

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ-ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΕΦΑΛΙΔΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Φωτεινή Κεφαλίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « *Η ενδυνάμωση-παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* » αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που 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



Φωτεινή Κεφαλίδου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών δύναται να επιφέρει την βελτίωση των σχολικών μονάδων. Η σχέση ανάμεσα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης απασχολεί ολοένα και περισσότερο τη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να διαφωτίσει την επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση και την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Αναστασία Αθανασούλα –Ρέππα, για την καθοδήγησή της, τις εύστοχες υποδείξεις της, τον χρόνο που μου διέθεσε καθώς και την ένθερμη υποστήριξή της. Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω και την κα Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα για τις γνώσεις που μου μετέδωσε στην κατανόηση της στατιστικής έρευνας.

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

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την ηθική και ψυχολογική συμπαράστασή της προκειμένου να υλοποιηθεί η παρούσα εργασία και να ολοκληρωθεί το μεταπτυχιακό μου πρόγραμμα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
1.1 Εργασιακή ικανοποίηση	13
1.2 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης	15
1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
2.1 Επαγγελματική ενδυνάμωση	24
2.2 Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	27
2.3 Ενδυνάμωση και εκπαίδευση	32
B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
3.1 Μεθοδολογία έρευνας	39
3.2 Σκοπός έρευνας	39
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
4.1 Θεωρητικό πλαίσιο ερευνητικής μεθοδολογίας	40
4.2 Συλλογή δεδομένων προς επεξεργασία	41
4.3 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	41
4.4 Επιλογή του δείγματος και η διεξαγωγή της έρευνας	43
4.5 Ανάλυση δεδομένων	44
4.6 Χαρακτηριστικά δείγματος	45
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	
5.1 Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης	51
5.2 Ενδυνάμωση και διαφοροποίησή της ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	51
5.3 Ικανοποίηση και διαφοροποίησή της ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	56
5.4 Συσχέτιση ενδυνάμωσης και ικανοποίησης	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	
6.1 Συζήτηση	69
6.2 Συμπεράσματα	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	79
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	79
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	92

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των μαθητών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Πασιαρδής, 2004). Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις ευκαιρίες των τελευταίων για αυτονομία, επιλογή, υπευθυνότητα και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολικού οργανισμού (Lightfoot, 1986). Σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δύναται να επιφέρει τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έρευνες έχουν βρει μία θετική σχέση ανάμεσα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Π/βάθμιας εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση, καθώς και η αποτύπωση των απόψεων τους σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, φύλο, τύπος σχολείου, σχέσεις εργασίας) διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ικανοποίηση και αναζητά πιθανές συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης.

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι η περιγραφική και συσχετιστική επισκόπηση, με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *ευκαιριακής δειγματοληψίας* (Σαραφίδου, 2011) και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 131 συνολικά. Για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ενδυνάμωση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *School Participant Empowerment Scale (SPES)* των Short και Rinehart (1992), ενώ για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Job Satisfaction Survey (JSS)*, του Spector (1985).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μόνιμη θέση σε ένα σχολείο και είναι υποχρεωμένοι να αλλάζουν σχολικό περιβάλλον κάθε χρόνο, ή πρέπει να εργάζονται σε περισσότερα του ενός σχολεία σε μία χρονιά, νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι και ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, ενώ δεν προκύπτει διαφοροποίηση όσον αφορά το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, την ειδικότητα, την επαγγελματική κατάρτιση ή την προϋπηρεσία, υπάρχουν διαφοροποιήσεις της ενδυνάμωσης, ως προς τη σχέση εργασίας και το πλήθος σχολείων που απαιτείται για να συμπληρωθεί το ωράριο των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, από τα αποτελέσματα των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά εκφράζουν μια μέτριου βαθμού συνολική ικανοποίηση. Ακόμη η έρευνα έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης.

Η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ενδυνάμωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συνολική τους ικανοποίηση και ενδυνάμωση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι φάνηκε να αποτελούν μία ξεχωριστή μονάδα μέσα στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας διαφορετικές και δυσκολότερες συνθήκες εργασίας, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Ευθυγραμμίζονται με την ικανοποίηση και την ενδυνάμωση των υπόλοιπων δασκάλων, αλλά από την έρευνα προέκυψε ότι επηρεάζονται από τις μετακινήσεις και τη σχέση εργασίας. Η βελτίωση των σχέσεων εργασίας καθώς και η μείωση του πλήθους των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί θα συνέβαλαν ουσιαστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και ενδυνάμωσή τους.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ενδυνάμωση, Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ABSTRACT

Greek teachers' job satisfaction is considered to be a decisive component of the educational process as it is a basic factor of efficiency, creativity and mental prosperity of teachers (Reppa, 2008; Pasiardis, 2004). Teachers' professional empowerment refers to their opportunities for autonomy, choice, responsibility and participation in decision-making within the school organization (Lightfoot, 1986). According to recent educational trends, teachers' professional empowerment may induce school improvement and effectiveness (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Several studies have found a positive correlation between teacher empowerment and levels of job satisfaction.

Purpose of the present study is to investigate and record teachers' perceptions of their professional empowerment, as well as to examine their beliefs about their job satisfaction. More specifically, we examine the impact of teachers' demographic and professional characteristics (age, work experience, sex, school type, labor relations) on their perceptions of job satisfaction and we explore possible correlations between job satisfaction and professional empowerment.

The research method adopted in this paper is the descriptive and correlative survey, with the use of a self-report questionnaire. For the sample selection we used the method of *convenience sampling* (Σαραφίδου, 2011) and the participants were 131 in total. Teachers' perceptions of their professional empowerment were measured by the *School Participant Empowerment Scale (SPES)*, developed by Short and Rinehart (1992), while their job satisfaction was measured by the *Job Satisfaction Survey (JSS)*, developed by Spector (1985).

The results indicate that teachers who do not have a permanent position in a school and they are obliged to change school environment every year, or they have to work in more than one school each year, they feel less empowered and satisfied. Specifically, while there is no differentiation as far as it concerns the sex, the marital status, the age, the studies or the previous experience, there are differentiations in labor relations and the number of schools a teacher works in a year. As far as it concerns the job satisfaction, the findings indicate that the teachers have an average

overall job satisfaction. In addition the research showed that there is a positive correlation between job satisfaction and empowerment.

The present study provides useful data about the issue of Greek teachers' job satisfaction as well as empowerment and the factors that influence teachers' feelings about their overall job satisfaction and empowerment. It is remarkable that they represent a specific unit in the school environment, as they face different and harder labor conditions due to the nature of their job. Although they seem to agree with the levels of job satisfaction and empowerment of their colleagues, the survey indicates that they are influenced by labor relations and the fact that they have to work in more than one school every year. The improvement of labor relations and the decrease in the number of schools a teacher works in a year, would essentially contribute to teachers' job satisfaction and empowerment.

Key words: Job Satisfaction, Empowerment, Educators of Primary School

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στον διεθνή και στον ελλαδικό χώρο, στα πλαίσια της ευρύτερης συζήτησης που αφορά στην εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα τις οικονομικές απολαβές, τις συνθήκες εργασίας και τις προοπτικές προαγωγής, όσο και εσωτερικούς, όπως είναι η αγάπη και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Επιπλέον παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι η διάθεση να διδάξουν τα παιδιά, το επίπεδο αυτονομίας και ανεξαρτησίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη, η πρόοδος των μαθητών, αλλά και ποικίλα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Γραμματικού, 2010).

