

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**"Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της
επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Βασιλάκη Δέσποινα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κουτούζης Μανώλης
Επίκουρος καθηγητής
Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

ΒΟΛΟΣ 2012

Υπεύθυνη δήλωση λογοκλοπής

Η Δέσποινα Βασιλάκη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μανώλη Κουτούζη για την πολύτιμη βοήθεια και την επιστημονική του καθοδήγηση που μου παρείχε μέσα από τα σχόλια και τις επισημάνσεις του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Οι γνώσεις, ο πολύτιμος χρόνος που πάντα διέθετε και οι συμβουλές του κατά το διάστημα εκπόνησης της εργασίας αυτής αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση της παρούσας μορφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου και για τις χρήσιμες υποδείξεις τους. Χωρίς την πολύτιμη συνεργασία τους η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί.

Οφείλω ακόμη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική και ψυχολογική συμπαράστασή της προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αγαπητό μου φίλο και συνάδελφο, Γιώργο Ποταμιά για τις δημιουργικές συζητήσεις που φώτισαν πλευρές του ερευνητικού ζητήματος της εργασίας μου. Ακόμη θα ήθελα να αφιερώσω τη διπλωματική μου διατριβή στις φίλες μου, Γεωργία, Μαρία, Νατάσσα και να τις ευχαριστήσω για το χρόνο που τους στέρησα και την υπομονή που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας μου. Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω τη διπλωματική μου εργασία σε έναν άνθρωπο που με αγαπά και με στηρίζει σε κάθε δυσκολία, τον Διονύση Κάρδαρη και να τον ευχαριστήσω για την υπομονή που έδειξε και την αμέριστη συμπαράστασή του, που αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση της παρούσας μορφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	11

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 15

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: «ΚΙΝΗΤΡΟ ΚΑΙ ΠΑΡΩΘΗΣΗ» 15

1.1: Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: κίνητρο και παρώθηση.....	15
1.2: Επάγγελμα και Κίνητρο (Τα κίνητρα της εργασίας).....	17
1.3: Ιστορική Θεώρηση: Θεωρίες Κινήτρων και Παρώθησης	19
1.3.1: Θεωρίες των αναγκών	20
1.3.1α: Η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow	21
1.3.1β: Η θεωρία του Alderfer – ERG	23
1.3.1γ: Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης	25
1.3.2: Η θεωρία των δύο παραγόντων.....	27
1.3.3: Η θεωρία της ισότητας	29
1.3.4: Η θεωρία της προσδοκίας.....	31
1.3.5: Η θεωρία της στοχοθέτησης	33
1.3.5: Η θεωρία Χ και Υ.....	34
1.3.6: Η θεωρία της αυτοεπάρκειας	35

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: «ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» 37

2.1: Τα Κίνητρα της Επιλογής του Επαγγέλματος.....	37
2.2: Τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών.	40
2.3: Αντικίνητρα για τους Εκπαιδευτικούς	43

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 : «ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ» 46

3.1: Ο ρόλος και τα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή.....	46
3.2: Ο ρόλος του διευθυντή στην παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού.....	48
3.3: Τεχνικές υποκίνησης του διδακτικού προσωπικού.....	49
3.4: Συμμετοχικότητα στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων	51

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: «ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»..... 53

4.1: Εννοιολογική αποσαφήνιση και θεωρητικές βάσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.	53
4.2: Οι παράγοντες της Παρώθησης και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	56
4.3: Παράγοντες Επαγγελματικής Δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών - Επαγγελματική Εξουθένωση.....	60
4.4: Η αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Δυσαρέσκειας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.	63

ΕΝΟΤΗΤΑ 5: «Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» 66

5.1: Η σπουδαιότητα της Παρώθησης και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	66
5.2: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	69

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 73

ΕΝΟΤΗΤΑ 6 «ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ» 73

6.1: Γενικά.....	73
6.2: Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων της Έρευνας.....	73
6.3: Παρουσίαση του Ερευνητικού Εργαλείου.....	74
6.4: Η Διαδικασία και το Σχέδιο Δειγματοληψίας.....	75

ΕΝΟΤΗΤΑ 7: «ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ»..... 77

7.1: Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων.....	77
7.1.1: Δημογραφική Σύνθεση του Δείγματος	77
7.1.2: Ηγεσία, Διεύθυνση και Συστήματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού	80
7.1.3: Οι Σχολικές Υποδομές και η Κουλτούρα	82
7.1.4 Κοινωνική Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών & Φόρτος Εργασίας	84
7.1.5: Εργασιακή Ικανοποίηση & Πρόθεση Σύστασης.....	87
7.2: Επαγωγική Ανάλυση Δεδομένων.....	89
7.2.1: Ανάλυση Παραγόντων	89
7.2.2: Οι Παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των Δασκάλων Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση	97
7.2.3: Επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση	99
7.2.4: Εργασιακή Ικανοποίηση και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	106
7.2.5: Εργασιακή Ικανοποίηση και Χρόνια Απασχόλησης.....	108

ΕΝΟΤΗΤΑ 8: «ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ» 109

8.1: Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας - Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	115
8.1.1: Εφαρμογές Έρευνας - Επίλογος.....	117
8.2: Βιβλιογραφία	119

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: *"Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"*

Όνομα και Επίθετο: Δέσποινα Βασιλάκη

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και email: Εκπαιδευτικός, vasilaki_d@hotmail.com

Επιβλέπων καθηγητής:

Κουτούζης Μανώλης, Επίκουρος καθηγητής Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

Περίληψη:

- ***Θεωρητικό πλαίσιο με βιβλιογραφικές παραπομπές:***

Τα κίνητρα παρώθησης και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των μαθητών τους (Ρέππα 2008, Πασιαρδής 2004, Γεράλη - Ρούσου 2006). Η κατανόηση των κινήτρων παρώθησης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη στην επιδίωξη ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος (Κοντέλλη 2008, Γεμέλου 2010).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο, καθώς πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο στην Ελλάδα μόνο λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998).

- ***Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:***

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τους παράγοντες που αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα παρώθησης για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επισημαίνοντας τη σημασία αυτών των παραγόντων για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει πόσο επηρεάζει η διοίκηση του σχολείου τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πόσο ικανοποιημένοι είναι από την εργασία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καθώς και πόσο

επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, θέση) και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Μέθοδοι:**

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2011-2012. Προκειμένου να εντοπίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία που συγκεντρώσαμε με ερωτηματολόγια σε δείγμα δασκάλων, καθηγητών και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωινή ζώνη και στο ολόήμερο σχολείο σε σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Το δείγμα αποτελούνταν από 103 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια αφού συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν στην εφαρμογή στατιστικής ανάλυσης «SPSS Version 15 for Windows» για την διεξαγωγή περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.

- **Ευρήματα:**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η σχολική κουλτούρα, ενώ ακολουθεί η ποιότητα ηγεσίας και συνεργασίας και ο φόρτος εργασίας. Ο δε φόρτος εργασίας επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση.

Δηλαδή, όσο περισσότερο πιέζονται οι δάσκαλοι από άποψης δουλειάς (πχ περισσότεροι μαθητές ανά δάσκαλο, περισσότερα καθήκοντα και εργασία), τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται από το σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Ο φόρτος εργασίας συνιστά λοιπόν ένα σημαντικό αντικίνητρο, όπως και η φτωχή κουλτούρα του σχολείου, αλλά και η αναποτελεσματική ηγεσία. Δηλαδή, οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι στο σχολείο το οποίο εργάζονται όταν αυτό α) έχει καλή φήμη και κουλτούρα, β) οι διευθυντές είναι συνεργάσιμοι, παρακινούν αποτελεσματικά και αναγνωρίζουν την απόδοση του διδακτικού προσωπικού και γ) όταν η ροή της εργασίας είναι κατάλληλα οργανωμένη και το σχολείο κατάλληλα στελεχωμένο, ώστε ο φόρτος εργασίας να καθίσταται ανεκτός. Η παρούσα έρευνα επίσης απέδειξε ότι δεν διαφέρει η εργασιακή ικανοποίηση ανάμεσα στα φύλα, στις ηλικιακές ομάδες και το επίπεδο εκπαίδευσης. Τέλος, ούτε και η ιεραρχική θέση στο

σχολείο έδειξε να επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, δεν υπήρξε παρόμοια διασύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την προϋπηρεσία. Τέλος, σε ότι αφορά την επαγγελματική Ικανοποίηση, η εν λόγω έρευνα αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σχετικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους στο σχολείο που εργάζονται με μέσο όρο 4,06 σε 5βάθμια κλίμακα διαστήματος.

- ***Συμπεράσματα: συνεισφορά της έρευνας στο θέμα ή προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ευρήματα:***

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το ζήτημα των κινήτρων παρώθησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μόνο περιφερειακά έχει ερευνηθεί και εξεταστεί. Έτσι, η ύπαρξη μιας εμπειρικής έρευνας όπως είναι η παρούσα αναμφίβολα προσθέτει κάποια στοιχεία στην προσπάθεια κατανόησης των κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της χώρα μας. Θεωρούμε λοιπόν ότι η γνώση των θετικών κινήτρων, αλλά κυρίως των αντικειμενικών δυσκολιών και των παρεμποδιστικών παραγόντων, όπως αυτοί έχουν καταγραφεί στην παρούσα ερευνητική εργασία, θα βοηθήσει στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των Ελλήνων εκπαιδευτικών, στην άρση των δυσκολιών, την επίλυση των προβλημάτων και στην λήψη αντίστοιχων μέτρων από τους αρμόδιους φορείς. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι χρήσιμα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γιατί έτσι θα έχουν μια καλή εικόνα για το πώς αισθάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη δουλειά τους.

Πέρα όμως από συγκεκριμένες ομάδες ατόμων ή υπηρεσίες, το θέμα των κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο ευρύτερου ενδιαφέροντος, καθώς σχετίζεται με την επιτυχία-αποτυχία της πιο σημαντικής ίσως λειτουργίας της κοινωνίας, της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1998).

Λέξεις-κλειδιά: κίνητρα, παρώθηση, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα Α., (2008), Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.

Γεμέλου Δ.Σ., (2010), Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Vol. 1, No 1, 101-116. Διαθέσιμο στο <http://rplt.leap.gr>

Γεραλή-Ρούσσου, Ε., (2006), 'Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών.' Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2008 από το δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf

Δημητρόπουλος Ε., (1998), Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κοντέλλη, Αδ. (2008), 'Κίνητρα του δασκάλου'. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research). Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2008 από το δικτυακό τόπο: <http://epapanis.blogspot.com/search?q=%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B7>

Πασιαρδής Π. (2004), Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Title: “*The importance of motivation as a factor in job satisfaction of teachers of Primary and Secondary Education*”

Name and surname: Despoina Vasilaki

Professional status/e-mail: Educator/ vasilaki_d@hotmail.com

Supervisor: Manolis Koutouzis, Professor, European University of Cyprus

Abstract

- ***Theoretical part:***

Motivation and the job satisfaction of Greek teachers are decisive components of the educational process. They are considered of basic factors of efficiency, creativity and mental prosperity of teachers (Reppa 2008, Pasiardis 2004, Gerali - Rousou 2006). Comprehension of motivation affects job satisfaction and is considered essential for a successful educational system (Kontelli 2008, Gemelou 2010).

Last three decades, teacher’s job satisfaction is investigated globally, whilst lot of studies attempt to determine the sources of professional satisfaction and dissatisfaction of Primary and Secondary education. However in Greece only few empiric studies have investigated thoroughly the factors that influence the levels of job satisfaction of teachers (Dimitropoulos, 1998).

- ***Focus of research-purpose / research questions:***

Aim of the present study is the research of most important factors that constitute motivation teachers of Primary and Secondary education. Additionally, it examines motives and job satisfaction of Greek teachers of Primary and Secondary education influenced by the school administration.

- ***Methods:***

The current research was carried out during school year of 2011 to 2012. In order to locate the major factors of job satisfaction of teachers, we used primary elements that were collected through questionnaires in schools of Athens and Piraeus. The sample was 103 teachers of Primary and Secondary education public and private schools, which filled the questionnaires. The questionnaires were decoded with the help of program “SPSS Version 15 for Windows”.

- ***Findings/Results:***

Results of the research showed that the most important factor that influences job satisfaction of teachers of Primary and Secondary education is school culture. Quality of leadership and collaboration and the pressure of work follow pressure of

work influences negatively job satisfaction. In other words more they are pressed the schoolteachers from their work (e.g. more students per schoolteacher, more duties and work), the more satisfied they feel. Pressure of work is therefore an important disincentive, (like the poor culture of school) and ineffective leadership. Results of present research showed that the most important factor that influences job satisfaction of teachers of Primary and Secondary education is school culture, while the quality of leadership and collaboration and the pressure of work follow. Last but not least the pressure of work influences negatively the job satisfaction.

Therefore the schoolteachers the more they are pressed, the more satisfied feel. Pressure of work suggests an important disincentive, as poor culture of school. In other words schoolteachers feel more satisfied in the school which they work when this a) has a good fame and cultural level, b) the directors are collaborative, prompt effectively and they recognize the output of instructive personnel and c) when the flow of work is suitably organized and the school suitably staffed. Present research also proved that job satisfaction doesn't differ between sexes, in the age-related teams and the level of education. Finally, neither the hierarchical status in the school showed that it influences the level of satisfaction. In addition, in the present research, there is not a similar interconnection between labor satisfaction and previous experience. Finally, regarding job satisfaction, the research revealed that teachers feel relatively satisfied from their work in the school they work with mean 4,06 in 5 level scale of interval.

- ***Conclusion- Contribution to research in the topic or suggestions arising directly from the findings:***

As it was reported concerning motivation in teachers has been scarcely searched and examined in Greece. Thus, existence of empiric research as is the present one, undoubtedly adds certain elements in the effort of comprehension of motivation and job satisfaction. We therefore consider that knowledge of positive motivation as these have been recorded in the present paper will help in the interpretation of Greek teacher's behaviour, for the solution of difficulties, the resolution of problems for responsible educational institutions. Finally, discoveries of the present research will be useful for the educators themselves because in this way they will have an idea for how the Greek teachers feel concerning their work.

However beyond any barriers, the subject of motivation and job satisfaction or dissatisfaction of teachers is a topic of wider interest, whilst they are related

to the success of most important operation of society that is education (Dimitropoulos, 1998).

Keywords: motives, motivation, job satisfaction, job dissatisfaction

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Μολονότι πολλές μελέτες στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας έχουν ασχοληθεί με τα κίνητρα των μαθητών, δεν έχει δοθεί ανάλογη προσοχή στο θέμα των κινήτρων παρώθησης των εκπαιδευτικών (Γεμέλου, 2010). Ειδικότερα, είναι γεγονός ότι η έρευνα έχει επικεντρωθεί περισσότερο στα κίνητρα μάθησης των μαθητών και ελάχιστα στα κίνητρα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός πως σύμφωνα με τη Renc-Roe (2006) 'Είναι άσκοπο να μιλάμε για τα κίνητρα μάθησης των μαθητών χωρίς να έχουμε πρώτα προσδιορίσει ποια είναι τα κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών'.

Ωστόσο παρεμφερή θέματα που σχετίζονται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ικανοποίηση από την εργασία (job satisfaction) ή το άγχος και η εξουθένωση του εκπαιδευτικού (teacher stress and burnout), έχουν απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες αρκετούς ερευνητές (Kyriacou 2001, Pennington 1992, Πυργιωτάκης 1992, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας 2003, Παπάνης & Γιαβρίμης 2007). Γενικότερα, η ικανοποίηση του εργαζόμενου από τη δουλειά του αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα μελέτης από πλευράς των επιστημών που ασχολούνται με τον άνθρωπο, τις ανάγκες του και τη σχέση του με την εργασία (Crites 1969). Επιπρόσθετα, οι επιστήμες όπως της Κοινωνιολογίας της Εργασίας και της Διοίκησης Επιχειρήσεων θεωρούν ότι το θέμα της ικανοποίησης των εργαζόμενων από τη δουλειά τους σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα τους (Δημητρόπουλος, 1998). Για αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη του θέματος της «επαγγελματικής ικανοποίησης».

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο, καθώς πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο στην Ελλάδα μόνο λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τα επίπεδα της επαγγελματικής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ειδικά όμως για το θέμα των κινήτρων διδασκαλίας η ελληνική βιβλιογραφία εξακολουθεί να είναι περιορισμένη (με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως έρευνες των Gheralis-Roussos 2003, Tziava 2003, Βάμβουκα 1982, Κοντέλλη 2008), με αποτέλεσμα ο τομέας αυτός να παραμένει ακόμα μάλλον αχαρτογράφητος. Η σημασία των κινήτρων, όμως, γίνεται εύκολα κατανοητή, αν δεχτούμε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται μόνο από τα προσόντα, τις γνώσεις και τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, αλλά επίσης και από τον ενθουσιασμό, την αφοσίωση και τη δέσμευση προς το επάγγελμά τους (Γεμέλου, 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών, τα οποία συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσανεμία που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα., αλλά και πόσο επηρεάζει η διοίκηση του σχολείου τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Καθώς επίσης σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνήσει πόσο επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, θέση) και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πόσο ικανοποιημένοι είναι από την εργασία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται και αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο που εξασφαλίζει η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη και ερμηνεύονται τα αποτελέσματά της.

Αναλυτικότερα στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται τα εξής:

Στην πρώτη ενότητα, επιδιώκουμε μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κίνητρο και παρώθηση βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα. Έπειτα προχωρούμε σε μια σύντομη αναφορά σχετικά με τη σημασία του κινήτρου στην εργασία και κλείνουμε την ενότητα με μια αναλυτική παρουσίαση των βασικότερων θεωριών κινήτρων και παρώθησης.

Στη δεύτερη ενότητα, γίνεται μια εκτενής αναφορά στη σημασία των κινήτρων παρώθησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, φέρνοντας στο φως αποτελέσματα επίσημων ερευνών επισημαίνουμε τα κίνητρα και τις συνθήκες εργασίας που παρωθούν τους εκπαιδευτικούς να προοδεύουν και να δουλεύουν με όσο το δυνατό περισσότερη όρεξη και δημιουργικότητα. Έπειτα, εστιάζουμε στα κριτήρια που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος ολοκληρώνοντας την ενότητα με μια ματιά στους παράγοντες που απογοητεύουν και εμποδίζουν το έμπυχο δυναμικό της εκπαίδευσης αποτελώντας τα βασικότερα αντικίνητρα για τους εκπαιδευτικούς.

Στην τρίτη ενότητα, αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στην παρώθηση του διδακτικού προσωπικού, αναφερόμαστε στα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή και στο ρόλο που διαδραματίζει στην παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού. Τέλος, στηριζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουμε τις σημαντικότερες στρατηγικές παρώθησης των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στα πλεονεκτήματα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

Στην τέταρτη ενότητα, μέσα από μια σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση του ορισμού και των θεωρητικών βάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, θίγουμε το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εντοπίζοντας παράλληλα τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή. Ολοκληρώνοντας, θίγουμε το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών επιδιώκοντας να δώσουμε απάντηση στο φλέγον ερώτημα «Πώς μπορεί να αυξηθεί η ικανοποίηση και να μειωθεί η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών;», παρουσιάζοντας παράλληλα μια σειρά από μέτρα και προτάσεις.

Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα, υπογραμμίζουμε τη σπουδαιότητα του θέματος της παρώθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ολοκληρώνουμε τη θεωρητική διερεύνηση με μια ολοκληρωμένη αναφορά στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τις ακόλουθες ενότητες:

Στην έκτη ενότητα παρουσιάζουμε τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε από την παρούσα μελέτη με συγκεκριμένες εισαγωγικές-εννοιολογικές επισημάνσεις. Ειδικότερα, στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στη μέθοδο συλλογής

δεδομένων, στην παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, καθώς και στη διαδικασία και στο σχέδιο δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας.

Στην έβδομη ενότητα παρουσιάζουμε τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων της εν λόγω έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι υποενότητες της περιγραφικής ανάλυσης των μεταβλητών ξεχωρίστηκαν με βάση τα βασικά μέρη του ερωτηματολογίου, δηλαδή τη δημογραφική σύνθεση του δείγματος, την ηγεσία/διεύθυνση και τα συστήματα διοίκησης ανθρωπίνου δυναμικού, τις σχολικές υποδομές, την κουλτούρα του σχολείου, το status της εργασίας, την ικανότητα επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών, τον καθημερινό φόρτο εργασίας στα σχολεία. Παράλληλα, στην παρούσα ενότητα παρουσιάζουμε τα ευρήματα της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και πως αξιοποιήθηκε η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης, της πολυμεταβλητής ανάλυσης και πιο συγκεκριμένα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης και της διμεταβλητής ανάλυσης σύμφωνα με τις οποίες αναδείχθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην όγδοη ενότητα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα σημαντικότερα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας εμπλουτίζοντας τα με βιβλιογραφικές επισημάνσεις. Στην τελευταία υποενότητα αναφερόμαστε στους περιορισμούς της έρευνας καταλήγοντας παράλληλα σε μια σειρά από προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: «ΚΙΝΗΤΡΟ ΚΑΙ ΠΑΡΩΘΗΣΗ»

1.1: Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: κίνητρο και παρώθηση.

Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει κατά καιρούς να αποδώσουν την έννοια των κινήτρων, χωρίς να υπάρχει ακόμα ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός. Η δυσκολία έγκειται κυρίως στο ότι τα κίνητρα αποτελούν σύνθετη έννοια, η οποία καλύπτει πολλές εκφάνσεις των λειτουργιών που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και το πώς αυτή ενεργοποιείται (Γεράλη-Ρούσσου, 2006).

Ο Πυργιωτάκης (1992), παραδέχεται πως «η αναζήτηση και η μελέτη των κινήτρων είναι δύσκολα προσπελάσιμος χώρος», ειδικά στον λεπτό και πολύπτυχο τομέα της εκπαίδευσης. Ακόμη, οι Berelson και Steiner (1964, αναφ. στο Γεμέλου, 2010) περιλαμβάνουν στον ορισμό και «κάθε εσωτερική παρόρμηση που στρέφει το ενδιαφέρον ενός ατόμου σε μια δραστηριότητα και πυροδοτεί συγκεκριμένη συμπεριφορά». Σύμφωνα μάλιστα με τους Koontz και O'Donnell (1983) κίνητρο νοείται η εσωτερική κατάσταση που υποκινεί και καθοδηγεί την συμπεριφορά του ατόμου προς την επίτευξη στόχων (Σαΐτης, 1994). Ωστόσο η πλειοψηφία των ερευνητών θεωρεί τα κίνητρα ως την κινητήρια δύναμη πίσω από κάθε μορφής ανθρώπινη συμπεριφορά (Γεμέλου, 2010). Μια άλλη ομάδα ερευνητών αναφέρεται όχι μόνο σε κίνητρα που ενεργοποιούν ή καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά και σε παράγοντες που συντηρούν αυτή τη συμπεριφορά. Έτσι, σύμφωνα με τον Dörnyei (2001, Γεράλη-Ρούσσου, 2006), πίσω από τον ορισμό των κινήτρων υπάρχουν τρεις βασικοί παρονομαστές: α) η επιλογή μιας συγκεκριμένης δράσης, β) η επιμονή σε αυτή και γ) η προσπάθεια που καταβάλλεται για τη δράση αυτή. Ενώ οι Steers και Porter (1991) εξετάζουν τρία θέματα σχετικά με το κίνητρο: α) Αυτό που ενεργοποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά β) Αυτό που κατευθύνει ή διοχετεύει αυτή τη συμπεριφορά και γ) αυτό που δείχνει πως αυτή η συμπεριφορά διατηρείται ή στηρίζεται. Με άλλα λόγια, τα κίνητρα εξηγούν γιατί οι άνθρωποι αποφασίζουν να κάνουν κάτι, με πόση επιμονή επιδιώκουν το στόχο τους και για πόσο διάστημα συνεχίζουν να προσπαθούν (Γεμέλου, 2010).

Αναλυτικότερα, ο όρος κίνητρο παράγεται από το ρήμα κινώ(-ούμαι). Στις Επιστήμες του Ανθρώπου χρησιμοποιείται για να δηλώσει καθετί που είναι ικανό να κινήσει το άτομο, να το ωθήσει σε δράση, να το υποκινήσει σε υιοθέτηση διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς. Είναι ένας γενικός όρος ο οποίος περικλείει καθετί που

παρωθεί το άτομο στην κατάκτηση ορισμένου στόχου, που το προσανατολίζει σε ορισμένη κατεύθυνση, που το ενεργοποιεί και το κινητοποιεί για δράση και αντίδραση, προκαλώντας τρόπους συμπεριφοράς ανάλογους προς τις φιλοδοξίες του. Επιπλέον, ο όρος χρησιμοποιείται όταν η συμπεριφορά του ατόμου πρέπει να δικαιολογηθεί και να εξηγηθεί. Ωστόσο ο όρος κίνητρο δεν αναφέρεται μόνο στους λόγους που επικαλείται το άτομο για να δικαιολογήσει τις πράξεις του, αλλά γενικότερα σε όλες τις δυνάμεις και τα στοιχεία που παρωθούν στην πράξη. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να έχουν προέλευση εσωτερική (αίσθημα ικανοποίησης, ηθική αμοιβή, ευχαρίστηση) ή εξωτερική (αύξηση μισθού, μείωση ωραρίου) ή και τις δύο συγχρόνως (Βάμβουκας, 1982).

Τα κίνητρα θεωρούνται σαν μια διαδικασία ενεργητικού, επίμονου και επίλεκτου προσανατολισμού της συμπεριφοράς. Η μελέτη τους αναφέρεται στην κατανόηση της μιας ή της άλλης ενάργειας ή πράξης του ατόμου (Βάμβουκας, 1982). Το κίνητρο πιθανά είναι αρμόδιο για το ότι οι άνθρωποι αποφασίζουν να κάνουν κάτι, πόσο καιρό είναι πρόθυμοι να στηρίζουν αυτή την δραστηριότητα και πόσο συστηματικά πρόκειται να την ακολουθήσουν. Ακόμη, τα κίνητρα στοχεύουν στην αποκατάσταση της ψυχικής ισορροπίας άρα και στην εκπλήρωση των ψυχολογικών αναγκών. Οι άνθρωποι για να έχουν κίνητρα χρειάζεται να έχουν στόχους που στην προσπάθεια να τους πραγματώσουν δίνουν το καλύτερο κομμάτι του εαυτού τους (Ρέππα, 2008). Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον όρο κίνητρο εννοούμε τον ψυχολογικό παράγοντα που παρωθεί το άτομο να δράσει και να αντιδράσει, να κάνει επιλογές, να πάρει αποφάσεις συνειδητά ή ασυνειδήτα. Το κίνητρο είναι η έκφραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ατόμου και των γνωρισμάτων που του επιβάλλει ο κοινωνικοοικονομικός και πολιτιστικός περίγυρος (Βάμβουκας, 1982).

Τα κίνητρα είναι εκείνα που ωθούν παρωθούν τα άτομα να γίνουν πιο αποδοτικά στην εργασία τους. Η παρώθηση εξαρτάται από την εκάστοτε κατάσταση και είναι βραχυπρόθεσμο-μικροπρόθεσμο γεγονός. Είναι όλοι οι επίκαιροι δηλαδή οι στιγμιαίοι, οι παροδικοί παράγοντες οι οποίοι κάτω από δεδομένες προϋποθέσεις μιας κατάστασης οδηγούν σε πράξεις και τις ολοκληρώνουν (Ρέππα, 2008). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Koontz & O'Donnell (1983) η «παρώθηση» είναι ένας γενικός όρος που ισχύει για όλη την τάξη των παρορμήσεων, των επιθυμιών, των αναγκών και παρόμοιων δυνάμεων. Ακόμη σύμφωνα με τους Berelson & Steiner (1968) η παρώθηση κάνει το άτομο να συμπεριφέρεται με τρόπο που να διασφαλίζει την επίτευξη στόχου (Κουτούζης, 1999). Συγγραφείς όπως οι Everard και Morris (1996)

υποστηρίζουν ότι με την παρώθηση «μπορούμε να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να φέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα».

Σύμφωνα μάλιστα με τον Μπουραντά (2005) «η παρακίνηση είναι η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του». Τέλος ο Σαϊτής (2002) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη παρακίνηση είναι μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση, η οποία δημιουργείται από την ύπαρξη κινήτρων που ωθούν το άτομο να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

1.2: Επάγγελμα και Κίνητρο (Τα κίνητρα της εργασίας)

Βασική αρχή της οργανωσιακής ψυχολογίας είναι ότι τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων (Γεμέλου, 2010). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος και, σε δεύτερο επίπεδο, η διαδικασία επιλογής συγκεκριμένου εργασιακού περιβάλλοντος συνδέονται άρρηκτα με την ύπαρξη εργασιακών κινήτρων και αξιών, δηλαδή παραγόντων που προσδιορίζουν και καθορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου (Κοντέλλη, 2008).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Pinder (1984) το εργασιακό κίνητρο είναι το σύνολο των ψυχολογικών δυνάμεων που καθορίζουν την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του ατόμου σε έναν οργανισμό, το επίπεδο της προσπάθειάς του καθώς και την εμμονή του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με εμπόδια στην εργασία του. Επιπρόσθετα, οι McCormick & Pgen (Κάντας, 1998) αναφέρουν ότι με τον όρο κίνητρα εργασίας εννοούμε «τις συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τα εργασιακά περιβάλλοντα».

Ωστόσο στην οργανωτική ψυχολογία δεν χρησιμοποιούμε τον όρο αυτό για να αναφερθούμε στο γιατί οι άνθρωποι γενικά εργάζονται καθώς η διεύρυνση των κινήτρων εργασίας αναφέρεται κυρίως στους λόγους για τους οποίους τα άτομα καταβάλουν προσπάθεια για να αποδώσουν σε κάποιο συγκεκριμένο έργο (Κάντας, 1998). Επομένως τα συνθετικά στοιχεία των κινήτρων της εργασίας είναι η κατεύθυνση της προσπάθειας, η ένταση της και η εμμονή σε αυτή, δηλαδή τα στοιχεία που μας ενδιαφέρουν είναι α) τι είναι αυτό που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά, β) τι είναι αυτό που κατευθύνει τη συμπεριφορά και γ) με ποιο τρόπο η συμπεριφορά

διατηρείται (Κάντας, 1998). Σύμφωνα μάλιστα με τον Κάντα (1998), στον εργασιακό χώρο η μελέτη και η κατανόηση των κινήτρων συμβάλλει τόσο στην κατανόηση της συμπεριφοράς όσο και στην απόδοση στην εργασία και στην ικανοποίηση από αυτήν όπως θα διαπιστώσουμε και σε επόμενη ενότητα, καθώς η κατανόηση της συμπεριφοράς οδηγεί στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς και η πρόβλεψη οδηγεί στην επιρροή της εκδήλωσής της (Berry & Houston, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα εργασιακά κίνητρα είναι ποικίλα, κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από εκείνα που ταιριάζουν με την προσωπικότητά του, αλλά και εκείνα που ανταποκρίνονται στους στόχους, στις φιλοδοξίες και στις επιδιώξεις που έχει θέσει στη ζωή του, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Κοντέλλη, 2008). Ειδικότερα, οι Steers & Porter (1991) συσχετίζουν το δυναμικό μοντέλο των επαγγελματικών κινήτρων με τρεις μεταβλητές: τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε εργαζόμενου (ανάγκες, ενδιαφέροντα), τη φύση του επαγγέλματος και το εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα μάλιστα με τον Hankett (1979, αναφ. στο Τσιφλίδου, 2009), τα κίνητρα στην εργασία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: 1) Στα κίνητρα που ενεργοποιούνται από εσωτερικές ανάγκες και υπαγορεύουν μια συμπεριφορά που εξυπηρετεί το προσωπικό όφελος του ατόμου και 2) στα κίνητρα που υπαγορεύουν μια συμπεριφορά που γίνεται για να αποκτήσουν τα άτομα υλικές ανταμοιβές ή για να αποφύγουν την τιμωρία.

Ακόμη, ισχυρά και συχνά παρατηρούμενα εργασιακά κίνητρα είναι οι οικονομικές απολαβές, η σταθερότητα που δύναται να προσφέρει ένα επάγγελμα ή ένα συγκεκριμένο εργασιακό πόστο καθώς και η δυνατότητα απόκτησης νέων εμπειριών και η αντιμετώπιση προκλήσεων στο πλαίσιο της επαγγελματικής δραστηριοποίησής τους, ενδέχεται να αποτελέσουν για κάποιους βασικό κριτήριο κατά την επιλογή μιας θέσεως εργασίας. Επίσης, σημαντικά εργασιακά κίνητρα είναι το κατά πόσο κάποιο επάγγελμα ή εργασιακό περιβάλλον συνεπάγεται την άσκηση επιρροής στους άλλους, καθώς και το κατά πόσο το επάγγελμα αυτό ευνοεί την προσωπική προβολή του ατόμου μέσω της εργασίας του ή και τη γρήγορη ανέλιξή του σε υψηλότερες θέσεις. Επιπλέον, η εξασφάλιση κύρους και κοινωνικής αποδοχής, η καταξίωση, καθώς και η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο είναι παράγοντες που πιθανόν να ληφθούν σοβαρά υπόψη για την απασχόληση σε κάποια εργασιακή θέση (Κοντέλλη, 2008).

Σύμφωνα με τους Steers & Porter (Κάντας, 1998) η πορεία της διαδικασίας κινήτρων έχει την ακόλουθη θεωρητική μορφή: Στο άτομο εμφανίζεται κάποια

ανάγκη που του δημιουργεί κατάσταση έλλειψης ισορροπίας, την οποία θα επιχειρήσει να εξαλείψει. Το άτομο έχει κάποιες προσδοκίες ότι ορισμένες ενέργειες θα βοηθήσουν στη μείωση της ανισορροπίας αυτής. Πριν προχωρήσει το άτομο σε κάποια μορφή παρωθημένης συμπεριφοράς, περνάει μια φάση ενεργοποίησης που καταλήγει στην επιλογή κάποιου στόχου, ο οποίος θα επιτευχθεί μέσω της συμπεριφοράς. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν είναι απλή γιατί λαμβάνει χώρα σε ένα πολυδιάστατο πλαίσιο στο οποίο υπεισέρχονται, από τη μια μέρη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου (ενδιαφέροντα, ανάγκες) και από την άλλη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εργασίας και του εργασιακού χώρου, καθώς και η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων.

Εύλογα λοιπόν διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την εργασία και την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και πως τελικά εκείνο που καθοδηγεί το άτομο στις επαγγελματικές του επιλογές είναι, στην πραγματικότητα, ένας συγκερασμός κάποιων από τα παραπάνω ενδεικτικά αναφερόμενα εργασιακά κίνητρα. Βεβαίως, προκειμένου οι επιλογές αυτές να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα τεκμηριωμένες, θα πρέπει να συνδυάζονται με τις προτιμήσεις, τις κλίσεις, τα ταλέντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ατόμου, στοιχεία με καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση και στην υιοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητάς του (Κοντέλλη, 2008).

Στην ενότητα που ακολουθεί θα αναφερθούμε εκτενώς στις σημαντικότερες θεωρίες παρώθησης - κινήτρων στο χώρο εργασίας.

1.3: Ιστορική Θεώρηση: Θεωρίες Κινήτρων και Παρώθησης

Το ζήτημα της παρώθησης και των κινήτρων έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς οι οποίοι έχουν αναπτύξει διάφορα υποδείγματα παρώθησης (Ρέππα, 2008). Αρκετές σχολές έχουν κατά καιρούς μελετήσει την έννοια των κινήτρων από διάφορες σκοπιές, με αποτέλεσμα να έχουν προκύψει πολλές διαφορετικές θεωρίες. Ειδικά στην οργανωσιακή ψυχολογία, επειδή τα κίνητρα σχετίζονται με την εργασιακή αποτελεσματικότητα, αυτές οι θεωρίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων (Γεμέλου, 2010). Ωστόσο οι περισσότεροι θεωρητικοί της παρώθησης έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στην αναγνώριση των ανθρωπίνων αναγκών και στον τρόπο ικανοποίησης των αναγκών στα πλαίσια της εργασίας του κάθε εργαζόμενου, καθώς

και πώς μπορεί να βελτιωθεί ο τρόπος αυτός (Ρέππα, 2008).

Οι Walker & Symons (1997) υποστηρίζουν ότι όλες σχεδόν οι θεωρίες συγκλίνουν προς μία κατεύθυνση. Το κοινό σημείο όλων των επί μέρους θεωριών, δηλαδή, είναι ότι τα κίνητρα φτάνουν στο αποκορύφωμά τους όταν οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι, έχουν (ή αισθάνονται ότι έχουν) επαρκή αυτονομία, θέτουν αξιόλογους στόχους, ανατροφοδοτούνται και επιβεβαιώνονται από τους άλλους.

