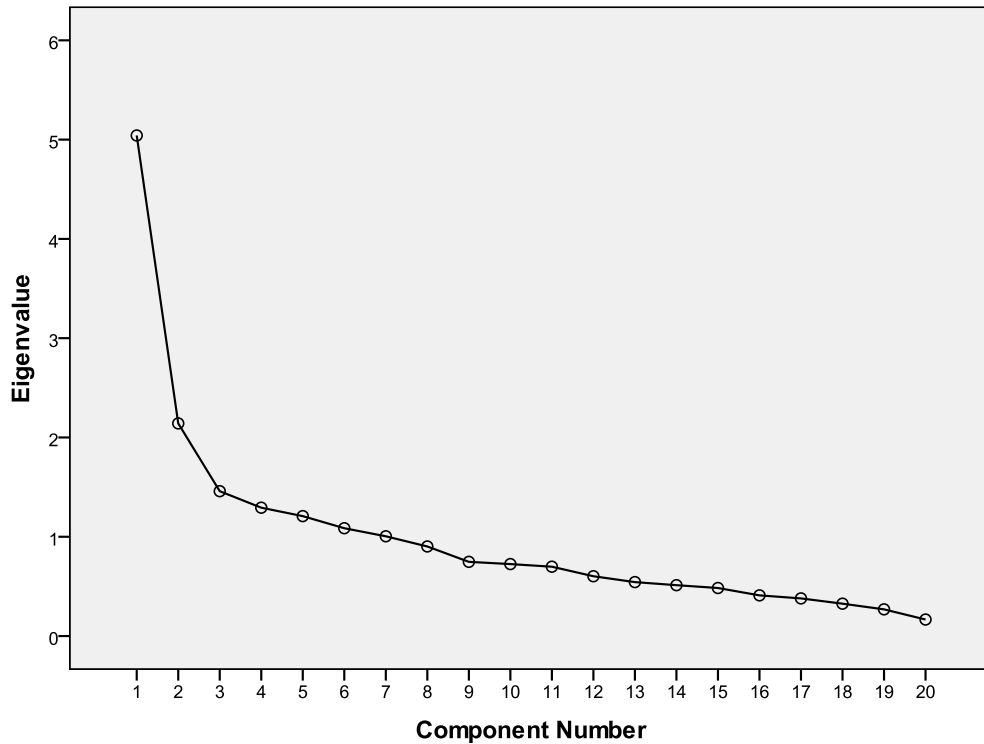
Extraction Method: Principal Component Analysis.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,041	25,207	25,207	4,759	23,797	23,797
2	2,142	10,709	35,915	2,292	11,458	35,255
3	1,459	7,295	43,210	1,591	7,955	43,210
4	1,293	6,464	49,674			
5	1,208	6,041	55,715			
6	1,086	5,431	61,146			
7	1,005	5,024	66,170			
8	0,902	4,512	70,682			
9	0,747	3,737	74,419			
10	0,725	3,625	78,044			
11	0,699	3,493	81,536			
12	0,602	3,012	84,549			
13	0,543	2,717	87,266			
14	0,512	2,562	89,828			
15	0,484	2,419	92,247			
16	0,410	2,049	94,296			
17	0,379	1,896	96,192			
18	0,326	1,631	97,823			
19	0,269	1,345	99,168			
20	0,166	0,832	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Scree plot



## ΠΙΝΑΚΑΣ 4

### Component Matrix(a)

a 3 components extracted.

### Rotated Component Matrix(a)

	Component		
	1	2	3
Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	0,645		
Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό			0,373
Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι και δικά μου	0,570		
Νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό			0,549
Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	0,833		
Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	0,843		
Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	0,787		
Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	0,844		
Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά		0,303	
Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα		0,305	
Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	0,681		
Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας	0,146		
Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο		0,697	
Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα		0,646	
Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί			0,584

Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος	0,656
Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)	0,576
Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	0,422
Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα	0,295
Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	0,575

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 4 iterations.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	0,954	0,234	0,190
2	-0,250	0,966	0,068
3	-0,167	-0,112	0,979