Άλλες έρευνες εστιάζουν στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα (Γεωργίου & Ηλιοφώτου, 2006), ή στη σχέση της ικανοποίησης με τα χαμηλά επίπεδα στρες και τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης (Charman, 2013). Η έρευνα των Darmody & Smyth (2010) που εκπονήθηκε από το ESRI (The Economic and Social Research Institute) για λογαριασμό του Συμβουλίου Διδασκαλίας της Ιρλανδίας ανάμεσα σε 2.000 εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ότι η ικανοποίηση δεν εξαρτάται τόσο από την ηλικία όσο από τη συνολική υπηρεσία. Τα επίπεδα ικανοποίησης είναι υψηλότερα σε πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς αλλά μειώνονται μετά από μερικά χρόνια, για να αυξηθούν αργότερα στη σταδιοδρομία. Στο βιβλίο των Ηλιοφώτου, Γεωργίου, Σωκράτους *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών* (2014), καταγράφονται έρευνες σχετικά με τις πηγές της επαγγελματικής ικανοποίησης στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Ως κύριες πηγές ικανοποίησης αναφέρονται η φύση εργασίας, το σχολικό κλίμα, ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, η ενδυνάμωση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και η βαθμίδα.

Ενδυνάμωση ορίζεται η δύναμη των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τις συνθήκες μάθησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η επαγγελματική τους ενδυνάμωση, η παροχή δηλαδή της δυνατότητας να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών, εξασκώντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους κρίση για το πώς και το τι θα διδάξουν (Bolin, 1989). Έχει αποδειχθεί εξάλλου ότι η ενεργός εμπλοκή τους σε διαδικασίες λήψης σημαντικών αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενισχύει το αίσθημα του " ανήκειν " στον σχολικό οργανισμό, βελτιώνει το ηθικό και το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Έχουν εκπονηθεί αρκετές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση της ενδυνάμωσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στον διεθνή χώρο η έρευνα των Klecker και Loadman (1996) εξετάζει τη σχέση της ικανοποίησης με την ενδυνάμωση, βρίσκοντας πως υπάρχει υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο. Η έρευνα της Cypert (2009) ανάμεσα σε 145 εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Georgia έδειξε πως η ενδυνάμωση και η ικανοποίηση από την εργασία έχουν στατιστικά σημαντική θετική σχέση. Οι Hoy & Miskel (2001) εξετάζουν την ενδυνάμωση σαν παράγοντα πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η μελέτη των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008) εξετάζει την επαγγελματική ενδυνάμωση των Κύπριων εκπαιδευτικών και τον ρόλο του σχολικού διευθυντή, ενώ η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005) εξετάζει την επαγγελματική ενδυνάμωση των Κύπριων εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, υπάρχει σχετικά περιορισμένη έρευνα που εξετάζει τον αντίκτυπο της εργασιακής ικανοποίησης στην αίσθηση της ενδυνάμωσης των δασκάλων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, μελετάται κατά πόσο υψηλότερα επίπεδα της ενδυνάμωσης αυτών των εκπαιδευτικών οδηγούν σε περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία ή περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ενδυνάμωσης.

Στα σχολεία της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπηρετούν εκπαιδευτικοί και άλλων ειδικοτήτων, πέραν των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, μουσικής, πληροφορικής, θεατρικής αγωγής κ.ά. πλαισιώνουν τα σχολεία και τους συλλόγους των εκπαιδευτικών. Έτσι, ίσως

δημιουργείται, στους ίδιους και στους συναδέλφους τους, η αίσθηση ότι δεν αποτελούν ισότιμα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου. Πιθανώς, μια τέτοια κατάσταση επηρεάζει τόσο την επαγγελματική τους ικανοποίηση, όσο και την αντιλαμβανόμενη από αυτούς ενδυνάμωση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η σχέση της με την ενδυνάμωση. 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, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη και ερμηνεύονται τα αποτελέσματά της.

Αναλυτικότερα στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται τα εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιδιώκεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *επαγγελματική ικανοποίηση*, γίνεται αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα της και εξετάζονται οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όπως αναφέρονται στα ερευνητικά πορίσματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *επαγγελματική ενδυνάμωση* και γίνεται η περιγραφή καθεμίας από τις έξι διαστάσεις που την αποτελούν. Κατόπιν, παρουσιάζονται οι παράγοντες που σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα φαίνεται ότι σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος, που αποτελεί την ερευνητική διερεύνηση, απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και ο τρόπος ανάλυσής τους. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα και η ανάλυση των απαντήσεων, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνες. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Η λέξη ικανοποίηση προέρχεται από το ρήμα "ικανοποιώ" (ικανός + ποιώ), δηλαδή ικανοποίηση είναι η ικανότητα για πραγματοποίηση και η εκπλήρωση επιθυμίας είτε για προσωπικό, είτε για άλλους σκοπούς (Μπαμπινιώτης, 2004). Η εργασία κατέχει αναμφίβολα κεντρικό ρόλο στη ζωή των ατόμων και ως εκ τούτου, το περιεχόμενο της εργασίας πρέπει να είναι ελκυστικό και να συμβάλλει στην ικανοποίηση των εργαζομένων (Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006). Μεταξύ των ερευνητών φαίνεται ότι υπάρχει ομοφωνία ως προς το ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, μια συλλογική στάση που αποτελείται από πολλές επιμέρους διαφορετικές πλευρές (Rice, McFarlin & Bennett 1989· Koustelios, 1991).

Ένας ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (1976), ο οποίος θεωρεί ότι είναι μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας κάποιου. Ο Locke (1976, 1984) συνδέει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το σύστημα αξιών του ατόμου και επομένως η επαγγελματική δυσαρέσκεια ταυτίζεται με τη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από τη ματαίωση των εργασιακών προσδοκιών του εργαζόμενου.

Πολλοί ερευνητές προσέγγισαν τον ορισμό της ικανοποίησης με διαφορετικό τρόπο και συμφώνησαν στο ότι «η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνιστάται από πολλά επιμέρους στοιχεία» (Κάντας, 1998· Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Ο Κάντας (1998) ειδικά αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, η οποία αποτελείται, όμως, από διαφορετικές πτυχές, δηλαδή, γίνεται συνολική μέτρηση της ικανοποίησης, όπου λαμβάνονται υπόψη όλες οι επιμέρους διαστάσεις της. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει με θετικά συναισθήματα τον εργαζόμενο προς την εργασία ή τις συνθήκες αυτής της εργασίας (Davis, 2004).

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα (δυσαρέσκεια) που αποκομίζει κάποιος από τον

εργασιακό του χώρο (Spector, 2000). Κατά τον Spector (2008) η ικανοποίηση μπορεί να διαιρεθεί σε δύο κατηγορίες: την εσωτερική (intrinsic satisfaction) και την εξωτερική (extrinsic satisfaction). Η εσωτερική ικανοποίηση αναφέρεται στη φύση των εργασιακών καθηκόντων και στα αισθήματα των ανθρώπων για την εργασία τους. Η εξωτερική ικανοποίηση αναφέρεται σε άλλες πτυχές της εργασίας όπως οι αμοιβές, οι πρόσθετες παροχές, το σύστημα προαγωγών κ.λπ.

Παρόμοια, κατά τον Warr (1987), η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελείται από επιμέρους στοιχεία και, επομένως, μπορεί να διακριθεί σε «εσωγενής» και «εξωγενής». Η εσωγενής ικανοποίηση έχει σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας και αναφέρεται σε εκείνες τις όψεις της εργασίας που έχουν να κάνουν με την αυτή καθαυτή εκτέλεσή της, π.χ. την ελευθερία επιλογών ως προς τον τρόπο επιτέλεσης του έργου, το βαθμό υπευθυνότητας, την ποικιλία δραστηριοτήτων, τη χρήση δεξιοτήτων, την εποπτεία κ.λπ. Η εξωγενής ικανοποίηση, από την άλλη, έχει σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εργασία και αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας, το ωράριο, την ασφάλεια, τις αμοιβές κ.λπ. Περισσότερο αναλυτικοί οι Ginzberg και συν. (1951) είχαν από πολύ νωρίτερα προσδιορίσει τρεις διαστάσεις στη διάκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης: τη διάσταση της «εσωτερικής ικανοποίησης», της «συνακόλουθης ικανοποίησης» και τέλος τη διάσταση της «εξωτερικής ικανοποίησης».