Ο Kanfer (1990, αναφ. στο Moller κ.συν., 2009) ταξινομεί τις θεωρίες παρώθησης σε τρεις κατηγορίες: α) θεωρίες αναγκών – κινήτρων – αξιών, σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο παρακινείται από ανάγκες, κίνητρα και αξίες που πρέπει να ικανοποιηθούν, β) θεωρίες γνωστικές, σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από τις υποκειμενικές αξίες του και από την προσδοκία εκπλήρωσης του έργου που του έχει ανατεθεί, και γ) θεωρίες αυτορρύθμισης, σύμφωνα με τις οποίες ο στόχος ενός έργου αποτελεί το εργασιακό κίνητρο για κάθε άτομο. Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν ορισμένες θεωρίες που συνιστούν κάποιες από τις προαναφερθείσες τρεις κατηγορίες: α) οι θεωρίες των αναγκών β) η θεωρία των δύο παραγόντων γ) η θεωρία της ισότητας δ) η θεωρία της προσδοκίας ε) η θεωρία της στοχοθέτησης στ) η θεωρία X και Y ζ) η θεωρία της αυτοεπάρκειας.

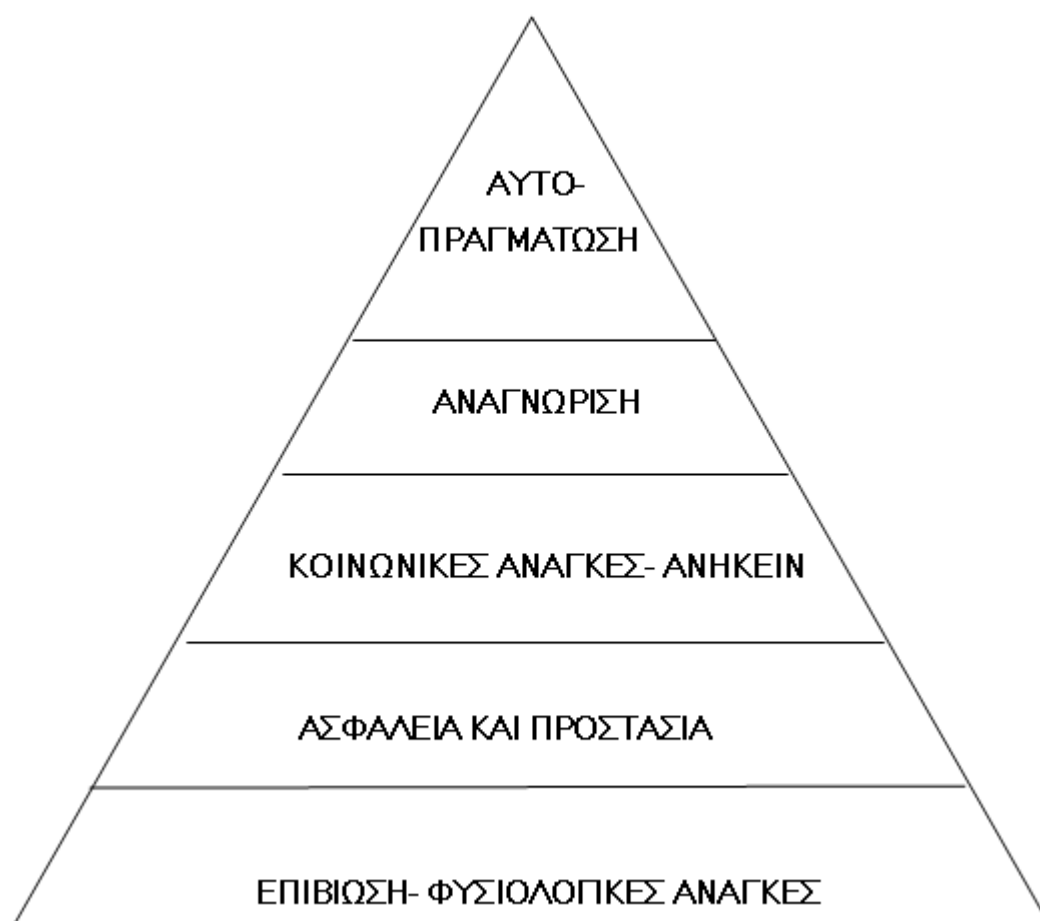
1.3.1: Θεωρίες των αναγκών

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2005), η έννοια της ανάγκης επεξηγεί σε ένα βασικό επίπεδο τη συμπεριφορά των ζωντανών οργανισμών. Ακόμη, σύμφωνα με τους Steers και Porter (1991) ανάγκη είναι μια εσωτερική κατάσταση ανισορροπίας που αναγκάζει το άτομο να ακολουθήσει ορισμένα σχέδια δράσης προκειμένου να επανακτηθεί η εσωτερική ισορροπία. Επομένως οι ανάγκες είναι τα κίνητρα που επηρεάζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα κατά την πορεία της διαδικασίας κινήτρων στο άτομο εμφανίζεται κάποια ανάγκη που του δημιουργεί μια κατάσταση ανισορροπίας, την οποία θα επιχειρήσει να εξαλείψει προχωρώντας σε κάποια μορφή παρωθημένης συμπεριφοράς (Κάντας, 1998).

Θα συζητήσουμε παρακάτω τα βασικά σημεία των θεωριών των αναγκών οι οποίες με τη σειρά τους εξετάζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα που καθιστούν τους εργαζόμενους επαγγελματικά ικανοποιημένους.

1.3.1α: Η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow

Η θεωρία του Maslow αφορά τη φύση της παρώθησης εξετάζοντας ποιες είναι οι ανάγκες των ανθρώπων, πώς ιεραρχούνται και πώς ικανοποιούνται (Ρέππα, 2008). Ο Maslow τοποθέτησε τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα, όπως φένεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα (Πασιαρδής, 2004):



Η Πυραμίδα του Maslow

Το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο γίνεται η ιεράρχηση των αναγκών είναι η σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτές οι άνθρωποι. Το κάθε άτομο περνά από το ένα επίπεδο αναγκών στο άλλο εφόσον έχουν ικανοποιηθεί έστω σε ελάχιστο βαθμό η προηγούμενη κατηγορία αναγκών (Ρέππα, 2008). Αναλυτικότερα σύμφωνα με τον Κάντα (1998) στο κάτω μέρος της ιεραρχίας βρίσκονται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε ανθρώπου και απαραίτητη προϋπόθεση μιας στοιχειώδους κοινωνικής ζωής. Ενώ στο πάνω μέρος της ιεραρχίας βρίσκονται οι ανάγκες ανάπτυξης, που αναφέρονται σε

εκείνα τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους που το οδηγούν σε δημιουργικότητα και ατομική τελείωση.

Πιο συγκεκριμένα, οι ανάγκες για επιβίωση βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας (η δίψα, η πείνα, η αναπνοή) στην ιεράρχηση των αναγκών του Maslow. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, αν δεν ικανοποιηθούν αυτές οι βασικές ανάγκες, δεν ενεργοποιούνται οι ανάγκες στα επόμενα επίπεδα. Αν δεν είναι καλυμμένες δηλαδή οι βασικές ανάγκες που έχουν σχέση με την καθημερινή επιβίωση, δεν μπορούμε να συγκεντρωθούμε για να δημιουργήσουμε κίνητρα στους εαυτούς μας για τα περαιτέρω. Αφού ικανοποιηθούν αυτές οι βασικές ανάγκες, προχωρούμε στο δεύτερο επίπεδο αναγκών που είναι η ασφάλεια. Σύμφωνα με τον Maslow, τόσο οι φυσιολογικές ανάγκες όσο και οι ανάγκες για ασφάλεια πρέπει να ικανοποιηθούν, για να προχωρήσουμε στην ικανοποίηση των ανώτερων κοινωνικών αναγκών (Πασιαρδής, 2004).

Ακόμη, το ανήκειν είναι η ανάγκη να λαμβάνουμε εκτίμηση και αποδοχή από την ομάδα. Στους ενήλικες η ανάγκη να ανήκεις σε μια ομάδα και να γίνεσαι αποδεκτός είναι πραγματικά ουσιαστική. Επίσης, κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη της αναγνώρισης και αναμένει από τον εργοδότη του να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει το έργο του. Αυτό θα ικανοποιήσει τις ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου για αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση (Πασιαρδής, 2004).

Τέλος η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση είναι η ανάγκη να ξεπεράσεις τα όριά σου και να κάνεις αυτό που θέλεις, χωρίς να σκέφτεσαι ότι έχεις να ικανοποιήσεις άλλου είδους ανάγκες που μπορούν να σε περιορίσουν. Η ανάγκη αυτή βρίσκεται στην ανώτερη βαθμίδα της πυραμίδας. Κατά τον Maslow, όταν έχεις ξεπεράσει όλα τα άλλα επίπεδα αναγκών έχεις φτάσει στο επίπεδο της αυτοπραγμάτωσης, έχεις φτάσει δηλαδή στην τελείωση σου (Πασιαρδής, 2004).

Στον χώρο της εργασίας, η θεωρία του Maslow αποκτά το εξής νόημα: Αν υποθέσουμε ότι έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές ανάγκες (τροφή, ασφάλεια), οι εργαζόμενοι δηλαδή έχουν εξασφαλίσει τα αναγκαία για τη συντήρησή τους, δεν απειλούνται από απόλυση και οι σχέσεις στο χώρο εργασίας είναι ικανοποιητικές, τα κίνητρα που ζητούν πλέον ικανοποίηση είναι αυτά που αναφέρονται στην αναγνώριση και την αυτοεκτίμηση, σε ανώτερη δηλαδή κατηγορία αναγκών. Επομένως, η διοίκηση της επιχείρησης πρέπει να στρέψει την προσοχή της προς τα εκεί αν θέλει να δημιουργήσει νέα κίνητρα στους εργαζομένους (Κάντας, 1998).

Αντίστοιχα στον εκπαιδευτικό χώρο η πυραμίδα του Maslow μπορεί να έχει εφαρμογή με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες για ασφάλεια μέσω των αμοιβών του και του εργασιακού καθεστώτος. Έτσι στρέφεται στην ικανοποίηση των αναγκών για εκτίμηση και αναγνώριση. Σε αυτή την περίπτωση η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια παρωθητική πολιτική η οποία να προσανατολίζεται στην παροχή ευκαιριών εξέλιξης και επιμόρφωσης (Ρέππα, 2008).

Η θεωρία του Maslow, είχε αρκετά μεγάλη απήχηση στη διοίκηση των εργασιακών οργανώσεων ιδιαίτερα σε μια περίοδο που βρίσκονταν σε ακμή η ανθρωπιστική προσέγγιση (Κάντας, 1998). Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν επιβεβαιώθηκε ερευνητικά.. Ο Maslow ανέπτυξε αυτήν τη θεωρία με βάση τις δικές του εμπειρίες και παρατηρήσεις και δεν έχει αποδειχθεί πειραματικά ότι αυτός είναι ο τρόπος που λειτουργούν οι άνθρωποι (Πασιαρδής, 2004). Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι σύμφωνα με τους Mitchell και Larson (1987) η θεωρία του Maslow ήταν η πρώτη σαφής διατύπωση της ανάγκης να στραφεί η εργοδοσία από την ικανοποίηση μόνο κατώτερου επιπέδου αναγκών των εργαζομένων (μισθός, προαγωγές) σε ικανοποίηση αναγκών ανώτερου επιπέδου (αυτονομία, δημιουργικότητα) (Κάντας, 1998).

Η θεωρία του Maslow όσον αφορά τα κίνητρα της εργασίας μπορεί να συνδυαστεί με τις διαπιστώσεις του Alderfer που θα παρουσιαστούν στην υποενότητα που ακολουθεί.

1.3.1β: Η θεωρία του Alderfer – ERG

Μια προέκταση των αρχών του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer (1972) (Κοντέλλη, 2008). Πιο συγκεκριμένα η θεωρία του Alderfer (1972) αποτελεί τροποποίηση της θεωρίας του Maslow, στην οποία οι πέντε κατηγορίες αναγκών περιορίζονται σε τρεις: α) ανάγκες ύπαρξης (existence), στις οποίες υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφαλείας, β) ανάγκες σχέσης (relatedness) με το κοινωνικό περιβάλλον, στις οποίες υπάγονται οι αντίστοιχες ανάγκες, όπως περιγράφονται από το Maslow και γ) ανάγκες ανάπτυξης (growth) στις οποίες υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, οι ανάγκες για σεβασμό και αυτοπραγμάτωση. Μάλιστα η θεωρία ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των τριών

αγγλικών λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών (Existence-Relatedness – Growth).

Ωστόσο η θεωρία του Alderfer (1972), ως μεταγενέστερη, είναι απαλλαγμένη από ορισμένες αδυναμίες του Maslow. Πιο συγκεκριμένα, ο Alderfer δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ιεράρχηση των αναγκών, αφού υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να καθορίζεται από περισσότερες από μια ανάγκες ταυτόχρονα ή να μην υποκινείται από καμία ανάγκη. Επίσης θεωρεί ότι η ιεράρχηση των αναγκών είναι υποκειμενική υπόθεση και διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο αλλά επηρεάζεται και από το εξωτερικό περιβάλλον. Ακόμη αναφέρει ότι ο άνθρωπος μπορεί να απογοητευτεί και να σταματήσει να επιδιώκει την εκπλήρωση μιας ανάγκης του, αν διαπιστώσει ότι οι προσπάθειες για την ικανοποίησή της δεν καρποφορούν (Κοντέλλη, 2008).

Αναλυτικότερα, η πρώτη βασική διαφορά της θεωρίας του Alderfer από τη θεωρία του Maslow είναι ότι περιορίζεται όπως είδαμε παραπάνω ο αριθμός των κατηγοριών και, κατά συνέπεια, μειώνεται η ακαμψία της ιεράρχησης, που αποτελούσε πρόβλημα στη θεωρία του Maslow καθώς οι έρευνες δεν έδειχναν πάντοτε την ίδια κατηγοριοποίηση και ιεράρχηση. Ακόμη ο μειωμένος αριθμός κατηγοριών δίνει μεγαλύτερη ευρύτητα σε κάθε κατηγορία, ενώ γίνεται δεκτό ότι είναι δυνατή η ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών κατηγοριών αναγκών (Κάντας, 1998).

Επιπρόσθετα, μια βασική διαφορά της θεωρίας του Alderfer από τη θεωρία του Maslow έγκειται στο ότι δε δέχεται τη μονόδρομη ακαμψία της πορείας, όπως την περιγράφει ο Maslow. Πιο συγκεκριμένα στη θεωρία ERG γίνεται δεκτό ότι μπορεί να υπάρξει και οπισθοδρόμηση από ανάγκες ανώτερου επιπέδου σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, όταν υπάρχει ματαίωση των αναγκών ανώτερου επιπέδου. Με τον όρο ματαίωση εννοούμε την απογοήτευση που προκύπτει από την αδυναμία ικανοποίησης. Στην περίπτωση δηλαδή που το άτομο για κάποιο λόγο δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του επιπέδου στο οποίο έχει φτάσει, είναι δυνατό, σύμφωνα με τη θεωρία του ERG, να επιστρέψει σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, τις οποίες έχει ήδη ικανοποιήσει και να επιδοθεί σε διαδοχικές προσπάθειες παραπέρα ικανοποίησης αναγκών του επιπέδου αυτού (Κάντας, 1998).

Συνεπώς, αν η ανάγκη ανάπτυξης ενός εργαζόμενου, δηλαδή η ανάγκη του να νιώθει τον σεβασμό και την εκτίμηση των συναδέλφων του και η ανάγκη του να αναπτύσσεται συνεχώς και να αυτοεκφράζεται δεν ικανοποιείται, τότε ο εργαζόμενος

είναι δυνατόν να επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο αναγκών, αυτό των αναγκών σχέσης, βελτιώνοντας τις σχέσεις με τους συναδέλφους του, προκειμένου να δημιουργήσει προϋποθέσεις ώστε στη συνέχεια να ικανοποιήσει πιο εύκολα την ανάγκη του για ανάπτυξη (Δήμου, 2011).

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι η θεωρία του Alderfer προήλθε από την προσπάθεια για εμπειρική επιβεβαίωση, μέσω της στατιστικής μεθόδου της παραγοντικής ανάλυσης, της θεωρίας του Maslow. Ωστόσο η θεωρία αυτή δεν είχε καλύτερη τύχη, όσον αφορά την εμπειρική της τεκμηρίωση και ίσως αυτό οφείλεται στο ότι η γενικότερη σύλληψη των κινήτρων της εργασίας μέσω εννοιών όπως είναι οι ανάγκες είναι εξ αρχής λανθασμένη. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι ούτε οι ανάγκες ούτε οι ιεραρχήσεις τους είναι δυνατό να είναι ταυτόσημες σε διαφορετικά άτομα ακόμα και του ίδιου κοινωνικού και εργασιακού περιβάλλοντος (Κάντας, 1998). Δύο άτομα δηλαδή δε χρησιμοποιούν ταυτόσημες κατηγορίες καθώς είναι πολύ πιθανό μερικοί άνθρωποι να χρησιμοποιούν πέντε κατηγορίες κατάταξης των δυνητικών αμοιβών (όπως προτείνει ο Maslow), άλλοι είναι πιθανό να χρησιμοποιούν τρεις κατηγορίες (όπως προτείνει ο Alderfer), ενώ άλλοι δύο κατηγορίες όπως προτείνει ο Herzberg και θα εξετάσουμε σε ακόλουθη ενότητα.

1.3.1γ: Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης

Η θεωρία για τα κίνητρα επίτευξης είναι βασικά μια γνωστική θεωρία κινήτρων, αλλά επειδή στηρίχθηκε αρχικά στην έννοια της ανάγκης για επίτευξη συμπεριλαμβάνεται στις υπόλοιπες θεωρίες αναγκών. Η θεωρία αυτή αποτελεί ένα πλέγμα θεωριών που συνδέεται με τα ονόματα του Atkinson και McClelland. Ωστόσο οι δύο δημιουργοί ακολούθησαν διαφορετικούς δρόμους, ο Atkinson προχωρώντας σε μια γενικότερη θεωρία της συμπεριφοράς και ο McClelland σε πιο πρακτικές της όψεις (Κάντας, 1998).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία η ανάγκη για επίτευξη ορίζεται ως η γενική προδιάθεση του ατόμου για την επιδίωξη της επιτυχίας και αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο διαμορφώνεται από την πρώτη παιδική ηλικία (Κάντας 1998). Ο McClelland (1961) καταγράφει ως σημαντική παρωθητική δύναμη την πηγαία ανάγκη την οποία έχουν τα άτομα για να πραγματώσουν κάποιον συγκεκριμένο στόχο, τον οποίο προϋποτίθεται πως θέτουν από μόνα τους. Η δύναμη αυτή ενυπάρχει στους ανθρώπους από τη γέννησή τους. Ο ίδιος μάλιστα θεωρεί πολύ

σημαντικό τα άτομα τα οποία θα υπηρετήσουν σε διευθυντικές θέσεις να χαρακτηρίζονται από αυτήν την πηγαία και εσωτερική παρωθητική δύναμη (Πασιαρδής, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που έχουν αυτή την εσωτερική δύναμη τους αρέσει να θέτουν τους δικούς τους στόχους δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις δικές τους προκλήσεις. Επιδιώκουν να λύνουν προβληματικές καταστάσεις και να παρωθούνται από την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ακόμα τα άτομα αυτά θέτουν σχετικά δύσκολους αλλά εφικτούς στόχους. Αποφεύγουν δηλαδή τις πολύ ριψοκίνδυνες καταστάσεις, οι οποίες κρύβουν μεγάλες πιθανότητες αποτυχίας (Πασιαρδής, 2004).

Ειδικότερα, οι πολύ δύσκολοι στόχοι αποφεύγονται γιατί σύμφωνα με τη θεωρία το κίνητρο προς μια ενέργεια είναι συνάρτηση: α) της πιθανότητας για επίτευξη, β) της αξίας που έχει για το άτομο η σχετική ενέργεια και, γ) του φόβου για την αποτυχία. Κάθε δραστηριότητα λοιπόν που κατευθύνεται προς κάποιο επίτευγμα είναι το τελικό προϊόν της αλληλεπίδρασης αυτών των δυνάμεων. Έτσι οι πολύ δύσκολοι στόχοι εμπεριέχουν υψηλές πιθανότητες αποτυχίας και αποφεύγονται από τα άτομα που έχουν υψηλή ανάγκη επίτευξης (Κάντας, 1998).

Ακόμη, τα άτομα που έχουν αυτή την εσωτερική δύναμη, αποφεύγουν και τα πολύ εύκολα, αυτά δηλαδή που μπορεί να κάνει οποιοσδήποτε. Αποφεύγουν τους εύκολους στόχους, γιατί αυτοί δεν αποτελούν πρόκληση για την ανάγκη που έχουν να επιτελέσουν κάποιο επίτευγμα (Κάντας, 1998). Επιλέγουν δηλαδή να επιλύσουν αρκετά δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις που εμπερικλείουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Τέλος, οι άνθρωποι αυτοί έχουν έντονη την ανάγκη της ανατροφοδότησης. Επιδιώκουν δηλαδή να μαθαίνουν σε ποιο βαθμό πέτυχαν το στόχο τους και να γνωρίζουν την επίδοσή τους, άσχετο με το πόσο πετυχημένη ή αποτυχημένη ήταν η προσπάθειά τους (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με έρευνες (Stipek, 1993) η παρωθητική δύναμη για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, είναι αποτέλεσμα ενσυνείδητης προσπάθειας για τη δημιουργία ενός συστήματος αξιών και απόψεων που προκύπτουν από τις πρόσφατες αποτυχίες ή επιτυχίες που βιώνουν τα άτομα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά σε ορισμένες καταστάσεις στις οποίες βίωσε την επιτυχία, ενώ σε κάποιες άλλες όχι.

Στην πράξη τώρα η θεωρία του κινήτρου επίτευξης σημαίνει συσχέτιση της ανάγκης για επίτευξη με το διαβλεπόμενο επίπεδο πρόκλησης που έχει κάθε συγκεκριμένο έργο. Σε ανθρώπους δηλαδή με υψηλή ανάγκη επίτευξης θα πρέπει να

αναθέτονται εργασίες που θα αποτελούν για αυτούς πρόκληση ενώ τα άτομα με χαμηλή ανάγκη επίτευξης, θα πρέπει να αναλαμβάνουν κοινές εργασίες ή να εκπαιδεύονται ώστε να αναπτυχθεί το επίπεδο ανάγκης για επίτευξη (Κάντας, 1998).

Ωστόσο η θεωρία του McClelland δεν είχε μεγάλη απήχηση στο χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων και ο βασικότερος λόγος ήταν ότι ένα ατομικό χαρακτηριστικό όπως είναι η ανάγκη για επίτευξη, δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει παρά μικρό ποσοστό αυτού που συμβαίνει στο χώρο εργασίας καθώς πιο σημαντικό ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης, του χώρου εργασίας (Κάντας, 1998).

1.3.2: Η θεωρία των δύο παραγόντων

Ο Frederick Herzberg διατύπωσε μια ακόμη θεωρία παρόθησης των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους η οποία είναι παρόμοια με τη θεωρία του Maslow (Πασιαρδής, 2004). Πιο συγκεκριμένα, στη θεωρία του ο Maslow αναφέρεται στις ανθρώπινες ανάγκες ενώ ο Herzberg ασχολείται με τις δυνατότητες εντοπισμού των κινήτρων εκείνων, που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών (Πασιαρδής, 2004). Ο Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, Herzberg, 1966) λοιπόν παρουσίασε μια ολοκληρωμένη θεωρία κινήτρων που στηρίζονταν στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, της ικανοποίησης δηλαδή που αποκομίζει ο εργαζόμενος από την εργασία του.

Η θεωρία αυτή θεμελιώθηκε πάνω σε αποτελέσματα ερευνών του Herzberg, όπου η αρχική του έρευνα έγινε με συνεντεύξεις με μηχανικούς και λογιστές οι οποίοι κλήθηκαν να αναφέρουν περιστατικά από την εργασιακή τους ζωή, κατά τα οποία ένιωσαν να αυξάνεται ή να μειώνεται η ικανοποίηση που αποκόμιζαν από την εργασία τους (Κάντας, 1998 · Σαΐτης, 2007). Με βάση τις απαντήσεις που πήρε, κατέληξε στη δική του θεωρία περί κινήτρων, την οποία ονόμασε «The Motivation/Hygiene Theory» ή «θεωρία των δύο παραγόντων» (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959 · Herzberg, 1968). Πιο αναλυτικά, ο Herzberg ξεχώρισε δύο κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονταν με την επαγγελματική ικανοποίηση. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονταν κατά βάση πέντε επιμέρους παράγοντες, που συντελούσαν στη δημιουργία θετικών αισθημάτων ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί ήταν η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα προαγωγής. Οι παράγοντες αυτοί ονομάστηκαν

κίνητρα, επειδή είναι αποτελεσματικοί ως προς το να παρωθούν το άτομο σε καλύτερη επίδοση και μεγαλύτερη προσπάθεια (Herzberg, 1966).

Το δεύτερο σύνολο παραγόντων σχετίζονταν με τη δυσαρέσκεια από την εργασία και συνδέονταν με αρνητικά αισθήματα δυσαρέσκειας. Οι παράγοντες αυτοί ήταν: η πολιτική της επιχείρησης και ο τρόπος διοίκησης της, η εποπτεία, η χρηματική αμοιβή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας. Τους παράγοντες αυτούς ο Herzberg ονόμασε παράγοντες υγιεινής γιατί περιγράφουν το περιβάλλον και συντελούν κατά κύριο λόγο, στην πρόληψη της δυσαρέσκειας από την εργασία. Ενώ άλλοι ονόμασαν τους παράγοντες υγιεινής παράγοντες συντήρησης, γιατί η ικανοποίηση τους συντελεί στη διατήρηση κλίματος ηρεμίας στην επιχείρηση (Herzberg, 1966, 1998 · Ρέππα, 2008 · Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 1994 · Hoy & Miskel, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι παράγοντες που συνδέονται με τις θετικές στάσεις προς την εργασία και συντελούν στη δημιουργία ικανοποίησης και κινήτρων είναι εσωγενείς παράγοντες, ενώ οι παράγοντες που συνδέονται με τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην εργασία και συντελούν στη δημιουργία αισθήματος δυσαρέσκειας, είναι εξωγενείς παράγοντες (Κάντας, 1998). Το συμπέρασμα του Herzberg ήταν ότι οι παράγοντες υποκίνησης, ενεργώντας μαζί, αυξάνουν περισσότερο την ικανοποίηση από την εργασία, παρά μειώνουν τη δυσαρέσκεια. Ενώ οι παράγοντες υγιεινής, ενεργώντας μαζί, επηρεάζουν περισσότερο τη δυσαρέσκεια παρά την ικανοποίηση από την εργασία (Πασιαρδής, 2004).

Επομένως, μεταφέροντας τη θεωρία στο χώρο εργασίας πρέπει η εργοδοσία να έχει δύο διαφορετικούς μηχανισμούς δημιουργίας κινήτρων. Ένα μηχανισμό που αποβλέπει στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης, μέσω του εμπλουτισμού και της διεύρυνσης της εργασίας, με τρόπο ώστε αυτή να συναρπάζει τον εργαζόμενο, να του είναι την ευκαιρία για προσωπική επίτευξη, ανάπτυξη και αναγνώριση, καθώς και ένα μηχανισμό υγιεινής, που θα προλαμβάνει τη δυσαρέσκεια μέσα από τον έλεγχο του τρόπου διοίκησης, των αμοιβών, των κοινωνικών σχέσεων και της πολιτικής της επιχείρησης (Κάντας, 1998).

Η θεωρία του Herzberg δέχτηκε πολλές επικρίσεις οι οποίες αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Η κυριότερη επίκριση που δέχθηκε ήταν ότι η διαφοροποίηση μεταξύ θετικών και αρνητικών παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας εμφανίζεται μόνο όταν χρησιμοποιείται η τεχνική των κρίσιμων συμβάντων και τα αποτελέσματα του Herzberg δεν επιβεβαιώνονται

όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι (Howell, 1976 · McCormick & Hgen, 1985, αναφ. στο Κάντας, 1998).

Ωστόσο η θεωρία του Herzberg είχε μεγάλη απήχηση στην πρακτική της διοίκησης των επιχειρήσεων, καθώς η ανάγκη για εμπλουτισμό και διεύρυνση της εργασίας έγινε κοινό θέμα και στο σημείο αυτό η επίδραση του Herzberg ήταν καταλυτική (Κάντας, 1998). Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η θεωρία των δύο παραγόντων φαίνεται να τεκμηριώνεται και εμπειρικά. Έρευνες των Sergiovanni (1967, και Dinham (1992), (αναφ. στο Dinham και Scott, 1998) επιβεβαίωσαν ότι ενδογενείς παράγοντες, όπως η αυτοανάπτυξη των καθηγητών και τα μαθητικά επιτεύγματα, αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων, ενώ εξωγενείς παράγοντες, όπως οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις αυξάνουν το αίσθημα της δυσαρέσκειας στους καθηγητές.

Σύμφωνα μάλιστα με τους Dinham και Scott (1998, 2000) το σχέδιο «Δάσκαλος 2000», αν και σχεδιάστηκε, για να ελέγξει τη θεωρία του Herzberg, επιβεβαίωσε την ύπαρξη και ενός τρίτου παράγοντα και, πιο συγκεκριμένα, για μια ολόκληρη ομάδα παραγόντων που αφορούν στο σχολείο, όπως ο τύπος της σχολικής ηγεσίας, το σχολικό κλίμα, η διαδικασία λήξεων αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και οι σχολικές υποδομές, οι οποίοι παράγοντες φαίνεται να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο ποσοστό ικανοποίησης των εργαζομένων.

1.3.3: Η θεωρία της ισότητας

Η θεωρία της ισότητας (Adams, 1965 · Adams & Rosenbaum, 1962 · Adams & Jacobsen, 1964 · Adams & Freedman, 1976 · Walster, Berscheid & Walster, 1976 · Walster, Berscheid & Walster, 1978, αναφ. στο Κάντας, 1998) συνδέεται με τη θεωρία της γνωστικής συνοχής και τη θεωρία της ανταλλαγής, οι οποίες αποτελούν δύο βασικές θεωρίες στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρίες της γνωστικής συνοχής (Abelson, Aronson, McGuire, Newcomb, Rosenberg & Tannenbaum, 1968, αναφ. στο Κάντας, 1998) με πιο γνωστή τη θεωρία της «γνωστικής δυσαρμονίας» του Festinger (1957), αναφέρονται στην ανάγκη του ανθρώπου να έχει πεποιθήσεις που βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους. Αν για κάποιο λόγο οι πεποιθήσεις αυτές δεν έχουν συνέπεια μεταξύ τους, το άτομο οδηγείται σε κατάσταση ψυχολογικής έντασης την οποία προσπαθεί να περιορίσει με κάποια ενέργεια έτσι ώστε να επανέλθει η γνωστική

ισορροπία που χρειάζεται. Σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικής ανταλλαγής (Simpson, 1972, αναφ. στο Κάντας, 1998) υπάρχουν αντιστοιχίες ανάμεσα στην κοινωνική και οικονομική συμπεριφορά των ανθρώπων. Κατά τη διαμόρφωση δηλαδή των κοινωνικών τους σχέσεων οι άνθρωποι κάνουν κάποιες επενδύσεις από τις οποίες αναμένουν κάποια αποτελέσματα τα οποία να είναι μεγαλύτερα από το κόστος που συνεπάγεται η διατήρηση των σχέσεων. Η θεωρία λοιπόν της ισότητας ανήκει κατά βάση στη δεύτερη κατηγορία θεωριών αλλά εμπεριέχει και στοιχεία από τις θεωρίες της γνωστικής συνοχής.

Οι θασιώτες της θεωρίας της ισότητας, συνδυάζοντας στοιχεία από τις δύο προαναφερθείσες θεωρίες, επισημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι με κριτήριο το αίσθημα της δικαιοσύνης και της ισότητας από το οποίο διακατέχονται, συγκρίνουν τη δική τους συνεισφορά με τα οφέλη που απολαμβάνουν από την εργασία τους και ταυτόχρονα συγκρίνουν και τις αντίστοιχες απολαβές συναδέλφων τους ή ατόμων με παρόμοια εργασία. Αν από την σύγκριση αυτή προκύψει κάποια ανισορροπία ή ασυμφωνία, αυξάνεται η δυσαρέσκεια τους και ενεργοποιούνται οι κατάλληλες συμπεριφορές, ώστε να επέλθει με κάποιο τρόπο η απαραίτητη ισορροπία (Πλατσίδου & Γωνιά, 2005).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία της ισότητας σε μια κοινωνική σχέση το άτομο συγκρίνει αυτά που βάζει και παίρνει από αυτή τη σχέση με αυτά που βάζει και παίρνει το άλλο μέλος της σχέσης. Στο χώρο εργασίας το άτομο συγκρίνει τα δικά του εισερχόμενα και εξερχόμενα με τα αντίστοιχα εισερχόμενα και εξερχόμενα κάποιου άλλου μέλους της εργασιακής ομάδας. Στα εισερχόμενα περιλαμβάνονται όλα εκείνα που το ίδιο άτομο κρίνει ότι προσφέρει στην εργασία όπως τα προσόντα του, ο κόπος, η εμπειρία του. Στα εξερχόμενα περιλαμβάνονται κατά κύριο λόγο η χρηματική αμοιβή, τα διάφορα αξιώματα και η μεταχείριση από τους συναδέλφους (Κάντας, 1998).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Adams (1965, αναφ. στο Κάντας, 1998), η σύγκριση μεταξύ των δύο μελών της σχέσης, με βάση τα εισερχόμενα και τα εξερχόμενα, μπορεί να εκφραστεί με το μαθηματικό λόγο:

$$\frac{O_p}{I_p} = \frac{O_o}{I_o}$$

Εφόσον οι δύο λόγοι είναι ίσοι, έχουμε κατάσταση ισότητας και δικαιοσύνης, διαφορετικά έχουμε ανισότητα υπέρ ή εις βάρος ενός των δύο μελών.

Αν λοιπόν ο αριθμητής, ο οποίος αντικατοπτρίζει το αποτέλεσμα της προσφοράς του εργαζομένου ισούται με τον παρονομαστή της κλασματικής σχέσης, ο οποίος αντιπροσωπεύει την προσφορά του εργαζομένου, τότε σημαίνει ότι η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο είναι ισότιμη με τα οφέλη που έχει, οπότε το άτομο είναι ικανοποιημένο από την εργασία του. Από την άλλη αν ο αριθμητής είναι μεγαλύτερος από τον παρονομαστή σημαίνει ότι η τιμή του πιο πάνω λόγου είναι μικρότερη από την μονάδα άρα η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο είναι μεγαλύτερη έναντι των οφελών που έχει. Αυτή η διάγνωση προκαλεί στο άτομο το αίσθημα της αδικίας και συνάμα του προκαλεί δυσαρέσκεια. Αντίθετα, αν ο παρονομαστής είναι μεγαλύτερος από τον αριθμητή, τότε σημαίνει ότι τα οφέλη υπερτερούν της προσπάθειας όπου εδώ το άτομο είναι ικανοποιημένο αλλά δημιουργούνται αντιδράσεις (Σαΐτης, 1994; Κουτούζης, 1999).

Η θεωρία της ισότητας μπορεί να έχει δύο βασικές εφαρμογές στο χώρο της εργασίας κατά την άσκηση της διοίκησης. Η μία αναφέρεται στη διάγνωση προβλημάτων και η άλλη στη χορήγηση αμοιβών. Η προσφορά της θεωρία της ισότητας στο χώρο της εργασίας κατά κύριο λόγο είναι ότι έστρεψε την προσοχή στο θέμα της δίκαιης κατανομής των αμοιβών και στο ρόλο που παίζει για την παραγωγικότητα το αίσθημα της δίκαιης μεταχείρισης. Ωστόσο η θεωρία εξακολουθεί να προβληματίζει όσον αφορά τη γενικότερη εφαρμογή της, κυρίως γιατί πολλές από τις διαπιστώσεις της στηρίζονται σε πειράματα εργαστηρίου, που αυτόματα θέτουν το πρόβλημα της εξωτερικής εγκυρότητας, της δυνατότητας δηλαδή γενίκευσης των συμπερασμάτων από παρόμοια πειράματα (Κάντας, 1998).

1.3.4: Η θεωρία της προσδοκίας

Εισηγητής της θεωρίας της προσδοκίας είναι ο Vroom με το έργο του “Work and Motivation”. Σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας, τα κίνητρα του κάθε εργαζομένου εξαρτώνται από τις υποκειμενικές σκέψεις και αντιλήψεις του, δηλαδή ο κάθε εργαζόμενος επιλέγει το πώς θα ενεργήσει υπολογίζοντας και εξετάζοντας τα αποτελέσματα της πράξης του και αν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα αποβούν ωφέλιμα για εκείνον ή όχι (Κάντας, 1998 · Σαΐτης, 2007).