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### ΚΛΙΜΑΚΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ερωτήσεις		Φορτίσεις	<i>a</i>	M.O.
Συναισθηματική δέσμευση			0,82	3,72
1	Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	0,64		
3	Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι και δικά μου	0,57		
5	Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	0,83		
6	Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	0,84		
7	Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	0,79		
8	Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	0,84		
11	Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του	0,68		

	σχολείου μου		
12	Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας	0,15	
20	Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	0,57	
	<b>Συνεχής δέσμευση</b>	0,55	3,34
9	Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά	0,3	
10	Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	0,3	
13	Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	0,7	
14	Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα	0,65	
17	Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)	0,58	
18	Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	0,42	
	<b>Κανονιστική δέσμευση</b>	0,44	3,2
2	Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό	0,37	
4	Νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	0,55	
15	Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί	0,6	
16	Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος	0,66	
19	Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα	0,29	

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ**  
**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ-ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Περιγραφική Στατιστική Κλίμακας Α**

**Επαγγελματική ικανοποίηση**

	1η υποκλίμακα Α	2η υποκλίμακα Α	3η υποκλίμακα Α	4η υποκλίμακα Α	5η υποκλίμακα Α
Μέσος Όρος (Mean)	3,73	2,38	4,29	4,24	4,02
Διάμεσος (Median)	3,67	2,25	4,40	4,25	4,00
Τ.Α. (Std. Deviation)	,780	,803	,568	,643	,895
Λοξότητα (Skewness)	-,454	,362	-,925	-,604	-,858
Στ. Σφ. Λοξ. (Std. Error of Skewness)	,177	,177	,177	,177	,177
Κύρτωση	,040	-,171	1,245	-,377	,519
Στ. Σφ. Κύρτ. (Std. Error of Kurtosis)	,352	,352	,352	,352	,352

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Περιγραφική Στατιστική Κλίμακας Β**

**Νοηματοδότηση της εργασίας**

	1η υποκλίμακα Β	2η υποκλίμακα Β
Μέσος Όρος (Mean)	4,44	4,17
Διάμεσος (Median)	4,67	4,17
Τ.Α. (Std. Deviation)	,567	,676
Λοξότητα (Skewness)	-1,226	-,904
Στ. Σφ. Λοξ. (Std. Error of Skewness)	,177	,177
Κύρτωση	2,493	1,460
Στ. Σφ. Κύρτ. (Std. Error of Kurtosis)	,352	,352

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Περιγραφική Στατιστική Κλίμακας Δ

#### Οργανωσιακή δέσμευση

	1η υποκλίμακα Δ	2η υποκλίμακα Δ	3η υποκλίμακα Δ
Μέσος Όρος (Mean)	3,72	3,34	3,20
Διάμεσος (Median)	3,78	3,33	3,20
T.A. (Std. Deviation)	,638	,616	,613
Λοξότητα (Skewness)	-,650	,265	,092
Στ. Σφ. Λοξ. (Std. Error of Skewness)	,177	,177	,177
Κύρτωση	,615	,423	,228
Στ. Σφ. Κύρτ. (Std. Error of Kurtosis)	,352	,352	,352

### ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Περιγραφική Στατιστική Κλίμακας Ε

#### Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού

Μέσος Όρος (Mean)	4,07
Διάμεσος (Median)	4,14
T.A. (Std. Deviation)	,626
Λοξότητα (Skewness)	-,851
Στ. Σφ. Λοξ. (Std. Error of Skewness)	,177
Κύρτωση	1,229
Στ. Σφ. Κύρτ. (Std. Error of Kurtosis)	,352

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε**  
**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της νοηματοδότησης της εργασίας**

		<i>Ανδρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		t	B.E.	p
		<i>N=108</i>		<i>N=81</i>				
<i>Νοηματοδότηση της εργασίας</i>		M.T.	T.A	M.T.	T.A			
<b>Γενικό νόημα</b>	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα B	4,44	0,599	4,44	0,524	-0,035	187	0,971
<b>Ατομικό νόημα</b>	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα B	4,17	0,731	4,17	0,600	0,026	187	0,979