Όπως αναφέρουν οι Granny, Smith & Stone (1992) η εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση σχέση με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, η οποία προέρχεται από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα σε αυτά που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να έχει από αυτήν. Οι ορισμοί αυτοί δίνουν έμφαση στον συναισθηματικό τομέα, ωστόσο τονίζουν και την πρακτική διάσταση της ικανοποίησης, λέγοντας ότι η εργασιακή ικανοποίηση ταυτίζεται με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Ο Weiss (2002) με τη σειρά του, υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια συμπεριφορά και την συνδέει με τα αντικείμενα γνωστικής αξιολόγησης (συναισθήματα). Οριζόμενη, λοιπόν, ως συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική ή αρνητική στάση που κάποιος διαμορφώνει για τη δουλειά του ή για τις συνθήκες εργασίας του, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του.

Κατά τη θεωρία των Lofquist και Dawis (όπως παρατίθεται στην Αναγνωστοπούλου, 2011) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση αντιστοίχισης μεταξύ των ενισχυτικών στοιχείων που περιέχει το εργασιακό περιβάλλον με τις ανάγκες του εργαζομένου. Πιο συγκεκριμένα, όταν στον εργασιακό χώρο κάθε εργαζόμενος έχει τις κατάλληλες ικανότητες για να εκπληρώσει σωστά τις απαιτήσεις της εργασίας του μέσα στον οργανισμό, τότε υπάρχει και η επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τους Koustelios, Theodorakis και Goulimaris (2004) δυο από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η *σύγκρουση* και η *ασάφεια ρόλων*. Η σύγκρουση των ρόλων προκύπτει όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι πρέπει να ικανοποιήσει διαφορετικών ειδών απαιτήσεις και προσδοκίες, ή όταν η συμμόρφωση με ορισμένες απαιτήσεις του ρόλου κάνει δύσκολη τη συμμόρφωση με κάποιες άλλες πλευρές των ρόλων της εργασίας. (Κάντας, 1995). Η ασάφεια του ρόλου έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι είναι αβέβαιοι σχετικά με το ποια ακριβώς είναι τα εργασιακά καθήκοντα και οι ευθύνες τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση πολλών δημόσιων υπηρεσιών, όπου υπάρχουν θέσεις εργασίας χωρίς σαφή περιγραφή των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων και των αρμοδιοτήτων του υπαλλήλου (Spector, 2000).

Οι περισσότεροι πάντως ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν πως η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αναγνωρίζεται ως μια απλή, μονοδιάστατη έννοια, αλλά ως ένα πολύπλοκο σύνολο στάσεων απέναντι σε διαφορετικές όψεις ενός επαγγέλματος, οι οποίες προκύπτουν από τις προσδοκίες ενός ατόμου για την εργασία του και τις εμπειρίες του.

1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Υπάρχει μια πληθώρα θεωριών που προσπαθούν να εξηγήσουν την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης. Κύριος εμπνευστής της «θεωρίας των κινήτρων» (hierarchy of needs theory) που στηρίχθηκε στις προτεραιότητες που θέτει η ψυχοσωματική και κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου είναι ο Abraham Maslow. Η θεωρία του Maslow (Maslow, 1987) αφορά τη φύση της παρώθησης, εξετάζοντας ποιες είναι οι ανάγκες των ανθρώπων, πώς ιεραρχούνται και πώς ικανοποιούνται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Maslow εισήγαγε ένα σύστημα ιεράρχησης των ανθρώπινων βασικών αναγκών και αξιών, υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κορέσει όσο το δυνατό περισσότερες από τις

ανάγκες του και με όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Μόλις ικανοποιηθεί μια ανάγκη, παρουσιάζεται η επιθυμία ικανοποίησης νέων αναγκών σε ένα ανώτερο επίπεδο. Το σύστημα αξιών, που αποτελείται από πέντε βασικές κατηγορίες ξεκινώντας από τις κατώτερες προς τις ανώτερες, με μια σειρά προτεραιότητας, παίρνει τη μορφή πυραμίδας. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες. Ακολουθούν οι ανάγκες για ασφάλεια και προστασία, οι ανάγκες για αγάπη και συναισθηματική ανταπόκριση, οι ανάγκες για κοινωνική επαφή και η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση, ενώ στην κορυφή βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση.

Μια προέκταση της θεωρίας του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer, με τη διαφορά ότι αυτός περιόρισε τις πέντε κατηγορίες αναγκών στις εξής τρεις: ανάγκες ύπαρξης (existence), που υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, ανάγκες σχέσης (relatedness) με το κοινωνικό περιβάλλον, που υπάγονται οι κοινωνικές ανάγκες και ανάγκες ανάπτυξης (growth), που υπάγονται οι δυο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow (Κάντας, 1998· Παπάνης & Ρόντος, 2005). Έδωσε έτσι περισσότερη ευελιξία στην ιεράρχηση, τονίζοντας ότι είναι εφικτή η ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών κατηγοριών αναγκών. Μια ακόμη διαφορά αποτελεί το γεγονός ότι η μη ικανοποίηση (ματαίωση) των αναγκών ανώτερου επιπέδου, μπορεί να προκαλέσει οπισθοδρόμηση σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, ενώ, αντίθετα, η ικανοποίηση μιας ανάγκης δε σημαίνει ότι αυτή παύει να αποτελεί κίνητρο αλλά μπορεί να λειτουργήσει αυξητικά για την έντασή της (Alderfer, 1969).

Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δεν συνδεθεί με την παρώθηση, αφού ως φαινόμενα είναι αλληλένδετα λόγω της επίδρασης που το καθένα ασκεί επί του άλλου. Η παρώθηση είναι μια διαδικασία που προκαλεί, ενεργοποιεί, κατευθύνει και ενδυναμώνει τη συμπεριφορά και την απόδοση του ατόμου. Οι περισσότεροι θεωρητικοί της παρώθησης έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στην αναγνώριση των ανθρωπίνων αναγκών και στον τρόπο ικανοποίησής τους. Η ικανοποίηση από την εργασία και η παρώθηση συνδέονται μεταξύ τους καθώς το προσωπικό ενός οργανισμού έχει την ανάγκη να αισθάνεται ότι επιτελεί ένα σημαντικό έργο και ο ηγέτης βασίζεται σε αυτό για να παρακινήσει τα άτομα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι παράγοντες, λοιπόν, που επηρεάζουν την παρώθηση και την ικανοποίηση από την εργασία μπορούν να ταξινομηθούν σε

τέσσερις κατηγορίες, προσωπικοί, κοινωνικοί, παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και παράγοντες κουλτούρας (Bush και Middlewood, 2005). Ο Taylor (1911), στη θεωρία της παρώθησης, στηρίχθηκε στα οικονομικά κίνητρα για τη δραστηριοποίηση των εργαζομένων. Ο Herzberg με τη θεωρία των δύο παραγόντων (Herzberg, et al., 1959) επιχείρησε να εκφράσει την παρώθηση σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια. Υποστήριξε την ύπαρξη παραγόντων παρώθησης (motivators), που σχετίζονται με την εργασία και παράγουν ικανοποίηση, και παραγόντων υγιεινής (hygiene factors), που τείνουν να παράγουν δυσαρέσκεια από την εργασία όταν δεν ικανοποιηθούν. Η ικανοποίηση σχετίζεται με εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι παράγοντες υποκίνησης. Στους παράγοντες αυτούς ανήκουν η θέση εργασίας, οι ευκαιρίες για προαγωγή, η αναγνώριση, οι προκλήσεις της εργασίας και η αίσθηση της προσωπικής ανέλιξης μέσα από την εργασία. Όταν οι παράγοντες αυτοί δεν υπάρχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο, δεν υπάρχει ικανοποίηση αλλά δεν προκαλείται δυσαρέσκεια γιατί η δυσαρέσκεια σχετίζεται με τους εξωτερικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι η διοίκηση της εταιρείας, οι μισθούς και τα bonus, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας και το αίσθημα της ασφάλειας. Όταν οι παράγοντες αυτοί είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο η κατάσταση θεωρείται κανονική ή ουδέτερη, ενώ σε αντίθετη περίπτωση δημιουργείται δυσαρέσκεια. Σύμφωνα με τον Herzberg, αυτό που εξασφαλίζει την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου είναι μόνο οι παράγοντες παρακίνησης, δηλαδή οι πέντε παράγοντες κινήτρων (Μακρή- Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Η θεωρία προσδοκιών (expectancy theory), που αναπτύχθηκε από τον Victor Vroom το 1964, δεν προσπαθεί να περιγράψει τι είναι αυτό που παρακινεί τους εργαζομένους (όπως κάνουν οι θεωρίες των Maslow και Herzberg), αλλά τη διαδικασία της παρακίνησης του εργαζομένου. Ασχολείται με το τι καθορίζει την πρόθεση του ατόμου να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στη δουλειά. Αυτή η προσπάθεια συνεισφέρει στην απόδοση του τμήματος ή ολόκληρου του οργανισμού, στον οποίο εργάζεται κάποιος. Υποστηρίζει ότι η επαγγελματική παρακίνηση ενός ατόμου προσδιορίζεται από το τι πιστεύει για τις σχέσεις προσπάθειας - απόδοσης (expectancy), τι πιστεύει για τις σχέσεις δουλειάς και αποτελεσμάτων (instrumentality) και από το πόσο επιθυμεί τα αποτελέσματα από την εργασία (valence). Επιχειρεί έτσι να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επιλέγουν ποιες από τις διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις θα υιοθετήσουν, ώστε να έχουν τα