Σύμφωνα με τον Vroom, η παρώθηση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη ενσυνείδητη διαδικασία, υποκειμενική και μοναδική για το κάθε άτομο, η οποία εξαρτάται από τις εμπειρίες του, οι οποίες προκύπτουν από την δράση του και το

κλίμα του χώρου εργασίας (Κάντας, 1998). Ακόμη η παρώθηση είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από το συνδυασμό των δύο παραγόντων: της προτίμησης για κάποιο αποτέλεσμα και της προσδοκίας ότι με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει στο αποτέλεσμα που είναι η υποκίνηση (Κουτούζης, 1999).

Αναλυτικότερα, η παρώθηση σύμφωνα με τον Vroom προκύπτει από μια πολλαπλασιαστική σχέση τριών μεταβλητών: της προσδοκίας, της συντελεστικότητας και του «σθένους». Με τον όρο προσδοκία ορίζεται ο υποκειμενικός βαθμός στον οποίο αναμένει κάποιο άτομο να επιτύχει κάποιο στόχο, αν προσπαθήσει ικανοποιητικά. Η μεταβλητή συντελεστικότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο αναμένει ένα άτομο πως θα ανταμειφθεί για την προσπάθεια που θα καταβάλει. Ενώ το «σθένος» αποτελεί το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδει το άτομο στην αναμενόμενη αμοιβή. Καθώς λοιπόν η σχέση των τριών μεταβλητών είναι όπως σημειώσαμε παραπάνω πολλαπλασιαστική, αν μία από αυτές μειώνεται ή μηδενίζεται, μειώνεται ή μηδενίζεται και το γινόμενο, δηλαδή η παρώθηση (Πασιαρδής, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vroom (1964) αν κάποιο αποτέλεσμα έχει αρνητικό σθένος για κάποιο άτομο, η αύξηση της διαφαινόμενης συντελεστικότητας της εργασίας του, όσον αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, θα συνεπάγεται τη μείωση του σθένους της εργασίας. Αν αυτό το αποτέλεσμα είναι αδιάφορο για το άτομο, η αύξηση της συντελεστικότητας δεν θα έχει καμία επίπτωση στο σθένος που έχει η εργασία του, ενώ αν το αποτέλεσμα έχει θετικό σθένος, μια παρόμοια αύξηση θα συνεπάγεται την αύξηση του σθένους της εργασίας.

Αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom, αυτή εξαρτάται από όσα θεωρεί ο εργαζόμενος ότι κερδίζει από την εργασία του σε συνάρτηση με τον βαθμό που εκείνα είναι επιθυμητά από τον ίδιο (Ζάχαρης, 2003). Επομένως σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη συντελεστικότητα της συγκεκριμένης εργασίας να προσφέρει στο άτομο ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα. Η πραγμάτωση των αποτελεσμάτων είναι δυνατό να έχει θετική επιρροή στο άτομο και κατ' επέκταση να σημαίνει επαγγελματική ικανοποίηση. Ο εργαζόμενος δηλαδή δραστηριοποιείται στην εργασία μόνο όταν προσδοκά ότι η συμπεριφορά του θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές.

1.3.5: Η θεωρία της στοχοθέτησης

Η θεωρία της στοχοθέτησης των Latham και Locke (1969) βασίστηκε στην υπόθεση ότι ο στόχος από μόνος του μπορεί να υποκινήσει τον εργαζόμενο να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξή του, καθώς βρίσκεται πιο κοντά στην πράξη από ότι οι ανάγκες και οι αξίες. Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται είναι η συμμετοχή του εργαζόμενου στον καθορισμό του στόχου, η αποδοχή του στόχου από τον εργαζόμενο, ο σαφής καθορισμός του επιδιωκόμενου στόχου, η πληροφόρηση σχετικά με την πορεία επίτευξης του στόχου και η δυσκολία ή αλλιώς η προκλητικότητα στόχου.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Latham και Locke (Κάντας, 1998) μια από τις βασικές πρακτικές αρχές της θεωρίας είναι ότι ο στόχος πρέπει να είναι σαφής και όχι αόριστος ή γενικόλογος. Ακόμη, αντίσταση στο στόχο που τίθεται μπορεί να εμφανιστεί όταν οι εργαζόμενοι νομίζουν ότι δεν μπορούν να τον προσεγγίσουν, είτε γιατί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες ή γνώσεις είτε γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στην εργοδοσία.

Στις μεθόδους λοιπόν για την επίτευξη υψηλού επιπέδου στοχοθέτησης περιλαμβάνονται: η εκπαίδευση των εργαζομένων για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, η συμμετοχή τους στον καθορισμό των στόχων και η παροχή αμοιβών. Τέλος, στα θετικά αποτελέσματα της στοχοθέτησης περιλαμβάνονται η υψηλή επίδοση, η σαφήνεια των ρόλων και το αίσθημα υπερηφάνειας για την επίτευξη. Ενώ στα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα περιλαμβάνονται η δυσαρέσκεια σε περίπτωση αποτυχίας και η παραμέληση άλλων σημαντικών πλευρών της εργασίας που δεν έχουν άμεση σχέση με τους τιθέμενους στόχους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο βαθμό που η επιλογή και η επιδίωξη κάποιου στόχου προϋποθέτει κάποιες νοητικές διεργασίες σχετικά με την ελκυστικότητά του και τις πιθανότητες επίτευξής του, η θεωρία της στοχοθέτησης συνδέεται με την θεωρία της προσδοκίας, για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο η θεωρία της στοχοθέτησης διαφοροποιείται από τη θεωρία της προσδοκίας σε πολλά σημεία (Κάντας, 1998).

Η θεωρία των στόχων έρχεται σε αντίφαση με τη θεωρία των προσδοκιών, καθώς υποστηρίζει ότι οι εύκολοι στόχοι παρακινούν περισσότερο τους εργαζομένους από ότι οι δύσκολοι. Ορισμένες έρευνες μάλιστα απέδειξαν ότι ο

ισχυρισμός της θεωρίας των στόχων βρίσκει εφαρμογή στις ομάδες, ενώ η θεωρία των προσδοκιών στους μεμονωμένους εργαζομένους (Χατζηπαντελή, 1999 · Κουτούζης, 1999). Σημαντικός φαίνεται να είναι και ο παράγοντας χρόνος, ο οποίος, σύμφωνα με τους Fried και Slowin (2004), επηρεάζει τη διαδικασία της στοχοθεσίας και την απόδοση των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τους Latham και Locke (Κάντας, 1998), η εφαρμογή της εν λόγω θεωρίας στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να έχει πολλές όψεις καθώς η στοχοθέτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαίδευση προσωπικού, για τη μείωση των αυθαίρετων απουσιών πέρα από την αυτονόητη χρήση της για την αύξηση της παραγωγικότητας και τη δημιουργία κινήτρων στο προσωπικό.

1.3.5: Η θεωρία X και Y

Ο McGregor ήταν εισηγητής της θεωρίας X και Y. Ο McGregor δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο περιβάλλον εργασίας του καθώς και στα κίνητρα. Ο ίδιος θεωρεί ότι η κλασική θεωρία που την ονομάζει X, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής των οργανώσεων και γι' αυτό προτείνει την εφαρμογή μιας άλλης, που την ονομάζει «θεωρία Y» (Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία Y η εργασία είναι φυσική και μοιάζει με παιχνίδι έτσι μπορεί να αποτελεί πηγή ευχαρίστησης για τους εργαζόμενους οι οποίοι είναι υπεύθυνα άτομα και θέλουν να συμμετέχουν στον προγραμματισμό της εργασίας τους για να ικανοποιούν με αυτόν τον τρόπο τις δικές τους ανάγκες για δημιουργία. Ο McGregor λοιπόν στήριξε τη θεωρία X και Y χωρίζοντας τους ανθρώπους σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη περιελάμβανε τους ανθρώπους που δεν τους ενδιαφέρει η εργασία τους και προσπαθούν με κάθε τρόπο να την αποφύγουν, ενώ η δεύτερη κατηγορία αυτούς που αγαπούν την εργασία και τη θεωρούν εξίσου φυσιολογική με το παιχνίδι (Ρέππα, 2008).

Πιο συγκεκριμένα. σύμφωνα με τη θεωρία του X οι περισσότεροι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την τάση να αποφεύγουν την εργασία, δεν έχουν φιλοδοξίες, έχουν ελάχιστη επιθυμία για ευθύνες και προτιμούν να καθοδηγούνται, επίσης τους λείπει η δημιουργικότητα και έχουν μικρή ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων της οργάνωσης, η υποκίνηση παίζει ρόλο μόνο για τη ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών, πρέπει ακόμη να ελέγχονται στενά και να εξαναγκάζονται συχνά, ώστε να

επιτευχθούν οι στόχοι της οργάνωσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Y η εργασία είναι τόσο φυσική όσο και το παιχνίδι αν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, πολλά άτομα είναι φιλόδοξα, ο αυτοέλεγχος είναι συχνά απαραίτητος για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης, η ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων της οργάνωσης είναι πολύ διαδεδομένη στα άτομα, η υποκίνηση παίζει ρόλο σε όλα τα επίπεδα αναγκών, τα άτομα μπορούν να αυτό-καθοδηγούνται και να είναι δημιουργικά στην εργασία τους αν υποκινούνται κατάλληλα. (Ρέππα, 2008 · Κοντέλλη, 2008 · Πασιαρδής, 2004).

Συμφωνά με τα παραπάνω, ανάλογος με τις πεποιθήσεις του διευθυντή, αν δηλαδή είναι οπαδός της θεωρίας X ή Y, θα είναι και ο τρόπος με τον οποίο θα διευθύνει το σχολείο. Αν αποδέχεται τη θεωρία X θα διοικεί την ομάδα του με ένα αυστηρό συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας, ασκώντας έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και περιορίζοντας στο ελάχιστο τη συμμετοχή τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρχει σοβαρό θέμα έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και του διευθυντή καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να λειτουργήσουν μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα. Η δυσφορία θα αυξάνεται με σταθερό ρυθμό μέχρι που η σχολική μονάδα και το προσωπικό που την απαρτίζει να γίνουν μη αποτελεσματικά (Ρέππα, 2008 · Πασιαρδής, 2004).

Τέλος ο διευθυντής που αποδέχεται τη θεωρία Y διοικεί με πιο χαλαρό σύστημα ελέγχου και διατηρεί δημοκρατικές διαδικασίες ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα με τους υφισταμένους τους. Για τους παραπάνω λόγους πρέπει να αποφεύγεται η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου με βάση το μοντέλο της θεωρίας X καθώς μόνο με τη θεωρία Y μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα επιστημονισμού και επαγγελματισμού στο σχολείο, που θα το καταστήσουν πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό (Ρέππα, 2008 · Πασιαρδής, 2004).

1.3.6: Η θεωρία της αυτοεπάρκειας

Η θεωρία της αυτοεπάρκειας του Bandura δεν σχετίζεται με τις ανάγκες του ατόμου αλλά με τις πεποιθήσεις που έχει για τις ικανότητές του. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Bandura αυτοεπάρκεια είναι η κρίση ενός προσώπου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης που απαιτείται για να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης (Bandura, 1986 · 1991 · 1997). Είναι ακόμα η γενική κρίση ενός ατόμου για την ικανότητά του, όπως την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, και για το βαθμό στον οποίο θα εκτελέσει ένα στόχο, (Πασιαρδής, 2004).

Επιπρόσθετα, ο Bandura ορίζει την αυτοεπάρκεια ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο πιστεύει το άτομο στις δυνατότητές του, τόσο περισσότερο επιμένει και στην προσπάθειά του (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2005). Η αυτοεπάρκεια μετατρέπεται σε κινητήρια δύναμη, σε κίνητρο που οδηγεί τα άτομα στον καθορισμό των στόχων, της προσπάθειας που θα καταβάλουν και του χρόνου που θα αφιερώσουν. Επίσης, η αυτοεπάρκεια καθορίζει και το βαθμό στον οποίο τα άτομα θα εμμένουν στην επίλυση προβλημάτων παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο και την ανθεκτικότητά τους στις αποτυχίες (Wood & Bandura, 1989 · Bandura, 1993).

Εντούτοις η αυτοεπάρκεια εξαρτάται από πολλές πηγές, μεταξύ των οποίων της ανατροφοδότησης, της προηγούμενης επιτυχίας ή αποτυχίας και της κοινωνικής επιρροής. Ενώ ενδυναμώνεται κυρίως από τέσσερις πηγές: την εμπειρία, την αναπαράσταση, τη λεκτική πειθώ και τη φυσιολογική διέγερση. Αξίζει να αναφερθεί ότι η εμπειρία είναι η σημαντικότερη πηγή αυτοεπάρκειας καθώς προηγούμενες επιτυχίες και αποτυχίες επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό αυτοεπάρκειας των ατόμων. Οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες αυξάνουν την αυτοεπάρκεια και οι αποτυχίες δημιουργούν αμφιβολίες και την μειώνουν (Πασιαρδής, 2004).

Η θεωρία της αυτοεπάρκειας του Bandura (1993) μπορεί να έχει εφαρμογή στην εκπαίδευση. Παραδείγματος χάριν, αυτοεπάρκεια μπορεί να είναι η πεποίθηση ενός δασκάλου ότι μπορεί να διδάξει επιτυχώς τους τρόπους διάδοσης της θερμότητας στα υγρά στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού. Ακόμη, διευθυντές με ψηλό βαθμό αυτοεπάρκειας θεωρούν ότι μπορούν να έχουν θετική επίδραση στη μάθηση στο σχολείο τους και ότι μπορούν να τη βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό (Πασιαρδής, 2004).

Είναι σημαντικό τέλος να γίνει κατανοητό πως σε οργανισμούς όπως είναι τα εκπαιδευτήρια, τα πανεπιστήμια και άλλοι παρόμοιοι οργανισμοί, όπου το προσωπικό της πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, οι βασικότερες κινητήριες δυνάμεις προέρχονται κυρίως από το βαθμό αυτοεπάρκειας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και από το βαθμό ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν για να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων (Πασιαρδής, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις θεωρίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αυτές που αποτέλεσαν αφετηρία για την εν λόγω έρευνα και εργασία ήταν η θεωρία της

προσδοκίας του Vroom, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg και η θεωρία της ισότητας του Adams. Οι εν λόγω θεωρίες παρουσιάζουν πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις ως προς την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και της σύνδεσης της με τα κίνητρα εργασίας, στοιχεία που αποτελούν το βασικότερο κομμάτι της εν λόγω έρευνας. Για τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από αυτές τις τρεις θεωρίες, γίνεται εκτενής αναφορά σε ακόλουθη ενότητα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: «ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

2.1: Τα Κίνητρα της Επιλογής του Επαγγέλματος

Η παραδοσιακή άποψη ότι ο δάσκαλος «γεννιέται, δε γίνεται», έχει σήμερα ανατραπεί χάρη στα ερευνητικά δεδομένα που έχουν έρθει στο φως. Προϋπόθεση πλέον για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δεν είναι κάποια 'έμφυτα χαρακτηριστικά', που εξασφαλίζουν αυθεντία και διδακτικό ταλέντο στο δάσκαλο, αλλά ορισμένα κριτήρια, τα οποία λαμβάνει υπόψη του ο ίδιος πριν από την εκλογή του επαγγέλματος του (Δημητριάδου, 1982). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες πάνω σε μελλοντικούς μόνιμους εκπαιδευτικούς (φοιτητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή καθηγητικών σχολών, αναπληρωτές, ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς κτλ.) έδειξαν ότι η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ένας συγκερασμός πολλών διαφορετικών παραγόντων, ενδογενών και εξωγενών (Γεμέλου, 2010).

Σε γενικές γραμμές η επιλογή του επαγγέλματός του δασκάλου, συνήθως είναι συνειδητή και αποτελεί προϊόν επαγγελματικού προσανατολισμού και καθοδήγησης από τα μαθητικά χρόνια. Συνήθως είναι προσωπική επιλογή είτε λόγω κύρους και γοήτρου του επαγγέλματος (κοινωνικό κίνητρο), είτε λόγω της κοινωνικής προσφοράς και της παιδαγωγικής αγάπης (ιδεολογικό κίνητρο), είτε συγκυριακά για επαγγελματική εξασφάλιση (οικονομικό κίνητρο) (Κοντέλλη, 2008).

Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, μερικοί από τους λόγους που οδηγούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα τους είναι οι παρακάτω (Δημητρόπουλος, 1998):

α) Επειδή κατέληξαν εκεί, είτε στη συγκεκριμένη σχολή (είχαν άλλες πρώτες επιλογές αλλά δεν πέτυχαν να τις υλοποιήσουν) είτε στο διορισμό (είχαν άλλες φιλοδοξίες αλλά ήταν δύσκολη η πραγματοποίησή τους).

β) Γιατί είναι μία διέξοδος φυγής. Παράγοντες δηλαδή καθαρά οικονομικοί, επαγγελματικοί και εν μέρει κοινωνικοί.

γ) Από έμφυτη κλίση προς αυτό, από αγάπη στο παιδί, από κλίση και έφεση να προσφέρουν στα παιδιά και στην κοινωνία, στους συνανθρώπους.

δ) Επειδή το επάγγελμα εξασφαλίζει σε γενικές γραμμές σιγουριά, μονιμότητα, σταθερότητα, ασφάλεια, μόνιμο και σταθερό μισθό.

ε) Επειδή στο επάγγελμα υπάρχουν κάποια πολύ ευχάριστα χαρακτηριστικά όπως ποικιλία δημιουργικότητα, αυτομόρφωση, μεγάλες διακοπές και κοινωνική αναγνώριση.

Ακόμη, σύμφωνα με έρευνα του Βάμβουκα (1982) μερικά από τα πιο σημαντικά κίνητρα που παρωθούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην εκλογή του επαγγέλματος του δασκάλου είναι τα παρακάτω:

- α. Η αγάπη των παιδιών και η παροχή βοήθειας στα αδικημένα από την κοινωνία παιδιά.
- β. Η ικανοποίηση της επιθυμίας των γονέων και των συγγενών.
- γ. Ο ελεύθερος χρόνος που αφήνει το επάγγελμα και ο μισθός που δεν είναι ασήμαντος.
- δ. Η γοητεία της διδασκαλικής έδρας και η κοινωνική εκτίμηση και υπόληψη του δασκάλου.
- ε. Η αγάπη και ο θαυμασμός που τρέφουν για τους δασκάλους τους.
- στ. Το γεγονός ότι έχουν να κάνουν με μικρά παιδιά και όχι με ενήλικες.

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της ίδιας έρευνας (Βάμβουκας, 1982) οι συνθήκες εργασίας και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του δασκάλου θεωρούνται επαγγελματικά πλεονεκτήματα τα οποία αποτελούν κίνητρα έλξης και προκαλούν ισχυρές παρωθητικές δυνάμεις σε ορισμένους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, τα πιο σημαντικά κίνητρα που πηγάζουν από τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος είναι τα ακόλουθα (Βάμβουκας, 1982):

- α. Ο ελεύθερος χρόνος και οι μεγάλες διακοπές.
- β. Το συμβιβάσιμο του επαγγέλματος με την οικογενειακή ζωή. Από κοινού με τον ελεύθερο χρόνο επενεργεί ως κίνητρο το γεγονός ότι το επάγγελμα προσφέρει σε αυτόν που το ασκεί τη δυνατότητα να ασχοληθεί με το σπίτι και την οικογένεια του.
- γ. Η σταθερή εργασία και αμοιβή που συνοδεύουν το επάγγελμα και το συναίσθημα της ασφάλειας που απορρέει από εκείνον που το ασκεί.

- δ. Η προσδοκία ότι με την αποπεράτωση των σπουδών θα βρουν δουλειά σε ένα δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο παρωθεί τους υποψήφιους σπουδαστές στην επιλογή του επαγγέλματος.
- ε. Η επιθυμία να παίζουν ένα ρόλο στην κοινωνία και να συμβάλλουν στην αλλαγή της.
- στ. Οι κανονικές προαγωγές και οι καλές επαγγελματικές προοπτικές.

Ειδικότερα, οι παράγοντες που ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς στην εκλογή του επαγγέλματός τους είναι σύμφωνα με έρευνα (Δημητριάδου, 1982) η ευκαιρία να εργαστούν για τη βελτίωση του πνευματικού και ηθικού επιπέδου των συνανθρώπων τους καθώς και η κοινωνική αναγνώριση και εκτίμηση που θα έχουν από τα μέλη της κοινωνικής ομάδας που ανήκουν. Επίσης στα πλαίσια της ίδιας έρευνας (Δημητριάδου, 1982) σημαντικά πλεονεκτήματα του επαγγέλματος αποτελούν το γεγονός ότι δίνει ευκαιρία για επαφή με παιδιά καθώς και ευκαιρία για αυτομόρφωση. Βέβαια στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα των προαναφεθέντων ερευνών (Βάμβουκας, 1982, Δημητριάδου, 1982) σχετικά με τους παράγοντες που κινητοποιούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην επιλογή του επαγγέλματός τους, είναι αρκετά παλιά γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποιοι από αυτούς να μην σκιαγραφούν πλήρως τα κίνητρα που ενισχύουν σήμερα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην επιλογή του επαγγέλματός τους. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω παλαιότητας των παραπάνω ερευνών, τα παραπάνω αποτελέσματα ενδέχεται να έχουν διαφοροποιηθεί υπό τις σημερινές συνθήκες εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Ακόμη, σε μια άλλη έρευνα (Γεμέλου, 2010), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι το βασικό κίνητρο για να ακολουθήσει κανείς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν «η επιθυμία για διδασκαλία», «η προσφορά στην κοινωνία» και «η συναναστροφή με παιδιά και νέους» κάτι που, σε γενικές γραμμές, συνάδει με τα συμπεράσματα των Dinham και Scott 2002), καθώς και με άλλες παρεμφερείς έρευνες (Kyriakou & Coulthard, 2000, Malderez et al. 2004, Stigka 2008), στις οποίες δεσπόζουν κατά κύριο λόγο τα «παιδοκεντρικά» κίνητρα. Άλλοι ενδογενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν ήταν η αγάπη των εκπαιδευτικών για την Αγγλική γλώσσα και τον πολιτισμό, η επιθυμία τους να διδάξουν ξένες γλώσσες ή η αγάπη τους προς τα μικρά παιδιά. Κάποιοι εξωγενείς παράγοντες αναφέρθηκαν επίσης, όπως «το ελαφρύ ωράριο» ή «η ασφάλεια του δημοσίου τομέα» ενώ για κάποιους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

ταίριαζε στον τρόπο ζωής τους (κοινές διακοπές με τα παιδιά, ίδιο επάγγελμα με τον/την σύζυγο).

Έρευνα αναφορικά με τις προσδοκίες που είχαν επιλέγοντας το επάγγελμα του δασκάλου και τη δικαίωσή τους, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι επιλέγοντας το επάγγελμα δεν είχαν ιδιαίτερα μεγάλες προσδοκίες πέρα από αυτό της κοινωνικής προσφοράς και στην πορεία – σύμφωνα με τις αναφορές τους - άλλοι δείχνουν κάπως απογοητευμένοι, άλλοι έχουν αποδεχτεί μια περιοριστική σχολική πραγματικότητα και κρατούν μια μετριοπαθή στάση προσπαθώντας να κάνουν απλά καλά τη δουλειά τους, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν επιλέξει μια ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή εκτιμώντας τα θετικά στοιχεία του επαγγέλματος (Κυριάκου και Πετσάνης, 2006).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα υποενότητα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα κίνητρα επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος δίνουν πολύτιμες ενδείξεις για τις συναισθηματικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Όσα κάνει και όσα νιώθει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους παράγοντες που καθόρισαν την εκλογή του επαγγέλματός του. Δίχως αμφισβήτηση η εκπλήρωση του έργου και τα αποτελέσματα που πετυχαίνει ο εκπαιδευτικός εξαρτώνται από τα κίνητρα του. Η παιδαγωγική απόδοση του εκπαιδευτικού, η επιτυχία ή αποτυχία του, εξαρτάται από τα κίνητρα του (Βάμβουκας, 1982).

Στην υποενότητα που ακολουθεί θα αναφερθούμε στους παράγοντες που αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζοντας καθοριστικά την απόδοση και την ικανοποίηση που αισθάνονται.

2.2: Τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών.

Το ζήτημα των κινήτρων διδασκαλίας έχει τύχει ελάχιστης προσοχής στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τα κίνητρα της εκμάθησης από τη σκοπιά των μαθητών, ο τομέας των κινήτρων των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ο τομέας των παραγόντων που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς είναι παραμελημένος. Ωστόσο η καθοριστική σημασία των κινήτρων διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι το επίπεδο του ενθουσιασμού και της αφοσίωσης του δασκάλου έχει επιπτώσεις στα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Γεράλη - Ρούσου, 2006).

Επειδή λοιπόν στην εκπαιδευτική διαδικασία η διαπλοκή των σχέσεων είναι άμεση, όσο περισσότερο παρακινημένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να παρακινηθούν και οι μαθητές για να μάθουν (Γεράλη - Ρούσου, 2006). Ας μην ξεχνάμε ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά κίνητρα είναι απαραίτητοι για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεμέλου, 2010). Ωστόσο ο εντοπισμός των παραγόντων υποκίνησης δηλαδή των κινήτρων που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς σύμφωνα με τον Σαΐτη (1994) υπάρχουν πολλοί παράγοντες υποκίνησης που δύσκολα μπορείς να προσδιορίσεις το περιεχόμενο τους.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Dörnyei (2001) τα κίνητρα των εκπαιδευτικών καθορίζονται τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Οι πρώτοι σχετίζονται με την εσωτερική ανάγκη του ατόμου να διδάσκει, να μεταφέρει σε άλλα άτομα γνώσεις και αξίες, αλλά και γενικότερα να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο. Οι εξωγενείς σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Οι τελευταίοι διακρίνονται σε μακρο-περιβαλλοντικούς (όπως η στάση της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς, το επαγγελματικό status, η εκπαιδευτική πολιτική και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης σοβαρών αποφάσεων) και μικρο-περιβαλλοντικούς που έχουν να κάνουν με το στενότερο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους, αριθμός μαθητών, κτηριακός και υλικοτεχνικός εξοπλισμός, ωράριο εργασίας).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα (Γεμέλου, 2010) πολύ σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η επαγγελματική τους αυτονομία, δηλαδή η ελευθερία επιλογών ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών καθώς επίσης και η ελευθερία σκέψης μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, σημαντικά κίνητρα θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς η μεταφορά γνώσεων και αξιών, η συναναστροφή με παιδιά ή νέους καθώς και η προσωπική τους εκτίμηση σχετικά με τις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί. Ακόμη, οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν (επιβράβευση, ενθάρρυνση, συμβουλές), η συζήτηση με συναδέλφους για κοινά προβλήματα, η επιμόρφωση που τους παρέχεται καθώς και η σταθερότητα και η ασφάλεια που τους παρέχει το επάγγελμά τους αποτελούν εξίσου σημαντικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, η ηγεσία του σχολείου αλλά και η γενικότερη «κουλτούρα» που προσδιορίζεται από το επικοινωνιακό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού, παίζουν αναμφίβολα πολύ σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών (Γεμέλου 2010). Σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες, η συνεργατική, φιλική σχολική κουλτούρα και η ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών, ενεργειών και συναισθημάτων προωθεί τον σχεδιασμό από κοινού και επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bexley, 2005, Davis & Wilson, 2000, Karaköse & Kocanas, 2006, Ρεζ & Βαρσαμίδου, 2006). Εξίσου σημαντική είναι και η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Οι Katzenmeyer & Moller (2001), λόγου χάρη, θεωρούν ότι δίνοντας στους εκπαιδευτικούς ηγετικούς ρόλους, προάγεται ο αυτοσεβασμός τους και η ικανοποίησή τους, γεγονός που οδηγεί σε υψηλά επίπεδα απόδοσης λόγω των υψηλών κινήτρων.

Ακόμη σημαντικό κίνητρο για ένα δάσκαλο όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα αποτελεί ο ρόλος του στο να μορφώσει ανθρώπους- μέλη του κοινωνικού συνόλου, με συνείδηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων τους μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία (Κοντέλλη, 2008). Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης η αγάπη για τα παιδιά, ένα αίσθημα αφιέρωσης, το ενδιαφέρον για το μάθημα που διδάσκουν καθώς και η ευχαρίστηση από τις επιτυχίες των παιδιών (Fontana, 1996). Ως κίνητρο δε για την επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να θεωρηθεί η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού για την κάλυψη της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση, η οποία βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας της ιεράρχησης των αναγκών, σύμφωνα με τον Maslow. Η ανάγκη αυτή αναφέρεται στην ενεργοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου προκειμένου να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του (Κουτούζης, 1999)

Εύλογα λοιπόν διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως πρέπει η δουλειά του εκπαιδευτικού να είναι ενδιαφέρουσα και να του δίνει το αίσθημα ευθύνης, πρέπει οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και με τον διευθυντή να είναι ικανοποιητικές όπως επίσης ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας. Αν πράγματι η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού συγκεντρώνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τότε οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κίνητρα για να προοδεύσουν και να δουλέψουν με όρεξη (Πασιαρδής, 2004) διότι αν δεν υπάρχουν οποιοδήποτε παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς η παραγωγικότητά τους θα μειωθεί εντυπωσιακά (Ρέππα, 2008).

Ο Κουτούζης (1999) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάποιο κίνητρο για να κάνουν ή να ολοκληρώσουν μια εργασία, δεν είναι τα επιθυμητά. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι είναι σημαντική η

εφαρμογή της διαδικασίας της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την επαγγελματική τους ικανοποίηση, η οποία θα τους κάνει πιο αποδοτικούς και αποτελεσματικούς στην εργασία τους. Επίσης, προτείνεται και η αναθεώρηση της ποιότητας των κινήτρων που ήδη προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, η οποία πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με την εμπειρία τους και τη θέση που κατέχουν στα σχολεία (Σαϊτής, 1994).

2.3: Αντικίνητρα για τους Εκπαιδευτικούς

Περνώντας τώρα σε στους ανασταλτικούς παράγοντες είναι κοινώς αποδεκτό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται «εύθραυστο», με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός συνεχώς βάζεται από παρεμποδιστικούς παράγοντες, όπως είναι η ιδιαίτερα αγχωτική φύση του επαγγέλματος, η έλλειψη αυτονομίας, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η ανία και η καθημερινή ρουτίνα καθώς και η έλλειψη επαγγελματικής ανέλιξης (Dörnyei, 2001). Υπάρχουν λοιπόν παράγοντες που ωθούν τα άτομα να νιώθουν δυσαρέσκεια από το επάγγελμά τους για αυτό και ονομάζονται ανασταλτικοί παράγοντες. Οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι οι παράγοντες που κάνουν τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τους εργαζόμενους να μην νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο αποδοτικοί στην εργασία τους. Για παράδειγμα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, το σύστημα αξιολόγησης και οι κακές συνθήκες εργασίας, είναι κάποιοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004; Σαϊτής, 1994).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους με όνειρα, φιλοδοξίες και υψηλούς στόχους, οι δυσκολίες όμως της πραγματικότητας τους παγιδεύουν γεγονός που έχει ως συνέπεια τη μη επικέντρωση στο έργο τους και την παραίτηση τους από τους υψηλούς στόχους που είχαν θέσει (Flores, 2001). Πιο συγκεκριμένα, το άγχος θεωρείται από τα πιο σημαντικά αντικίνητρα ειδικά στα σημερινά σχολεία καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι επιφορτισμένο με πλείστους αγχογόνους παράγοντες, όπως οι προσδοκίες των γονέων, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, διάφορα μισθολογικά θέματα, η πίεση από ανωτέρους, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και η ανεπαρκής επιμόρφωση (Γεμέλου, 2010). Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τσιπλητάρης, 2000), απογοητευμένοι δηλώνουν οι Έλληνες δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από

τη σχέση τους με γονείς μαθητών τους, διότι τους ασκούν κριτική και τους προκαλούν άγχος χωρίς οι ίδιοι οι γονείς να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν ουσιαστικά στις διαδικασίες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε καταστάσεις στρες, άγχους και επαγγελματικής εξάντλησης (burnout), θέματα που θα συζητηθούν περαιτέρω σε επόμενη ενότητα.

Όπως διαπιστώσαμε σε προηγούμενη ενότητα, αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για βιοποριστικούς λόγους. Ωστόσο, τα οικονομικά κίνητρα που οδηγούν τους δασκάλους στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τη σταθερότητα και τη μονιμότητα που προσφέρει το επάγγελμα παρά με την οικονομική ανέλιξη (Κοντέλλη, 2008). Τα στοιχεία που έρχονται στο φως από έρευνες σχετικές με τα οικονομικά κίνητρα που προσφέρονται στους Έλληνες δασκάλους είναι απογοητευτικά. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα του Τσιπλητάρη (2000), το 52% των δασκάλων θεωρούν την οικονομική τους κατάσταση ως «χρόνια μίζερη» και το 74% δηλώνει ότι τα χρήματα που κερδίζουν δεν καλύπτουν τις βιοτικές και κοινωνικές τους ανάγκες και γι' αυτόν το λόγο αναγκάζονται να κάνουν μια δεύτερη εργασία. Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και από μια άλλη έρευνα (Γεμέλου, 2010) όπου οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι οι οικονομικές απολαβές του Έλληνα εκπαιδευτικού είναι αντιστρόφως ανάλογες προς το έργο που προσφέρει και προς τις αρμοδιότητες με τις οποίες είναι επιφορτισμένος.

Επιπρόσθετα, σημαντικά αντικίνητρα για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να θεωρηθούν παράγοντες που αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων. Προβληματικές συνθήκες στέγασης, θέρμανσης, υγιεινής και ασφάλειας, μικρές και ακατάλληλες αίθουσες, ακατάλληλος φωτισμός, ενοχλητικοί θόρυβοι, συχνά πέρα από τα επιτρεπτά όρια, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου και των μαθητών. Ακόμη, υπερπληθείς τάξεις, ιδίως όταν συνδυάζονται με αυξημένες προβληματικές καταστάσεις (μαθησιακά προβλήματα, παραβατικές συμπεριφορές μαθητών) διαμορφώνουν ασφυκτικό περιβάλλον για το διδακτικό έργο (Κοντέλλη, 2008).

Επιπλέον, σύνολο δυσκολιών, προβλημάτων και ελλειμμάτων για τον εκπαιδευτικό δεν του παρέχουν κίνητρα για δημιουργική ανάπτυξη και εξέλιξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον, του προκαλούν δυσκολία στο να οργανώσει κάποια σχολική δραστηριότητα εκτός σχολικού ωραρίου, δε του δίνουν κίνητρα για δημιουργική δράση, έρευνα και συστηματική επιμόρφωση, ούτε παρέχονται διευκολύνσεις τόσο

σε επίπεδο επίσημου κράτους όσο και σε επίπεδο σχολείου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, κινούνται μόνο από προσωπικό ενδιαφέρον και αναζήτηση, χωρίς υποστήριξη, χωρίς ανάλογη πλαισίωση, με αντίξοες συχνά συνθήκες, όπως είναι η έλλειψη υποδομής και χώρων κατάλληλων για δράσεις, το σφιχτό αναλυτικό πρόγραμμα, η καχυποψία, η προκατάληψη και η αρνητική στάση των συναδέλφων και της ιεραρχίας (Κυριάκου και Πετσάνης, 2006).

Ένα άλλο πρόβλημα που συχνά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο τους παρεμποδίζει στο να αναπτύξουν κίνητρα και να υλοποιήσουν στόχους, είναι η σχολική ρουτίνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, το επίσημο κράτος δε λαμβάνει υπόψη του αυτή τη σημαντική παράμετρο της ρουτίνας, ώστε να προτείνει τρόπους που θα τον ανανεώνουν και θα τον εξελίσσουν παράλληλα με τις απαραίτητες αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες όμως δεν αξιοποιούν τις εν δυνάμει δυνατότητές τους για την προσέγγιση της γνώσης (Κοντέλλη, 2008).

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας έρευνας (Γεμέλου, 2010), ιδιαίτερα στην Ελλάδα οι επιβληθείσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι ένα από τα σημαντικότερα αντικίνητρα για τους εκπαιδευτικούς καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο γενικότερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής γεγονός που οδηγεί τους Έλληνες δασκάλους και καθηγητές στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος τους περιορίζεται να είναι απλά εκτελεστικός ή διαχειριστικός.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας (Γεραλή - Ρούσου, 2006) σημαντικά αντικίνητρα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών αποτελούν η μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία τους, η έλλειψη του αισθήματος της αυτοπραγμάτωσης και της προσωπικής ανέλιξης καθώς και ο ανεπαρκής σεβασμός και η αναγνώριση από τους συναδέλφους τους. Στο γονικό επίπεδο σημαντικά αντικίνητρα αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς ο ανεπαρκής σεβασμός και η ανεπαρκής αναγνώριση από τους γονείς των μαθητών, ενώ σε επίπεδο διεύθυνσης σχολείου η έλλειψη στήριξης, σεβασμού και αναγνώρισης από τη σχολική διοίκηση. Τέλος, σε θεσμικό επίπεδο ο περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών λόγω του επιβεβλημένου από την κεντρική διοίκηση εκπαιδευτικού υλικού, η απουσία συνεχούς επιμόρφωσης, η έλλειψη υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους καθώς και οι υποβαθμισμένες συνθήκες εργασίας στα κρατικά σχολεία με τον ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό ενεργούν ως αντικίνητρα και επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως τα αντικίνητρα που μόλις αναφέραμε επηρεάζουν αρνητικά το έμψυχο δυναμικό της εκπαίδευσης και συνιστούν δυνάμει νοσογόνους παράγοντες που απειλούν τους στόχους, τις φιλοδοξίες και τα όνειρα τους. Στην ακόλουθη ενότητα θα ασχοληθούμε με το ρόλο της ηγεσίας στην παρώθηση του διδακτικού προσωπικού.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 : «ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ»

3.1: Ο ρόλος και τα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή

Το έργο του διευθυντή σχολείου συντελείται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον αυτού. Ο διευθυντής αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων, από τα οποία μερικά σχετίζονται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, άλλα με την οργάνωση του σχολείου και κάποια άλλα με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007). Ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Ακόμη μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους (Σαΐτης, 1992).