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης**

		<i>Ανδρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		t	B.E.	p
		<i>N=108</i>		<i>N=81</i>				
<i>Οργανωσιακή δέσμευση</i>		M.T.	T.A	M.T.	T.A			
<b>Συναισθηματική</b>	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,73	0,660	3,70	0,612	0,416	187	0,678
<b>Συνεχής</b>	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,33	0,629	3,36	0,602	-0,232	187	0,816
<b>Κανονιστική</b>	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,23	0,666	3,16	0,537	0,804	185,981	0,422

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

		<i>Ανδρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		t	B.E.	p
		<i>N=108</i>		<i>N=81</i>				
		M.T.	T.A	M.T.	T.A			
<b>Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού</b>		4,06	0,653	4,10	0,593	-0,435	187	0,664



**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της νοηματοδότησης της εργασίας**

		<i>Άνδρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		t	B.E.	p
		<i>N=51</i>		<i>N=138</i>				
<i>Νοηματοδότηση της εργασίας</i>		M.T.	T.A	M.T.	T.A			
<b>Γενικό νόημα</b>	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα B	4,38	0,476	4,47	0,597	-0,937	187	0,350
<b>Ατομικό νόημα</b>	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα B	4,04	0,751	4,22	0,642	-1,667	187	0,097

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης**

		<i>Άνδρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		t	B.E.	p
		<i>N=51</i>		<i>N=138</i>				
<i>Οργανωσιακή δέσμευση</i>		M.T.	T.A	M.T.	T.A			
<b>Συναισθηματική</b>	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,83	0,590	3,68	0,652	1,475	187	0,142
<b>Συνεχής</b>	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,28	0,515	3,37	0,649	-0,853	187	0,395
<b>Κανονιστική</b>	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,15	0,581	3,22	0,626	-0,737	187	0,462

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

		<i>Άνδρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		t	B.E.	p
		<i>N=108</i>		<i>N=81</i>				
		M.T.	T.A	M.T.	T.A			
<b>Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού</b>		4,20	0,633	4,03	0,620	1,711	187	0,089

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης**

<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>		21-35 N=7	36-45 N=37	46-55 N=131	56+ N=14			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Συνθήκες εργασίας	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	3,71	3,83	3,70	3,74	0,252	3	0,860
Μισθός-Προαγωγή	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	2,64	2,11	2,42	2,52	1,960	3	0,122
Δουλειά	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,03	4,37	4,26	4,47	1,358	3	0,257
Προϊστάμενος	4 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,21	4,32	4,23	4,18	0,261	3	0,854
Οργανισμός	5 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,10	3,96	4,05	3,93	0,147	3	0,931

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της νοηματοδότησης της εργασίας**

<i>Νοηματοδότηση της εργασίας</i>		21-35 N=7	36-45 N=37	46-55 N=131	56+ N=14			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Γενικό νόημα	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Β	4,19	4,41	4,45	4,62	0,944	3	0,420
Ατομικό νόημα	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Β	4,12	4,18	4,16	4,31	0,227	3	0,877

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης**

<i>Οργανωσιακή δέσμευση</i>		21-35 N=7	36-45 N=37	46-55 N=131	56+ N=14			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Συναισθηματική	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,38	3,60	3,76	3,81	1,353	3	0,259
Συνεχής	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,33	3,36	3,35	3,20	0,269	3	0,848
Κανονιστική	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,31	3,23	3,17	3,37	0,572	3	0,634

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

		21-35 N=7	36-45 N=37	46-55 N=131	56+ N=14			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού		3,98	4,04	4,08	4,15	0,160	3	0,923

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης**

<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>		Μόνιμος N=179	Αναπληρωτής N=10			
		M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Συνθήκες εργασίας	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	3,72	3,90	0,499	1	0,481
Μισθός-Προαγωγή	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	2,37	2,48	0,157	1	0,693
Δουλειά	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	2,28	4,32	0,038	1	0,845
Προϊστάμενος	4 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,23	4,45	1,076	1	0,301
Οργανισμός	5 <sup>η</sup> υποκλίμακα Α	4,01	4,27	0,783	1	0,377

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της νοηματοδότησης της εργασίας**

<i>Νοηματοδότηση της εργασίας</i>		Μόνιμος N=179	Αναπληρωτής N=10			
		M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Γενικό νόημα	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Β	4,45	4,30	0,668	1	0,415
Ατομικό νόημα	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Β	4,16	4,38	1,050	1	0,307