μεγαλύτερα ανταποδοτικά οφέλη. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom, η παρακίνηση είναι συνάρτηση της έντασης για αύξηση των ανταμοιβών, της προσδοκίας ότι η αύξηση των προσπαθειών θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης και τέλος της προσδοκίας ότι η αύξηση της απόδοσης θα οδηγήσει σε αύξηση των ανταμοιβών.

Το μοντέλο των « χαρακτηριστικών της εργασίας» των Hackman & Oldman (1980) (job characteristics model), προσδιορίζει τους βασικότερους παράγοντες στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι κυριότεροι παράγοντες εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης είναι: η ποικιλία των διαθέσιμων ικανοτήτων (skill variety), η ταυτότητα του έργου (task identity), η σημαντικότητα των επιτελούμενων εργασιών (task significance) και η ανατροφοδότηση (feedback) (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Πιο συγκεκριμένα, τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά, η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα και η σπουδαιότητα του έργου, επηρεάζουν τη βιωμένη σημασία της εργασίας. Η αυτονομία, από την πλευρά της, επηρεάζει τη βιωμένη υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα της εργασίας. Τέλος, η ανατροφοδότηση συνδέεται με τη γνώση των αποτελεσμάτων της εργασίας (Κάντας, 1998).

Ο McGregor (1960) ανέπτυξε τη διπολική θεωρία X και Y (employee motivation theory X and theory Y) της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην εργασία. Δεν υποστήριζε ότι οι εργαζόμενοι ανήκουν οπωσδήποτε στον τύπο X ή στον τύπο Y. Κατά κύριο λόγο έβλεπε ότι οι δύο αυτές θεωρίες είναι εκ διαμέτρου αντίθετες, έχοντας μάλιστα μεταξύ τους ένα ευρύ φάσμα πιθανών διαφορετικών εργασιακών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τη θεωρία X, την παραγωγικότητα μπορούν να αυξήσουν μόνο τιμωρητικές μέθοδοι και συνεπώς τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία αυτή νιώθουν ικανοποιημένα και ασφαλή μόνο όταν αποφεύγουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες. Πρόκειται για άτομα που επιθυμούν να εργάζονται εκ του ασφαλούς και είναι φυγόπονα. Αντίθετα, όσοι περιγράφονται από τη θεωρία Y του McGregor χαρακτηρίζονται από έντονη αυτονομία και δημιουργικότητα. Θεωρούν ότι η εργασία είναι κάτι φυσιολογικό, όπως και η ξεκούραση, δεν αντιπαθούν την εργασία και επιδιώκουν να αποκτήσουν υπευθυνότητες εφόσον έχουν κάποια υποκίνηση.

Η θεωρία της ισότητας, εισηγητής της οποίας ήταν ο Stacy Adams (1965), υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από το «ισοζύγιο εισόδου-εξόδου» όπως ο κάθε εργαζόμενος το αντιλαμβάνεται, δηλαδή τη σχέση μεταξύ αυτών που προσδοκά από το επάγγελμα και αυτών που λαμβάνει. Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση, η ανισότητα με δυσαρέσκεια. Εάν ο εργαζόμενος αντιληφθεί μια υπαρκτή ή υποτιθέμενη αδικία εις βάρος του, ότι δηλαδή υπάρχει μια ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτά που προσφέρει στην επιχείρηση και στην αμοιβή που λαμβάνει από αυτή, μειώνει την απόδοσή του. Τα άτομα που αισθάνονται αδικημένα αλλά δεν προσπαθούν να αλλάξουν τη στάση τους, οδηγούνται σε λανθάνουσες πρακτικές, είτε αλλάζοντας τη συμπεριφορά τους απέναντι στη σημαντικότητα των παραγόντων της ανισότητας, είτε επαναπροσδιορίζοντας τις παραδειγματικές σχέσεις τους στο χώρο της εργασίας (Κάντας, 1998).

Τέλος η άποψη της «θεωρίας της απόκλισης» (discrepancy theory) μεταξύ επιθυμητής και πραγματικής ικανοποίησης, με κύριους εκφραστές τον 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.

1.3 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ουσιαστική συμβολή των εκπαιδευτικών στην επιτυχή προώθηση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται δεδομένη. Επιπλέον, φαίνεται πως η επιτυχία της εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για την εργασία τους και από το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι με αυτή. Συνεπώς, δεν προκαλεί έκπληξη η άποψη πως «τα σχολεία πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» (Heller, Clay & Perkins, 1993). Παρόλα αυτά, μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών που έγιναν (Ερωτοκρίτου, 1996· Πασιαρδής, 2004), 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, δημιουργώντας έτσι προβλήματα στην αποτελεσματικότητά τους και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνες (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 1994· Ερωτοκρίτου,

1996), επιβεβαιώνεται η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Είναι, επομένως, αναγκαίο να υπάρξουν εκείνες οι πρωτοβουλίες που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερες ευκαιρίες για αναγνώριση και επομένως επιτυχία στο έργο τους στη σχολική μονάδα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρει ότι 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 ικανοποίησής τους αποκτά νέες διαστάσεις, που αφορούν τη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη γενικότερη 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. Προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Zigarrelly 1996).

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, πολλές έρευνες προσπάθησαν να εντοπίσουν τις πηγές της εργασιακής ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Zembylas & Papanastasiou (2004) σημειώνουν ότι: «ο όρος διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο». Επισημαίνουν ακόμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από παράγοντες όπως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, η αυτονομία και η ανεξαρτησία και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Σύμφωνα με πλειοψηφία μελετών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με τα επίπεδα εσωτερικής ενδυνάμωσης, όπως η παρακίνηση. Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που βρέθηκε ότι συμβάλλει στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι η εργασία με τα παιδιά. Αντίθετα, η δυσαρέσκεια που

δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί συνδέθηκε κατά κύριο λόγο με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τους χαμηλούς μισθούς και τις αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην κοινωνία. Σε γενικές γραμμές όμως, μελέτες έχουν δείξει μεταβολές στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με συγκεκριμένα ατομικά και σχολικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Spector (1994), η επαγγελματική ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια, το πώς δηλαδή αισθάνονται οι άνθρωποι σε σχέση με την εργασία τους, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό συνδέεται έμμεσα και άμεσα με το αποτέλεσμα της σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες που έχουν τα άτομα για την εργασία τους και στο τι πραγματικά μπορούν να πάρουν ή παίρνουν από αυτή (Spector, 1994). Η Lipman (1999) ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη βοήθεια προς τους μαθητές και τη συνεργασία με τους συναδέλφους, ως τις πιο ικανοποιητικές πτυχές της εργασίας τους. Η δυσαρέσκεια μπορεί να προκύψει από τις εξωτερικές πτυχές της εργασίας, όπως οι κυβερνητικές ενέργειες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς (Lipman, 1999). Ο Koustelios (2001) σημείωσε ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας. Παράλληλα, βρέθηκε ότι η εργασιακή εμπειρία σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εποπτεία και τις πιθανότητες προαγωγής. Επιπλέον, η βαθμίδα εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες, την εποπτεία και τις πιθανότητες προαγωγής.