Ειδικότερα, ο διευθυντής σχολικής μονάδας έχει την άμεση επίβλεψη και τη γενική διεύθυνση του σχολείου του, που το εκπροσωπεί σε όλες τις σχέσεις. Ακόμη καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Επίσης προϊστάται των εκπαιδευτικών, συντονίζει το έργο τους και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς με γνώμονα αξιολόγησης τους στόχους της αξιολόγησης (Σαΐτης, 2007 · Σαΐτης, 1992).

Όπως διαπιστώσαμε από τα παραπάνω μία βασική παράμετρος του ρόλου του διευθυντή σχετίζεται με τη συνεργασία αυτού με άλλα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα ήταν καλό να γνωρίζει

τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο και να τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Επίσης οφείλει να γνωρίζει την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών ώστε να τους αναθέσει εξωδιδασκτικό έργο και να είναι αντικειμενικός στη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οφείλει ακόμα να γνωρίζει ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών όπως είναι η ανάγκη αναγνώρισης και δημιουργικότητας. Ο διευθυντής λοιπόν θα μπορούσε να καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα (Σαϊτής, 2007).

Γενικά ο διευθυντής πρέπει να καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό και να προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Το σημαντικότερο όμως χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι η ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό και θετικό κλίμα μάθησης καθώς με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Ακόμη πρέπει ο ίδιος να είναι καινοτόμος και κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο, πρέπει να δημιουργεί ένα όραμα και να οδηγεί τη σχολική μονάδα προς αυτό. Ο διευθυντής οφείλει να είναι δια βίου μαθητής και να προσπαθεί συνεχώς να προσθέσει περισσότερα στις γνώσεις και στις δεξιότητες που ήδη κατέχει (Πασιαρδής, 2004).

Αν θέλαμε να επικεντρώσουμε στις δεξιότητες του διευθυντή τότε θα εντοπίζαμε ότι αυτός πρέπει να εστιάζει στην αποστολή της εκπαίδευσης και να εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Πρέπει να προωθεί την εφαρμογή και ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, ακόμα οφείλει να αναπτύσσει την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα και να αποσαφηνίζει τις ευθύνες κάθε μέλους. Πρέπει ακόμη να προωθεί την σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα, να συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Ρέππα, 2008).

Εύλογα λοιπόν διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι ο διευθυντής κατέχει κεφαλαιώδη θέση στο σχολικό σύστημα καθώς βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας της σχολικής μονάδας. Πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος σαν παράδειγμα προς μίμηση και με τη συμπεριφορά του να μεταδίδει μια δυναμική

αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου. Ωστόσο, όπως αναφερθήκαμε και σε άλλο σημείο, η επιτυχία ενός διευθυντή εξαρτάται από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα (Σαϊτής, 2007 · Σαϊτής, 1992).

3.2: Ο ρόλος του διευθυντή στην παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού

Για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό το σύστημα διοίκησης προσωπικού στοχεύει αρχικά στην επιλογή και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του οποίου οι γνώσεις και δεξιότητες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αντίστοιχου εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα προωθώντας τις κατάλληλες οργανωτικές ρυθμίσεις και τα σωστά κίνητρα, στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών εργασίας και εργασιακού κλίματος που ευνοούν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Ρέππα, 2008).

Οι Everard και Morris (1999) υπογραμμίζουν στα πλαίσια της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, την ανάγκη παρώθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς πιστεύουν πως, όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση απολαμβάνουν από την εργασία τους οι άνθρωποι, τόσο καλύτερα αποδίδουν. Άλλωστε η παρώθηση των εκπαιδευτικών, μέσω της παροχής κινήτρων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας έρευνας (Γεμέλου, 2010) η ηγεσία του σχολείου αλλά και η γενικότερη «κουλτούρα» που προσδιορίζεται από το επικοινωνιακό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) οι θεωρίες κινήτρων, παρώθησης και ικανοποίησης αναγκών μπαίνουν στην καρδιά της Διοικητικής Επιστήμης και γίνονται απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του κάθε ηγέτη. Η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών προσφέρει ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη και εφαρμογή αρχών των θεωριών παρώθησης, κινήτρων και ικανοποίησης αναγκών. Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτά που θα εμψυχήσουν κίνητρα για αποτελεσματική εργασία (Ρέππα, 2008).

Ειδικότερα, αναμένεται ότι ο διευθυντής με τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό

κλίμα που θα ευνοεί την παρώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους (Πασιαρδής, 2004).

Επομένως τα διάφορα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και οι διευθυντές των σχολείων μπορούν μέσω της διαδικασίας της υποκίνησης να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς να ενεργούν με ορισμένο τρόπο απέναντι στο έργο τους και στη μάθηση. Πρέπει όμως πρώτα να γνωρίζουν όσον το δυνατό καλύτερα τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών οι οποίες θα τους κάνουν να δραστηριοποιηθούν, δηλαδή χρειάζεται πρώτα να βρουν τα κίνητρα που υποκινούν τους εκπαιδευτικούς και μετά να θέσουν σε εφαρμογή την υποκίνηση τους (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής λοιπόν ως ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να έχει την εμπειρία και την ικανότητα να παρωθεί το προσωπικό του να εργαστεί πιο αποδοτικά με ζήλο και ενδιαφέρον για να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την επίτευξη των στόχων το σχολείου. Δεδομένων, λοιπόν των ανωτέρω, προκύπτει ο προβληματισμός για το τι μπορεί να κάνουν οι διευθυντές ώστε να πετύχουν την παρώθηση των εκπαιδευτικών μέσω της καθιέρωσης κινήτρων και να βελτιώσουν με τον τρόπο αυτό τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην υποενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι πιο σημαντικές στρατηγικές παρώθησης των εκπαιδευτικών.

3.3: Τεχνικές υποκίνησης του διδακτικού προσωπικού

Όπως διαπιστώσαμε σε προηγούμενη ενότητα ο κατάλληλος χειρισμός των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, η εξασφάλιση συνεργατικού και συλλογικού πνεύματος στην εκπαιδευτική μονάδα, αποτελούν τα σημαντικότερα καθήκοντα του Διευθυντή, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση που επέρχεται συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και του εκπαιδευτικού οργανισμού γενικότερα.

Σύμφωνα με τους Bush και Middlewood (2005), προκειμένου τα στελέχη να παρωθούν τους εκπαιδευτικούς στον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, οφείλουν να έχουν υπόψη τους κάποιες βασικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, πρέπει να κατανοούν ότι η παρώθηση είναι μια καθαρά προσωπική υπόθεση και πως όλοι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν την

κατάλληλη μεταχείριση ανάλογα με τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες τους. Ακόμη, πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Πρέπει οι ηγέτες να παρέχουν στο προσωπικό την αίσθηση της κατεύθυνσης και να δίνουν όσο το δυνατό περισσότερη αναγνώριση στις προσπάθειές τους. Τέλος, πρέπει να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να έχουν το αίσθημα του κατέχειν στην εργασία το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην ανάπτυξη σταθερών ανθρώπινων σχέσεων που επίσης είναι σημαντικές στην παρώθηση (Ρέππα, 2008).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Fox (1986, αναφ στο Tziava, 2003) οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των δασκάλων μέσα από τις παρακάτω ενέργειες:

1. Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών είναι οι βασικές προτεραιότητες του σχολείου.
2. Μιλώντας συχνά και με σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τις ανάγκες των σχολείων.
3. Διαθέτοντας τους κατάλληλους πόρους.
4. Συμπεριλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
5. Παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία, δείχνοντας σε αυτούς σεβασμό και εμπιστοσύνη.
6. Δημιουργώντας ένα περιβάλλον το οποίο ενθαρρύνει τους δασκάλους να εκφράσουν την άποψή τους.
7. Αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας ανατροφοδότηση.
8. Ενθαρρύνοντας την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
9. Παρέχοντας σωματική και συναισθηματική ασφάλεια.
10. Παρέχοντας βοήθεια στον εκπαιδευτικό και επαρκή χρόνο για εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση.
11. Αποτελώντας πρότυπο προς μίμηση, έτσι ώστε οι υφιστάμενοι του να αναγνωρίζουν και να θαυμάζουν το έργο του.

Επιπρόσθετα, ο ηγέτης πρέπει να έχει υπόψη του ότι το διδακτικό προσωπικό έχει ανάγκη να επιτύχει στην εργασία του, θέλει το επάγγελμα του να προκαλεί ενδιαφέρον και αναμένει πως στο μέλλον θα έχει ευκαιρίες για ανέλιξη (Σαΐτης,

2002). Ειδικότερα, ο Σαΐτης (2008) υπογραμμίζει ότι προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρέπει ο διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας αρχικά να σέβεται την προσωπικότητα του καθενός ξεχωριστά. Οφείλει ακόμα να μελετά τους διαφόρους τύπους διοίκησης, να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού με ενσυναίσθηση, να φέρεται δίκαια και αντικειμενικά και να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας. Τέλος πρέπει να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση νέων προκλήσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών.

Ο διευθυντής πρέπει να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και να προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον ο διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις αρμοδιότητες που έχουν καθώς και τι αναμένεται από αυτούς. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Everard & Morris (1996) οι δάσκαλοι και οι μαθητές παρωθούνται περισσότερο, όταν γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς καθώς έχουν την ευχέρεια να σχεδιάσουν τους τρόπους και να βρουν τα μέσα που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν στο επιδιωκόμενο επίπεδο.

Πρέπει ακόμα οι διευθυντές να διαμορφώνουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης όπου να προωθούνται οι νέες ιδέες και η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Σαΐτης, 2002) καθώς και να αξιοποιούν την πείρα και τις ιδέες κάθε μέλους του προσωπικού τους και να αναθέτουν ρόλους στους υφισταμένους τους (Πασιαρδής, 2004). Ακόμη, είναι σημαντικό να δίνεται από τον διευθυντή ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και ιδιαίτερα σε θέματα που τους αφορούν. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και ιδιαίτερα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες (Πασιαρδής, 2004). Τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων θα αναφερθούν στην υποενότητα που ακολουθεί.

3.4: Συμμετοχικότητα στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων

Στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών καθώς επίσης και όλων των οργανώσεων η λήψη και εκτέλεση απόφασης είναι πολύ σημαντική για την

οργανωτική αποτελεσματικότητα και βρίσκεται στο επίκεντρο της διοικητικής λειτουργίας καθώς διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της κατεύθυνσης και του ελέγχου της συμπεριφοράς των οργανωτικών μελών (Ρέππα, 2008).

Η κλασική έρευνα των Coch και French (1948) πάνω στην επίδραση της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη απόφασης έδειξε ότι η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία της λήψης απόφασης αυξάνει την παραγωγικότητα (Πασιαρδής, 2004). Ειδικότερα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης είναι ένα φαινόμενο αναγκαίο και επιθυμητό καθώς έχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τα οποία αξίζει την πρόκληση και την προσπάθεια από την πλευρά της διοίκησης (Ρέππα, 2008). Δύο θετικά αποτελέσματα είναι που προκύπτουν από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ότι κατανοούν καλύτερα τη λογική των αποφάσεων και ότι αποδέχονται την απόφαση και δεσμεύονται για την υλοποίηση της (Κωνσταντίνου, 2005).

Πιο αναλυτικά, οι ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαμόρφωση πολιτικής είναι πολύ σημαντικές για το ηθικό και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο τους (Πασιαρδής, 2004). Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στη λήψη της απόφασης συμβάλλει στην τόνωση του ηθικού των εκπαιδευτικών και στην αύξηση των κινήτρων και της επιθυμίας για εργασία (Ρέππα, 2008). Ακόμη, η συμμετοχή είναι θετικά συσχετισμένη με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμα του καθώς οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους διευθυντές που τους παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν ούτε και θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη μιας απόφασης. Ο Bridges (1967) διατύπωσε δύο ερωτήματα, η απάντηση των οποίων καθορίζει την συμμετοχή ή μη κάποιων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: 1) Τους αφορά; 2) Είναι ειδικοί στο θέμα; Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται κάποιες αποφάσεις αν αυτές βρίσκονται σε μια νοητή ζώνη αποδοχής. Έτσι, αν μια απόφαση βρίσκεται μέσα στη «ζώνη αποδοχής» των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής τούς χρησιμοποιεί στη διαδικασία λήψης απόφασης, τότε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα είναι αναποτελεσματική. Ενώ αν μια απόφαση βρίσκεται έξω από τη «ζώνη αποδοχής» των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής τούς χρησιμοποιεί στη διαδικασία λήψης απόφασης, τότε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα είναι αποτελεσματική. Τέλος αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει ειδικές γνώσεις σχετικές με την απόφαση που θα ληφθεί, θα ήταν καλό να συμμετέχει στη διαδικασία (Πασιαρδής 2004).

Επομένως, η απόφαση για το αν κάποιος θα χρησιμοποιήσει τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στη λήψη διοικητικών αποφάσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση (Ρέππα, 2008). Όμως ο διευθυντής πρέπει να φροντίζει να αφήνει ικανοποιημένη την πλειοψηφία των μελών του σχολείου και να καλλιεργεί την επικοινωνία, την συνεργασία και την συμμετοχικότητα όλων των εμπλεκομένων διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα εργασίας στο οποίο να ευνοείται η αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: «ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

4.1: Εννοιολογική αποσαφήνιση και θεωρητικές βάσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι άνθρωποι από την εργασία τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί βασικό αντικείμενο συζήτησης, ενώ έχει υπάρξει η πιο συχνά ερευνούμενη μεταβλητή στην οργανωτική συμπεριφορά (Spector, 1997). Μελετώντας το περιεχόμενο της έννοιας, εύλογα διαπιστώνει κανείς ότι δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992 · Δημητρόπουλος, 1998). Ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ειδικότερα, με τον όρο «ικανοποίηση από την εργασία» ορίζεται μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την αξιολόγηση της εργασίας και των εμπειριών κάποιου σε αυτή (Locke, 1976). Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί ακόμα να θεωρηθεί ως ένδειξη συναισθηματικής ευημερίας ή ψυχικής υγείας (Begley & Czajka, 1993). Οι Dawis & Lofquist μάλιστα (1984) συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τις ατομικές ανάγκες, θεωρώντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως τον βαθμό κάλυψης των ατομικών αναγκών ενός εργαζομένου από το εργασιακό του περιβάλλον.

Ωστόσο η πηγή από την οποία απορρέει η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μόνο η ίδια η εργασία, αλλά δημιουργείται από το εργασιακό περιβάλλον, το στυλ ηγεσίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κουλτούρα του οργανισμού. Ακόμα πιστεύεται ότι η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να επηρεάσει ποικίλες πλευρές της, όπως είναι η ικανότητα, η παραγωγικότητα, η συστηματική απουσία, η τάση για παραίτηση και τέλος η ευημερία του εργαζόμενου (Baron, 1986 · Maghradi, 1999).

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Κάντας, 1998). Ενώ ο Locke (1984) συνδέει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το σύστημα αξιών του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ο Locke (1984) ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο που πηγάζει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου (Κάντας, 1998).

Ακόμη, οι Landy & Warr (1989, 1987) πρεσβεύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί κάτι σταθερό. Αυτό που στην ουσία υποστηρίζεται και από τους δύο είναι ότι δε θα πρέπει να περιμένουμε να βρούμε απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο γιατί, ακόμα και αν κάτι τέτοιο υπάρξει, αμέσως αρχίζει να αναστρέφεται. Σύμφωνα τώρα με τους Cranny, Smith και Stone (1992), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση σε ένα επάγγελμα που επιφέρει στον εργαζόμενο τα προσδοκώμενα και επιθυμητά αποτελέσματα για τα οποία εργάστηκε (Κάντας, 1998).

Από θεωρητική άποψη η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα εργασίας και αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο. Τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης θα βρούμε κυρίως στη θεωρία της προσδοκίας. Όπως σημειώσαμε σε προηγούμενη ενότητα, ο Vroom (1964) πιστεύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη συντελεστικότητα της συγκεκριμένης εργασίας στο να εξασφαλίζει στο άτομο ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα. Επομένως η ελκυστικότητα της εργασίας και κατά συνέπεια, η ικανοποίηση που παίρνει το άτομο από αυτή είναι συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του και του βαθμού που τα αποτελέσματα αυτά είναι επιθυμητά για το άτομο (Κάντας, 1998).

Ωστόσο, οι πιο ενδιαφέρουσες απόψεις ως προς την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και της σύνδεσης της με τα κίνητρα εργασίας διατυπώνονται στη «θεωρία των δύο παραγόντων» (two factor theory) του Frederick Herzberg (1968). Σύμφωνα με τον Herzberg, οι θετικές στάσεις προς την εργασία, που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, συνδέονται με στοιχεία που έχουν σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας (επίτευξη, αναγνώριση, υπευθυνότητα, δυνατότητες προαγωγής, φύση της εργασίας), ενώ οι αρνητικές στάσεις, που οδηγούν στη δυσαρέσκεια, συνδέονται με το περιέχον πλαίσιο (διοίκηση, εποπτεία, εργασιακές συνθήκες) (Κάντας, 1998).

Ακόμη, η «θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους) – εξόδου (κέρδους)» του Adams (1963) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από το «ισοζύγιο εισόδου –εξόδου» σύμφωνα με την αντίληψη κάθε εργαζόμενου, τη σχέση δηλαδή μεταξύ αυτών που προσδοκά και αυτών που τελικά λαμβάνει από το επάγγελμα. Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση και η ανισότητα με δυσαρέσκεια. Τέλος, η άποψη της «θεωρίας της απόκλισης» (discrepancy theory) μεταξύ επιθυμητής και πραγματικής ικανοποίησης, με κύριους εκφραστές το Locke και τον Porter (1969, 1961), υποστηρίζει ότι η έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει περισσότερο από αυτό που ο εργαζόμενος θεωρεί ότι είναι σημαντικό παρά από την πλήρωση ή όχι των αναγκών του. Δυσαρέσκεια εμφανίζεται όταν λαμβάνει λιγότερα από αυτά που αναμένει. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση από τα αναμενόμενα οφέλη, τόσο πιο μικρή είναι η ικανοποίηση από την εργασία (Δημητρόπουλος, 1998).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, εύλογα συμπεραίνουμε πως η ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική δραστηριότητα των εργαζομένων. Στην υποενότητα που ακολουθεί θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή.

4.2: Οι παράγοντες της Παρώθησης και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ικανοποίηση/δυσaréσκεια θεωρείται ως η ανά πάσα στιγμή συνολική διάθεση/στάση του εκπαιδευτικού πάνω σε ένα συνεχές, η οποία εκφράζεται από το αλγεβρικό άθροισμα των θετικών και αρνητικών (ευχάριστων και δυσάρεστων) συναισθημάτων και εκτιμήσεων του απέναντι στις διάφορες όψεις αυτού που αποτελεί το επάγγελμά του. Η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, επομένως η μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά νέες διαστάσεις που αφορούν στην επαγγελματική τους ζωή, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 1998). Ιδιαίτερα, η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική στην επιδίωξη ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ικανοποίηση από την εργασία και η παρώθηση συνδέονται μεταξύ τους καθώς το προσωπικό έχει την ανάγκη να αισθάνεται ότι επιτελεί ένα σημαντικό έργο και ο ηγέτης βασίζεται σε αυτό για να παρακινήσει τα άτομα (Ρέππα, 2008). Οι παράγοντες λοιπόν που επηρεάζουν την παρώθηση και την ικανοποίηση από την εργασία μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες (Bush και Middlewood 2005):

- α. Προσωπικοί παράγοντες: Αυτοί περιλαμβάνουν το φύλο ενός ατόμου, την ηλικία του, τις δυνατότητες του, την εμπειρία του και τις προσωπικές του περιστάσεις.
- β. Κοινωνικοί παράγοντες: Αυτοί αφορούν τις προσωπικές σχέσεις του ατόμου στην εργασία του.
- γ. Παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό: Αυτοί περιλαμβάνουν τις συνθήκες της υπηρεσίας, το φόρτο εργασίας, τα εργασιακά κίνητρα και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.
- δ. Παράγοντες κουλτούρας: Αυτοί συμβάλλουν ώστε ο υπάλληλος να αισθάνεται ότι εργάζεται για έναν οργανισμό στον οποίο πιστεύει).

Αναλυτικότερα, οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσaréσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης», σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο

παρέχεται η εργασία (Evans, 2002). Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Rice, Gentile & McFarlin, 1991). Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται επίσης σε “ενδογενείς” και σε “εξωγενείς” σε σχέση με την εργασία. Ο Herzberg (1966), όπως σημειώσαμε σε προηγούμενη ενότητα, εντόπισε πέντε ενδογενείς παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, αυτή η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης. Οι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003).

Οι εγγενείς παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις δραστηριότητες τάξης: την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ανταπόκριση και τη συμπεριφορά των μαθητών, την επαγγελματική αυτονομία καθώς και το σχολικό κλίμα (Boe & Gilford, 1992 · Lee, Dedrick & Smith, 1991). Οι εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τις αμοιβές, την υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και τη διαθεσιμότητα των σχολικών πηγών (Bobbitt, Leich, Whitener & Lynch, 1994 · Choy et al., 1993).

Σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο των Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα σε ένα δείγμα 276 εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε η ύπαρξη τεσσάρων πηγών ικανοποίησης: συνθήκες εργασίας, αναγνώριση από γονείς και μαθητές, αξιοκρατία του συστήματος και αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003). Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση του έργου τους από γονείς, μαθητές, προϊσταμένους και συναδέλφους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως βασικοί παράγοντες για την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων η ποικιλία διαθέσιμων ικανοτήτων, η σημαντικότητα των επιτελούμενων εργασιών, η ταύτιση με την εργασία, η αυτονομία και η εργασιακή ανατροφοδότηση (Hackman & Oldham, 1976), οι φιλίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της δουλειάς, η προσφορά (Agho, 1993), ο ρόλος της θετικής και αρνητικής συναισθηματικής

προδιάθεσης σε συνάρτηση με την εργασιακή ικανοποίηση καθώς επίσης η συνεχής ανατροφοδότηση, επιμόρφωση και κατάρτιση (Staw, Bell & Clausen, 1986).

Επιπρόσθετα, οι παράγοντες που συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους είναι οι ακόλουθοι (Δημητρόπουλος, 1998):

α. Η ψυχολογική ικανοποίηση που δοκιμάζει ο εκπαιδευτικός, επειδή προσφέρει ο ίδιος.

β. Η ανταπόδοση που παίρνει ο εκπαιδευτικός σε εκτίμηση και αγάπη από τα ίδια τα παιδιά και σε ένα βαθμό από τους γονείς.

γ. Οι έστω και μικρές δυνατότητες για προσωπική βελτίωση για ανάπτυξη και επαγγελματική ανέλιξη.

δ. Χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως ο περιορισμένος έλεγχος που υπάρχει στο σχολείο και στη δουλειά του εκπαιδευτικού, το κύρος και η αξιοπρέπεια που περιβάλλει το επάγγελμά του, η ποικιλία και η δημιουργικότητα του επαγγέλματος.

Ακόμη, η έρευνα της Σαϊτή (2007) σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέδειξε την ύπαρξη επτά παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά την απόδοση και κατ'επέκταση την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Σαϊτή σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και το σχολικό κλίμα καθώς επίσης η αναγνώριση του έργου των διδασκόντων, οι σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, τα συναισθήματα για τον διευθυντή και το αίσθημα απόλαυσης και χαράς από το διδακτικό έργο. Επίσης, η δυνατότητα προαγωγής, η εκπαιδευτική πολιτική, η ανταμοιβή και τα προνόμια από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν καθοριστικά την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους. Τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα της ίδιας έρευνας η σχολική οργάνωση, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι παράγοντες που συμβάλλουν με τη σειρά τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον ο Κουστέλιος (2001) παρουσίασε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να εξετάσει το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης ενός δείγματος 354 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους από ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι

δήλωσαν ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας και την επίβλεψη/επιθεώρηση της δουλειάς τους από τους ανώτερους ενώ τους δυσαρεστεί ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης.

Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας του Ερωτόκριτου (1996), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δασκάλους στην Κύπρο, έδειξαν ότι η ηλικία και η ιεραρχικά ανώτερη θέση διαδραματίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με το φύλο που δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Επιπλέον, σε έρευνα των Eliophotou – Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008) που έλαβε χώρα σε Κύπριους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκαν τέσσερις μεταβλητές που έχουν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στους οποίους ήταν: α) το φύλο, οι άντρες εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες β) το σχολικό κλίμα που ασκεί επίσης σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και γ) το σχολικό επίπεδο.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας του Σαλωνίτη (2002), σε έρευνα που έγινε σε δασκάλους και νηπιαγωγούς του Νομού Κορινθίας έδειξαν ότι: α) περισσότερο δυσαρεστημένοι είναι οι άνδρες άνω των 45 ετών και περισσότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-45 χρονών β) πλήρως ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που εισπράττουν δηλώνουν οι άνδρες, ενώ πλήρως δυσαρεστημένες δηλώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και γ)τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες θεωρούν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την εργασία τους. Ακόμη, στην έρευνα της Παπαναούμ (2003), που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υψηλό βαθμό ικανοποίησης δηλώνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών και οι εκπαιδευτικοί που έχουν πείρα πάνω από 18 έτη. Στην ίδια έρευνα περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης, ενώ ελάχιστοι δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης.

Τέλος, με το θέμα της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο, μόρφωση, θέση κλπ), ασχολήθηκαν ιδιαίτερα οι De Nobile J. και McCormick J., (2008). Οι προαναφερόμενοι καθηγητές απέδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολείων δεν πρέπει να έχουν στερεότυπα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων που εποπτεύουν. Επίσης μέτρησαν την υποκίνηση και την ικανοποίηση των δασκάλων με τη χρήση δημοσκοπήσης για να αποδείξουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση και παρώθηση δεν επηρεάζεται από δημογραφικά

χαρακτηριστικά. Στο ίδιο τους άρθρο, οι De Nobile J. και McCormick J. (2008) και οκτώ χρόνια πριν οι Dinham και Scott (2000), απέδειξαν ότι η προϋπηρεσία επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση. Αυτό ανέφεραν, ότι καθορίζεται από την απόκτηση ιδιαίτερων ικανοτήτων και γνώσεων που οδηγεί τους δασκάλους στο να διαχειρίζονται ευκολότερα τις υποθέσεις τους και να αποκτούν καλύτερη συνεργασία, τόσο με τη διεύθυνση του σχολείου όσο και με άλλους δασκάλους.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό ποσοστό γενικής ικανοποίησης από το επάγγελμα τους καθώς εμφανίζονται ως οι πιο ικανοποιημένοι από όλες τις κατηγορίες εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί συχνά δοκιμάζουν μεγάλη δυσαρέσκεια σε αρκετούς από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω με αποτέλεσμα να εμφανίζουν συμπτώματα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης. Για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που το προκαλούν θα αναφερθούμε στην υποενότητα που ακολουθεί.

4.3: Παράγοντες Επαγγελματικής Δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών - Επαγγελματική Εξουθένωση.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα των επαγγελματιών που είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στο "σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης" καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως ένα από τα κατεξοχήν κοινωνικοανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις στον κατάλογο των στρεσογόνων επαγγελμάτων (Πλατής, 2007).

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Maslach (1986) η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται για σύνδρομο που αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών. Η δεύτερη διάσταση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση, αναφέρεται στην αρνητική αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών του. Η τρίτη διάσταση του συνδρόμου, η μειωμένη προσωπική επίτευξη, αναφέρεται στην τάση του ατόμου να κάνει αρνητική αξιολόγηση του εαυτού, ιδίως όσον αφορά τη δουλειά του και τα αποτελέσματα της εργασίας του (Κάντας 1998).

Συγκεκριμένα, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους αγχογόνους παράγοντες και, σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), αφορά τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που αρχίζει, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα αίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματικής εξουθένωσης αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee-Cooper, Trammel & Lau, 1990).

Όσον αφορά τα αίτια εμφάνισης του συνδρόμου αυτά πρέπει να αναζητηθούν τόσο στη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στην προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι στρεσογόνοι συνθήκες εργασίας, η πολυετής εργασία των εκπαιδευτικών στην πρώτη γραμμή που πολλές φορές ξεπερνά τις τρεις δεκαετίες, σε συνδυασμό με τις περιορισμένες ευκαιρίες για υπηρεσιακή εξέλιξη είναι σοβαρές συνιστώσες του εκπαιδευτικού μας συστήματος που ενοχοποιούνται για την εμφάνιση του συνδρόμου (Πλατής, 2007).

Επιπλέον, σημαντικός είναι ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης (το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση), ο ρόλος που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της και τέλος ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον του σχολείου και οι οργανωτικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές και οι εργασιακές συνθήκες (Παππά, 2006).

Επιπρόσθετα, μερικοί από τους παράγοντες που συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους είναι οι ακόλουθοι (Δημητρόπουλος, 1998):

- α. Η ψυχολογική επιβάρυνση και η ψυχική κόπωση του επαγγέλματος.
- β. Η έλλειψη επαρκούς ανεξαρτησίας του εκπαιδευτικού.
- γ. Η μεγάλη απαιτητικότητα του επαγγέλματος.
- δ. Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο, λειτουργεί και διοικείται το εκπαιδευτικό σύστημα.
- ε. Η έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου.
- στ. Οι τραγικές ελλείψεις σε υποδομή και μέσα.

η. Η συμπεριφορά των γονέων και οι δύσκολες σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές.

Ακόμη, οι παράγοντες που διαπιστώθηκε ότι προκαλούν επαγγελματική δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς είναι η μονοτονία της καθημερινής ρουτίνας, η έλλειψη κινήτρων, η απειθαρχία εκ μέρους των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης και εκτίμησης από τους συναδέλφους και το διευθυντή, οι ανησυχίες για την εκτίμηση της απόδοσης των μαθητών και των πρακτικών βαθμολόγησης του σχολείου, η έλλειψη σεβασμού για το δάσκαλο, ο χαμηλός μισθός, οι ελάχιστες πιθανότητες για επαγγελματική ανέλιξη, η απόκλιση από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αποτυχία πρόσβασης σε βασικές πηγές, η έλλειψη διευθυντικής υποστήριξης και εμπιστοσύνης, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και το σύστημα αξιολόγησης (Norton & Kelly, 1997).

Υπάρχει λοιπόν μια σειρά παραγόντων που όπως διαπιστώσαμε κάνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών λιγότερο ελκυστικές. Ειδικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα γραφειοκρατικό και αυστηρά ιεραρχικά δομημένο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην αισθάνονται ελεύθεροι οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα η έλλειψη αυτονομίας και η μη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων να ταλαιπωρεί το εκπαιδευτικό προσωπικό (Kantas & Vassilaki, 1997). Μάλιστα το 1962, σε μία από τις πρώτες έρευνες για το θέμα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Rudd & Wiseman, αναφ. στο Wiley, 2000), ως κυριότεροι ανασχετικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου κρίθηκαν οι χαμηλές οικονομικές αποδοχές, ο ανεπαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων και η χαμηλή εκτίμηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από την κοινωνία.

Σύμφωνα με έρευνα των Φρειδερίκου και Τσερούλη Φολερού (1991), οι Έλληνες δάσκαλοι αισθάνονται στο συντριπτικό τους ποσοστό απογοητευμένοι και μη ικανοποιημένοι γιατί το επάγγελμα τους δεν προσφέρει δυνατότητες ιεραρχικής εξέλιξης καθώς επίσης λόγω έλλειψης ενημέρωσης τους ως προς την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, λόγω κακής υλικοτεχνικής υποδομής και μεγάλου αριθμού μαθητών. Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Πυργιωτάκης (1992) σε Έλληνες δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε μια σειρά από παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς μερικοί από τους οποίους είναι: οι χαμηλές αποδοχές, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση, η οι παράλογες απαιτήσεις των γονέων και το φτωχό μορφωτικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Τέλος,

σε έρευνα του Αλεξόπουλου (1990) σχετικά με την έκταση της ικανοποίησης των Ελλήνων καθηγητών από το επάγγελμά τους μόνο το 8% δήλωσαν «πολύ ικανοποιημένοι» και το 33% δήλωσαν «αρκετά ανικανοποίητοι», ενώ οι πηγές που συμβάλλουν στη μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της έρευνας ήταν η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή, η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους και η έλλειψη αναγνώρισης από την υπηρεσία.

Επομένως, το ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι το εξής: Πώς μπορεί να αυξηθεί η ικανοποίηση και να μειωθεί η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών; Στην τελευταία υποενότητα που ακολουθεί θα αναφέρουμε μια σειρά από μέτρα και προτάσεις που αποβλέπουν στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

4.4: Η αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Δυσαρέσκειας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Η αντιμετώπιση της δυσαρέσκειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπισθεί τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάποια μέτρα διάσπαρτα και ασύνδετα δεν οδηγούν σε μετριασμό της δυσαρέσκειας, αντίθετα απαιτείται καθολική αλλαγή νοοτροπίας από μέρους της πολιτείας (Δημητρόπουλος, 1998).

Κάθε προσπάθεια, λοιπόν, για μείωση της δυσαρέσκειας πρέπει αρχικά να απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, στον άνθρωπο και όχι απρόσωπα σε μια κατηγορία ατόμων που μπορεί να μην έχουν τίποτε κοινό μεταξύ τους, καθώς τις ανάγκες τις έχει ο άνθρωπος. Η υπόθεση «ικανοποίηση των εκπαιδευτικών» είναι υπόθεση της πολιτείας. Μόνον όταν η πολιτεία συνειδητοποιήσει την πραγματικότητα αυτή μπορεί να ελπίζεται κάποια σοβαρή προσπάθεια. Ακόμη, η κατάσταση της ικανοποίησης/δυσαρέσκειας δεν είναι στατική, είναι δυναμική. Για το λόγο αυτό πρέπει να ερευνάται και να αντιμετωπίζεται σε δυναμική βάση. Η δυναμικότητα αυτή απαιτεί μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, που να στηρίζεται σε σοβαρή μελέτη και κατανόηση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998).

Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τον ψυχολογικό-συναισθηματικό τομέα του εργαζομένου. Επομένως δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται με την παραδοσιακή ιεραρχική-

γραφειοκρατική νοοτροπία. Αντίθετα, απαιτείται η εφαρμογή κανόνων του σύγχρονου «μάνατζμέντ», τους οποίους το εκπαιδευτικό μας σύστημα φαίνεται ότι αγνοεί. Ένα από τα σημαντικότερα μέτρα από την πλευρά της διοίκησης για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για σχεδιασμό εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Στο ίδιο μήκος κύματος εξίσου σημαντικό μέτρο είναι η εξασφάλιση μεγαλύτερου βαθμού ελευθερίας έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν συχνές ευκαιρίες να διατυπώνουν τη γνώμη τους για τα διάφορα θέματα της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1998).

Θα μπορούσε λοιπόν η πολιτεία να δείξει το ενδιαφέρον της για τον εκπαιδευτικό με τρόπο σαφή και κατανοητό, και φυσικά πρακτικά υλοποιήσιμο. Ο εκπαιδευτικός νιώθει μειονεκτικά σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, είναι ανάγκη να ευρεθεί τρόπος η πολιτεία να δείξει έμπρακτα την αναγνώρισή της στο έργο του και στην προσφορά του. Ένας τρόπος ίσως να ήταν η παρέμβαση του κράτους για τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί κατά τη βασική τους εκπαίδευση καθώς και παρέμβαση για τη βελτίωση της ενδουπηρεσιακής τους επιμόρφωσης. Επίσης, το οικονομικό θέμα θα ήταν καλό να αντιμετωπισθεί από την πολιτεία με την ανάλογη ευαισθησία (Δημητρόπουλος, 1998).