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της οργανωσιακής δέσμευσης**

<i>Οργανωσιακή δέσμευση</i>		Μόνιμος N=179	Αναπληρωτής N=10			
		M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Συναισθηματική	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,73	3,52	0,992	1	0,321
Συνεχής	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,36	3	3,333	1	0,069
Κανονιστική	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα Δ	3,20	3,22	0,008	1	0,929

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

	Μόνιμος N=179	Αναπληρωτής N=10			
	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού	4,07	4,10	0,018	1	0,893

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης**

<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>		0-5 N=4	6-10 N=8	11-15 N=24	16-20 N=30	21-25 N=57	26+ N=66			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Συνθήκες εργασίας	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	3,58	3,79	3,94	3,77	3,73	3,64	0,579	5	0,716
Μισθός-Προαγωγή	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	2,63	1,88	2,18	2,33	2,42	2,48	1,290	5	0,270
Δουλειά	3 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	4,25	4,20	4,38	4,31	4,29	4,25	0,222	5	0,953
Προϊστάμενος	4 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	4	4,59	4,33	4,33	4,17	4,21	0,954	5	0,447
Οργανισμός	5 <sup>η</sup> υποκλίμακα A	3,75	4,38	3,94	3,90	4,05	4,06	0,496	5	0,779

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και στις υποκλίμακες της νοσηματοδότησης της εργασίας**

<i>Νοσηματοδότηση της εργασίας</i>		0-5 N=4	6-10 N=8	11-15 N=24	16-20 N=30	21-25 N=57	26+ N=66			
		M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Γενικό νόημα	1 <sup>η</sup> υποκλίμακα B	4,33	4,38	4,44	4,39	4,42	4,51	0,288	5	0,919
Ατομικό νόημα	2 <sup>η</sup> υποκλίμακα B	4,46	4,17	4,16	4,31	4,13	4,13	0,468	5	0,800

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και στη σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού**

	0-5 N=4	6-10 N=8	11-15 N=24	16-20 N=30	21-25 N=57	26+ N=66			
	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.	<i>F</i>	B.E.	<i>p</i>
Σχέση συναλλαγής Διευθυντή-εκπαιδευτικού	3,50	4,21	4,20	3,94	3,99	4,18	1,821	5	0,111

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ**  
**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αγαπητοί συνάδελφοι,  
Ονομάζομαι Χριστίνα Καρακώστα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που δεχτήκατε να λάβετε μέρος στην έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Η νοηματοδότηση της εργασίας ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής διευθυντή-εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Α'βάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας».

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή **ειλικρίνεια** σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα είναι **απολύτως εμπιστευτικές**. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, όπως επιβάλλει η ερευνητική δεοντολογία. Οι απαντήσεις σας θα πρέπει να αφορούν την τρέχουσα σχολική χρονιά και το σχολείο που υπηρετείτε σήμερα.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,  
Χριστίνα Καρακώστα

**Ατομικά στοιχεία**

Παρακαλώ σημειώστε ένα  $\surd$  στα στοιχεία που σας αφορούν.

**Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα

**Ηλικία:** 21-35  36-45  46-55  56+

**Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

0-5  6-10  11-15  16-20  21-25  26+

**Πρόσθετες σπουδές:** Εξομοίωση  Δεύτερο πτυχίο  Μετεκπαίδευση

Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: \_\_\_\_\_)

**Εργασιακή σχέση:** Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια  Ωρομίσθιος/α

**Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα** (παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό):

Φύλο του Διευθυντή σας: Άνδρας

Γυναίκα

### Ερωτηματολόγιο

Α. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα**

1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1	2	3	4	5
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	1	2	3	4	5
3. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	1	2	3	4	5
4. Αισθάνομαι ασφάλεια με τον μισθό μου	1	2	3	4	5
5. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	1	2	3	4	5
6. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	1	2	3	4	5
7. Η δουλειά μου έχει προκλήσεις	1	2	3	4	5
8. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1	2	3	4	5
9. Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
10. Η δουλειά μου έχει ποικιλία	1	2	3	4	5
11. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	1	2	3	4	5
12. Ο Διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	1	2	3	4	5
13. Ο Διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5
14. Ο Διευθυντής μου με παρακινεί	1	2	3	4	5
15. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	1	2	3	4	5
16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	1	2	3	4	5
17. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ	1	2	3	4	5
18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	1	2	3	4	5
19. Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	1	2	3	4	5