Η Saiti (2007) σημείωσε σαν σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και το σχολικό κλίμα, την πιθανότητα προαγωγής και τα οφέλη από την εργασία, την εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας. Σημαντικές είναι ακόμα οι αμοιβές από την εργασία, η γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι και η συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών από τον/τη διευθυντή/ντρια, η γενικότερη ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (λογομαχίες και συγκρούσεις). Ο Πυργιωτάκης (1992) μελέτησε τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και βρήκε ότι, ανεξάρτητα από τους λόγους που επέλεξαν το επάγγελμά τους, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νιώθουν μεγάλη

ικανοποίηση και πληρότητα από τη συναναστροφή με τα παιδιά και ότι, παρά τις αντίξοες συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος, αισθάνονται ικανοποιημένοι.

Σε σχετική της έρευνα, η Evans (1998) μελέτησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και υποστήριξε τη διάκριση μεταξύ των όρων 'satisfactory'- πράγμα που σημαίνει αποδεκτό ή απολύτως καλό και 'satisfying' - που σημαίνει την εκπλήρωση ή την εγγενή αμοιβή. Πρότεινε, μάλιστα, τον επαναπροσδιορισμό του όρου «ικανοποίηση από την εργασία» αναφερόμενη σε δύο συστατικά του: την άνεση ('job comfort') και την εργασιακή εκπλήρωση ('job fulfillment'). Το πρώτο σχετίζεται με τον βαθμό ικανοποίησης κάποιου από τις συνθήκες εργασίας και τις καταστάσεις, όπως είναι οι αποδοχές και το δεύτερο αναφέρεται στον βαθμό που το άτομο είναι ευχαριστημένο από καταστάσεις, όπως είναι η αναγνώριση από τους ανωτέρους και η αίσθηση της επιτυχίας.

Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008) διένειμαν σχετικό ερωτηματολόγιο σε δασκάλους παιδικών σταθμών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και συμπέραναν ότι τέσσερις παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: το φύλο, το σχολικό επίπεδο, το σχολικό κλίμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι άνδρες εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης βρέθηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε ψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και αυτοί που ικανοποιήθηκαν με τον βαθμό στον οποίο είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς στόχους τους, δήλωσαν ότι νιώθουν μεγαλύτερη γενική επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Γραμματικού (2010) ερεύνησε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους. Από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αλλά ως προς κάποιες επαγγελματικές συνθήκες που βιώνουν στο σχολείο, όπως είναι η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και εξέλιξής τους και η διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς της κοινωνίας, διαφαίνεται κάποια δυσαρέσκεια. Ακόμη, οι

εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων είναι δυσαρεστημένοι από τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται.

Η έρευνα των Eliophotou –Menon και Athanasoula- Reppa (2011), εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ενώ δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δήλωναν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία.

Σε έρευνα του Gosh (2013), που έγινε σε 20 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιοχή της Ινδίας, αναφέρεται ότι η φύση της εργασίας δεν έχει σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βρέθηκε να είναι πιο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Ακόμα διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άντρες, ενώ όσοι δουλεύουν σε αστικές περιοχές, βρέθηκε ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που δουλεύουν σε αγροτικές.

Η Charman (2013), ερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ιρλανδίας σε σχέση με τη δέσμευση καριέρας σε 93 εκπαιδευτικούς και βρήκε πως αυτή αυξάνεται με τα χρόνια εμπειρίας και ότι έχει ισχυρή θετική σχέση με την επαγγελματική δέσμευση. Σε παλαιότερη έρευνα των Klecker & Loadman (1996) ερευνήθηκε η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ενδυνάμωσης σε εκπαιδευτικούς του Οχάιο. Από τις μετρήσεις βρέθηκε υψηλή γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

Η έννοια της ενδυνάμωσης παρατηρήθηκε πρώτα στον βιομηχανικό τομέα και στον κόσμο των επιχειρήσεων και αφορούσε την αύξηση της παραγωγικότητας. Αρκετοί εμπορικοί οργανισμοί διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι που δέχονται ενδυνάμωση από τους προϊστάμενους είναι ικανοί να συνεισφέρουν περισσότερο στην επιδίωξη του κέρδους της εταιρίας με χαμηλότερο κόστος (Short & Johnson, 1994). Έκτοτε το ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση των εργαζόμενων στον χώρο των επιχειρήσεων είναι ιδιαίτερα αυξημένο λόγω της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και πρωτοπορίας που αναμένεται να επιφέρει σε έναν οργανισμό (Boudrias και συν.,2010).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εξουσιοδότηση ή ενδυνάμωση (empowerment) θεωρείται η διαδικασία μεταβίβασης ή αποκέντρωσης της εξουσίας λήψης αποφάσεων (Conger & Kanungo 1988), η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένη εσωτερική παρακίνηση για την εκτέλεση ενός έργου (Thomas & Velthouse, 1990). Για τους Conger και Kanungo (1988), καθώς οι υπάλληλοι καθίστανται περισσότερο εξουσιοδοτημένοι, η προσδοκία από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται, μεγεθύνοντας την ποσότητα της προσπάθειας και του χρόνου που αφιερώνουν για την εκτέλεση ενός έργου. Έτσι, οι υπάλληλοι αναμένεται να εργασθούν σκληρότερα παρά την απουσία άμεσης επίβλεψης, να είναι προσαρμοστικοί για την επίτευξη του έργου και να δείχνουν επιμονή όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια (Thomas & Velthouse, 1990). Η εξουσιοδότηση, λοιπόν, ως οργανοδιοικητική έννοια, σημαίνει εκχώρηση εξουσίας (δικαιώματος και δύναμης για δράση) και ευθύνης (αρμοδιότητας, καθήκοντος) από ένα ανώτερο/υποκείμενο ιεραρχικά όργανο ή θέση σε ένα κατώτερο/ υποκείμενο όργανο ή θέση (Ανθοπούλου, 1999).

Η διαχρονική εξέλιξη της ενδυνάμωσης του προσωπικού αιτιολογεί τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Συγκεκριμένα, αρχικά επικράτησε η κοινωνικο-τεχνική προσέγγιση (Lewin, 1951), ακολούθησε η ιδέα του εμπλουτισμού της εργασίας με εστίαση στον επαυξημένο έλεγχο της εργασίας και στην ικανότητα του εργαζομένου να λαμβάνει αποφάσεις (Herzberg, 1968), και στη συνέχεια έκανε την εμφάνισή της η εργασιακή αυτονομία (Menon, 1995). Αργότερα, έκανε την είσοδό της η ηγεσία

ενδυνάμωσης (Kanter, 1979) και τέλος η αρχή του επιμερισμού της ισχύος και του ελέγχου, που αυξάνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Kanter, 1979), η οποία αποτέλεσε τον πρόδρομο της δυναμικής της ενδυνάμωσης μέσα από την ανάπτυξη της ομάδας (Neilsen, 1986).