Ωστόσο σε κάθε περίπτωση η συντήρηση και η αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη μια μεριά και η πρόληψη της δυσαρέσκειας από την άλλη είναι πάντα προτιμότερη τακτική από την αντιμετώπιση της δυσαρέσκειας, όταν αυτή έχει ήδη εκδηλωθεί έμπρακτα (Δημητρόπουλος, 1998). Έτσι καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων αποτελεί ασφαλώς η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι έννοιες της «διεύρυνσης της εργασίας» και του «εμπλουτισμού της εργασίας».

Ειδικότερα, με τον όρο «διεύρυνσης της εργασίας» αναφερόμαστε στις ενέργειες που μπορούν να γίνουν κατά το σχεδιασμό ή επανασχεδιασμό μιας εργασιακής θέσης, ώστε αυτή να περιλαμβάνει περισσότερα εργασιακά καθήκοντα του αυτού επιπέδου υπευθυνότητας. Στον χώρο της εκπαίδευσης η διεύρυνση της εργασίας αποσκοπεί στη μείωση της ρουτίνας και, κατ' επέκταση, στην αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την εργασία και τις υποχρεώσεις τους. Ο «εμπλουτισμός της εργασίας» αναφέρεται στις ενέργειες που μπορούν να γίνουν κατά το σχεδιασμό ή επανασχεδιασμό μιας εργασιακής θέσης, ώστε να περιλαμβάνει

μεγαλύτερη αυτονομία και υπευθυνότητα. Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής ελέγχει μεν τα αποτελέσματα της εργασίας ενός εργαζόμενου, αλλά σε μικρότερο βαθμό, αφήνοντάς του αρκετά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Όταν ζητηθεί, για παράδειγμα, από έναν εκπαιδευτικό να διοργανώσει μια θεατρική παράσταση στο τέλος του σχολικού έτους, του δίνονται με αυτόν τον τρόπο πολλά περιθώρια ανάπτυξης της δημιουργικότητάς του και αύξησης του αισθήματος της ανεξαρτησίας και της υπευθυνότητάς του, στοιχεία που, με τη σειρά τους, θα αυξήσουν την επαγγελματική ικανοποίησή του και, ενδεχομένως και την απόδοσή του. Τόσο λοιπόν η διεύρυνση όσο και ο εμπλουτισμός της εργασίας αποσκοπούν καταρχήν, στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, και, κατ' επέκταση, της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Κάντας, 1998).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι προτάσεις του Locke (1976) για τους παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων. Ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται η δημιουργία προκλήσεων στον εργασιακό χώρο, ώστε να μην υπάρχει ρουτίνα καθώς και η ύπαρξη καλών συνθηκών εργασίας. Ακόμη, είναι σημαντικό η αμοιβή να είναι ανάλογη των επιδόσεων τους και οι εργαζόμενοι να επιβραβεύονται και να επαινούνται όταν καταβάλλουν αξιότιμες προσπάθειες για την επίτευξη ενός έργου. Πρέπει επίσης οι εργαζόμενοι να αισθάνονται ασφάλεια και προστασία στον εργασιακό τους χώρο, να αισθάνονται αυτόνομοι και ανεξάρτητοι να δράσουν και να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Τέλος, τα εποπτικά στελέχη θα πρέπει να βοηθούν και να ενδιαφέρονται για τους εργαζομένους και να μην αρκούνται μόνο στο ελεγκτικό τους έργο, καθώς και η σαφήνεια ρόλων κρίνεται απαραίτητη ώστε κάθε εργαζόμενος να κατανοεί πλήρως τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του (Saiti, 2007).

Όσον αφορά την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ο καλύτερος τρόπος είναι η πρόληψη. Για το λόγο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να διενεργήσει και να καταγράψει πανελλήνια και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όχι μόνο την έκταση και τους παράγοντες που ενοχοποιούνται για την εμφάνιση του συνδρόμου, αλλά και τις συνιστώσες εκείνες που μπορούν να προβλέψουν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Πλατής, 2007).

Τέλος, πέρα από τα μέτρα που απαιτείται να πάρει το κοινωνικό σύνολο, υπάρχουν και μέτρα που μπορούν να πάρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή την αύξηση της ικανοποίησης και τη μείωση της δυσαρέσκειας. Τα μέτρα αυτά μπορεί να είναι είτε αποτέλεσμα ενεργειών συλλογικών οργάνων

(συνδικαλιστών, επιστημονικών) είτε πρωτοβουλίες του κάθε εκπαιδευτικού σε σχέση με τη δική του διάθεση ή σε σχέση με τις δικές του πηγές άγχους και ψυχολογικής πίεσης (Δημητρόπουλος, 1998). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας οφείλει να καταβάλει προσπάθεια ελέγχου των παραμέτρων που προκαλούν επαγγελματικό άγχος, να αναγνωρίσει εγκαίρως τα συμπτώματα και να ζητήσει βοήθεια από ειδικούς (Πλατής, 2007).

ΕΝΟΤΗΤΑ 5: «Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

5.1: Η σπουδαιότητα της Παρώθησης και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο. Οι θεωρίες κινήτρων, που εξετάσαμε παραπάνω, ουσιαστικά πραγματεύονται το πώς μπορεί να αυξηθεί η απόδοση ενός εργαζόμενου. Η αποδοτικότητα, όμως, σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς όταν ένας εργαζόμενος αισθάνεται ικανοποιημένος από την δουλειά του, ενδέχεται να αυξήσει την παραγωγικότητα του, αλλά και αντίστροφα, όταν ένας εργαζόμενος είναι αποδοτικός, νιώθει αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται αφοσίωση στο έργο του και άρα να αυξάνει την παραγωγικότητα του (Shikdar & Sourse, 2003).

Η μελέτη, λοιπόν, του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς περιοχές έρευνας της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας γιατί έχει συνδεθεί με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα, σταθερότητα και ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού. Επιστήμες, όπως η Κοινωνιολογία της Εργασίας και η Διοίκηση Επιχειρήσεων, δίνουν έμφαση στη μελέτη του θέματος, επειδή θεωρούν ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων σχετίζεται άμεσα με την αύξηση ή τη μείωση της αποδοτικότητας και κατ'επέκταση της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998· Κάντας, 1998· Theodorakis, Koustelios & Goulamaris, 2004).

Σύμφωνα με το Locke (1976) οι πιο σημαντικοί λόγοι για την πληθώρα των ερευνών της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ότι : α) η ικανοποίηση αυτή καθαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι στόχος στη ζωή κάθε

ανθρώπου και β) η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής μας ζωής. Μάλιστα μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, οι έρευνες συνδέουν άρρηκτα την επαγγελματική ικανοποίηση με την έννοια της παρακίνησης-παρώθησης. Η παρακίνηση συνδέεται με τις ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο της εργασίας (Ερωτοκρίτου, 1996).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες εταιρείες ανά την υφήλιο εξετάζουν συστηματικά το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων τους επειδή αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός των επιστημονικών πορισμάτων που συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τη μεγαλύτερη αποδοτικότητα των εργαζομένων, τις μειωμένες προθέσεις τους για αποχώρηση, τη μεγαλύτερη δέσμευση τους, την καλύτερη συνεργασία και την επίτευξη απαιτητικών στόχων από τους ίδιους (Κάντας, 1998).

Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων ενός οργανισμού αποδεικνύεται ιδιαίτερα αξιόλογη όταν αναλογιστεί κανείς τις συνέπειες που έχει στον οργανισμό η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων του. Η σημαντικότερη επίπτωση είναι ότι η επαγγελματική δυσαρέσκεια των εργαζομένων προκαλεί προβλήματα απουσιών σε μια επιχείρηση. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εργαζόμενοι, όταν δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, συνηθίζουν να απουσιάζουν αδικαιολόγητα (Ahola et al., 2008). Επίσης, η επαγγελματική δυσαρέσκεια σχετίζεται και με την κινητικότητα του προσωπικού. Όπως αναφέρουν οι Porter και Steers (1973), ένας εργαζόμενος αποφασίζει να αποχωρήσει από την εργασία του όταν δεν εκπληρώνονται οι προσδοκίες του από εκείνη και όταν υπάρχει ανισορροπία ανάμεσα στα πραγματικά οφέλη της εργασίας του και σε εκείνα που προσδοκούσε ότι μπορούσε να έχει (Κάντας, 1998).

Τέλος η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων επηρεάζει σημαντικά και την ψυχική τους υγεία. Όπως διαπιστώσαμε και παραπάνω όταν ένας εργαζόμενος δεν είναι ευχαριστημένος από την εργασία του αισθάνεται συναισθηματική εξάντληση, αίσθημα χαμηλής καταξίωσης και αποπροσανατολισμό. Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, εκείνοι αισθάνονται συναισθηματικά εξάντληση όταν νιώθουν ότι δεν μπορούν να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους στους μαθητές τους, έχουν αρνητικές συμπεριφορές καθώς απομακρύνονται από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και αποτυγχάνουν να διαπαιδαγωγήσουν και να μορφώσουν

σωστά τους μαθητές τους, λόγω του αισθήματος χαμηλής καταξίωσης (Schwab, 1986, αναφ. στο Kantas & Vassilaki, 1997).

Ωστόσο μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών (Ερωτοκρίτου, 1996; Πασιαρδής, 2004; Lehman & Stockard, 2004) που έγιναν, διαφαίνεται ότι το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δε λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι αρμόδιοι οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση δεν φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών, αφού ασχολούνται με άλλα ζητήματα όπως το θέμα της πολυπολιτισμικότητας και της προώθησης της τεχνολογίας. Αυτά, λοιπόν, τα θέματα φαίνεται να κυριαρχούν έναντι των συναισθηματικών και εργασιακών προβλημάτων των εκπαιδευτικών, αφήνοντας το θέμα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης στο περιθώριο (Ερωτοκρίτου, 1996; Eliophotou, 2004).

Το γεγονός της περιθωριοποίησης του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δημιουργεί προβλήματα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και γενικότερα στη αποτελεσματικότητα της μάθησης αφού σύμφωνα με έρευνες που έγιναν (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 1994; Ερωτοκρίτου, 1996) επιβεβαιώνεται η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Πασιαρδή (2004) οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται για ακόμα μια φορά η σημαντικότητα του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η οποία καθορίζει την συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι στο έργο τους, των οποίων το έργο θα επηρεάσει άμεσα το επίπεδο εκπαίδευσης του μαθητικού πληθυσμού και συνάμα την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας θέμα προς διερεύνηση, γιατί η διερεύνηση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές, στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο αφού το πως νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους θα αντικατοπτρίζεται στο έργο, στην προσφορά τους, στο μάθημα και γενικότερα στην εκπαίδευση (Σαΐτης, 1994· Πασιαρδής, 2004).

5.2: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να εντοπισθούν και να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες που αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα και αντικίνητρα για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η επίδραση αυτών των παραγόντων στην Επαγγελματική Ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διάφορες όψεις αυτού που αποτελεί το επάγγελμά τους.

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων (Γεμέλου, 2010), καθώς η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος συνδέεται άρρηκτα με την ύπαρξη εργασιακών κινήτρων και αξιών (Κοντέλλη, 2008). Σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας, τα κίνητρα του κάθε εργαζόμενου εξαρτώνται από τις υποκειμενικές σκέψεις και αντιλήψεις του, δηλαδή ο κάθε εργαζόμενος επιλέγει το πώς θα ενεργήσει υπολογίζοντας και εξετάζοντας τα αποτελέσματα της πράξης του και αν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα αποβούν ωφέλιμα για εκείνον ή όχι (Κάντας, 1998· Σαιτης, 2007). Ειδικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία τα κίνητρα εργασίας παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο καθώς, όσο περισσότερο παρακινημένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να παρακινηθούν και οι μαθητές για να μάθουν (Γεράλη-Ρούσου, 2006), ακόμη οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά κίνητρα είναι απαραίτητοι για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεμέλου, 2010). Ωστόσο αν δεν υπάρχουν οποιοδήποτε παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς η παραγωγικότητά τους θα μειωθεί εντυπωσιακά (Ρέππα, 2008), καθώς όπως αναφέρει ο Κουτούζης (1999) τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάποιο κίνητρο για να κάνουν ή να ολοκληρώσουν μια εργασία, δεν είναι τα επιθυμητά.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν παράγοντες που ωθούν τα άτομα να νιώθουν δυσαρέσκεια από το επάγγελμά τους για αυτό και ονομάζονται ανασταλτικοί παράγοντες. Οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι οι παράγοντες που κάνουν τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τους εργαζόμενους να μην νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο αποδοτικοί στην εργασία τους. Για παράδειγμα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, το σύστημα αξιολόγησης και οι κακές συνθήκες εργασίας, είναι κάποιοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες που

προκαλούν δυσарέσκεια στους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 1994). Εύλογα λοιπόν από τα παραπάνω προκύπτει το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

1. Ποιοι παράγοντες αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα και αντικίνητρα στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την Επαγγελματική Ικανοποίηση που αισθάνονται σήμερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί;

Ακόμη η παρώθηση των εκπαιδευτικών, μέσω της παροχής κινήτρων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Ρέππα, 2008). Σύμφωνα μάλιστα με τα ευρήματα μιας έρευνας (Γεμέλου, 2010) η ηγεσία του σχολείου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών. Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτά που θα εμψύχουν κίνητρα για αποτελεσματική εργασία (Ρέππα, 2008). Ειδικότερα, αναμένεται ότι ο διευθυντής με τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που θα ευνοεί την παρώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής λοιπόν ως ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να έχει την εμπειρία και την ικανότητα να παρωθεί το προσωπικό του να εργαστεί πιο αποδοτικά με ζήλο και ενδιαφέρον για να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την επίτευξη των στόχων το σχολείου. Δεδομένων, λοιπόν των ανωτέρω, προκύπτει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

2. Πόσο επηρεάζει η διοίκηση του σχολείου τα κίνητρα και την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Η κατανόηση λοιπόν των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική στην επιδίωξη ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικότερα, σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο των Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα σε ένα δείγμα 276 εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε η ύπαρξη τεσσάρων πηγών ικανοποίησης: συνθήκες εργασίας, αναγνώριση από γονείς και μαθητές, αξιοκρατία του συστήματος και αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003). Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση του έργου τους από γονείς, μαθητές,

προϊσταμένους και συναδέλφους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003). Επιπλέον ο Κουστέλιος (2001) παρουσίασε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να εξετάσει το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης ενός δείγματος 354 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι οι δάσκαλοι δήλωσαν ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας και την επίβλεψη/επιθεώρηση της δουλειάς τους από τους ανώτερους ενώ τους δυσαρεστεί ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό ποσοστό γενικής ικανοποίησης από το επάγγελμά τους καθώς εμφανίζονται ως οι πιο ικανοποιημένοι από όλες τις κατηγορίες εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998).

Ακόμη, στην έρευνα της Παπαναούμ (2003), τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υψηλό βαθμό ικανοποίησης δηλώνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών και οι εκπαιδευτικοί που έχουν πείρα πάνω από 18 έτη. Στην ίδια έρευνα περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης, ενώ ελάχιστοι δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας του Σαλωνίτη (2002) έδειξαν ότι περισσότερο δυσαρεστημένοι είναι οι άνδρες άνω των 45 ετών και περισσότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-45 χρονών, ενώ πλήρως ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που εισπράττουν δηλώνουν οι άνδρες και πλήρως δυσαρεστημένες δηλώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας του Ερωτόκριτου (1996), έδειξαν ότι η ηλικία και η ιεραρχικά ανώτερη θέση διαδραματίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με το φύλο που δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Τέλος, οι De Nobile J. και McCormick J., (2008) απέδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η παρώθηση δεν επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά και ότι η προϋπηρεσία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

3. Πόσο ικανοποιημένοι είναι σήμερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους;

4. Πόσο επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, θέση) και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ 6 «ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ»

6.1: Γενικά

Η ερευνητική μεθοδολογία αναφέρεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας, η οποία έχει ως αντικειμενικό σκοπό την διασφάλιση της συλλογής των κατάλληλων δεδομένων τόσο σε όρους αξιοπιστίας όσο και εγκυρότητας (Parasuraman et al., 2007). Προκειμένου να συλλεχθούν αξιόπιστα δεδομένα είναι επιτακτική ανάγκη η κατάλληλη σχεδίαση του εργαλείου συλλογής δεδομένων, αλλά πρωτίστως η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου συλλογής δεδομένων. Οι βασικές μέθοδοι συλλογής πρωτογενών δεδομένων είναι η ποσοτική, η ποιοτική έρευνα ή ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Saunders et al., 2003). Στην επόμενη φάση, θα πρέπει να κατασκευαστεί το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο το οποίο μπορεί να βασίζεται σε προηγούμενες έρευνες από την διαθέσιμη βιβλιογραφία (Franses και Paap, 2010). Παράλληλα, θα πρέπει ξεκάθαρα να συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, προκειμένου να συλλεχθούν τα κατάλληλα δεδομένα. Η τελευταία απόφαση που εντάσσεται στην ερευνητική μεθοδολογία είναι η επιλογή του κατάλληλου δείγματος (ποιοτικά και ποσοτικά) και του σχεδίου δειγματοληψίας (με ποια διαδικασία θα συλλεχθεί το δείγμα) (Malhotra, 2008).

6.2: Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων της Έρευνας

Όπως έχει προαναφερθεί οι μέθοδοι συλλογής πρωτογενών δεδομένων είναι η ποσοτική, η ποιοτική ή ο συνδυασμός αυτών. Η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων διακρίνεται από την πειθαρχία του ερευνητικού εργαλείου της Δημοσκοπήσης, το οποίο είναι το ερωτηματολόγιο. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί ακόμη και ένας λιγότερο έμπειρος ερευνητής/τρια να συλλέξει δεδομένα με τρόπο αντικειμενικό και θετικό, αλλά και να αναλύσει ποσοτικά τα δεδομένα με τη χρήση διαφόρων μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Franses και Paap, 2010). Με αυτόν τον τρόπο είναι ιδιαίτερα δύσκολο να χειραγωγηθούν τα αποτελέσματα και οι αλληλοσυσχετίσεις μεταβλητών, οι οποίες αποκαλύπτονται με τη χρήση διμεταβλητών και πολυμεταβλητών αναλύσεων και τον υπολογισμό στατιστικών σφαλμάτων. Επιπρόσθετα, η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιείται περισσότερο σε καταναλωτικές ή έρευνες HR, όπου το μέγεθος του πληθυσμού είναι αρκετά μεγάλο (Parasuraman et al., 2007). Βασικό μειονέκτημα της ποσοτικής

μεθόδου είναι ότι ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να μη διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για να σκεφτούν τις απαντήσεις ή να μην δέχονται να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα μέσα από τη συζήτηση, σε συνδυασμό με την προτροπή του ερευνητή, οδηγεί σε μεγαλύτερη ανάμειξη λόγω της ενεργής συμμετοχής των συμμετεχόντων. Παράλληλα, οδηγεί στη συλλογή δεδομένων τα οποία συνδέονται με περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι εξίσου σπουδαία όπως είναι τα συναισθήματα των ερωτώμενων και οι τυχόν αμφιβολίες τους σε σχέση με διάφορα ζητήματα (Malhotra, 2008). Οι βασικές μέθοδοι συλλογής ποιοτικών στοιχείων είναι οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης (Franses και Paap, 2010). Οι προηγούμενες μέθοδοι χρησιμοποιούνται κυρίως σε περιπτώσεις όπου ο πληθυσμός είναι σχετικά μικρός.

Βασικό μειονέκτημα είναι η εύρεση των κατάλληλων ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα (Saunders et al., 2003). Δεδομένου ότι το δείγμα μιας ποιοτικής έρευνας είναι συνήθως μικρό αυτό σημαίνει ότι υπάρχει κίνδυνος να μην υπάρξει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Παράλληλα, απαιτούνται σημαντικές γνώσεις ψυχολογίας και ειδικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων που θα διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και τον θετικισμό της έρευνας (Malhotra, 2008). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, το ζητούμενο είναι η διασύνδεση εργασιακών στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών αναφορικά με εργασιακούς παράγοντες (υλικοτεχνική υποδομή, συστήματα αμοιβών, ηγεσία, κλπ), δεδομένα για τα οποία είναι εφικτή η μέτρησή τους με τη χρήση δομημένων κλιμάκων (πχ Likert και διάφορες άλλες κλίμακας διαστήματος). Δεδομένων και των πόρων της έρευνας, προτιμήθηκε η ποσοτική έρευνα.

6.3: Παρουσίαση του Ερευνητικού Εργαλείου

Το ερευνητικό εργαλείο διαχωρίζεται σε εννέα διαφορετικά μέρη. Το **πρώτο μέρος** αποσκοπεί στη μέτρηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Ηγεσίας/Διεύθυνσης και των Συστημάτων Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Αμοιβές, Προαγωγές, Εκπαίδευση, Αξιολόγηση) στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη η κλίμακα των Dinham και Scott (2003), η οποία περιείχε 19 μεταβλητές με κλίμακα Likert (ερώτηση 1). Παράλληλα, στο **δεύτερο** και **τρίτο μέρος** (ερωτήσεις 2 και 3), μετρήθηκαν βασικά χαρακτηριστικά των σχολικών

υποδομών και της σχολικής κουλτούρας, όπως αυτά μετρήθηκαν με τη χρήση των κλιμάκων των Zembylas και Papanastasiou E. (2004). Το **τέταρτο και πέμπτο μέρος** (ερωτήσεις 4 και 5), αποσκοπεί στη μέτρηση του status της εργασίας των εκπαιδευτικών και της ικανότητας επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών, όπως αυτή μετρήθηκε με την κλίμακα των Edwards et al (2002), με τη χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert (12 items συνολικά). Στο **έκτο και έβδομο μέρος** (ερωτήσεις 6 και 7), μετρήθηκε ο φόρτος εργασίας και η επαγγελματική αυτοανάπτυξη, όπως αυτά μετρήθηκαν από τον Sergiovanni (1967) και τους Dinham και Scott (2003). Αναφορικά με το **όγδοο μέρος** του ερωτηματολογίου, μετρήθηκε η ικανοποίηση και η πρόθεση σύστασης του σχολείου σε άλλους εκπαιδευτικούς, με τη χρήση κλίμακας διαστήματος, όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε από τους De Nobile και McCormick (2008). Τέλος, στο **ένατο μέρος**, μετρήθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Φύλο, Ηλικία, Θέση, Επίπεδο Εκπαίδευσης κλπ).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι πραγματοποιήθηκε προδειγματοληψία, με σκοπό την πιλοτική δοκιμή του ερευνητικού εργαλείου της δημοσκοπήσης σε πέντε δασκάλους, ώστε να προσδιοριστούν τα σημεία διόρθωσης, κατανόησης και τυχόν αλλαγής των ερωτήσεων. Η διαδικασία αυτή δεν έδωσε αλλαγές στην σύνταξη, διατύπωση και έκφραση του ερωτηματολογίου. Ο μέσος χρόνος που χρειάστηκε για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και οι πέντε δάσκαλοι ήταν τρία έως πέντε λεπτά. Έπειτα από προτάσεις και υποδείξεις των συμμετεχόντων, υπήρξε η τελική μορφοποίηση και διόρθωση του ερωτηματολογίου.

6.4: Η Διαδικασία και το Σχέδιο Δειγματοληψίας

Οι δημοσκοπήσεις σπάνια περιλαμβάνουν τη συλλογή δεδομένων από όλο τον πληθυσμό, κυρίως λόγω του κόστους και του χρόνου υλοποίησης ενός ερευνητικού έργου. Για τον λόγο αυτό, επιλέγεται ένα συγκεκριμένο δείγμα το οποίο έχει ως σκοπό την ελαχιστοποίηση του στατιστικού σφάλματος με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (Malhotra, 2008). Η διαδικασία και το σχέδιο δειγματοληψίας περιλαμβάνει όλες τις αποφάσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και την εφαρμογή της δειγματοληψίας, την επιλογή του μεγέθους του δείγματος και της μεθόδου δειγματοληψίας, η οποία αποσκοπεί τόσο στην άριστη δυνατή αντιπροσώπευση, αλλά και στη δυνατότητα αναγωγής των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού.

Πολλοί συγγραφείς αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες, η χρήση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας επιφέρει το χαμηλότερο δυνατό κόστος σε σχέση με το στατιστικό σφάλμα, καλύπτοντας παράλληλα την προδιαγραφή της αντιπροσωπευτικότητας (Parasuraman et al., 2007). Επομένως, η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (random sampling). Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, στην έρευνα απεστάλησαν συνολικά 300 ερωτηματολόγια από τις 10 Δεκεμβρίου 2011 μέχρι τις 20 Ιανουαρίου 2012. Συνολικά συλλέχθηκαν 103 έγκυρα ερωτηματολόγια (ανταπόκριση 32%). Ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε τους δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Το πλάνο δειγματοληψίας (sampling plan) αφορούσε την τυχαία επιλογή 20 συνολικά σχολείων από την Αθήνα και τον Πειραιά και την επίσκεψη σε όλα τα σχολεία, όπου η ερευνήτρια μοίρασε τα ερωτηματολόγια. Κατόπιν τα ερωτηματολόγια είτε απαντώνταν επιτόπου, είτε αποστέλλονταν πίσω μέσω ταχυδρομείου. Τα ερωτηματολόγια αφού συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν στην εφαρμογή στατιστικής ανάλυσης «SPSS Version 15 for Windows» για την διεξαγωγή περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.

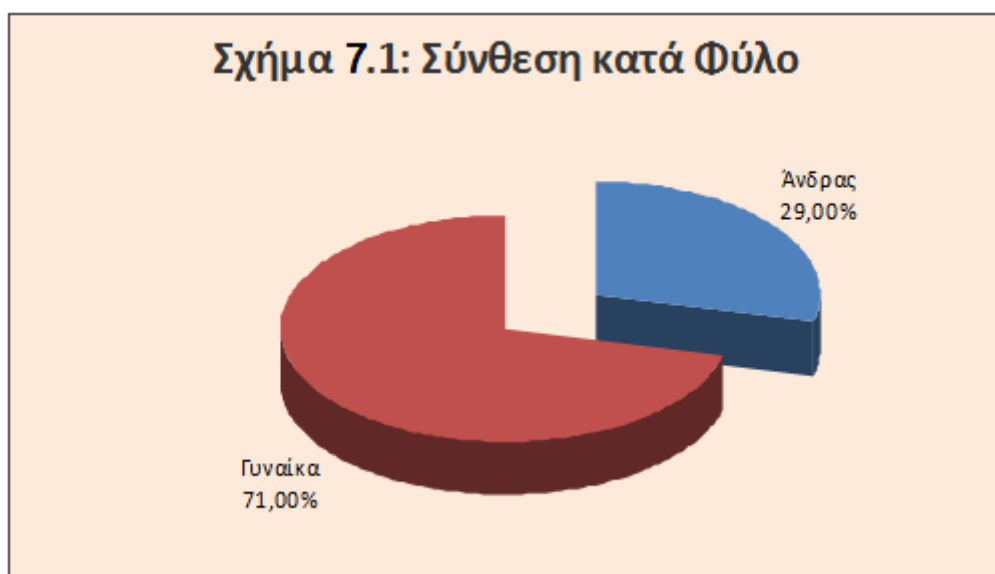
ΕΝΟΤΗΤΑ 7: «ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ»

7.1: Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων

Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων αποσκοπεί στην περιγραφή του δείγματος, με τη χρήση βασικών περιγραφικών μεγεθών για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Τέτοια μεγέθη είναι οι συχνότητες, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις (Saunders et. al., 2009). Οι υποενότητες της περιγραφικής ανάλυσης των μεταβλητών ξεχωρίστηκαν με βάση τα βασικά μέρη του ερωτηματολογίου, δηλαδή τη δημογραφική σύνθεση του δείγματος, την Ηγεσία, Διεύθυνση και Συστήματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, τις σχολικές υποδομές, την κουλτούρα του σχολείου, το status της εργασίας, την ικανότητα επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών, τον καθημερινό φόρτο εργασίας στα σχολεία. Παράλληλα, εξετάζονται τα περιγραφικά δεδομένα αναφορικά με την επαγγελματική αυτοανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η Εργασιακή Ικανοποίηση (Occupational Satisfaction), η πρόθεση σύστασης του σχολείου σε άλλους εκπαιδευτικούς και ο όγκος των ετήσιων απουσιών από το σχολείο.

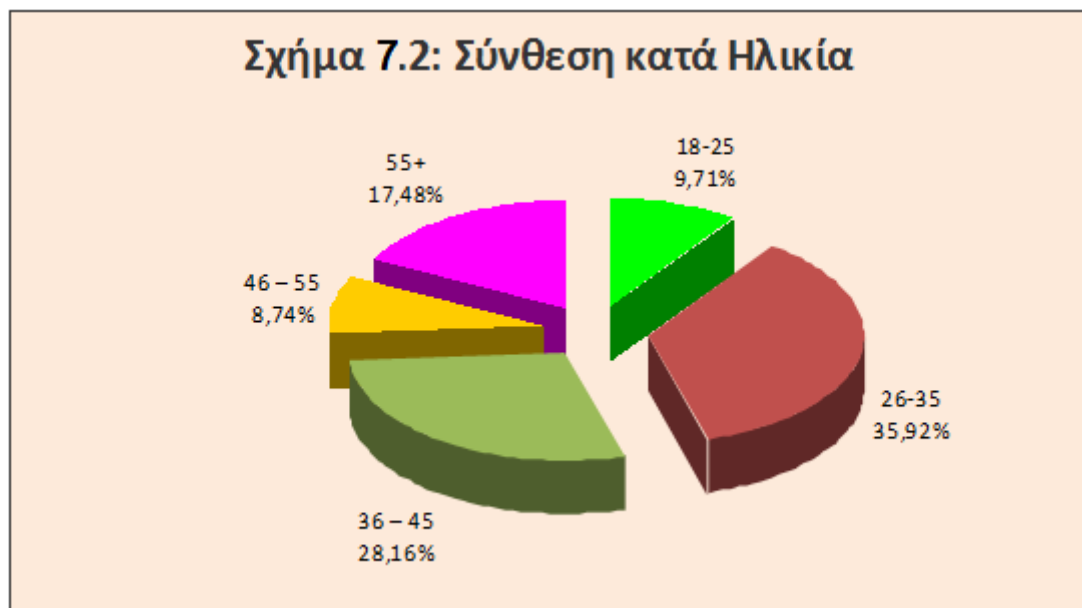
7.1.1: Δημογραφική Σύνθεση του Δείγματος

Αναφορικά με τη δημογραφική σύνθεση κατά φύλο, το 71% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες και το 29% άντρες, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει και τα γενικά χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών (σχήμα 7.1).



	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθρ. Ποσοστό
Άνδρας	29	29	29
Γυναίκα	71	71	100

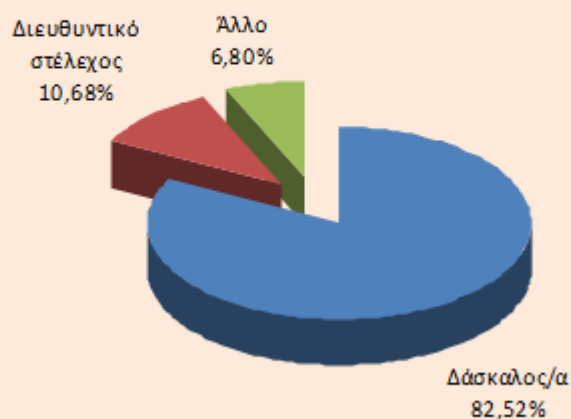
Σε ότι αφορά την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος, μόλις το 9,71% είχαν ηλικία έως 25 ετών, ενώ η επικρατούσα τιμή ήταν η ηλικιακή ομάδα 26-35 με 35,92%. Στη συνέχεια, το 28,16% των δασκάλων δήλωσαν ηλικία 36-45 ετών, ενώ μόλις το 8,74% είχαν ηλικία 46 έως 55. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (17,48%) δήλωσαν ηλικία μεγαλύτερη των 55 ετών (βλέπε σχήμα 7.2).



	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθρ. Ποσοστό
18-25	10	9,71	9,71
26-35	37	35,92	45,63
36-45	29	28,16	73,79
46-55	9	8,74	82,52
55+	18	17,48	100

Σχετικά με τη θέση εργασίας στο σχολείο, το 82,52% του δείγματος ήταν δάσκαλοι και το 10,68% είχαν θέση ευθύνης (διευθυντικό στέλεχος). Τέλος, το 6,80% δήλωσε άλλη απασχόληση στο σχολείο. Το σχήμα 7.3 που ακολουθεί παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων.

Σχήμα 7.3: Σύθεση κατά Θέση



	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθρ. Ποσοστό
Δάσκαλος/α	85	82,52	82,52
Διευθυντικό στέλεχος	11	10,68	93,20
Άλλο	7	6,80	100,00

Τέλος, με βάση τις συχνότητες απαντήσεων, το 61,17% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (από ΑΕΙ), ενώ ένας στους τρεις περίπου (32,04%) έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τέλος, το 6,80% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι διδακτορικού. Το σχήμα 7.4 είναι αποκαλυπτικό.

Σχήμα 7.4: Σύθεση κατά Επίπεδο Εκπαίδευσης

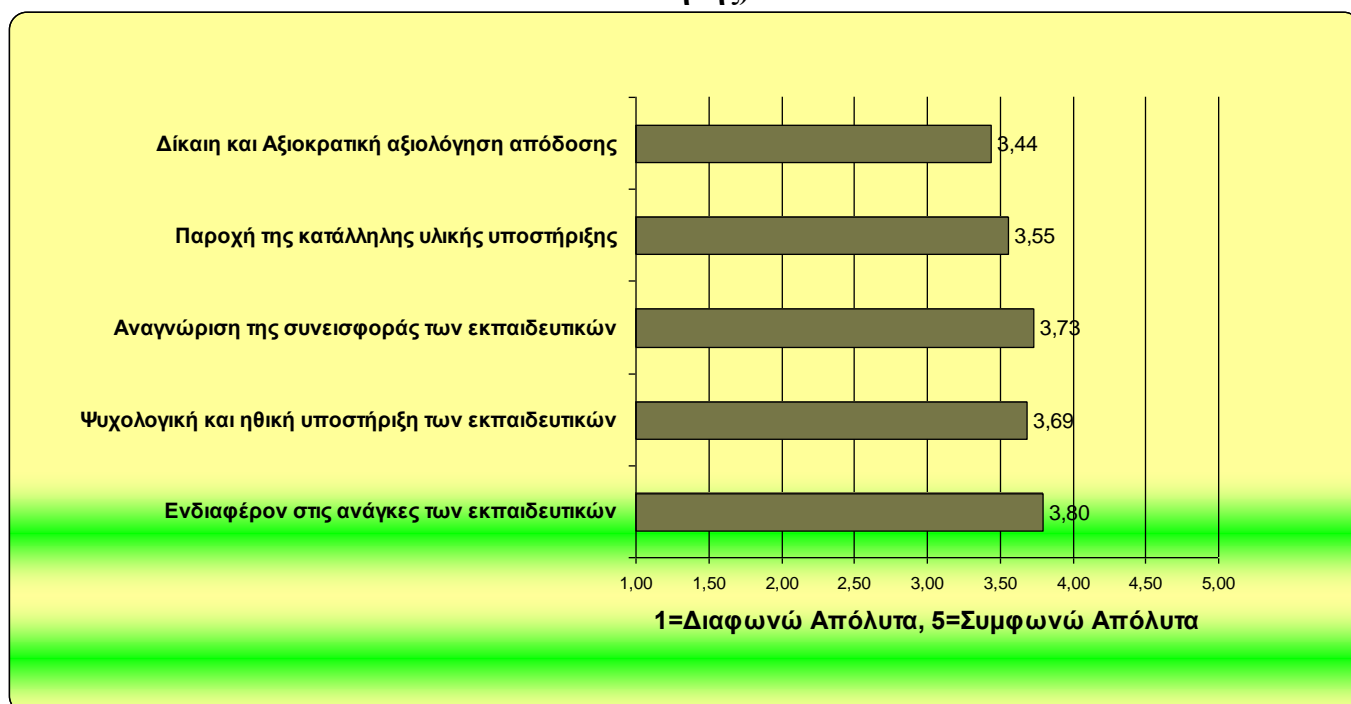


	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθρ. Ποσοστό
Ανώτατη (ΑΕΙ)	63	61,17	61,17
Ματαπτυχιακό	33	32,04	93,20
Διδακτορικό	7	6,80	100,00

7.1.2: Ηγεσία, Διεύθυνση και Συστήματα Διοίκησης Ανθρωπίνου Δυναμικού

Η Ηγεσία και η Διεύθυνση (Επικοινωνία, Υποκίνηση, Παρακίνηση), αποτελούν βασικά στοιχεία για την παρώθηση των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Σε γενικές γραμμές, με βάση τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας των συμμετεχόντων η ποιότητα των προαναφερόμενων λειτουργιών της διοίκησης των σχολείων κινήθηκε από μέτρια μέχρι σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα. Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές των σχολείων δείχνουν σχετικό ενδιαφέρον στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ($\bar{X}=3,80$), παρέχουν σχετική ψυχολογική και ηθική υποστήριξη ($\bar{X}=3,69$) και σχετικά ικανοποιητικά αναγνωρίζουν τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών ($\bar{X}=3,73$), παρέχοντας σχετική υλική υποστήριξη ($\bar{X}=3,55$). Σε σχέση με την Δίκαιη και Αξιοκρατική αξιολόγηση απόδοσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτριο βαθμό συμφωνίας με βάση τη σχετική κλίμακα Likert ($\bar{X}=3,44$). Το σχήμα 7.5 και ο πίνακας 7.1 παρουσιάζουν τα βασικά στατιστικά μεγέθη.