Β. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα**

1. Κάνω μια σημαντική δουλειά	1	2	3	4	5
2. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
3. Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	1	2	3	4	5
4. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	1	2	3	4	5
5. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής	1	2	3	4	5
6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
7. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
8. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	1	2	3	4	5
9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό	1	2	3	4	5

Γ. Τι είναι αυτό που θεωρείτε πως δίνει νόημα στην εργασία σας ως εκπαιδευτικός;

**Ιεραρχήστε τις 2 βασικές προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική και 2 στην αμέσως επόμενη.**

1. Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	
2. Οι μισθολογικές απολαβές	
3. Το κύρος του επαγγέλματος	
4. Η αναγνώριση της προσφοράς μου από τον Διευθυντή	
5. Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	
6. Η αυτονομία του επαγγέλματος	
7. Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	
8. Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	

Δ. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα**

1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό	1	2	3	4	5
3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι και δικά μου	1	2	3	4	5
4. Νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	1	2	3	4	5
5. Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
6. Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
7. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	1	2	3	4	5
8. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	1	2	3	4	5
9. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά	1	2	3	4	5
10. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	1	2	3	4	5
11. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου					
12. Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας	1	2	3	4	5
13. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
14. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα	1	2	3	4	5
15. Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί	1	2	3	4	5
16. Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος	1	2	3	4	5
17. Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους	1	2	3	4	5



ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)					
18. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
19. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
20. Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	1	2	3	4	5

Ε. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1-καθόλου, 2-πολύ λίγο, 3-λίγο, 4- πολύ, 5-πάρα πολύ**

1. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε πόσο ικανοποιημένος είναι ο Διευθυντής σας με ό,τι κάνετε;	1	2	3	4	5
2. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής σας καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες σας στην εργασία σας;	1	2	3	4	5
3. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής σας αναγνωρίζει τις δυνατότητές σας;	1	2	3	4	5
4. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής σας, σας βοηθά να λύσετε τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία σας;	1	2	3	4	5
5. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής σας θα σας «ξεμπλέξει» από κάποιο πρόβλημα, με προσωπικό κόστος για τον/την ίδιο/α;	1	2	3	4	5

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα**

6. Έχω αρκετή εμπιστοσύνη στον Διευθυντή μου, ώστε να υπερασπιστώ και να δικαιολογήσω τις αποφάσεις του/της, ακόμη κι αν αυτός/ή δεν είναι παρών/ούσα για να το πράξει.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1-πολύ κακή, 2-κακή, 3-μέτρια, 4-καλή, 5-πολύ καλή**

7. Πώς θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σας σχέση με τον Διευθυντή σας;	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

### ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

#### Μέτρηση του νοήματος της εργασίας

##### Job Diagnostics Survey (Hackman & Oldham, 1975)

Στην κλίμακα Job Diagnostic Survey (Hackman & Oldham, 1975), η νοηματοδότηση της εργασίας ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι βιώνουν την εργασία τους ως κάτι που είναι γενικά σημαντικό, πολύτιμο και αξιόλογο» (Hackman & Oldham, 1975: 162). Παρά το γεγονός ότι ο ορισμός αυτός θα μπορούσε να θεωρηθεί υπερβολικά αόριστος (π.χ. τί θεωρούν οι εργαζόμενοι σημαντικό;), έχει μνημειώδη επιρροή, καθώς μετέπειτα προσπάθειες για την κατανόηση της εργασίας με νόημα έχουν υιοθετήσει σχεδόν ομοιόμορφα αυτόν τον ορισμό ή πολύ παρεμφερείς ορισμούς (Steger et al., 2010).