Σύμφωνα με τους Goldsmith και συν. (1997), η εξουσιοδότηση αποδίδει στους εργαζόμενους κάποιο βαθμό αυτονομίας. Οι Appelbaum και Honeggar (1998) αναφέρουν ότι η εξουσιοδότηση υφίσταται σε έναν οργανισμό, όταν οι υπάλληλοι των χαμηλότερων επιπέδων στην ιεραρχία, αισθάνονται ότι αναμένεται από αυτούς να αναλάβουν καλόπιστα πρωτοβουλίες, στο όνομα της αποστολής τους, ακόμη και αν οι πρωτοβουλίες τους αυτές βρίσκονται έξω από τα όρια των αρμοδιοτήτων τους. Εφόσον η πρωτοβουλία των υπαλλήλων οδηγήσει σε κάποιο λάθος, μερικές φορές σοβαρό, οι υπάλληλοι έχουν την πεποίθηση ότι δε θα υποστούν αυθαίρετα κυρώσεις.

Η ενδυνάμωση είναι η μεταβίβαση ευθυνών και εξουσίας, με στόχο την υψηλότερη απόδοση και την υψηλότερη ικανοποίησή των εργαζομένων στην εργασία. Αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης είναι η ικανοποίηση στην εργασία και η αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού, της ικανότητας, της επιρροής και της αυτοεπάρκειας. Έτσι ο εργαζόμενος βρίσκει νόημα στη δουλειά του, αισθάνεται ότι αυτή είναι σημαντική και ότι ταιριάζει με τις αξίες του. Αισθάνεται την αυτοπεποίθηση ότι διαθέτει τις ικανότητες, την επάρκεια και τις δεξιότητες να διεκπεραιώσει την εργασία του αποτελεσματικά. Με την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού νιώθει ότι διαθέτει την αυτονομία να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις για να κάνει αποτελεσματικά την εργασία του. Πιστεύει ότι μπορεί να ασκήσει επιρροή σε άλλους ανθρώπους, λειτουργίες, και πολιτικές μέσω της δικής του προσπάθειας. Κατά συνέπεια νιώθει ότι έχει επιτελέσει το έργο του με επιτυχία και νιώθει αναγνώριση (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 2005), τα ενδυναμωμένα άτομα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, γίνονται αποφασιστικά και καινοτόμα, ξέρουν να επιχειρηματολογούν και έχουν νιώθουν επιτυχημένα. Είναι υπεύθυνα και έχουν υψηλή αίσθηση του ανήκειν στον οργανισμό. Έχουν θετική στάση απέναντι στην κριτική και επιζητούν την δια βίου μάθηση για να βελτιωθούν. Συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, προσαρμόζονται έγκαιρα στις εξελίξεις και

είναι δεκτικοί στις αλλαγές. Οι στόχοι τους είναι ξεκάθαροι και αισθάνονται ολοκλήρωση και ικανοποίηση από την εργασία τους.

Οι Blanchard , Carlos και Randolph (1999) προτείνουν κάποιες ενέργειες για την επίτευξη της ενδυνάμωσης. Ενέργειες που αφορούν την πληροφόρηση όλων των εργαζομένων, οι οποίοι πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για ζητήματα που αφορούν την εργασία τους και τον οργανισμό που εργάζονται. Ακόμη, ενέργειες για την οριοθέτηση της αυτονομίας των εργαζόμενων ως άτομα και ομάδες. Τέλος, ενέργειες για την ανάπτυξη της ομαδικής συνεργασίας και τον σχηματισμό ομάδων. Η ομάδα με τη συνεργασία επιτυγχάνει ευρύτερη γνώση, ισχυρότερη παρακίνηση και μεγαλύτερη δέσμευση (Μπουραντάς, 2005). Οι συντελεστές επομένως της διαδικασίας ενδυνάμωσης είναι, από τη μία πλευρά, η απόφαση του εργαζομένου να αναλάβει πρωτοβουλία ή όχι και από την άλλη, η απόφαση του οργανισμού να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον ενδυνάμωσης.

Οι Zimmerman & Rappaport (1988) ορίζουν την ενδυνάμωση σαν «μια εννοιολογική κατασκευή που συνδέει τις δεξιότητες και τις δυνάμεις του ατόμου και τις εν δυνάμει συμπεριφορές του, με μια κοινωνική και προσωπική αλλαγή». Στην ουσία πρόκειται για ένα τρισδιάστατο μοντέλο σε επίπεδο ατόμου, οργανισμού και κοινωνίας, που δέχεται αλληλεπιδράσεις από όλα τα επίπεδα. Περαιτέρω, η ενδυνάμωση ορίζεται ως μια επιμεριστική, συμμετοχική διαδικασία που βασίζεται στη διάχυση πληροφοριών (στο προσωπικό) σχετικά με την απόδοση του οργανισμού, στις αμοιβές για τη βελτιωμένη απόδοση του οργανισμού και στην υποκίνηση των εργαζομένων προκειμένου να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την απόδοση του οργανισμού (Bowen & Lawler, 1992). Η Kanter (1977) υπογραμμίζει ότι η ενδυνάμωση συνίσταται στην ανάθεση αρμοδιοτήτων σε εργαζόμενους που ανήκουν σε «μειονεκτικές ή κατώτερες» ομάδες εργαζομένων, είτε εξαιτίας των προσόντων που έχουν, είτε εξαιτίας της ίδιας της θέσης τους. Έτσι, σύμφωνα με την Menon, η ανάπτυξη της αυταξίας του εργαζομένου μέσα από τη δυνατότητα λήψης απόφασης, για κάποιους ερευνητές, οδηγεί στην αύξηση του αντιληπτού επιπέδου αυτοελέγχου και τελικά στην ενδυνάμωσή του (Menon, 1995). Άλλοι ερευνητές αναζητούν τον ορισμό της ενδυνάμωσης στην ίδια τη φύση της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς εξαρτάται από την αλλαγή κάποιων παραγόντων, όπως είναι το περιβάλλον και η συμπεριφορά του ηγέτη. Η προσωπική δύναμη, σύμφωνα με έρευνα των Thomas και Velthouse (1990), προκύπτει από τις επιλογές που καλείται κανείς να κάνει και από

συμβάντα στο περιβάλλον. Η έρευνα αυτή έχει δείξει ότι το συγκεκριμένο είδος της ενδυνάμωσης συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία. Με αυτή την έννοια, ένα υψηλό επίπεδο της εγγενούς ενδυνάμωσης (κίνητρα) συνδέεται με έναν θετικό τρόπο με τις ζωές των εργαζομένων στο χώρο εργασίας. Παράλληλα οι Foster-Fishman και Keys (1995) εξισώνουν την ενδυνάμωση με μια διαδικασία επίδρασης στα γεγονότα και τα αποτελέσματα που οι εργαζόμενοι θεωρούν σημαντικά.

Στη βιβλιογραφία συναντώνται πολλοί ορισμοί της έννοιας της ενδυνάμωσης. Παρόλα αυτά, η κεντρική ιδέα που προκύπτει από τους διάφορους ορισμούς είναι πως η ενδυνάμωση αποτελεί την αντίληψη των ατόμων ότι έχουν την εξουσία για να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητές τους με έναν τρόπο που να έχει σημασία (Laschinger & Havens, 1996). Αυτή η εξουσία προκύπτει από τις συνθήκες εργασίας και οι εργαζόμενοι νιώθουν ικανοί να πραγματοποιήσουν ενέργειες, έτσι ώστε να υλοποιήσουν τους εργασιακούς τους στόχους.

2.2 ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ

1. Λήψη αποφάσεων

Η λήψη αποφάσεων αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις κριτικές αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την εργασία τους (Short, 1992). Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό σημαίνει συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τους προϋπολογισμούς, την επιλογή προσωπικού, τον προγραμματισμό, τη διδακτέα ύλη, και άλλα πεδία προγραμματισμού. Το σχολικό περιβάλλον που απαιτείται για να υποστηρίξει τη λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και ανάληψη κινδύνου. Με την προϋπόθεση ότι η λήψη αποφάσεων οδηγεί σε εξουσιοδότηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους είναι αυθεντική και ότι η γνώμη τους έχει επίπτωση στην έκβαση της απόφασης (Short & Greer, 1997).

Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων απαιτείται η προθυμία της πλειοψηφίας του προσωπικού να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια στην εν λόγω διαδικασία. Οι διευθυντές χρειάζεται να οικοδομούν κλίμα εμπιστοσύνης και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, περιμένοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων και εξαλείφοντας τον εκφοβισμό ή τον φόβο. Χρειάζεται να διευκολύνουν τη διαδικασία με την

επικοινωνία απόψεων, προσδοκιών και σκέψεων των εκπαιδευτικών θεωρώντας τους ισότιμα μέλη του προσωπικού (Blase & Blase, 2001). Χωρίς την προθυμία των διευθυντών να παραχωρήσουν εξουσίες, αλλά και την προθυμία των εκπαιδευτικών να δεχτούν την εξουσία που τους προσφέρεται, δεν μπορεί να δημιουργηθεί κλίμα πραγματικής συνεργασίας.

Η παραχώρηση αρμοδιοτήτων συνεπάγεται ευθύνη για τις αποφάσεις και τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν, γεγονός που δίνει ιδιαίτερο νόημα στον ρόλο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Υπό αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματικά ενδυναμωμένοι, κάτι που αποτελεί στόχο πολλών μεταρρυθμιστικών αλλαγών στα σχολεία (Leithwood & Jantzi, 2006). Εξάλλου οι Blase και Blase (2001) εξηγούν ότι η ενδυνάμωση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ο ηγέτης βοηθάει τους γύρω του να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να πάρουν αποτελεσματικές αποφάσεις και στη συνέχεια τους δίνει την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι Sweetland και Hoy (2000) συμφωνούν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε θέματα της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα η διαμόρφωση του προγράμματος, η σχολική ζωή των μαθητών αλλά και θέματα οικονομικής φύσης, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της ενδυνάμωσης. Οι διδάσκοντες πρέπει να νιώθουν την ανάγκη να προσφέρουν περισσότερα από το καθημερινό διδακτικό έργο που περιορίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα (Pashiardis, 1994).

2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Επαγγελματική ανάπτυξη ορίστηκε ως η αντίληψη ότι το σχολείο παρέχει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, για συνεχή μάθηση και για επέκταση δεξιοτήτων (Short, 1992). Η ανάπτυξη του προσωπικού μπορεί να γίνει η βάση για συλλογική υποστήριξη, που οδηγεί τελικά σε νέες και αυθεντικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση (Blase & Blase, 2001). Προτάσεις για επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης περιλαμβάνουν τον συσχετισμό των δραστηριοτήτων με το όραμα του σχολείου, την παροχή ποικίλων ευκαιριών, τον σεβασμό στις κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των αποφάσεων, τη γνώση των τάσεων και την προσπάθεια για ενσωματωμένες δραστηριότητες εντός της σχολικής ημέρας (Blase & Blase, 2001).

Σύμφωνα με τους Fullan και Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι McCaslin et al (2005) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες πρέπει να παρέχουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς γερά θεμέλια στην παιδαγωγική και τη διαχείριση της τάξης, προκειμένου να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου. Παρόμοια, το πρόγραμμα No Child Left Behind απαιτεί την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών (Ruhland, 2002).

3. Επαγγελματικό Κύρος

Το κύρος αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι έχουν τον επαγγελματικό σεβασμό και θαυμασμό των συναδέλφων τους, των μαθητών, των γονέων και των μελών της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και ότι αναγνωρίζεται το έργο τους και η τεχνογνωσία τους (Short, 1992).

Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει δεχτεί έντονη αμφισβήτηση και κριτική από τους υπόλοιπους κλάδους. Τα τελευταία χρόνια, η οικονομική πραγματικότητα του επαγγέλματος αλλά και οι αντικειμενικές συνθήκες εργασίας έχουν απειλήσει κατά καιρούς το κύρος των εκπαιδευτικών. Η φθίνουσα εμπιστοσύνη της κοινωνίας στην εκπαίδευση γενικότερα και στα προσόντα των εκπαιδευτικών ειδικότερα, ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας αλλά και οι μικρές δυνατότητες εξέλιξής τους, είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Maeroff, 1988). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι το σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης τους αποκλείει από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική τους ζωή στα σχολεία, γεγονός που πλήττει το επαγγελματικό τους κύρος και δημιουργεί κατά συνέπεια αισθήματα επαγγελματικής ανεπάρκειας.

Καθώς το εκπαιδευτικό επάγγελμα υποβαθμίζεται όσον αφορά το κύρος, η ενδυνάμωση του έμφυχου δυναμικού των σχολείων κρίνεται αναγκαία. Τα σχολεία πρέπει να απαρτίζονται από μια κοινότητα εκπαιδευτικών, οι οποίοι σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, μαθαίνουν από τα ατομικά ταλέντα του άλλου και

μοιράζονται το πάθος τους για τη διδασκαλία. Οι διευθυντές πρέπει να χρησιμοποιούν συχνά τον έπαινο για να αναγνωρίζουν τη συμβολή των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συνδέονται με την εργασία τους, καθώς και τις επιτυχίες τους (Blase & Blase, 2001). Οι Blase και Kirby (2000) ανέφεραν ότι οι ηγέτες που αφιερώνουν χρόνο για τους υπαλλήλους τους διαπιστώνουν αυξημένα επίπεδα παρώθησης των εργαζομένων και υψηλό ηθικό. Υποστήριξαν ότι, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, ο έπαινος πρέπει να είναι αυθεντικός, προσωπικός, και να απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο επίτευγμα.

Τέλος οι Blase και Blase (1994) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική διοίκηση, η αύξηση της αυτονομίας και του επαγγελματισμού τους, ο σεβασμός στο πρόσωπό τους, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας, οι υψηλότεροι μισθοί, οι καλύτερες υποδομές, και ο αυξημένος έλεγχος των ίδιων πάνω στο επάγγελμά τους συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους κύρος.

4. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να επιτυγχάνουν προκαθορισμένους στόχους (Bandura 1975). Πιο συγκεκριμένα, αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι έχουν τις δεξιότητες και την ικανότητα να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, έχουν τις αρμοδιότητες για τη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων για μαθητές και μπορούν να επηρεάσουν τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Short, 1992). Έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύουν τη στενή σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαρκείς στο έργο που διατελούν στο σχολικό χώρο, νιώθουν περισσότερο ενδυναμωμένοι από εκείνους με χαμηλά αισθήματα αυτοεπάρκειας (Edwards κ.ά., 1998). Επιπλέον, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης (Ruscoe κ.ά., 1989).

Η ευκαιρία για την ενδυνάμωση βελτιώνει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και οδηγεί επίσης σε αύξηση της επικοινωνίας, στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους (White, 1992). Η παροχή ευκαιριών για

επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην δημιουργία αντιλήψεων αυτοπεποίθησης, συμπεριλαμβανομένων αισθημάτων εμπιστοσύνης και στην τάση να δοκιμάσουν νέες και καινοτόμους τεχνικές διδασκαλίας στην τάξη (Blase & Blase, 2001).

5. Επαγγελματική Αυτονομία

Η αυτονομία αναφέρεται στην αίσθηση της ελευθερίας των εκπαιδευτικών να πάρουν συγκεκριμένες αποφάσεις που ελέγχουν ορισμένες πτυχές της εργασίας τους. Τέτοιες πτυχές μπορεί να αφορούν στον προγραμματισμό, στη διδακτέα ύλη, στα σχολικά βιβλία και στον οργανωσιακό σχεδιασμό (Short, 1992). Οι Blase και Blase (2001) ορίζουν σαν χαρακτηριστικά της αυτονομίας των εκπαιδευτικών τον έλεγχο της οργάνωσης μέσα στην τάξη, την πειθαρχία στην τάξη και τον προσδιορισμό των αναγκών για τις προμήθειες και τα υλικά. Όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel η αυτονομία των ατόμων προάγεται με την ενθάρρυνσή τους να λαμβάνουν προσωπικές αποφάσεις και να δέχονται την ευθύνη για τις πιθανές συνέπειες των πράξεών τους (Hoy & Miskel, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτονομία αναφέρεται ότι έχουν αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, επαγγελματική ικανοποίηση, δημιουργικότητα, αίσθηση της αποτελεσματικότητας στην τάξη και ικανότητα να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό προβληματισμό (Blase & Blase, 2001).