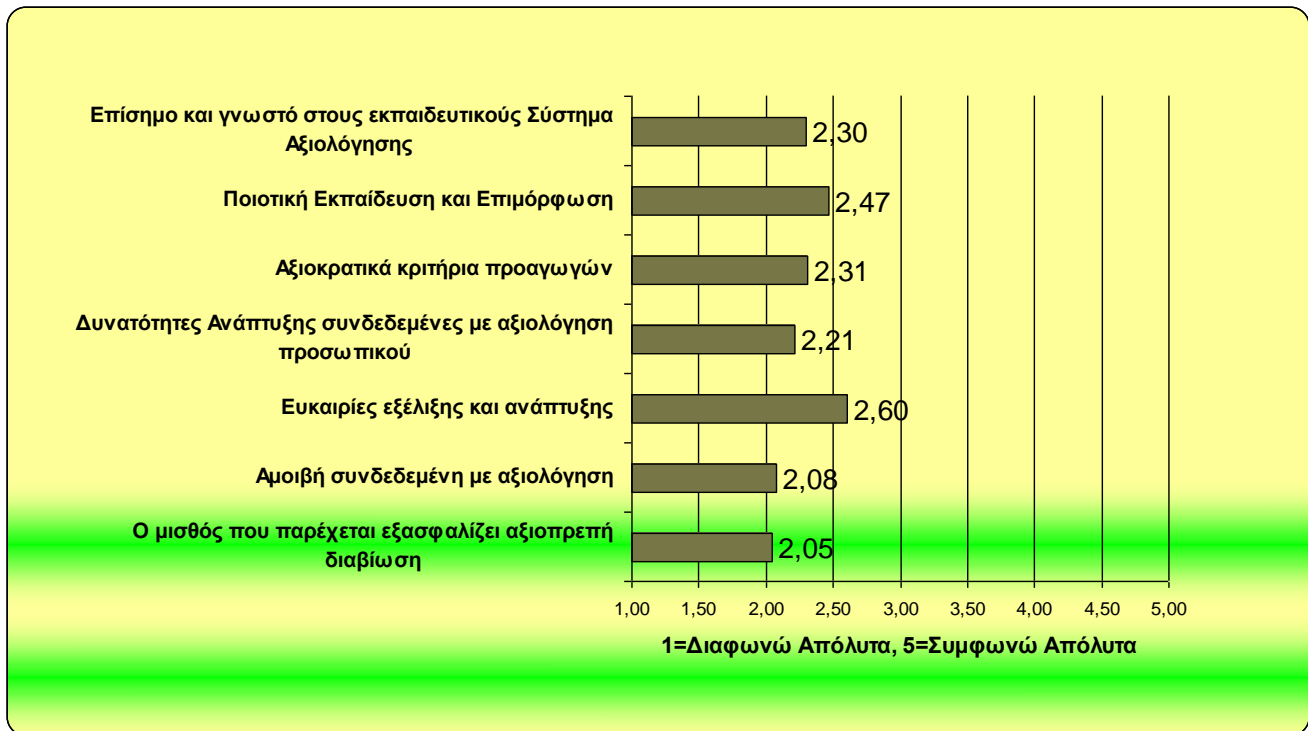
Σχήμα 7.5: Ηγεσία & Διεύθυνση στα Σχολεία (η ποιότητα των λειτουργιών διοίκησης)



Πίνακας 7.1: Ηγεσία, Διεύθυνση στα Σχολεία			
	N	M.O.	T.A.
Ενδιαφέρον στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	103	3,80	1,14
Ψυχολογική και ηθική υποστήριξη των εκπαιδευτικών	103	3,69	1,21
Αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών	103	3,73	1,23
Παροχή της κατάλληλης υλικής υποστήριξης	103	3,55	1,25
Δίκαιη και Αξιοκρατική αξιολόγηση απόδοσης	103	3,44	1,16
Επικοινωνία και μετάδοση ξεκάθαρου οράματος από τη Διεύθυνση	103	3,18	1,29
Δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού κλίματος	103	3,45	1,13
Παροχή ποιοτικών και ποσοτικών στόχων	103	3,46	1,10
Αποτελεσματική Επικοινωνία	103	3,37	1,20
Αμεσότητα και άνεση επικοινωνίας	103	3,73	1,13
Αυτονομία και διακριτικός έλεγχος	103	3,72	1,02

Παράλληλα, τα Συστήματα και οι Πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στα σχολεία παρέχουν όλα εκείνα τα επίσημα πλαίσια, τα οποία είναι δυνατόν να ενισχύουν τις δυνάμεις παρώθησης, αλλά και να παρέχουν επαρκείς παράγοντες υγιεινής. Σε αυτόν τον τομέα, τα ελληνικά σχολεία υστερεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σχετικά διαφωνούν ότι τους παρέχεται αξιοπρεπής μισθός και επαρκής αξιολόγηση συνδεδεμένη με προαγωγές και εκπαίδευση. Παράλληλα, οι ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης υπάρχουν σε μέτριο βαθμό. Αναλυτικά τα περιγραφικά μεγέθη παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα 7.6 και στον πίνακα 7.2 που ακολουθούν.

Σχήμα 7.6: Τα Συστήματα και οι Επίσημες Πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στα Σχολεία



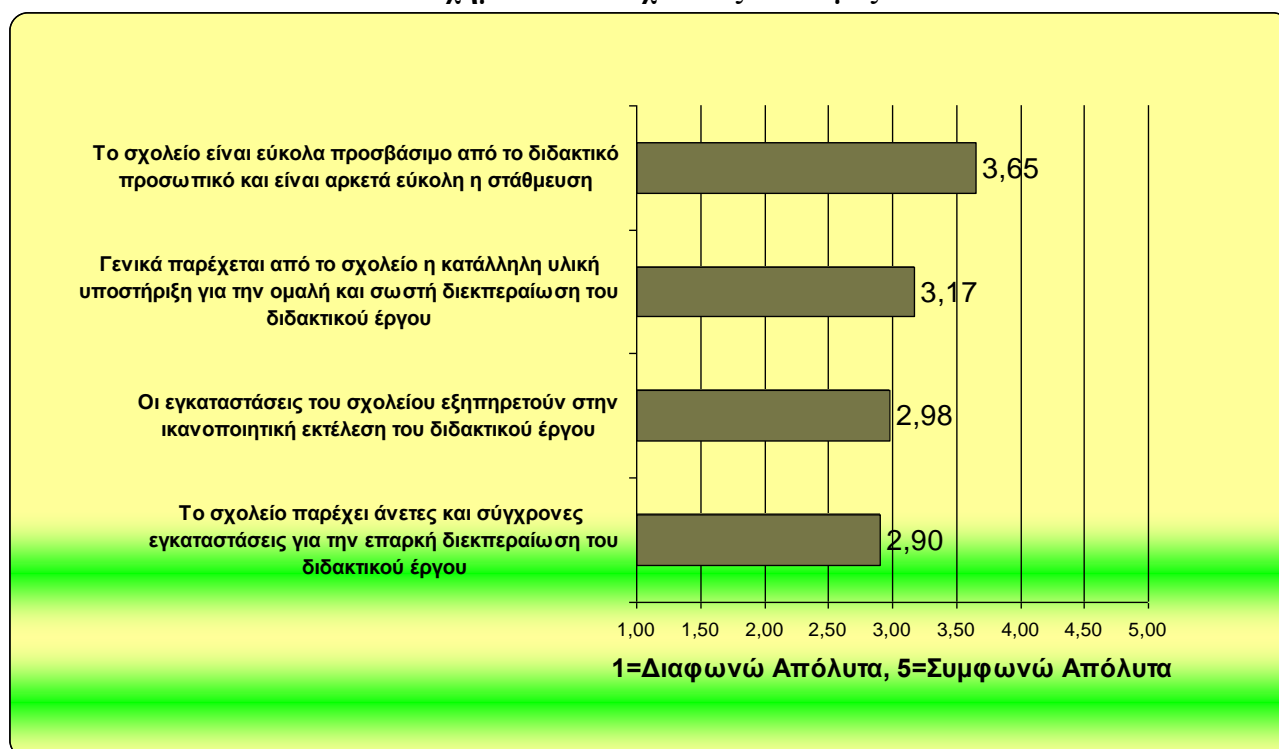
Πίνακας 7.2: Τα Συστήματα και οι Επίσημες Πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στα Σχολεία			
	N	M.O.	T.A.
Ο μισθός που παρέχεται εξασφαλίζει αξιοπρεπή διαβίωση	103	2,05	1,14
Αμοιβή συνδεδεμένη με αξιολόγηση	103	2,08	1,16
Ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης	103	2,60	1,17
Δυνατότητες Ανάπτυξης συνδεδεμένες με αξιολόγηση προσωπικού	103	2,21	1,13
Αξιοκρατικά κριτήρια προαγωγών	103	2,31	1,08
Ποιοτική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση	103	2,47	1,24
Επίσημο και γνωστό στους εκπαιδευτικούς Σύστημα Αξιολόγησης	103	2,30	1,14

7.1.3: Οι Σχολικές Υποδομές και η Κουλτούρα

Οι σχολικές υποδομές είναι απαραίτητες, γιατί όπως αναφέρθηκε σε ευρεία έκταση και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι υποδομές αφορούν σε σημαντικό βαθμό τους παράγοντες υγιεινής. Δηλαδή, αν δεν υπάρχουν οι ανθρώπινες σχολικές υποδομές, η διάθεση για εργασία και προσφορά των εκπαιδευτικών καταστρέφεται. Σε γενικές γραμμές, το Ελληνικό σχολείο διακρίνεται από μέτριες σχολικές υποδομές (μέσοι όροι κοντά στο 3 σε 5βάθμια κλίμακα Likert). Η μόνη διαφοροποίηση έγκειται στην προσβασιμότητα του σχολείου και την ευκολία στάθμευσης, η οποία είναι

σχετικά ικανοποιητική ($\bar{X}=3,65$). Για περισσότερες πληροφορίες, παρακαλώ ανατρέξτε στο σχήμα 7.7 και τον πίνακα 7.3.

Σχήμα 7.7: Οι σχολικές υποδομές



Πίνακας 7.3: Οι σχολικές υποδομές – Περιγραφική Ανάλυση					
	N	Ελάχ.	Μέγ.	M.O.	T.A.
Το σχολείο παρέχει άνετες και σύγχρονες εγκαταστάσεις για την επαρκή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου	103	1	5	2,90	1,21
Οι εγκαταστάσεις του σχολείου εξηηρετούν στην ικανοποιητική εκτέλεση του διδακτικού έργου	103	1	5	2,98	1,16
Γενικά παρέχεται από το σχολείο η κατάλληλη υλική υποστήριξη για την ομαλή και σωστή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου	103	1	5	3,17	1,14
Το σχολείο είναι εύκολα προσβάσιμο από το διδακτικό προσωπικό και είναι αρκετά εύκολη η στάθμευση	103	1	5	3,65	1,26

Αναφορικά με την σχολική κουλτούρα, είναι επίσης σημαντική δεδομένου ότι καθορίζονται τα πλαίσια και η ποιότητα συνεργασίας με τα εμπλεκόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σχετικά ικανοποιημένοι από τη σχολική κουλτούρα, δηλαδή από τη φήμη του σχολείου που εργάζονται, τη συμπεριφορά των μαθητών, τη φήμη του σχολείου και το επίπεδο των μαθητών (μέσοι όροι από 3,50 μέχρι 3,83 σε 5βάθμια κλίμακα – βλέπε σχήμα 7.8).

Σχήμα 7.8: Η κουλτούρα του σχολείου



Πίνακας 7.4: Η κουλτούρα του σχολείου

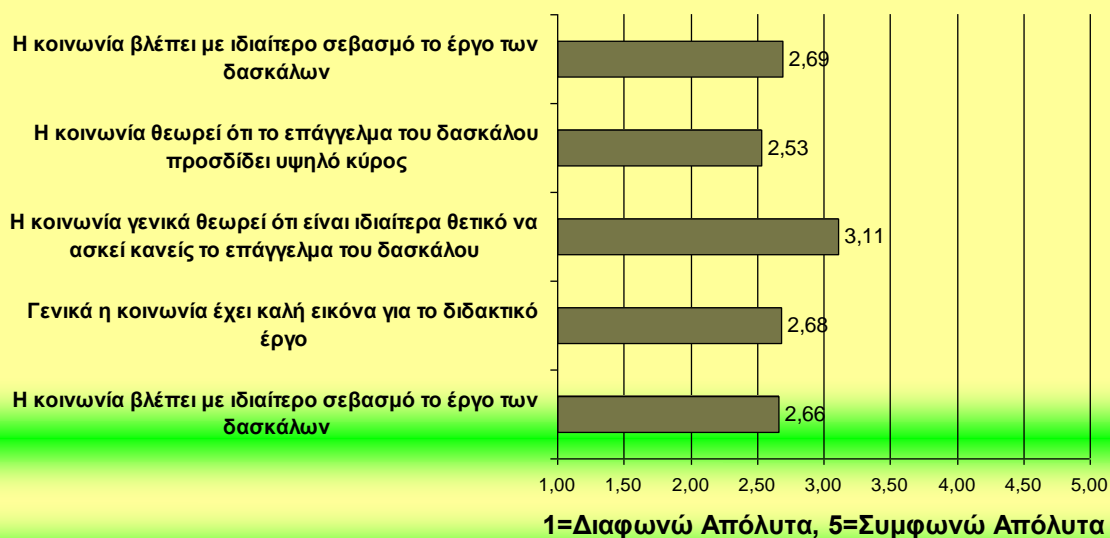
	N	Ελάχ.	Μέγ.	M.O.	T.A.
Η φήμη του σχολείου είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητική	103	1	5	3,83	1,00
Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι γενικά καλή	103	1	5	3,72	0,91
Το επίπεδο των μαθητών στο σχολείο είναι αρκετά καλό	103	1	5	3,50	0,96
Οι γονείς και κηδεμόνες είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους	103	1	5	3,50	0,88

7.1.4 Κοινωνική Αναγνώριση των Εκπαιδευτικών & Φόρτος Εργασίας

Η κοινωνική αναγνώριση έχει επίσης αναφερθεί ότι είναι πολύ σημαντική για την παρώθηση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, ο φόρτος εργασίας είναι πολύ σημαντικός οδηγός, ο οποίος οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση και τη χαμηλή Εργασιακή Ικανοποίηση.

Σε σχέση με την κοινωνική αναγνώριση (status) των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι οι τελευταίοι θεωρούν ότι η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους είναι σχετικά μέτρια. Αυτό φαίνεται και από τις επιμέρους κλίμακες ($\bar{x}=2,53$ έως 3,11). Ο πίνακας 7.9 και το σχήμα 7.5 παρουσιάζουν αναλυτικά την υφιστάμενη κατάσταση.

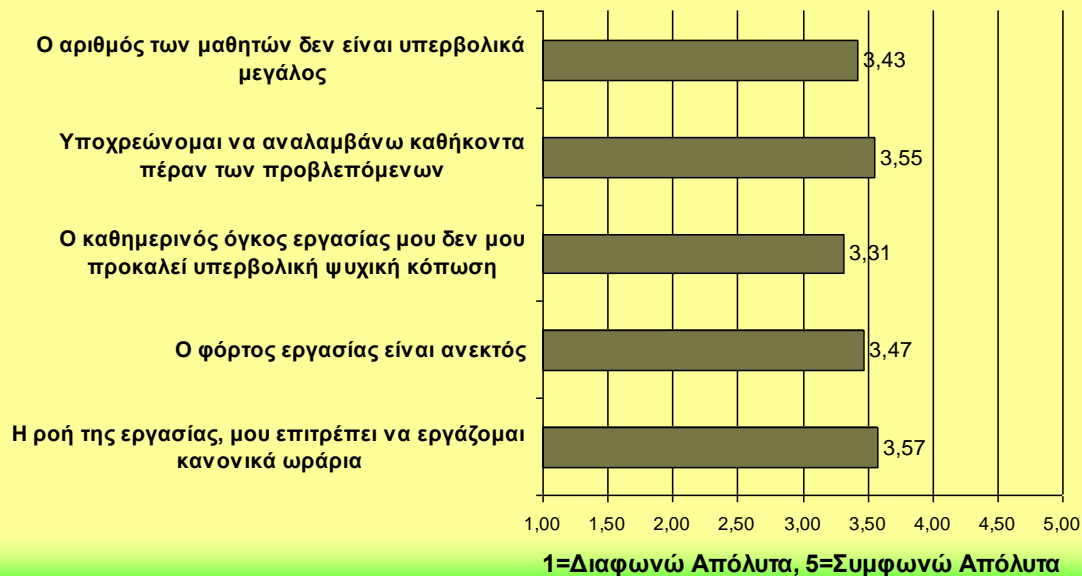
Σχήμα 7.9: Η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού



Πίνακας 7.5: Η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού			
	N	M.O.	T.A.
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	103	2,66	1,01
Γενικά η κοινωνία έχει καλή εικόνα για το διδακτικό έργο	103	2,68	0,95
Η κοινωνία γενικά θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα θετικό να ασκεί κανείς το επάγγελμα του δασκάλου	103	3,11	1,00
Η κοινωνία θεωρεί ότι το επάγγελμα του δασκάλου προσδίδει υψηλό κύρος	103	2,53	0,98
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	103	2,69	0,99

Αναφορικά με τον φόρτο εργασίας στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί είναι σχετικά ικανοποιημένοι από τον όγκο της καθημερινής εργασίας τους (Μέσοι Όροι από 3,31 μέχρι 3,57)

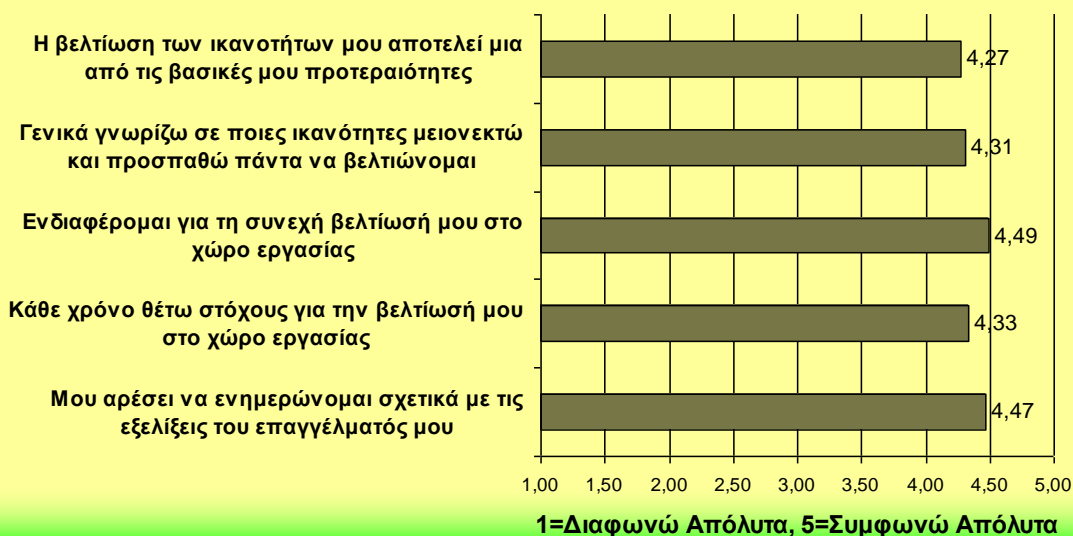
Σχήμα 7.10: Ο Φόρτος Εργασίας στα σχολεία



Πίνακας 7.6: Ο Φόρτος Εργασίας στα σχολεία – Περιγραφική Ανάλυση			
	N	M.O.	T.A.
Η ροή της εργασίας, μου επιτρέπει να εργάζομαι κανονικά ωράρια	103	3,57	1,12
Ο φόρτος εργασίας είναι ανεκτός	103	3,47	1,08
Ο καθημερινός όγκος εργασίας μου δεν μου προκαλεί υπερβολική ψυχική κόπωση	103	3,31	1,13
Υποχρεώνομαι να αναλαμβάνω καθήκοντα πέραν των προβλεπόμενων	103	3,55	1,26
Ο αριθμός των μαθητών δεν είναι υπερβολικά μεγάλος	103	3,43	1,16

Όσον αφορά την επαγγελματική αυτοανάπτυξη των ελλήνων εκπαιδευτικών, υπάρχει σημαντικός βαθμός συμφωνίας ότι οι τελευταίοι προσπαθούν να γίνονται καλύτεροι και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους θέτοντας στόχους ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Το σχήμα 7.11 και ο πίνακας 7.7 παρουσιάζουν όλα τα απαραίτητα περιγραφικά μεγέθη.

Σχήμα 7.11: Η Επαγγελματική Αυτοανάπτυξη των Ελλήνων Εκπαιδευτικών



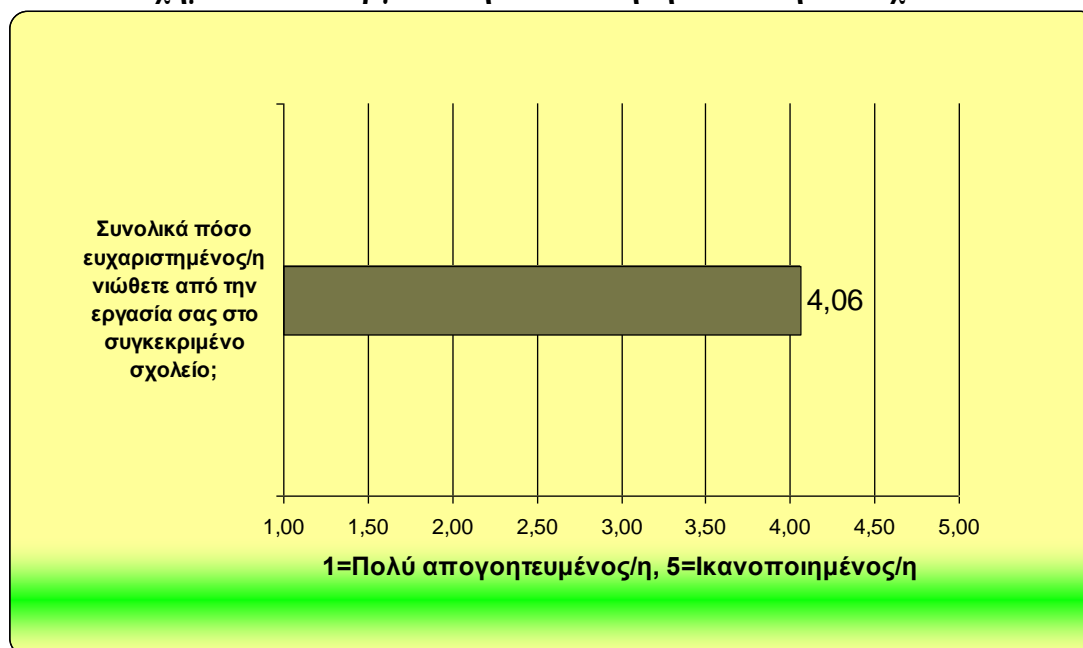
Πίνακας 7.7: Επαγγελματική αυτοανάπτυξη – Περιγραφική Ανάλυση			
	N	M.O.	T.A.
Μου αρέσει να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του επαγγέλματός μου	103	4,47	0,65
Κάθε χρόνο θέτω στόχους για την βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	103	4,33	0,71
Ενδιαφέρομαι για τη συνεχή βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	103	4,49	0,67
Γενικά γνωρίζω σε ποιες ικανότητες μειονεκτώ και προσπαθώ πάντα να βελτιώνομαι	103	4,31	0,63
Η βελτίωση των ικανοτήτων μου αποτελεί μια από τις βασικές μου προτεραιότητες	103	4,27	0,69

7.1.5: Εργασιακή Ικανοποίηση & Πρόθεση Σύστασης

Βασικός μοχλός για την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία είναι η διασφάλιση της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, με την εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού περιβάλλοντος εργασίας με την κατάλληλη παρακίνηση (μισθός, εξέλιξη κλπ). Εργασιακή Ικανοποίηση είναι η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολείο που εργάζονται (αρνητική ή θετική) και την εργασία τους. Γενικότερα, η στάση προηγείται της συμπεριφοράς. Τυχόν αρνητική στάση σημαίνει αρνητική συμπεριφορά (μείωση παραγωγικότητας, αποχώρηση από το σχολείο, συγκρούσεις). Ένα σημαντικό κριτήριο οργανωσιακής συμπεριφοράς είναι η πρόθεση σύστασης σε άλλους συναδέλφους, η οποία δείχνει την πρόθεση αποχώρησης από το σχολείο. Αναφορικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους στο σχολείο που

εργάζονται με μέσο όρο 4,06 σε 5βάθμια κλίμακα διαστήματος (βλέπε σχήμα 7.12). Από αυτό το εύρημα προκύπτει ότι η σιγουριά του επαγγέλματος του δασκάλου, ιδιαίτερα σε μέρες κρίσης οδηγεί σε καλύτερη ισότητα (σε σχέση με τους υπόλοιπους κλάδους στην Ελλάδα) και άρα ικανοποίηση, με βάση τη θεωρία της ισότητας που αναφέρθηκε στην βιβλιογραφία.

Σχήμα 7.12: Η Εργασιακή Ικανοποίηση στα ελληνικά σχολεία



Τέλος, αναφορικά με την πρόθεση σύστασης του σχολείου εργασίας των εκπαιδευτικών, το 74,85% των εργαζομένων στην εκπαίδευση θα πρότειναν το σχολείο που εργάζονται σε άλλους εκπαιδευτικούς (βλέπε πίνακα 7.8). Θα έλεγε λοιπόν κανείς, ότι όσο μεγαλύτερη η Εργασιακή Ικανοποίηση τόσο υψηλότερη και η πρόθεση σύστασης.

Πίνακας 7.8: Εργασιακή Ικανοποίηση και Πρόθεση Παραμονής στο Σχολείο					
	N	Ελάχ.	Μέγιστο	M.O. (%)	T.A.
Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;	103	1	5	4,06	1,16
Πόσο πιθανόν πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να συστήσετε το συγκεκριμένο σχολείο σε λοιπούς συναδέλφους σας;	103	0	100	74,85	27,33

7.2: Επαγωγική Ανάλυση Δεδομένων

Στην επαγωγική ανάλυση δεδομένων, σκοπός της ερευνήτριας είναι η απόδειξη ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να αποδοθούν από το δείγμα (n) σε όλον τον υφιστάμενο πληθυσμό της έρευνας (N). Στις μεθόδους επαγωγικής ανάλυσης, συμπεριλαμβάνονται η Ανάλυση Παραγόντων, (Factor Analysis) η Ανάλυση Παλινδρόμησης (Πολυμεταβλητή Ανάλυση), η Ανάλυση Διακυμάνσεων (ANOVA), η ανάλυση X^2 και η διμεταβλητή ανάλυση με την στατιστική επαγωγή της συσχέτισης Pearson. Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες αναλύσεις παρουσιάζονται παρακάτω.

7.2.1: Ανάλυση Παραγόντων

Η Ανάλυση παραγόντων (Factor Analysis) εξυπηρετεί στην εύρεση όλων εκείνων των μεταβλητών (components), οι οποίες αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους και συνεπώς μπορούν να υπολογιστούν ως μία, μειώνοντας σημαντικά το μέγεθος της κλίμακας (Parasuraman et al., 2007). Παράλληλα, συγκεκριμένες μεταβλητές από μια ομάδα (Items), δεν συσχετίζονται με άλλες από άλλη ομάδα. Για να εξασφαλιστεί αυτό, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εξαγωγής των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της Βασικής Ανάλυσης Παραγόντων (Principal Component Analysis), με βάση την οποία γίνεται η βασική κατηγοριοποίηση των μεταβλητών σε ομάδες, τα στοιχεία των οποίων παρουσιάζουν ισχυρή αλληλοσυσχέτιση. Το τελευταίο γεγονός, οδηγεί στην απλούστευση των αναλύσεων, δεδομένου ότι πλέον μειώνεται σημαντικά ο όγκος των μεταβλητών που εξετάζονται. Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος επαγωγικής επαλήθευσης των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της εναλλαγής (Rotation Method) και μάλιστα με τη μέθοδο Varimax. Η τελευταία στατιστική μέθοδος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στις Δημοσκοπήσεις, δεδομένου ότι επαληθεύει την κατάταξη συγκεκριμένων μεταβλητών σε ομάδες χρησιμοποιώντας τα αυστηρότερα κριτήρια επαγωγής (Malhotra, 2008).

Η ανάλυση παραγόντων των στοιχείων (items) της «Ηγεσίας, του Εργασιακού κλίματος και των συστημάτων Ανάπτυξης & Εκπαίδευσης» (ερώτηση 1 – βλέπε ερωτηματολόγιο στα Παραρτήματα), έδειξε ότι υφίστανται δύο ομάδες μεταβλητών, τα επιμέρους στοιχεία των οποίων αλληλοσυσχετίζονται ισχυρώς και συνεπώς μπορούν να μειωθούν σε δύο μεταβλητές-κλίμακες. Αυτές είναι η α) «ΚΛΙΜΑΚΑ

ΗΓΕΣΙΑΣ & ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ» και β) η «ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ». Η χρήση Cronbach's Alpha Reliability Test, έδειξε ισχυρή αξιοπιστία και των δύο κλιμάκων με τιμές μεγαλύτερες από 0,70. Όταν συγκεκριμένες μεταβλητές αλληλοσυσχετίζονται και η ανάλυση αξιοπιστίας με τη μέθοδο Cronbach Alpha δώσει τιμές >0,70, ισχύει αυτόματα και η αξιοπιστία της Ανάλυσης Παραγόντων (Malhotra, 2008). Ο πίνακας 7.9 που ακολουθεί δείχνει ότι όλες οι μεταβλητές πληρούν όλες τις προϋποθέσεις και ότι ομαδοποιούνται σε δύο νέες μεταβλητές την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΗΓΕΣΙΑΣ & ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ» στο σχολείο και την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» με την μορφή συστημάτων Διοίκησης Προσωπικού.

Πίνακας 7.9: Ηγεσία, Διεύθυνση και Συστήματα Διοίκησης Προσωπικού – Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΕΣ	
	Ηγεσία & Κλίμα Συνεργασίας	Εκπαίδευση & Ανάπτυξη
Το διευθυντικό προσωπικό δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις ανάγκες του προσωπικού.	,882	
Η διεύθυνση του σχολείου κατανοεί τις ανάγκες του προσωπικού και ενδιαφέρεται να του παρέχει την κατάλληλη ψυχολογική και ηθική υποστήριξη	,876	
Το διευθυντικό προσωπικό αναγνωρίζει τη συνεισφορά του προσωπικού προσφέροντας την κατάλληλη αναγνώριση	,852	
Η διεύθυνση του σχολείου κατανοεί τις ανάγκες του προσωπικού της και ενδιαφέρεται να παρέχει την κατάλληλη υλική υποστήριξη	,760	
Ο μισθός που παρέχεται εξασφαλίζει αξιοπρεπή διαβίωση		,697
Το διευθυντικό προσωπικό αναγνωρίζει τη συνεισφορά του προσωπικού του προσφέροντας τις κατάλληλες χρηματικές ανταμοιβές		,783

Το σχολείο παρέχει αρκετές ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης		,782
Οι ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης στο σχολείο σχεδιάζονται επίσημα και βασίζονται στην διαχρονική και αξιοκρατική αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού		,853
Γενικά τα κριτήρια προαγωγών είναι γνωστά στο προσωπικό και καθορίζονται με αξιοκρατικό τρόπο		,715
Το σχολείο παρέχει τα κατάλληλα σε ποιότητα και αριθμό σεμινάρια για τη βελτίωση του έργου του προσωπικού		,610
Το διευθυντικό προσωπικό έχει συγκεκριμένο και ξεκάθαρο όραμα, το οποίο το μεταδίδει με σθένος στους δασκάλους του σχολείου	,646	
Το διευθυντικό προσωπικό του σχολείου φροντίζει να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, στο οποίο το προσωπικό εργάζεται άνετα εξυπηρετώντας το στο να βγάζει τον καλύτερό του εαυτό	,860	
Γενικά παρέχονται ίσες ευκαιρίες εξέλιξης στο σχολείο σε όλο το διδακτικό προσωπικό	,676	
Το διευθυντικό προσωπικό σε αυτό το σχολείο είναι ξεκάθαρο στο τι αποτελέσματα θέλει παρέχοντας συγκεκριμένους στόχους αναφορικά με το έργο	,612	
Η Διεύθυνση φροντίζει να μεταφέρει με ταχύτητα και εγκυρότητα πληροφορίες που αφορούν την εργασία των υπαλλήλων του σχολείου	,803	

Το προσωπικό νιώθει ότι μπορεί να απευθύνεται άνετα στο διευθυντικό προσωπικό για θέματα που αφορούν την εργασία του	,768	
Ο διευθυντής ελέγχει την απόδοσή των δασκάλων με τρόπο διακριτικό, παρέχοντας την απαραίτητη αυτονομία	,775	
Το διευθυντικό προσωπικό σε αυτό το σχολείο είναι γενικά δίκαιο στην αξιολόγησή και φροντίζει να ενημερώνει έγκαιρα το προσωπικό ώστε αυτό να βελτιώνει την απόδοσή του	,802	
Υπάρχει επίσημο σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης του προσωπικού, το οποίο σε γενικές γραμμές είναι γνωστό από το προσωπικό		,639
Alpha Cronbach's: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,956	0,894

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 3 iterations.

Σε σχέση με την κλίμακα σχολικών υποδομών (ερώτηση 2), η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) έδειξε ότι όλα τα στοιχεία της αλληλοσυσχετίζονται και επομένως, η κλίμακα αυτή μπορεί να υπολογιστεί ως μία ξεχωριστή μεταβλητή, την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ». Η τιμή της εξέτασης αξιοπιστίας της κλίμακας Alpha Cronbach είναι 0,873 ($>0,70$) (βλέπε πίνακα 7.9), γεγονός το οποίο δείχνει υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 7.9: Σχολικές Υποδομές – Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ
Το σχολείο παρέχει άνετες και σύγχρονες εγκαταστάσεις για την επαρκή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου	,886

Οι εγκαταστάσεις του σχολείου εξηηρετούν στην ικανοποιητική εκτέλεση του διδακτικού έργου	,933
Γενικά παρέχεται από το σχολείο η κατάλληλη υλική υποστήριξη για την ομαλή και σωστή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου	,899
Το σχολείο είναι εύκολα προσβάσιμο από το διδακτικό προσωπικό και είναι αρκετά εύκολη η στάθμευση	,694
Alpha Cronbach: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,873

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 1 components extracted.

Αναφορικά με την κλίμακα σχολικής κουλτούρας (ερώτηση 3), η επίσης επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) έδειξε ότι όλα τα στοιχεία της αλληλοσυσχετίζονται και επομένως, η κλίμακα αυτή μπορεί να υπολογιστεί ως μία ξεχωριστή μεταβλητή, την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ». Η τιμή αξιοπιστίας της κλίμακας με τη μέθοδο Alpha Cronbach ήταν 0,860 (>0,70) (βλέπε πίνακα 7.10), γεγονός το οποίο δείχνει υψηλή αξιοπιστία και ποιότητα ανάλυσης.

Πίνακας 7.10: Σχολική Κουλτούρα– Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ
Η φήμη του σχολείου είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητική	,799
Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι γενικά καλή	,854
Το επίπεδο των μαθητών στο σχολείο είναι αρκετά καλό	,880
Οι γονείς και κηδεμόνες είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους	,828
Alpha Cronbach: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,860

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 1 components extracted.

Σε ότι αφορά την κλίμακα κοινωνικής αναγνώρισης (ερώτηση 4), η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) έδειξε ότι όλα τα στοιχεία της αλληλοσυσχετίζονται και επομένως, η κλίμακα αυτή μπορεί να υπολογιστεί ως μία ξεχωριστή μεταβλητή, την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ». Η τιμή της εξέτασης αξιοπιστίας της κλίμακας Alpha Cronbach έδειξε 0,919 ($>0,70$) (βλέπε πίνακα 7.11), γεγονός το οποίο δείχνει υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 7.11: Κοινωνική Αναγνώριση – Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	,836
Γενικά η κοινωνία έχει καλή εικόνα για το διδακτικό έργο	,922
Η κοινωνία γενικά θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα θετικό να ασκεί κανείς το επάγγελμα του δασκάλου	,763
Η κοινωνία θεωρεί ότι το επάγγελμα του δασκάλου προσδίδει υψηλό κύρος	,881
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	,942
Alpha Cronbach: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,919

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 1 components extracted.