Η JDS χρησιμοποιεί δύο ζεύγη στοιχείων για τη μέτρηση της νοηματοδότησης της εργασίας (προσωπικά συναισθήματα ερωτηθέντων και συναισθήματα άλλων)<sup>7</sup>. Παρά το γεγονός ότι η κλίμακα JDS είχε καλή αξιοπιστία, το γεγονός ότι τα μισά από τα στοιχεία της απαιτούν αποφάσεις σχετικά με τη στάση των άλλων ανθρώπων απέναντι σε μια δουλειά, μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου αναφορικά με το αν θεωρεί τη δουλειά του σημαντική (Steger et al., 2010).

Αργότερα, την δεκαετία του 2000 εμφανίστηκε η τάση οι ερευνητές να υπολογίζουν άλλες μεταβλητές ως υποκατάστατα της εργασίας με νόημα, αντί να μετρούν το νόημα της εργασίας κάθε αυτό, ενώ οι κλίμακες που μετρούσαν το νόημα της

---

<sup>7</sup> Το πρώτο ζεύγος αναφέρεται σε προσωπικά συναισθήματα των ερωτηθέντων: «Τα περισσότερα από τα πράγματα που πρέπει να κάνω σε αυτήν τη δουλειά φαίνονται άχρηστα ή ασήμαντα» (reverse-scored) και «Η δουλειά που κάνω σε αυτήν την εργασία είναι πολύ σημαντική για εμένα». Το δεύτερο ζεύγари αναφέρεται σε άλλους ανθρώπους στον οργανισμό των ερωτηθέντων: «Οι περισσότεροι άνθρωποι σε αυτήν τη δουλειά αισθάνονται ότι η δουλειά είναι άχρηστη ή ασήμαντη» (reverse-scored) και «Οι περισσότεροι άνθρωποι σε αυτήν την εργασία βρίσκουν τη δουλειά πολύ σημαντική». Οι Hackman και Oldham (1975) ανέφεραν πως η αρχική εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας ήταν αποδεκτή (Cronbach's  $\alpha=0,76$ ) και μια αργότερη επανεξέταση επιβεβαίωσε το γενικό εύρος τιμών της εσωτερικής αξιοπιστίας με τιμές Cronbach's  $\alpha=0,74 - 0,81$  (Fried & Ferris, 1987).

εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μεμονωμένα κυρίως για την διερεύνηση άλλων εννοιών και δεν αναπτύχθηκαν επαρκώς (Spreitzer, 1996)<sup>8</sup>.

#### Κλίμακα May et al. (2004)

Ένα κάπως πιο ανεπτυγμένο παράδειγμα κλίμακας μέτρησης της εργασίας με νόημα, για τον έλεγχο των ιδεών άλλων εννοιών, προέρχεται από τους May et al. (2004). Στην έρευνα τους σχετικά με την εργασιακή εμπλοκή, ο May και οι συνεργάτες του ένωσαν στοιχεία από άλλες πηγές για να καταγράψουν πληρέστερα την εργασία με νόημα. Στην κλίμακα που δημιούργησαν χρησιμοποίησαν 3 στοιχεία από την κλίμακα του Spreitzer (1996), 1 τροποποιημένο στοιχείο από την Job Diagnostic Survey (Hackman & Oldham, 1980) και 2 στοιχεία από μια αδημοσίευτη διατριβή του Tymon (1988). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν λεπτές διαφοροποιήσεις (ή αυτούσια στοιχεία) του ορισμού της εργασίας με νόημα η οποία οριοθετήθηκε πρώτα από τους Hackman και Oldham (1975). Ο May και οι συνεργάτες του ανέφεραν καλή αξιοπιστία για τις βαθμολογίες στην κλίμακα που σχηματίζεται από αυτά τα στοιχεία (Cronbach's  $\alpha=0,90$ ), όμως η περαιτέρω ψυχομετρική ανάπτυξη της κλίμακας ήταν πολύ μικρή.