Σε σχέση με την κλίμακα δυνατότητας καθορισμού της αποδοσης των μαθητών από τους δασκάλους (ερώτηση 5), η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) έδειξε ότι όλα τα στοιχεία της αλληλοσυσχετίζονται ισχυρώς και επομένως, η κλίμακα αυτή μπορεί να υπολογιστεί ως μία ξεχωριστή μεταβλητή, την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ». Η τιμή της εξέτασης αξιοπιστίας της κλίμακας Alpha Cronbach είναι 0,893 ($>0,70$) (βλέπε πίνακα 7.12), γεγονός το οποίο δείχνει υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 7.12: Δυνατότητα καθορισμού της απόδοσης των μαθητών – Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
Μπορώ να επηρεάσω σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των μαθητών μου	,781
Σε γενικές γραμμές προσελκύω εύκολα την προσοχή των μαθητών μου στο μάθημα	,757
Οι μαθητές προσέχουν με ιδιαίτερη προσοχή και κατανόηση το μάθημα	,717
Μπορώ εύκολα κατά τη διάρκεια του μαθήματος να μεταδίδω τις γνώσεις μου και όπου απαιτείται να βελτιώνομαι στο μάθημα	,862
Παρέχω στους μαθητές μου τα κατάλληλα κίνητρα (αναγνώριση, ηθική υποστήριξη) για την βελτίωσή τους στο μάθημα	,791
Πιστεύω ότι οι μαθητές μου με σέβονται και με συμπαθούν και είναι ο βασικός λόγος για την βελτίωση του επιπέδου της τάξης	,830
Μπορώ να επηρεάσω σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των μαθητών μου	,770
Alpha Cronbach: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,893

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 1 components extracted.

Σε ότι αφορά την κλίμακα φόρτου εργασίας (ερώτηση 6), η σχετική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) έδειξε ότι όλα τα στοιχεία της αλληλοσυσχετίζονται και επομένως, η κλίμακα αυτή μπορεί να υπολογιστεί ως μία ξεχωριστή μεταβλητή, την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΟΡΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ». Η τιμή της εξέτασης αξιοπιστίας της κλίμακας Alpha Cronbach έδειξε 0,888 (>0,70) (βλέπε πίνακα 7.13), γεγονός το οποίο δείχνει αξιόλογη αξιοπιστία.

Πίνακας 7.13: Φόρτος Εργασίας – Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΟΡΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Η ροή της εργασίας μου είναι ομαλή και μου επιτρέπει να εργάζομαι κανονικά ωράρια	,850
Ο φόρτος εργασίας είναι ανεκτός και δεν με δυσκολεύει στην επιτυχή διεκπεραίωση του έργου μου	,905
Ο καθημερινός όγκος εργασίας μου δεν μου προκαλεί υπερβολική ψυχική κόπωση	,895
Το διευθυντικό προσωπικό δεν με υποχρεώνει να αναλαμβάνω καθήκοντα πέραν των προβλεπόμενων	,790
Ο αριθμός των μαθητών ή των υφισταμένων που έχω υπό την επιτήρησή μου δεν είναι υπερβολικά μεγάλος ώστε να δυσκολεύει το έργο μου	
Alpha Cronbach: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,888

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 1 components extracted.

Επιπρόσθετα, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) της κλίμακας επαγγελματικής αυτοανάπτυξης (ερώτηση 7), έδειξε ότι όλα τα στοιχεία της αλληλοσυσχετίζονται και επομένως, η κλίμακα αυτή μπορεί να υπολογιστεί ως μία ξεχωριστή μεταβλητή, την «ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΝΑΠΤΥΞΗΣ». Η τιμή της εξέτασης αξιοπιστίας της κλίμακας Alpha Cronbach έδειξε 0,901 ($>0,70$) (βλέπε πίνακα 7.14), γεγονός το οποίο δείχνει υψηλή αξιοπιστία για την εξεταζόμενη κλίμακα.

Πίνακας 7.14: Επαγγελματική Αυτοανάπτυξη – Ανάλυση Παραγόντων

	ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
Μου αρέσει να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του επαγγέλματός μου	,889

Κάθε χρόνο θέτω στόχους για την βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	,874
Ενδιαφέρομαι για τη συνεχή βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	,908
Γενικά γνωρίζω σε ποιες ικανότητες μειονεκτώ και προσπαθώ πάντα να βελτιώνομαι	,677
Η βελτίωση των ικανοτήτων μου αποτελεί μια από τις βασικές μου προτεραιότητες	,871
Alpha Cronbach: Εξέταση Αξιοπιστίας Κλίμακας	0,901

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 1 components extracted.

7.2.2: Οι Παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των Δασκάλων Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα ήταν αυτή της πολυμεταβλητής ανάλυσης και πιο συγκεκριμένα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, δεδομένου ότι τόσο η εξαρτημένη μεταβλητή (Εργασιακή Ικανοποίηση), όσο και οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν όλες κλίμακας Διαστήματος (Interval) ή Λόγου (Ratio). Αναλυτικά, ως εξαρτημένη μεταβλητή (Y) ορίστηκε η Εργασιακή Ικανοποίηση (Ερώτηση 8) και ως ανεξάρτητες μεταβλητές (X) ορίστηκαν οι μεταβλητές που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων, οι οποίες υπενθυμίζονται ότι είναι οι παρακάτω:

- 1) Ποιότητα Ηγεσίας & Εργασιακού Κλίματος στο σχολείο
- 2) Ποιότητα Εκπαίδευσης, Ανάπτυξης & Αξιολόγησης απόδοσης στο σχολείο
- 3) Ποιότητα Σχολικών Υποδομών
- 4) Ποιότητα Σχολικής Κουλτούρας
- 5) Επίπεδο Κοινωνικής Αναγνώρισης του επαγγέλματος των Δασκάλων
- 6) Δυνατότητα Καθορισμού Της Απόδοσης Των Μαθητών
- 7) Φόρτος Εργασίας
- 8) Βαθμός Επαγγελματικής Αυτοανάπτυξης των Δασκάλων

Η προαναφερόμενη μέθοδος ανάλυσης (Βήμα προς βήμα μέθοδος πολλαπλής παλινδρόμησης), οδήγησε στην εξαγωγή του Μοντέλου 3 (βλέπε πίνακα 7.15), ως το περισσότερο αξιόπιστο. Το τελευταίο εξηγείται από το γεγονός ότι ο Δείκτης Adjusted R Square έχει τιμή 0,64 ή 64,00%, που σημαίνει ότι το 64% της συνολικής

μεταβλητότητας της Εργασιακής Ικανοποίησης εξαρτάται από τις εξαρτημένες μεταβλητές α) Ποιότητα Ηγεσίας & Εργασιακού Κλίματος στο σχολείο, β) Ποιότητα Σχολικής Κουλτούρας και γ) από τον Φόρτο Εργασίας.

Πίνακας 7.15: Περίληψη Μοντέλου Πρόβλεψης

Mode	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,695(a)	,482	,477	,83991
2	,761(b)	,580	,571	,76055
3	,807(c)	,651	,640	,69683

Με βάση τον παρακάτω πίνακα 7.16, η σταθερά (constant) της εξίσωσης που προκύπτει από την γραμμική παλινδρόμηση έχει τιμή -0,668. Πρακτικά, η σταθερά δείχνει ότι όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν όλες τιμή 0, η εξαρτημένη μεταβλητή παίρνει τιμή -0,668. Παράλληλα, τα πιο σημαντικά ευρήματα αφορούν την τιμή και την στατιστική σημαντικότητα των συντελεστών βήτα για κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή που εισήλθε στο προαναφερόμενο Μοντέλο 3.

Πίνακας 7.16: Ανάλυση Παλινδρόμησης – Οι παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Μοντέλο 3 (Βέλτιστο)	B	Std. Error	Beta		
ΣΤΑΘΕΡΑ (CONSTANT)	-0,668	0,369		-1,810	0,073
ΚΛΙΜΑΚΑ ΗΓΕΣΙΑΣ & ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	,411	,096	,340	4,295	,000
ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	,545	,100	,370	5,446	,000
ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΟΡΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	-,373	,083	-,320	4,486	,000

a Dependent Variable: Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται η παρατήρηση ότι όλες οι μεταβλητές του μοντέλου 3 είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% ($\text{sig} < 0,05$) και επομένως γίνεται αυτόματη επαγωγή από το δείγμα στον πληθυσμό των δασκάλων. Παράλληλα, με βάση τους συντελεστές β, ο σημαντικότερος παράγοντας που

επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση είναι η Σχολική Κουλτούρα με $\beta=0,545$, ενώ ακολουθεί η Ποιότητα Ηγεσίας & Κλίματος Εργασίας με $\beta=0,411$ και ο Φόρτος Εργασίας με $\beta=-0,373$. Αυτό σημαίνει για παράδειγμα, ότι μια μεταβολή της Ποιότητας Ηγεσίας & Κλίματος Εργασίας κατά μία μονάδα (π.χ. από 3 σε 4), επιφέρει βελτίωση της Εργασιακής Ικανοποίησης κατά 0,411 μονάδες. Όταν ο φόρτος εργασίας αυξάνεται κατά μία μονάδα, η Εργασιακή Ικανοποίηση των δασκάλων μειώνεται κατά 0,373 μονάδες.

Με βάση τα προαναφερόμενα, το μοντέλο πρόβλεψης της Εργασιακής Ικανοποίησης των εργαζομένων στα σχολεία είναι το παρακάτω:

Εργασιακή Ικανοποίηση (EI) = $-0,668 + 0,545*(\text{Κουλτούρα}) + 0,411*(\text{Ποιότητα Ηγεσίας \& Κλίματος Συνεργασίας}) - 0,373*(\text{Φόρτος Εργασίας})$

Συμπερασματικά, η Εργασιακή Ικανοποίηση των δασκάλων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται θετικά από την Κουλτούρα του Σχολείου, την Ποιότητα της Ηγεσίας και του Κλίματος Συνεργασίας αλλά και της Αμοιβής και τέλος, αρνητικά από τον Φόρτο Εργασίας. Δηλαδή, οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι στο σχολείο το οποίο εργάζονται όταν αυτό α) έχει καλή φήμη και κουλτούρα, β) οι διευθυντές είναι συνεργάσιμοι, παρακινούν αποτελεσματικά και αναγνωρίζουν την απόδοση του διδακτικού προσωπικού και γ) όταν η ροή της εργασίας είναι κατάλληλα οργανωμένη και το σχολείο κατάλληλα στελεχωμένο, ώστε ο φόρτος εργασίας να είναι ανεκτός.

7.2.3: Επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση

Η ανάλυση παλινδρόμησης που προηγήθηκε καθόρισε το μοντέλο πρόβλεψης της Εργασιακής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με βάση την ανάλυση παραγόντων (γενικές ομάδες μεταβλητών). Οι επιμέρους μεταβλητές συγκρίθηκαν με βάση την επίδρασή τους στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τη χρήση της μέθοδου της διμεταβλητής ανάλυσης (inter-correlation matrix). Το στατιστικό τεστ που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό του Pearson Correlation. Ο συντελεστής που προκύπτει από αυτήν την ανάλυση πρέπει να πλησιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο στη μονάδα, προκειμένου να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση. Συσχετίσεις μικρότερες από 0,550 έχουν μεγάλη συσχέτιση με κάποια άλλη μεταβλητή. Αν ο Συντελεστής Συσχέτισης είναι μεταξύ 0,350 και 0,549 υπάρχει μέτρια συσχέτιση.

Αναφορικά με τους παράγοντες Ηγεσίας και Διεύθυνσης που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση, οι σημαντικότεροι είναι το Ενδιαφέρον στις Ανάγκες του προσωπικού ($r=0,690$), η Άνεση επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τη Διεύθυνση του σχολείου ($r=0,684$), η Ψυχολογική και ηθική Υποστήριξη του προσωπικού ($r=0,646$), η Αναγνώριση της Συνεισφοράς των εκπαιδευτικών ($r=0,642$) και η Δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού κλίματος ($r=0,609$). Παράλληλα, η Δίκαιη αξιολόγηση του προσωπικού ($r=0,563$) είναι επίσης σημαντικός παράγοντας. Επιπρόσθετος οδηγός της Εργασιακής Ικανοποίησης είναι η Αποτελεσματική Επικοινωνία της Διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς ($r=0,556$). Οι επόμενοι Πίνακες 7.17 και 7.18 παρουσιάζουν όλες τις επιμέρους μεταβλητές (items) που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση.

Πίνακας 7.17: Παράγοντες Ηγεσίας που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	103
Ενδιαφέρον στις Ανάγκες του προσωπικού	Pearson Correlation	,690(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Ψυχολογική και ηθική Υποστήριξη του προσωπικού	Pearson Correlation	,646(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Αναγνώριση Συνεισφοράς των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,642(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Υλική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,464(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Επικοινωνία και μετάδοση οράματος	Pearson Correlation	,543(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού κλίματος	Pearson Correlation	,609(**)
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Πίνακας 7.18: Παράγοντες Ηγεσίας που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση (2)		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Αξιοκρατικές ευκαιρίες εξέλιξης	Pearson Correlation	,525(**)

	Sig. (2-tailed)	,000
παροχή ξεκάθαρων και συγκεκριμένων στόχων	Pearson Correlation	,401(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Αποτελεσματική Επικοινωνία της Διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς	Pearson Correlation	,556(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	103
Άνεση επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τη Διεύθυνση του σχολείου	Pearson Correlation	,684(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Ικανοποιητική αυτονομία και αποδοτικός έλεγχος	Pearson Correlation	,533(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Δίκαιη αξιολόγηση προσωπικού	Pearson Correlation	,563(**)
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Σε σχέση με τα Συστήματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, μέτρια επίπτωση στην Εργασιακή Ικανοποίηση έχουν η ικανοποιητική εκπαίδευση και επιμόρφωση ($r=0,445$), η ύπαρξη ενός επίσημου και διαδεδομένου συστήματος αξιολόγησης ($r=0,437$), οι αξιοκρατικές προαγωγές βασισμένες στην αξιολόγηση ($r=0,422$) και οι ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης ($r=0,408$). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μισθός δεν έχει επίπτωση στην Εργασιακή Ικανοποίηση και ότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες σημαντικότεροι. Η διασύνδεση όμως του μισθού με την απόδοση θα είχε θετικά αποτελέσματα ($r=0,331$), αλλά με μικρή συσχέτιση. Ο πίνακας 7.19 παρουσιάζει αναλυτικά τις διμεταβλητές αναλύσεις συσχετίσεων.

Πίνακας 7.19: Συστήματα HRM που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Αξιοπρεπής Μισθός	Pearson Correlation	,175
	Sig. (2-tailed)	,076
Διασύνδεση Μισθού και απόδοσης	Pearson Correlation	,331(**)
	Sig. (2-tailed)	,001
Ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης	Pearson Correlation	,408(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Αξιοκρατικές προαγωγές βασισμένες στην αξιολόγηση	Pearson Correlation	,422(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Υπάρχει επίσημο και γνωστό σύστημα αξιολόγησης	Pearson Correlation	,437(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Ικανοποιητική εκπαίδευση και επιμόρφωση	Pearson Correlation	,445(**)
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Σε ότι αφορά τις σχολικές υποδομές, η απρόσκοπτη υλική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το σχολείο είναι ο βασικότερος παράγοντας επηρεασμού της Εργασιακής Ικανοποίησης ($r=0,443$). πρόσθετοι παράγοντες είναι η ύπαρξη ικανοποιητικών εγκαταστάσεων ($r=0,364$) και η προσβασιμότητα στο σχολείο και η άνεση στάθμευσης ($r=0,343$). Περισσότερα για αλληλοσυσχετίσεις, παρακαλώ ανατρέξτε στον πίνακα 7.20.

Πίνακας 7.20: Παράγοντες σχολικής υποδομής που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Άνετες και σύγχρονες εγκαταστάσεις	Pearson Correlation	,234(*)
	Sig. (2-tailed)	,017
Οι εγκαταστάσεις του σχολείου εξηπηρετούν στην ικανοποιητική εκτέλεση του διδακτικού έργου	Pearson Correlation	,364(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Απρόσκοπτη υλική υποστήριξη	Pearson Correlation	,443(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Προσβασιμότητα στο σχολείο και άνεση στάθμευσης	Pearson Correlation	,343(**)
	Sig. (2-tailed)	,000

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

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

Η ανάλυση παλινδρόμησης (πολυμεταβλητή ανάλυση) που προηγήθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, έδειξε ότι η Κουλτούρα του Σχολείου είναι πολύ κρίσιμος παράγοντας για την Εργασιακή Ικανοποίηση. Και η διμεταβλητή ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε έδειξε επίσης ότι όλα τα items της κουλτούρας αλληλοσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι παράγοντες με δεσπόζουσα βαρύτητα αποδείχτηκαν η φήμη του σχολείου ($r = 0,548$) και η καλή συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο ($r = 0,543$ – βλέπε πίνακα 7.21)

Πίνακας 7.21: Παράγοντες Σχολικής Κουλτούρας που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Η φήμη του σχολείου	Pearson Correlation	,548(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι γενικά καλή	Pearson Correlation	,543(**)
	Sig. (2-tailed)	,000

Το επίπεδο των μαθητών στο σχολείο είναι αρκετά καλό	Pearson Correlation	,475(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Οι γονείς και κηδεμόνες είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους	Pearson Correlation	,477(**)
	Sig. (2-tailed)	,000

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

Παράλληλα, η Κοινωνική Αναγνώριση του επαγγέλματος δεν έδειξε ιδιαίτερη επίδραση στην Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως δείχνει ο πίνακας 7.21 που ακολουθεί.

Πίνακας 7.21: Παράγοντες Κοινωνικής Αναγνώρισης που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	Pearson Correlation	,219(*)
	Sig. (2-tailed)	,027
Γενικά η κοινωνία έχει καλή εικόνα για το διδακτικό έργο	Pearson Correlation	,141
	Sig. (2-tailed)	,155
Η κοινωνία γενικά θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα θετικό να ασκεί κανείς το επάγγελμα του δασκάλου	Pearson Correlation	,180
	Sig. (2-tailed)	,068
Η κοινωνία θεωρεί ότι το επάγγελμα του δασκάλου προσδίδει υψηλό κύρος	Pearson Correlation	,024
	Sig. (2-tailed)	,809
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	Pearson Correlation	,093
	Sig. (2-tailed)	,352

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

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

Η δυνατότητα επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών σε αρκετές έρευνες έδειξε ότι επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Dinham και Scott C., 2000; Sergiovanni, 1967; Edwards et al., 2002). Τα ευρήματα του παρακάτω πίνακα 7.22, δείχνουν ότι οι επιμέρους παράγοντες της δυνατότητας επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών δεν έχουν τουλάχιστον μέτρια συσχέτιση ($r > 0,350$) με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 7.22: Παράγοντες Δυνατότητας Επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών που επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Μπορώ να επηρεάσω σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των μαθητών μου	Pearson Correlation	,291(**)
	Sig. (2-tailed)	,003
Σε γενικές γραμμές προσελκύω εύκολα την προσοχή των μαθητών μου στο μάθημα	Pearson Correlation	,107
	Sig. (2-tailed)	,283
Οι μαθητές προσέχουν με ιδιαίτερη προσοχή και κατανόηση το μάθημα	Pearson Correlation	,164
	Sig. (2-tailed)	,097
Μπορώ εύκολα κατά τη διάρκεια του μαθήματος να μεταδίδω τις γνώσεις μου και όπου απαιτείται να βελτιώνομαι στο μάθημα	Pearson Correlation	,199(*)
	Sig. (2-tailed)	,044
Παρέχω στους μαθητές μου τα κατάλληλα κίνητρα (αναγνώριση, ηθική υποστήριξη) για την βελτίωσή τους στο μάθημα	Pearson Correlation	,300(**)
	Sig. (2-tailed)	,002
Πιστεύω ότι οι μαθητές μου με σέβονται και με συμπαθούν	Pearson Correlation	,258(**)
	Sig. (2-tailed)	,009
Μπορώ να επηρεάσω σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των μαθητών μου	Pearson Correlation	,228(*)
	Sig. (2-tailed)	,021

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

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

Ο φόρτος εργασίας στην ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι έχει πολύ ισχυρή επίπτωση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή όσο αυξάνεται ο φόρτος εργασίας τόσο αυξάνεται το στρες και μειώνεται η εργασιακή ικανοποίηση. Και τα επιμέρους items του φόρτου εργασίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την Εργασιακή Ικανοποίηση. Δηλαδή όσο λιγότερος ο φόρτος εργασίας τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, η μη υποχρέωση των δασκάλων να αναλαμβάνουν καθήκοντα πέραν των προβλεπόμενων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανοποίηση ($r = 0,548$). Επίσης, η ομαλή ροή εργασίας που επιτρέπει κανονικά ωράρια εργασίας ($r = 0,541$) και ο ανεκτός φόρτος εργασίας ($r = 0,516$) επιφέρει ικανοποίηση με συντελεστή συσχέτισης. Τέλος, ο καθημερινός όγκος εργασίας που δεν προκαλεί υπερβολική ψυχική κόπωση οδηγεί σε ανάπτυξη της ικανοποίησης ($r = 0,449$)

Πίνακας 7.23: Φόρτος εργασίας και Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Η ροή της εργασίας μου είναι ομαλή και μου επιτρέπει να εργάζομαι κανονικά ωράρια	Pearson Correlation	,541(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Ο φόρτος εργασίας είναι ανεκτός και δεν με δυσκολεύει στην επιτυχή διεκπεραίωση του έργου μου	Pearson Correlation	,516(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Ο καθημερινός όγκος εργασίας μου δεν μου προκαλεί υπερβολική ψυχική κόπωση	Pearson Correlation	,449(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Το διευθυντικό προσωπικό δεν με υποχρεώνει να αναλαμβάνω καθήκοντα πέραν των προβλεπόμενων	Pearson Correlation	,548(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
Ο αριθμός των μαθητών ή των υφισταμένων που έχω υπό την επιτήρησή μου δεν είναι υπερβολικά μεγάλος ώστε να δυσκολεύει το έργο μου	Pearson Correlation	,280(**)
	Sig. (2-tailed)	,004

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

Τέλος, η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η επαγγελματική αυτοανάπτυξη στην Ελλάδα δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όπως δείχνει ξεκάθαρα και ο πίνακας 7.24, κανένα item δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση.

Πίνακας 7.24: Αυτοανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών		
		Εργασιακή Ικανοποίηση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
Μου αρέσει να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του επαγγέλματός μου	Pearson Correlation	,067
	Sig. (2-tailed)	,500
Κάθε χρόνο θέτω στόχους για την βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	Pearson Correlation	,084
	Sig. (2-tailed)	,399
Ενδιαφέρομαι για τη συνεχή βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	Pearson Correlation	,140
	Sig. (2-tailed)	,159
Γενικά γνωρίζω σε ποιες ικανότητες μειονεκτώ και προσπαθώ πάντα να βελτιώνομαι	Pearson Correlation	,042
	Sig. (2-tailed)	,672
Η βελτίωση των ικανοτήτων μου αποτελεί μια από τις βασικές μου προτεραιότητες	Pearson Correlation	,066
	Sig. (2-tailed)	,509

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

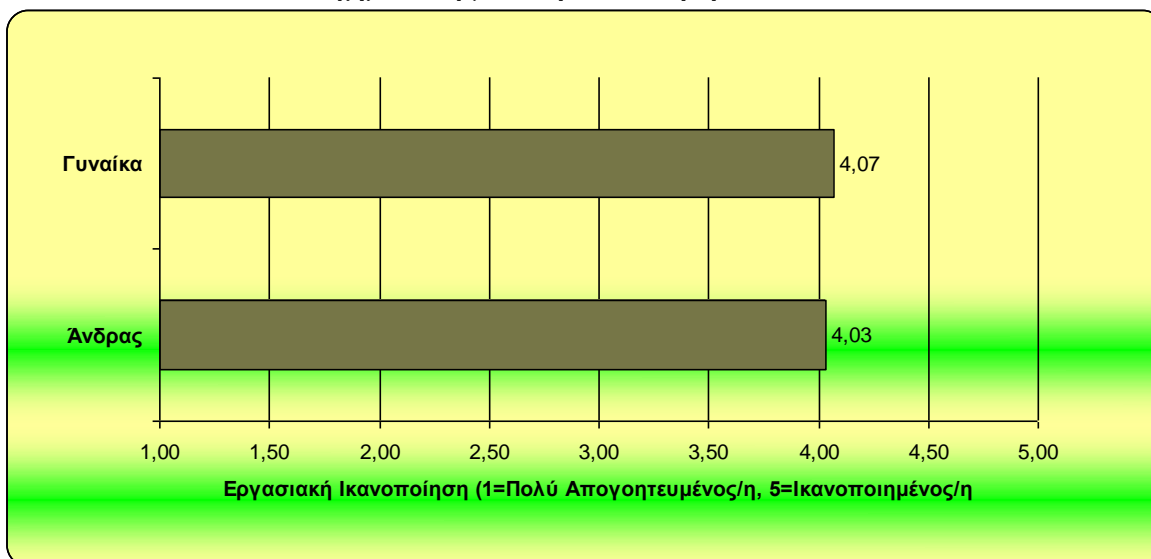
7.2.4: Εργασιακή Ικανοποίηση και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Το ερώτημα τώρα είναι το κατά πόσο τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίησή τους. Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η ηλικία, η θέση (ιεραρχική ή άλλη) και το επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν. Αναφορικά με το Φύλο, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση T-test, προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές στον μέσο όρο της Εργασιακής Ικανοποίησης ανάμεσα στο Φύλο (Άνδρας/Γυναίκα). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι μέσοι όροι της Εργασιακής Ικανοποίησης δεν επηρεάζεται από το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές που βρίσκονται στο κόκκινο στον πίνακα είναι μεγαλύτερες από 0,05 (ελάχιστο επιτρεπτό στατιστικό σφάλμα) και σημαίνει ότι οποιαδήποτε υπόθεση που να υποστηρίζει ότι το φύλο επηρεάζει την ικανοποίηση, πρέπει να απορριφθεί.

Independent Samples Test – Φύλο και Εργασιακή Ικανοποίηση

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Εργασιακή Ικανοποίηση	Equal variances assumed	0,02	0,88	-0,14	98,00	0,89
	Equal variances not assumed			-0,14	51,88	0,89

Σχήμα X: Εργασιακή Ικανοποίηση και Φύλο



Σχετικά με την επίδραση τόσο της Ηλικίας όσο και της θέσης στην Εργασιακή Ικανοποίηση, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση ANOVA. Τα αποτελέσματα, ωστόσο έδειξαν ότι ούτε η ηλικία, αλλά και ούτε η θέση επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση (Πίνακες X και Ψ)

ANOVA – Ηλικία και Εργασιακή Ικανοποίηση

Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,107	4	1,277	,944	<u>,442</u> >0,05
Within Groups	132,544	98	1,352		
Total	137,650	102			

ANOVA – Θέση και Εργασιακή Ικανοποίηση

Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,074	2	,537	,393	<u>,676</u> >0,05
Within Groups	136,576	100	1,366		
Total	137,650	102			

Τέλος, σε σχέση με το αν το εκπαιδευτικό επίπεδο επηρεάζει την Εργασιακή Ικανοποίηση των εργαζομένων στα σχολεία, τα αποτελέσματα ήσαν επίσης μη

στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%. Δηλαδή, ούτε το μεταπτυχιακό, αλλά ούτε και το διδακτορικό επηρεάζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση.

ANOVA – Εκπαιδευτικό Επίπεδο και Εργασιακή Ικανοποίηση

Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,359	2	2,679	2,025	.137 > 0,05
Within Groups	132,291	100	1,323		
Total	137,650	102			

7.2.5: Εργασιακή Ικανοποίηση και Χρόνια Απασχόλησης

Τέλος, εξετάστηκε τόσο η επίδραση της συνολικής προϋπηρεσίας, όσο και της προϋπηρεσίας στο σχολείο στην Εργασιακή Ικανοποίηση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, ήταν επίσης η ANOVA. Γενικότερα, όπως δείχνουν και οι τιμές στο κόκκινο στους παρακάτω δύο πίνακες, είναι όλες μεγαλύτερες από το ελάχιστο αποδεκτό σφάλμα δηλαδή το 0,05 και επομένως, δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην Εργασιακή Ικανοποίηση και στην προϋπηρεσία.

ANOVA – Χρόνια Συνολικής Προϋπηρεσίας και Εργασιακή Ικανοποίηση

Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,611	5	,522	,374	.866 > 0,05
Within Groups	134,144	96	1,397		
Total	136,755	101			

ANOVA – Χρόνια Προϋπηρεσίας στο Σχολείο και Εργασιακή Ικανοποίηση

Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,152	5	2,230	1,710	.139 > 0,05
Within Groups	126,498	97	1,304		
Total	137,650	102			

ΕΝΟΤΗΤΑ 8: «ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ»

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών, τα οποία συνδέονται άμεσα, με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσαρέσκεια που βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και πόσο επηρεάζει η διοίκηση του σχολείου τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Επίσης σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει πόσο επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, θέση) και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, καθώς και πόσο ικανοποιημένοι είναι από την εργασία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Προκειμένου να εντοπίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία, που συγκεντρώσαμε με ερωτηματολόγια σε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ώστε να αναπτυχθεί ως προς συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, προκειμένου να συγκεντρωθούν πρωτογενή στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς και να αποτυπωθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους ως προς τις συνθήκες εργασίας, που αφορούν: α) την ηγεσία, το εργασιακό κλίμα και τις ευκαιρίες εξέλιξης στο σχολείο, β) τις σχολικές υποδομές, γ) την κουλτούρα του σχολείου, δ) το κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών, ε) την ικανότητα επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών, στ) το φόρτο εργασίας και ζ) την επαγγελματική αυτοανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η σχολική κουλτούρα, ενώ ακολουθεί η ποιότητα ηγεσίας & συνεργασίας και ο φόρτος εργασίας. Ο δε φόρτος εργασίας επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση. Δηλαδή, όσο περισσότερο πιέζονται οι δάσκαλοι από άποψης δουλειάς (π.χ. περισσότεροι μαθητές ανά δάσκαλο, περισσότερα καθήκοντα και εργασία), τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται από το σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Ο

φόρτος εργασίας συνιστά λοιπόν ένα σημαντικό αντικίνητρο, όπως και η φτωχή κουλτούρα του σχολείου, αλλά και η αναποτελεσματική ηγεσία. Η παρούσα έρευνα επίσης απέδειξε ότι δεν διαφέρει η εργασιακή ικανοποίηση ανάμεσα στα φύλα, στις ηλικιακές ομάδες και το επίπεδο εκπαίδευσης. Τέλος, ούτε και η ιεραρχική θέση στο σχολείο έδειξε να επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, δεν υπήρξε παρόμοια διασύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την προϋπηρεσία.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τους παράγοντες ηγεσίας και διεύθυνσης που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σημαντικότεροι ήταν η ένδειξη ενδιαφέροντος στις ανάγκες του προσωπικού, η άνεση επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου, η ψυχολογική και ηθική υποστήριξη του προσωπικού, η αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών και η δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού κλίματος. Παράλληλα, η δίκαιη αξιολόγηση του προσωπικού ήταν επίσης σημαντικός παράγοντας. Επιπρόσθετος οδηγός της εργασιακής ικανοποίησης σύμφωνα με την έρευνα ήταν η αποτελεσματική επικοινωνία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς. Το παραπάνω αποτέλεσμα ευθυγραμμίζεται απόλυτα και με άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η ηγεσία του σχολείου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών, καθώς ο διευθυντής με τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που θα ευνοεί την παρώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους (Πασιαρδής, 2004, Γεμέλου, 2010, Σαϊτης, 2007, Γεραλή – Ρούσου, 2006). Πρέπει οι ηγέτες να παρέχουν στο προσωπικό την αίσθηση της κατεύθυνσης αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας ανατροφοδότηση (Bush και Middlewood 2005, αναφ. στο Ρέππα, 2008, Fox, 1986, αναφ. στο Tziava, 2003, Bobbitt, Leich, Whitener & Lynch, 1994 · Choy et al., 1993). Ακόμη σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο σε δείγμα εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα, 2003), διαπιστώθηκε η ύπαρξη τεσσάρων πηγών ικανοποίησης ανάμεσα στις οποίες ήταν η αξιοκρατία του συστήματος και αναγνώριση από τους προϊσταμένους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από διεθνείς έρευνες (Staw, Bell & Clausen, 1986, Agho, 1993, Hackman & Oldham, 1976).

Σε σχέση με τα συστήματα διοίκησης ανθρωπίνου δυναμικού, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε ότι μέτρια επίπτωση στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχουν η ικανοποιητική εκπαίδευση και επιμόρφωση, η

ύπαρξη ενός επίσημου και διαδεδωμένου συστήματος αξιολόγησης, οι αξιοκρατικές προαγωγές βασισμένες στην αξιολόγηση και οι ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης. Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο μισθός σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι δεν έχει σημαντική επίπτωση στην εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και ότι υπάρχουν άλλοι σημαντικότεροι παράγοντες. Η διασύνδεση όμως του μισθού με την απόδοση θα είχε θετικά αποτελέσματα, αλλά με μικρή συσχέτιση.

Το παραπάνω εύρημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς δεν συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν έδειξαν ότι πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση και συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση, ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης (Κοντέλλη, 2008, Ρέππα, 2008, Γεμέλου 2010, Bush & Middlewood, 2005, αναφ. στο Ρέππα 2008, Bobbitt, Leich, Whitener, & Lynch, 1994, Choy et al., 1993, Staw, Bell & Clausen, 1986, Σαϊτης, 2007)

Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες μερικοί από τους παράγοντες που συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους και αποτελούν τους κυριότερους ανασχετικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου είναι οι χαμηλές οικονομικές αποδοχές, οι ελάχιστες πιθανότητες για επαγγελματική ανέλιξη και η απουσία συνεχούς επιμόρφωσης (Γεραλή - Ρούσου 2006, Κουστέλιος 2001, Τσιπλητάρης 2000, Γεμέλου, 2010 Δημητρόπουλος 1998, Πυργιωτάκης 1992, Rudd & Wiseman, αναφ. στο Wiley 2000).

Σε ότι αφορά τις σχολικές υποδομές, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η απρόσκοπτη υλική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το σχολείο είναι ο βασικότερος παράγοντας επηρεασμού της εργασιακής ικανοποίησης. Πρόσθετοι παράγοντες είναι σύμφωνα με την έρευνα η ύπαρξη ικανοποιητικών εγκαταστάσεων, η προσβασιμότητα στο σχολείο και η άνεση στάθμευσης. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι σχολικές υποδομές, ο κτηριακός και υλικοτεχνικός εξοπλισμός παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο ποσοστό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott 1998, 2000, Dörnyei 2001 αναφ. στο Γεμέλου, 2010). Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες παράγοντες που αναφέρονται στην κακή υλικοτεχνική υποδομή, στις τραγικές ελλείψεις σε υποδομή και μέσα και στον ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό ενεργούν ως

αντικίνητρα και επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Κοντέλλη 2008, Γεραλή - Ρούσου 2006, Δημητρόπουλος 1998, Φρειδερίκου και Τσερούλη Φολερού 1991, Rudd & Wiseman, αναφ. στο Wiley 2000).

Αναφορικά με την κουλτούρα του σχολείου, η διμεταβλητή ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε έδειξε επίσης ότι όλα τα items της κουλτούρας αλληλοσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Ειδικότερα, οι παράγοντες με δεσπόζουσα βαρύτητα αποδείχτηκαν σύμφωνα με την έρευνα η φήμη του σχολείου και η καλή συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Σύμφωνα με το παραπάνω εύρημα είναι τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους είναι η φήμη του σχολείου, η συνεργατική, φιλική σχολική κουλτούρα και η ανταπόδοση που παίρνει ο εκπαιδευτικός σε εκτίμηση και αγάπη από τα ίδια τα παιδιά και σε ένα βαθμό από τους γονείς (Dinham και Scott 1998, 2000, Bexley 2005, Davis & Wilson 2000, Karaköse & Kocanas 2006, Ρες & Βαρσαμίδου 2006, αναφ. στο Γεμέλου 2010, Baron 1986, Maghradi 1999, Bush και Middlewood 2005, αναφ. στο Ρέππα 2008, Boe & Gilford 1992, Lee, Dedrick, & Smith 1991). Κατά τους Dinham και Scott (2000), υπάρχει και τρίτος παράγοντας ικανοποίησης, ο οποίος στις μέρες μας υπερτερεί, η Σχολική Κουλτούρα. Δηλαδή, η γενικότερη φήμη του σχολείου, η συμπεριφορά των μαθητών και των γονέων και το γενικότερο επίπεδο είναι πολύ σημαντικά στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν την πρόθεση αποχώρησης και γενικότερα την ποιότητα του περιβάλλοντος άσκησης του διδακτικού λειτουργήματος. Μάλιστα από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση του έργου τους από γονείς και μαθητές (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα 2003, Δημητρόπουλος 1998).

Ωστόσο, έρευνες που έγιναν σε Έλληνες δασκάλους εντόπισαν μια σειρά από ανασχετικούς παράγοντες όπως η συμπεριφορά, οι προσδοκίες και οι παράλογες απαιτήσεις των γονέων, ο ανεπαρκής σεβασμός και η ανεπαρκής αναγνώριση από τους γονείς των μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα και οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίοι διαπιστώθηκε ότι λειτουργούν ως αντικίνητρα και προκαλούν δυσaréσκεια στους εκπαιδευτικούς (Τσιπλητάρη 2000, Κοντέλλη 2008, Γεραλή - Ρούσου, 2006, Πυργιωτάκης 1992, Δημητρόπουλος 1998).

Ακόμη, η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος δεν έδειξε σύμφωνα με τα

αποτελέσματα της έρευνας ιδιαίτερη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι επιμέρους παράγοντες της δυνατότητας επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών δεν έχουν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ιδιαίτερη επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η στάση της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν από τους εξωγενείς μακρο περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Dörnyei 2001 αναφ. στο Γεμέλου, 2010), ενώ η χαμηλή εκτίμηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από την κοινωνία κρίθηκε ως ένας από τους κυριότερους ανασχετικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με πορίσματα παλαιότερων ερευνών (Rudd & Wiseman, αναφ. στο Wiley 2000). Ωστόσο, το παραπάνω εύρημα της έρευνάς μας αναφορικά με την Κοινωνική Αναγνώριση του εκπαιδευτικού ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Πυργιωτάκη (1992), σύμφωνα με τα οποία το μειωμένο κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού και η υποτίμηση του έργου του από την κοινωνία δεν επηρεάζουν σημαντικά τη δυσaréσκεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους.

Ο φόρτος εργασίας από την άλλη πλευρά, έδειξε ότι έχει πολύ ισχυρή επίπτωση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή όσο αυξάνεται ο φόρτος εργασίας τόσο αυξάνεται το στρες και μειώνεται η εργασιακή ικανοποίηση. Και τα επιμέρους items του φόρτου εργασίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση. Δηλαδή όσο λιγότερος ο φόρτος εργασίας τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα είναι και τα πορίσματα άλλων ερευνών, κατά τα οποία ο μεγάλος φόρτος εργασίας, το σύστημα αξιολόγησης και οι κακές συνθήκες εργασίας, είναι κάποιοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική δυσaréσκεια στους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής 2004; Σαΐτης 1994, Τσιπλητάρης 2000, Γεμέλου 2010, Norton & Kelly 1997).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η επαγγελματική αυτοανάπτυξη στην Ελλάδα δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το εν λόγω εύρημα δεν ευθυγραμμίζεται απόλυτα με πορίσματα παλαιότερων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ενδογενείς παράγοντες, όπως η αυτοανάπτυξη των καθηγητών και τα μαθητικά επιτεύγματα, αυξάνουν την

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Κάντας 1998, Sergiovanni 1967, αναφ. στο Dinham και Scott 1998, Dinham 1992 αναφ. στο Dinham και Scott 1998).

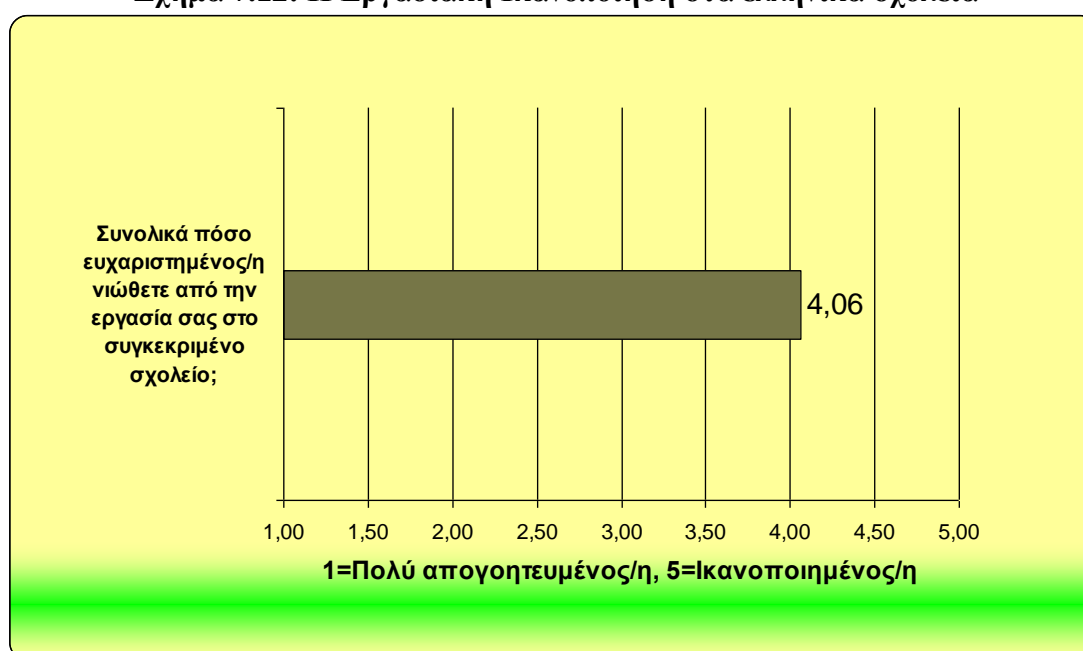
Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, θέση), τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ούτε το φύλο, ούτε η ηλικία αλλά ούτε η θέση επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (De Nobile J. και McCormick J., 2008, Ερωτόκριτου 1996), σύμφωνα με τα οποία η Εργασιακή Ικανοποίηση και η παρώθηση δεν επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, το εν λόγω εύρημα δεν ευθυγραμμίζεται απόλυτα με την έρευνα των των Eliophotou –Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008), σύμφωνα με την οποία το φύλο έχει σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ούτε τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εύρημα που διαφέρει από αυτά προηγούμενων ερευνών (De Nobile J. & McCormick J. 2008, Dinham & Scott, 2000).

Τέλος, σε ότι αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σχετικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους στο σχολείο που εργάζονται με μέσο όρο 4,06 σε 5βάθμια κλίμακα διαστήματος. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς συμφωνεί απόλυτα με τα πορίσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό ποσοστό γενικής ικανοποίησης από το επάγγελμά τους καθώς εμφανίζονται ως οι πιο ικανοποιημένοι από όλες τις κατηγορίες εργαζομένων (Κουστέλιος 2001, Δημητρόπουλος, 1998), αλλά το εν λόγω εύρημα δε συμφωνεί απόλυτα με άλλες έρευνες οι οποίες παρουσιάζουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στο συντριπτικό τους ποσοστό απογοητευμένους και μη ικανοποιημένους από το επάγγελμά τους (Τσιπλητάρης 2000, Φρειδερίκου και Τσερούλη Φολερού 1991, Αλεξόπουλου 1990).

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν τα παραπάνω ευρήματα, η εν λόγω έρευνα αποκάλυψε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται θετικά από την κουλτούρα του σχολείου, την ποιότητα της ηγεσίας και του κλίματος συνεργασίας και τέλος, αρνητικά από τον φόρτο εργασίας. Δηλαδή, οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι στο σχολείο το οποίο εργάζονται όταν αυτό α) έχει καλή φήμη και κουλτούρα, β) οι διευθυντές είναι συνεργάσιμοι, παρακινούν αποτελεσματικά και αναγνωρίζουν την απόδοση του διδακτικού προσωπικού και γ) όταν η ροή της εργασίας είναι

κατάλληλα οργανωμένα και το σχολείο κατάλληλα στελεχωμένο, ώστε ο φόρτος εργασίας να καθίσταται ανεκτός. Ακόμη, η παρούσα έρευνα απέδειξε επίσης ότι δεν διαφέρει η εργασιακή ικανοποίηση ανάμεσα στα φύλα, στις ηλικιακές ομάδες και το επίπεδο εκπαίδευσης. Τέλος, ούτε και η ιεραρχική θέση στο σχολείο έδειξε να επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, δεν υπήρξε παρόμοια διασύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την προϋπηρεσία. Ενώ σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται σχετικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους στο σχολείο.

Σχήμα 7.12: Η Εργασιακή Ικανοποίηση στα ελληνικά σχολεία



8.1: Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας - Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κινήτρων παρώθησης που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη.

Καταρχάς, ως προς τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, συλλέχθηκαν συνολικά 103 έγκυρα ερωτηματολόγια (ανταπόκριση 32%) και ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε τους δασκάλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι ορισμένοι από το δείγμα

αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα και ακόμη ότι άλλοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ελλιπώς με αποτέλεσμα να μην συμπεριληφθούν στην έρευνα. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε κατ' αρχάς να επεκταθεί σε μεγαλύτερο, άρα και αντιπροσωπευτικότερο, δείγμα πληθυσμού. Η εύρεση μεγαλύτερου δείγματος θα οδηγούσε σε μια καλύτερη εικόνα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, η διερεύνηση του ζητήματος σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές θα μπορούσε να παρουσιάσει καλύτερα το εν λόγω ζήτημα αποτελεσμάτων και σε άλλα επαγγέλματα. Επιπλέον, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τη δυνατότητα γενίκευσης των παρόντων αποτελεσμάτων και σε άλλα επαγγέλματα..

Επιπλέον, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα δεν εξετάζονται ξεχωριστά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, μια μελλοντική συγκριτική έρευνα όσον αφορά στα κίνητρα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή μεταξύ εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, θα καθόριζε κατά πόσο η μία ομάδα είναι περισσότερο ή λιγότερο κινητροποιημένη από την άλλη.

Ακόμη, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις αλλαγές, τις μεταπτώσεις και τις διακυμάνσεις των επιπέδων παρώθησης και των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών με το πέρασμα των ετών. Επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις επιπτώσεις και άλλων παραμέτρων και ανεξάρτητων μεταβλητών όπως η απουσία από το σχολείο και η πρόθεση παραμονής του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα επίπεδα παρώθησης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν κατά πόσο επαγγελματικά ασφαλείς αισθάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σήμερα και πόσο αυτό επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίησή τους, καθώς και την έμμεση επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης στην επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Εν κατακλείδι, περαιτέρω έρευνες είναι απαραίτητες, ώστε να κατανοήσουμε σε βάθος την Επαγγελματική Ικανοποίηση και Δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, καθώς και το ρόλο των κινήτρων παρώθησης όχι μόνο στο εν λόγω φαινόμενο αλλά και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών.

8.1.1: Εφαρμογές Έρευνας - Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία εύλογα διαπιστώνουμε πως το κίνητρο είναι ουσιαστικής σημασίας παράγοντας για τον εργαζόμενο γενικότερα και για τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, καθώς είναι αυτό που ωθεί και παρωθεί τα άτομα και κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποδοτικοί και δημιουργικοί στην εργασία τους (Ρέππα, 2008). Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως αν η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού συγκεντρώνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να νιώθει ικανοποίηση ο εκπαιδευτικός στην εργασία του, τότε θα υπάρχουν εκπαιδευτικοί με αρκετά κίνητρα είτε οργανωσιακά είτε προσωπικά, για να προοδεύσουν και για να δουλέψουν με όρεξη (Πασιαρδής, 2004).

Ωστόσο παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας έχουν ασχοληθεί με τα κίνητρα των μαθητών, το ζήτημα των κινήτρων παρώθησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μόνο περιφερειακά έχει ερευνηθεί και εξεταστεί. Έτσι, η ύπαρξη μιας εμπειρικής έρευνας όπως είναι η παρούσα, και παρά τις όποιες αδυναμίες της, όπως επισημανθήκαν παραπάνω, αναμφίβολα προσθέτει κάποια στοιχεία στην προσπάθεια κατανόησης των κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της χώρα μας.

Ειδικότερα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι χρήσιμα στην ίδια την πολιτεία και στις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τα θέματα των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε λοιπόν ότι η γνώση των θετικών κινήτρων, αλλά κυρίως των αντικειμενικών δυσκολιών και των παρεμποδιστικών παραγόντων, όπως αυτοί έχουν καταγραφεί στην παρούσα ερευνητική εργασία, θα βοηθήσει στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των Ελλήνων εκπαιδευτικών, στην άρση των δυσκολιών, την επίλυση των προβλημάτων και στην λήψη αντίστοιχων μέτρων από τους αρμόδιους φορείς..

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κίνητρα παρώθησης και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση των μαθητών τους, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι χρήσιμα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γιατί έτσι θα έχουν μια καλή εικόνα για το πώς αισθάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη δουλειά τους.

Πέρα όμως από συγκεκριμένες ομάδες ατόμων ή υπηρεσίες, το θέμα των κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο ευρύτερου ενδιαφέροντος, καθώς σχετίζεται με την επιτυχία-αποτυχία της πιο σημαντικής ίσως λειτουργίας της κοινωνίας, της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1998). Δίχως αμφισβήτηση, η κατανόηση των κινήτρων παρώθησης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη στην επιδίωξη ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος.

8.2: Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα Α., (2008), Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.

Αλεξόπουλος, Δ., (1990), «Ο Μεταβαλλόμενος Ρόλος του Καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές Άγχους, Άγχος Από την Εργασία και Ικανοποίηση απ' αυτήν». Νέα Παιδεία, τ.53 Χειμώνας 1990, 67-93, τ.54, Άνοιξη 1990, 84-101 και τ. 56, Φθινόπωρο 1990, 58-85.

Βάμβουκας, Μ., (1982), *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Γεμέλου Δ.Σ., (2010), Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Research Papers in Language Teaching and Learning. Vol. 1, No 1, 101-116. Διαθέσιμο στο <http://rppl.eap.gr>

Γεραλή-Ρούσσου, Ε., (2006), 'Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών.' Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2008 από το δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf

Δημητριάδου, Αικ. (1982), Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.

Δημητρόπουλος Ε., (1998), Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού, Αθήνα: Γρηγόρη.

Δήμου Ι. (2011), Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Διπλωματική Μελέτη. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Ζάχαρης, Α. (2003). Ψυχολογία της Παρώθησης και των Κινήτρων. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κάντας, Α. (1998), Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντέλλη, Αδ. (2008), ‘Κίνητρα του δασκάλου’. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research). Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2008 από το δικτυακό τόπο: <http://epapanis.blogspot.com/search?q=%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B7>

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιος, Ι. (2001), ‘Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση’, *Ψυχολογία*, 1, 30-39.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα : Ε.Α.Π.

Κυριάκου, Α & Πετσάνης, Χ. (2006), Το φαινόμενο της αλλοτρίωσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό σύστημα. Εκπαιδευτική ηλεκτρονική πύλη alfavita.

Κωνσταντίνου (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου;* Λευκωσία.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. & Ματσαγγούρας Η., (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» (Αθήνα 2002).

Μπουραντάς Δ.,(2005), *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Παππά, Β. (2006) « Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Παπαναούμ, Ζ., (2003) *‘Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού’*, Αθήνα: Τυπωθητώ.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2007). *‘Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)’*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα-Greek Social Research. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2008 από το δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html

Πασιαρδής Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Πλατής Α. (2007), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης - Η νόσος των εκπαιδευτικών*. Στην εφημερίδα: Πρόοδος.

Πλατσίδου, Μ & Γωνιά, Ε. (2005). *Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο*. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.

Πυργιωτάκης Ε., (1992), *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρες, Γ., Βαρσαμίδου, Α. (2006), 'Η έννοια της επικοινωνίας – επικοινωνία στη σχολική μονάδα – σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.' Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου 2008 από το δικτυακό τόπο

http://www.simotas.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=169&Itemid=57

Σαϊτης, Χ. (1992), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Λιβάνης.

Σαϊτης, Χ. (1994), *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Εκδόσεις του συγγραφέα.

Σαϊτης Χ. (2008), Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτης Χ. Α. (2002), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 2 έκδοση, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Σαϊτης Χ. Α. (2007), Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη (3^η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαλωνίτης, Π. (2002), 'Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας' *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75

Τσιπλητάρης Α. (2000), Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. (εκδ. 4η), Αθήνα: Περιβολάκι.

Τσιφλίδου Χ. (2009), Το κίνητρο επίτευξης στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Φρειδερίκου, Α. και Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991), Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον.

Χατζηπαντελή, Σ., (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία

Agho A.O., Mueller C.W. & Price J.L., (1993). Determinants of employee job satisfaction: an empirical test of a casual model, *Human Relations*, 46, 1007-1027.

Ahola, K., Kivimaki, M., Honkonen, T., Virtanen, M., Koskinen, S., Vahtera, J. & Lonnqvist, J. (2008). Occupational burnout and medically certified sickness absence: A population-based study of Finnish employees. *Journal of Psychosomatic Research*, 64 (2), February, 185-193.

Alderfer C.P., (1972). Existence, relatedness, and Growth Human needs and Orqanizational Settings, New York, Free Press.

Bandura, A. (1993). 'Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117-48.

Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991) Social Cognitive Theory of Self –Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 248-287.

Bandura, A. (1997). Self-Effiacacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Baron, R.(1986). Behavior in organizations. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Begley, T. M. & Czajka, J.M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change. *Journal of Applied Psychology*, 78, 552-556.

Berelson, B. & Steiner G. A. (1964). *Human behaviour: an inventory of scientific findings*. New York: Harcourt, Brace and World.

Berry, L.,M. & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.

Bexley, S. M. (2005). 'Perceptions of teacher motivation by teachers and administrators in a rural Southeastern state'. Unpublished PhD Thesis, University of Southern Mississippi. Retrieved October 25, 2006, from http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview_page/3180153/4 [Abstract and 24 page preview].

Bobbitt, S.A., Leich, M.C., Whitener, S.D. & Lynch, H.F. (1994). Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers : Results from the Teacher Followup Survey. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 94-337.

Boe, E. & Gilford, D. (1992). Teacher supply, demand and quality. Washington, DC: National Academy Press.

Bridges, E.M. (1967) «A Model for Shared Decision Making in the school Principalship». *Educational Administration Quarterly*, 3, 49-61.

Bush Tony & Middlewood (2005) *Leading and Managing People in Education*. Saga Publication Thousand Oaks. New Delhi, London.

Gheralis-Roussos, H. (2003). 'The motivation of English language teachers in Greek Secondary Schools.' Unpublished PhD thesis, University of Nottingham.

Choy, S.P., Henke, R.R., Alt, M.N., Medrich, E.A., and Bobbitt, S.A. (1993). Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile, 1990-91. Washington, DC: U.S. Department of Education,, National Center for Education Statistics, NCES 93-146.

Coch, L & French, J.R.P.Jr. (1948) «Overcoming Resistance to Change». *Human Relation*, 1, 512-532.

Cranny, C. J., Smith, P. C. & Stone, E. F. (Eds). (1992). *Job Satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects performance*. New York: Lexington Books.

Crites, J. (1969). *Vocational Psychology*. N.Y.: McGraw-Hill.

Davis, J. & Wilson, S.M. (2000). 'Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation, job satisfaction and stress.' *Clearing House*, 73/6.

Dawis, R.W. & Lofguist, L. H. (1984) *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

De Nobile J. και McCormick J., (2008) "Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences", *International Journal of Educational Management*, Vol. 22 Iss: 2, pp.135 – 150.

Dinham, S. & Scott, C., (2002), 'The international Teacher 2000 project: an international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, England, USA, Malta and New Zealand.' Paper presented at the Challenging Futures Conference, University of New England, Armidale.

Dinham, S. & Scott, C., (1998), A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

Dinham, S. & Scott, C., (2000), Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.

Dinham S. και Scott C., (2003), "The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction", *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 Iss: 1, pp.74 – 86.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Edwards J., Green K., Lyons C., (2002) "Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics", *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 Iss: 1.

Eliophotou, M. M. (2004). The effect of an educational administration course on the expectations of pre-service teachers. *Journal of Educational Administration*, 42(1). pp. 98 – 111.

Eliophotou –Menon, Papanastasiou & Zembylas, (2008), ‘Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus’. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Everard K. B. & Morris G., (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφ. Κίικζας Δ.), Πάτρα, Ε.Α.Π.

Everard, K. and Morris, G., (1996), *Effective School Management* Paul Chapman Publishing Ltd London.

Flores, M. A. (2001), Person and Context in Becoming a New Teacher, *Journal of Education in Teaching*. Vol. 23, pp 145-165.

Fontana, D., (1996), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαββάλας.

Franses P. και Paap R., (2010), "*Quantitative Models in Marketing Research*", Cambridge Univ Pr., σελ. 53.

Fried, Y. and Slowin, L., (2004), Enriching goal-setting theory with time: an integrated approach, *Academy of Management Review* Vol. 29 No 3, pp.404-422.

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.

Hendrickson, B. (1979). Teachers Burnout: How to Recognize it. What to do about it, *Learnong*, 7, pp. 36-39.

Herzberg, F., (1966), *Work and the Nature of Man*. New York : World Publishing Co.

Herzberg, F., (1968), «One More Time : Do you Motivate Employees?». *Harvard Business Review*, Ιανουάριος- Φεβρουάριος 1968, 53-62.

Herzberg, F., (1968), *Work and the nature of man*. London: Staples.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B., (1959), *The Motivation to Work*. New York: Wiley.

Herzberg, F., (1966), *Work and the Nature of Man*, World Co, New York.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G., (2005), *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th edition). New York: McGraw-Hill.

Kantas, A. & Vassilaki, E., (1997), Burnout in Greek teachers: Main Findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.

Karaköse, T. & Kocabas, I., (2006), The effect of teachers' expectations on job satisfaction and motivation in private and public schools.' *Journal of Theory and Practice in Education*, 2/1: 3-14.

Katzenmeyer, M. & G. Moller, (2001), *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Koontz, H. & O' Donnell, C., (1983), *Οργάνωση και Διοίκηση*. Μτφ. Χρ. Βαρδάκου, Αθήνα, τόμος Γ', Εκδόσεις: Παπαζήση, σελ. 50-88.

Kyriacou, C. & Coulthard, M., (2000), 'Undergraduates' views of teaching as a career choice.' *Journal of Education for Teaching*, 26/2: 117-126.

Kyriacou, C., (2001), 'Teacher stress: directions for future research.' *Educational Review*, 53: 27-35.

Lee,V., Dedrick, R. & Smith, J., (1991), The effect of the social organization of schools in teachers efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.

Lehman, B.M. & Stockard, J., (2004), Influences on the Satisfaction and Retention of 1st – Year Teachers: The importance of effective School Management. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 40, No. 5, 742 – 771.

Locke, E.A., (1976), The nature and causes of job satisfaction, in M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally.

Locke,E., (1969), What is job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*. 4 (4). 309- 336.

Maghradi, A., (1999), Assessing the effect of job satisfaction on managers. *International Journal of Value-Based Management*, 12, pp. 1-12.

Malhotra N., (2008), "*Basic Marketing Research: A Decision-making Approach* ", Prentice Hall, σελ. 96.

Malderez, A., Hobson, A. J., Kerr, K., Tracey, L. & Pell, G., (2004), Why train to teach? Comparing the motives of trainees following six different routes into teaching in England: Early findings from the Becoming a Teacher Project.’ Paper presented at the European Conference on Educational Research 22-25 September 2004, University of Crete.

McClelland, D.C., (1961), *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McGee-Cooper, A., Trammel, D. & Lau, B., (1990), *You Don’t Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.

Moller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F., (2009), Attracting and Retaining Teachers. A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-579.

Norton, M.S. & Kelly, L.K., (1997), *Resource Allocation: Managing Money and Peoples Eye on Education*, Larchmont, New York, NY.

Parasuraman A. et al., (2007), "*Marketing Research*", Second Ed., Houghton Mifflin Company, σελ. 63.

Pennington, M., (1992), 'Work satisfaction and the ESL profession.' *Language, Culture and Curriculum*, 4/1.

Pinder, C.C., (1984), *Work Motivation: Theory, Issues and Application*. Dallas and Schoh, Foresman.

Renc - Roe, J. (2006). 'Motivation and teaching: motivation as engaged learning.' Retrieved November 24, 2006, from http://www.fses.uniba.sk/staff/gregusova/English/doc/papers_accepted_Budap_final/Motivation_Renc - Roe.doc

Rice, R. W., Gentile, D. A. & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39

Saunders M., Lewis P. και Thornhill A., (2009), "*Research Methods for Business Students*", Prentice Hall, pp. 145-146.

Sergiovanni T., (1967) "Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers", *Journal of Educational Administration*, Vol. 5 Iss: 1, pp.66 – 82

Shikdar, A.A & Sourse, D.B., (2003), The relationship between worker satisfaction and productivity in a repetitive industrial task. *Applied Ergonomics*, 34 (6), November, 603-618.

Spector, P. E (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Staw B., Bell N.E. & Clausen J.A., (1986). The dispositional approach to job attitudes: a lifetime longitudinal test, *Administrative Science Quarterly*, 31, 56-77.

Maslach, C. & Jackson, S., (1986), *Maslach Burnout Inventory Manual*. 2nd Edition, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Steers, R. M. & Porter, L.W., (1991), *Motivation and work behavior. (5th edition)*. New York: McGraw-Hill.

Stigka, P., (2008), 'Teacher satisfaction and motivation in the Greek EFL context.' Unpublished MA dissertation, Hellenic Open University.

Stipek, D.J., (1983), *Motivation to Learn* (2^η έκδ.). Boston: Allyn and Bacon.

Theodorakis, N., Koustelios, A. & Goulmaris, D., (2004), Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.

Tziava, K., (2003), 'Factors that motivate and demotivate Greek EFL teachers.' Unpublished MA dissertation, The University of Edinburgh, School of Education. Retrieved March 16, 2011 from <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/495/1/Konstadina.pdf>

Vroom, H.V., (1964), *Work and Motivation*, Wiley, N.York, p. 124.

Walker, C. J. & Symons, C., (1997), 'The meaning of human motivation.' In J. L Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: motivating faculty to teach effectively*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 3-18.

Wiley, C., (2000), 'A synthesis of research on the causes, effects, and reduction strategies of teacher stress.' *Journal of Instructional Psychology*. Retrieved February 16, 2007, from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_2_27/ai_63365159/pg_2

Wood, R. & Bandura, A., (1989), Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E., (2004), "Job satisfaction among school teachers in Cyprus", *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 Iss: 3, pp.357 – 374.

Παράρτημα



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αγαπητέ Κύριε/Κυρία,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της αποσαφήνισης των παραγόντων που την επηρεάζουν. Σε αυτή την προσπάθεια, θα παρακαλούσα να αφιερώσετε μόλις λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για να καταγραφεί η άποψη σας στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την ολοκλήρωση της διπλωματικής διατριβής μου, στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αφορούν το σύνολο των συμμετεχόντων, ενώ δε γίνεται καμία προσπάθεια ταυτοποίησης των στοιχείων που καταγράφονται σε αυτό. Η έρευνα απαιτεί τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου διάρκειας περίπου 8' λεπτών.

Επιβλέπων καθηγητής, κος Κουτούζης Μανώλης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμό σας χρόνο.

Με εκτίμηση,

Βασιλάκη Δέσποινα

1. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν την Ηγεσία, το Εργασιακό κλίμα και τις ευκαιρίες εξέλιξης στο σχολείο που εργάζεστε.

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Το διευθυντικό προσωπικό δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις ανάγκες του προσωπικού.	①	②	③	④	⑤
Η διεύθυνση του σχολείου κατανοεί τις ανάγκες του προσωπικού και ενδιαφέρεται να του παρέχει την κατάλληλη ψυχολογική και ηθική υποστήριξη	①	②	③	④	⑤
Το διευθυντικό προσωπικό αναγνωρίζει τη συνεισφορά του προσωπικού προσφέροντας την κατάλληλη αναγνώριση	①	②	③	④	⑤
Η διεύθυνση του σχολείου κατανοεί τις ανάγκες του προσωπικού της και ενδιαφέρεται να παρέχει την κατάλληλη υλική υποστήριξη	①	②	③	④	⑤
Ο μισθός που παρέχεται εξασφαλίζει αξιοπρεπή διαβίωση	①	②	③	④	⑤
Το διευθυντικό προσωπικό αναγνωρίζει τη συνεισφορά του προσωπικού του προσφέροντας τις κατάλληλες χρηματικές ανταμοιβές	①	②	③	④	⑤
Το σχολείο παρέχει αρκετές ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης	①	②	③	④	⑤
Οι ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης στο σχολείο σχεδιάζονται επίσημα και βασίζονται στην διαχρονική και αξιοκρατική αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού	①	②	③	④	⑤
Γενικά τα κριτήρια προαγωγών είναι γνωστά στο προσωπικό και καθορίζονται με αξιοκρατικό τρόπο	①	②	③	④	⑤
Το σχολείο παρέχει τα κατάλληλα σε ποιότητα και αριθμό σεμινάρια για τη βελτίωση του έργου του προσωπικού	①	②	③	④	⑤
Το διευθυντικό προσωπικό έχει συγκεκριμένο και ξεκάθαρο όραμα, το οποίο το μεταδίδει με σθένος στους δασκάλους του σχολείου	①	②	③	④	⑤
Το διευθυντικό προσωπικό του σχολείου φροντίζει να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, στο οποίο το προσωπικό εργάζεται άνετα εξυπηρετώντας το στο να βγάζει τον καλύτερό του εαυτό	①	②	③	④	⑤
Γενικά παρέχονται ίσες ευκαιρίες εξέλιξης στο σχολείο σε όλο το διδακτικό προσωπικό	①	②	③	④	⑤

Το διευθυντικό προσωπικό σε αυτό το σχολείο είναι ξεκάθαρο στο τι αποτελέσματα θέλει παρέχοντας συγκεκριμένους στόχους αναφορικά με το έργο	①	②	③	④	⑤
Η Διεύθυνση φροντίζει να μεταφέρει με ταχύτητα και εγκυρότητα πληροφορίες που αφορούν την εργασία των υπαλλήλων του σχολείου	①	②	③	④	⑤
Το προσωπικό νιώθει ότι μπορεί να απευθύνεται άνετα στο διευθυντικό προσωπικό για θέματα που αφορούν την εργασία του	①	②	③	④	⑤
Ο διευθυντής ελέγχει την απόδοσή των δασκάλων με τρόπο διακριτικό, παρέχοντας την απαραίτητη αυτονομία	①	②	③	④	⑤
Το διευθυντικό προσωπικό σε αυτό το σχολείο είναι γενικά δίκαιο στην αξιολόγησή και φροντίζει να ενημερώνει έγκαιρα το προσωπικό ώστε αυτό να βελτιώνει την απόδοσή του	①	②	③	④	⑤
Υπάρχει επίσημο σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης του προσωπικού, το οποίο σε γενικές γραμμές είναι γνωστό από το προσωπικό	①	②	③	④	⑤

2. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν τις σχολικές υποδομές

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Το σχολείο παρέχει άνετες και σύγχρονες εγκαταστάσεις για την επαρκή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου	①	②	③	④	⑤
Οι εγκαταστάσεις του σχολείου εξηηρετούν στην ικανοποιητική εκτέλεση του διδακτικού έργου	①	②	③	④	⑤
Γενικά παρέχεται από το σχολείο η κατάλληλη υλική υποστήριξη για την ομαλή και σωστή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου	①	②	③	④	⑤
Το σχολείο είναι εύκολα προσβάσιμο από το διδακτικό προσωπικό και είναι αρκετά εύκολη η στάθμευση	①	②	③	④	⑤

3. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν την κουλτούρα του σχολείου

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η φήμη του σχολείου είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητική	①	②	③	④	⑤
Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι γενικά καλή	①	②	③	④	⑤
Το επίπεδο των μαθητών στο σχολείο είναι αρκετά καλό	①	②	③	④	⑤
Οι γονείς και κηδεμόνες είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους	①	②	③	④	⑤

4. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν το status της εργασίας σας.

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	①	②	③	④	⑤
Γενικά η κοινωνία έχει καλή εικόνα για το διδακτικό έργο	①	②	③	④	⑤
Η κοινωνία γενικά θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα θετικό να ασκεί κανείς το επάγγελμα του δασκάλου	①	②	③	④	⑤
Η κοινωνία θεωρεί ότι το επάγγελμα του δασκάλου προσδίδει υψηλό κύρος	①	②	③	④	⑤
Η κοινωνία βλέπει με ιδιαίτερο σεβασμό το έργο των δασκάλων	①	②	③	④	⑤

5. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν την ικανότητα επηρεασμού της απόδοσης των μαθητών.

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Μπορώ να επηρεάσω σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των μαθητών μου	①	②	③	④	⑤
Σε γενικές γραμμές προσελκύω εύκολα την προσοχή των μαθητών μου στο μάθημα	①	②	③	④	⑤
Οι μαθητές προσέχουν με ιδιαίτερη προσοχή και κατανόηση το μάθημα	①	②	③	④	⑤
Μπορώ εύκολα κατά τη διάρκεια του μαθήματος να μεταδίδω τις γνώσεις μου και όπου απαιτείται να βελτιώνομαι στο μάθημα	①	②	③	④	⑤
Παρέχω στους μαθητές μου τα κατάλληλα κίνητρα (αναγνώριση, ηθική υποστήριξη) για την βελτίωσή τους στο μάθημα	①	②	③	④	⑤
Πιστεύω ότι οι μαθητές μου με σέβονται και με συμπαθούν και είναι	①	②	③	④	⑤

ο βασικός λόγος για την βελτίωση του επιπέδου της τάξης					
Μπορώ να επηρεάσω σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των μαθητών μου	①	②	③	④	⑤

6. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν τον καθημερινό φόρτο εργασίας σας.

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η ροή της εργασίας μου είναι ομαλή και μου επιτρέπει να εργάζομαι κανονικά ωράρια	①	②	③	④	⑤
Ο φόρτος εργασίας είναι ανεκτός και δεν με δυσκολεύει στην επιτυχή διεκπεραίωση του έργου μου	①	②	③	④	⑤
Ο καθημερινός όγκος εργασίας μου δεν μου προκαλεί υπερβολική ψυχική κόπωση	①	②	③	④	⑤
Το διευθυντικό προσωπικό δεν με υποχρεώνει να αναλαμβάνω καθήκοντα πέραν των προβλεπόμενων	①	②	③	④	⑤
Ο αριθμός των μαθητών ή των υφισταμένων που έχω υπό την επιτήρησή μου δεν είναι υπερβολικά μεγάλος ώστε να δυσκολεύει το έργο μου	①	②	③	④	⑤

7. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας σε σχέση με τις παρακάτω προτάσεις, που αφορούν την επαγγελματική σας αυτοανάπτυξη.

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Μου αρέσει να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του επαγγέλματός μου	①	②	③	④	⑤
Κάθε χρόνο θέτω στόχους για την βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	①	②	③	④	⑤
Ενδιαφέρομαι για τη συνεχή βελτίωσή μου στο χώρο εργασίας	①	②	③	④	⑤
Γενικά γνωρίζω σε ποιες ικανότητες μειονεκτώ και προσπαθώ πάντα να βελτιώνομαι	①	②	③	④	⑤
Η βελτίωση των ικανοτήτων μου αποτελεί μια από τις βασικές μου προτεραιότητες	①	②	③	④	⑤

8. Συνολικά πόσο ευχαριστημένος/η νιώθετε από την εργασία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

①	②	③	④	⑤
Πολύ απογοη- τευμένος/η	Σχετικά Απογοητευ- μένος/η	Ουδέτερος/ Ουδέτερη	Σχετικά Ικανοποιημένος/η	Ικανοποιημένος/η

9. Αν είχατε τη δυνατότητα να το κάνετε, πόσο πιθανόν πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να συστήσετε το συγκεκριμένο σχολείο σε λοιπούς συναδέλφους σας;

Απίθανο-----Πολύ Πιθανόν

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

10. Παρακαλώ δηλώστε τον αριθμό των ετησίων απουσιών σας από την εργασία σας λόγω ασθένειας κατά το τρέχον έτος:

- Καμία μέρα ☐
 1 Μέρα ☐
 2 Μέρες ☐
 3 Μέρες ☐
 4 Μέρες ☐
 5 Ημέρες και άνω ☐

11. Τελειώνοντας, μπορείτε να μας πείτε μερικά στοιχεία γύρω από τον εαυτό σας ;

Φύλο:	Ανδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>	Ηλικία:	<input type="checkbox"/> 18-25
				<input type="checkbox"/> 26-35
				<input type="checkbox"/> 36 – 45
				<input type="checkbox"/> 46 – 55
				<input type="checkbox"/> 55+
Θέση:				
Δάσκαλος/α	<input type="checkbox"/>			
Διευθυντικό στέλεχος	<input type="checkbox"/>			
Βοηθός δασκάλου	<input type="checkbox"/>	Επίπεδο Εκπαίδευσης:	<input type="checkbox"/>	Ανώτατη (ΑΕΙ)
Άλλο	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Ματαπτυχιακό
			<input type="checkbox"/>	Διδακτορικό
Χρόνια προϋπηρεσίας:	—			
Χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:	—			