#### Κλίμακα Arnold et al. (2007)

Στην έρευνα των Arnold et al. (2007) για τον μεσολαβητικό ρόλο της εργασίας με νόημα, στη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ψυχολογικής ευεξίας, εμφανίζεται ένας νέος ορισμός της εργασίας με νόημα. Εργασία με νόημα ορίζεται *«η έρεση ενός σκοπού στην εργασία ο οποίος είναι μεγαλύτερος από τα εξωγενή αποτελέσματα της εργασίας»* (Arnold et al., 2007: 195). Βασιζόμενοι στον ορισμό τους, οι Arnold et al. (2007) ανέπτυξαν 4 στοιχεία για τη μέτρηση της εργασίας με νόημα: «Η δουλειά που κάνω σε αυτήν την εργασία με εκπληρώνει», «Η δουλειά που κάνω σε αυτήν την εργασία είναι επιβράβευση», «Είμαι σε θέση να επιτύχω σημαντικά αποτελέσματα από τη δουλειά που κάνω σε αυτήν την εργασία», «Δεν επιτυγχάνω σημαντικά αποτελέσματα από τη δουλειά που κάνω σε αυτήν την

---

<sup>8</sup> Για παράδειγμα, υπάρχουν μελέτες στις οποίες κάποιες κύριες διαστάσεις της εργασίας του μοντέλου χαρακτηριστικών της εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν ως «πληρεξούσια» για τη μέτρηση της εργασίας με νόημα (Piccolo & Colquitt, 2006) ενώ σε άλλες, μια τυχαία σειρά από μεταβλητές συγκροτήθηκαν και επισημάνθηκαν ως εργασία με νόημα (Britt, Dickinson, Moore, Castro & Adler, 2007).

εργασία» (reverse-scored). Η εσωτερική αξιοπιστία της εν λόγω κλίμακας ήταν καλή με δείκτη Cronbach's  $\alpha=0,84$ .

#### Workplace Spirituality Scale (Ashmos & Duchon, 2000)

Ο Arnold και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν έξι στοιχεία από την υποκλίμακα των Ashmos και Duchon (2000) Workplace Spirituality Scale (WSS). Η αρχική υποκλίμακα ωστόσο, χρησιμοποιούσε επτά στοιχεία για την αξιολόγηση της εργασίας με νόημα ως σημαντικής συνιστώσας της πνευματικότητας στον χώρο εργασίας. Η WSS μετρά την πνευματικότητα στον χώρο εργασίας σε τρία διαφορετικά επίπεδα: (α) σε ατομικό επίπεδο, (β) σε εργασιακό επίπεδο μονάδας και (γ) σε οργανωτικό επίπεδο. Μία από τις υποκλίμακες που απευθύνονται στην πνευματικότητα του χώρου εργασίας σε ατομικό επίπεδο, χαρακτηρίζεται «νόημα της εργασίας», ωστόσο τα επτά στοιχεία της δεν προέκυψαν από κάποιον ορισμό, αλλά μάλλον από την αναγνώριση πως «οι εργαζόμενοι θέλουν να συμμετέχουν σε μια εργασία, που δίνει νόημα στις ζωές τους» (Ashmos & Duchon, 2000: 136). Η συγκεκριμένη εννοιολόγηση είναι ασαφής, αλλά μετατοπίζει διακριτικά την προσοχή από τις δραστηριότητες του χώρου εργασίας στη συμβολή της εργασίας στο σύνολο της ζωής των ανθρώπων (Steger et al., 2010). Με αυτήν την έννοια, το νόημα της εργασίας στην WSS μπορεί να προσδιορίσει τη θετική ψυχολογική προοπτική της εργασίας με νόημα καλύτερα από ό, τι έκαναν οι άλλες κλίμακες που έχουν εξετασθεί μέχρι τώρα. Η εσωτερική αξιοπιστία της υποκλίμακας WSS ήταν καλή και με την αρχική της μορφή (Cronbach's  $\alpha=0,86$ ) και με την έκδοση των έξι στοιχείων που χρησιμοποίησαν οι Arnold et al. (Cronbach's  $\alpha=0,84$ ; 2007).

#### Work and Meaning Inventory (Steger et al., 2012)

Σε μια προσπάθεια να κατασκευάσουν μια κλίμακα μέτρησης της εργασίας με νόημα με γνώμονα τη θεωρία, οι Steger, Dik και Duffy (2012) ανέπτυξαν μια σύντομη κλίμακα που αποτυπώνει τρεις βασικές διαστάσεις της εργασίας με νόημα οι οποίες προκύπτουν από τη βιβλιογραφική της ανασκόπηση. Η κλίμακα Work and Meaning Inventory (WAMI) χρησιμοποιεί υποκλίμακες του νοήματος της εργασίας και των θετικών συνδηλώσεων που συνδέονται με το νόημα της εργασίας για να δημιουργήσει ένα σύνθετο σκορ της εργασίας με νόημα. Η αρχική αξιοπιστία Cronbach's  $\alpha$  (είναι από 0,82 έως 0,89 για τα σκορ της υποκλίμακας και 0,93 για τα

συνολικά σκορ), η εγκυρότητα και οι εκτιμήσεις της δομής είναι σταθερά και αυτό μπορεί να τη χαρακτηρίσει ως μία πολλά υποσχόμενη κλίμακα (Steger et al., 2010). Κατά την επικύρωση της WAMI, ο Steger και οι συνεργάτες του (2012) διαπίστωσαν ότι οι συνολικές βαθμολογίες της υποκλίμακας συσχετίζονται με αναμενόμενες μετρήσεις της ευημερίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, των κινήτρων της εργασίας, των προθέσεων για παραίτηση, της οργανωσιακής δέσμευσης και της απουσίας από την εργασία. Τέλος, σε έρευνα που έγινε με μια παλαιότερη έκδοση της WAMI διαπιστώθηκε ότι τα σκορ της εργασίας με νόημα, σχετίζονται θετικά με τη επαγγελματική ικανοποίηση (Littman-Ovadia & Steger, 2010).

### **Μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης**

#### Organizational Commitment Questionnaire (Mowday, Steers & Porter, 1979)

Το εργαλείο του Mowday και των συνεργατών του, αναπτύχθηκε με βάση τον ορισμό που απέδωσαν οι ίδιοι στην οργανωσιακή δέσμευση. Περιλαμβάνει 15 στοιχεία τα οποία αξιολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Τα στοιχεία αυτά, αντικατοπτρίζουν έναν συνδυασμό από στάσεις και προθέσεις συμπεριφοράς και τονίζουν την ηθική εμπλοκή του εργαζομένου με τον οργανισμό (Ferris & Aranya, 1983). Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι η πιο διαδεδομένη ανάμεσα στους ερευνητές (Angle & Perry, 1981• Dubin, Champoux & Porter, 1975• Morris & Steers, 1981• Mowday, Porter & Dubin, 1974• Steers, 1977• Stone & Porter, 1975), έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha=0,82 - 0,93$ ) και τα χαρακτηριστικά της έχουν αναλυθεί από τους Mowday και συν. (1979).

#### Κλίμακα Hrebiniak και Alutto (1972)

Η κλίμακα H & A αναπτύχθηκε με βάση το μοντέλο ανταλλαγής ή ανταμοιβής κόστους (Gouldner, 1960• Homans, 1958) και βελτιώθηκε σύμφωνα με την αντίληψη του Becker (1960). Το εργαλείο αυτό μετρά την τάση του εργαζομένου να εγκαταλείψει έναν οργανισμό σε συνάρτηση με τέσσερα εναλλακτικά εξωτερικά κίνητρα και με αυτόν τον τρόπο μετρά την υπολογιστική εμπλοκή του ατόμου με τον οργανισμό (Ferris & Aranya, 1983). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η οργανωσιακή δέσμευση είναι πρωτίστως ένα διαρθρωτικό φαινόμενο το οποίο

εμφανίζεται ως αποτέλεσμα των επιμέρους οργανωτικών συναλλαγών (Hrebiniak & Alutto, 1972). Πρακτικά, οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν την πρόθεση τους να φύγουν από τον συγκεκριμένο οργανισμό τους για «καμία αύξηση», «μικρή αύξηση» ή «μεγάλη αύξηση» της αμοιβής, της ελευθερίας τους να είναι επαγγελματικά δημιουργικοί, του κοινωνικού στάτους και της φιλικότητας των συναδέλφων (Ferris & Aranya, 1983). Η «μικρή αύξηση» βρέθηκε πως είναι η πιο αξιόπιστη μορφή του εργαλείου και έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα μελετών (Alutto et al., 1971, 1973• Aranya & Jacobsen, 1975• Hrebiniak, 1974• Kidron, 1978• Stevens, Beyer & Trice, 1978).