6. Αντίκτυπος στη σχολική ζωή

Σαν αντίκτυπος στη σχολική ζωή αναφέρεται η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική διαδικασία. Νιώθουν ότι αυτό που κάνουν αξίζει τον κόπο, έχουν την αρμοδιότητα να το κάνουν και τα επιτεύγματά τους αναγνωρίζονται (Short, 1992). Δυστυχώς, πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά εργάζονται σε απομόνωση, αισθάνονται ότι υποτιμάται το έργο τους και ότι απομακρύνθηκαν από τον κύριο στόχο της διδασκαλίας (Blase & Blase, 2001).

2.3 ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, ο όρος της ενδυνάμωσης έκανε την εμφάνιση του στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Οι επιδιώξεις για ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο των συζητήσεων των άμεσα εμπλεκόμενων και εστιάζονται στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Θεωρείται ότι αυτή θα επιφέρει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με την υπόθεση ότι, όταν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, τότε προκύπτουν δημιουργικότερες λύσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων (Hobbs, 2004).

Ο Sweetland & Hoy μελετώντας την εκπαιδευτική ενδυνάμωση θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματική, όταν εστιάζει στην αύξηση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός νιώθει πιο ενδυναμωμένος όταν αντιμετωπίζεται σαν επαγγελματία. Ακόμα κάνουν διάκριση ανάμεσα σε ενδυνάμωση οργανωτική και παιδαγωγική ενδυνάμωση, δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό τη σχέση της με τα διάφορα οργανωτικά και προσωπικά χαρακτηριστικά (Sweetland & Hoy, 2000). Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι οι διάφοροι προσωπικοί παράγοντες όπως τα συναισθήματα, οι προσωπικές εμπειρίες και οι διαπροσωπικές σχέσεις και ταυτόχρονα οργανωτικά χαρακτηριστικά όπως η αυτονομία, οι τεχνικές υποδομές και η εξουσία έχουν την ικανότητα να οδηγούν την ενδυνάμωση σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Τονίζοντας τη σημασία της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, ανέφεραν ότι η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό στις αποδόσεις των μαθητών, όταν δίνει έμφαση στην τεχνολογία. Τέλος, η ενδυνάμωση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι αυθεντική.

Επιπλέον, ο Maeroff θεωρεί ότι ένας ενδυναμωμένος εκπαιδευτικός διακρίνεται από βελτιωμένο προσωπικό κύρος, την αυξημένη γνώση και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο συνδέει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την επαγγελματοποίησή τους (Maeroff, 1988). Περιγράφει την αίσθηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ως έναν σημαντικό τρόπο για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί πιο επαγγελματίες και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Όπως φαίνεται από τους πιο πάνω ορισμούς η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης αναφέρεται στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών σαν υπεύθυνους επαγγελματίες, οι οποίοι μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για την ποιοτική βελτίωση

της εκπαίδευσης. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Lightfoot εξηγεί την ενδυνάμωση σε σχέση με τις ευκαιρίες που έχει ο δάσκαλος να διαχειριστεί την εξουσία, να αποκτήσει αυτονομία, να διακρίνει επιλογές και να αναλάβει ευθύνες (Lightfoot 1986).

Σύμφωνα με τους Short και Rinehart (1992), οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν εμπιστοσύνη στις γνώσεις τους, στις δεξιότητες και στις ικανότητές τους και έτσι αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες έμπρακτα στα σχολεία όπου τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες. Θεωρούν ότι υπάρχουν έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης έτσι όπως προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα: η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την εργασία τους, ο αντίκτυπος (impact) των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή, το κύρος τους και ο επαγγελματικός σεβασμός που έχουν για το άτομό τους οι συνάδελφοί τους οι μαθητές τους και όσοι σχετίζονται με την σχολική κοινότητα, η επαγγελματική τους αυτονομία, η ανάληψη ευθύνης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου εκπαίδευσης και το αίσθημα αυτοεπάρκειάς τους. Οι έξι αυτές διαστάσεις χρησίμευσαν στην κατανόηση των διαφόρων τύπων του εργασιακού περιβάλλοντος, που προωθούν τη δημιουργία ενδυναμωμένων εκπαιδευτικών (Short & Rinehart, 1992). Ακόμη χρησιμοποιούνται για την Κλίμακα Ενδυνάμωσης (School Participant Empowerment Scale, (SPES), που είναι ένα όργανο που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ενδυνάμωσης.

Ο Bolin (1989) ορίζει την εξουσιοδότηση των εκπαιδευτικών ως το δικαίωμα της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για τον καθορισμό των στόχων και της πολιτικής του σχολείου και της επαγγελματικής τους κρίσης, ως προς το πως και τι θα διδάξουν. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση παρέχει στους εκπαιδευτικούς το δικαίωμα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή, σε θέματα ύλης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας (Bolin, 1989). Έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τους αντιμετωπίζουν σαν επαγγελματίες, γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους, τα επιτεύγματα και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ συγχρόνως αυξάνει την αίσθηση του σεβασμού, του κύρους και της αναγνώρισης της δουλειάς και της αυτοεκτίμησής τους.

Ο Prawat (1988) προσδιορίζει την εξουσιοδότηση ως απελευθέρωση του εκπαιδευτικού, υπονοώντας ότι ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος από τον αδικαιολόγητο έλεγχο, ιδιαίτερα όταν ο έλεγχος αυτός προέρχεται από αστήρικτες πεποιθήσεις. Επομένως, σκοπός της ενδυνάμωσης είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών για τη μετάβαση από μια παθητική σε μια πιο ενεργητική μάθηση (Faust & Paulson, 1998) και για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να σκέφτεται, να παίρνει αποφάσεις, καθώς και να ασκεί κριτική στις προσωπικές του εργασίες (Rood, 1997).

Η Menon (1999) αντιλαμβάνεται την ψυχολογική εξουσιοδότηση ως μία γνωστική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση αντιλαμβανόμενου ελέγχου (perceived control), αντιλαμβανόμενης επάρκειας (perceived competence) και εσωτερίκευσης στόχων (goal internalization). Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος αναφέρεται στις πεποιθήσεις για αυτονομία κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση της εργασίας, τη διαθεσιμότητα πόρων, την εξουσία και την ελευθερία στη λήψη αποφάσεων. Η αντιλαμβανόμενη επάρκεια αναφέρεται στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην εμπιστοσύνη στην ικανότητα, όσον αφορά τις απαιτήσεις του έργου που θα εκτελεστεί. Το άτομο, δηλαδή, πιστεύει ότι μπορεί να επιτελέσει με επιτυχία τόσο την προβλεπόμενη εργασία, όσο και κάθε αιφνιδιαστική πρόκληση που ενδεχόμενα παρουσιαστεί στο πλαίσιο της εργασίας αυτής. Η εσωτερίκευση στόχων αναπαριστά την αποδοχή της δύναμης των ιδεών, όπως είναι ένας πολύτιμος σκοπός, μια αποστολή ή ένα όραμα για το μέλλον. Το άτομο πιστεύει και υιοθετεί τους στόχους του οργανισμού και είναι έτοιμο να δράσει για την επίτευξή τους. Η ίδια ταξινομεί την έρευνα ενδυνάμωσης σε τρεις ευρείες κατηγορίες, με βάση την υποκείμενη ώθηση και έμφαση, δηλαδή της περίστασης (διαρθρωτική), της υποκίνησης (ψυχολογική) και της ηγετικής ενδυνάμωσης. Η περιστασιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στην αναδιανομή της εξουσίας και της αντιπροσωπείας της εξουσίας και στη λήψη αποφάσεων της οργανωτικής ιεραρχίας, έτσι ώστε ο εργαζόμενος να έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τις οργανωτικές αποφάσεις, να είναι δημιουργικός και να έχει περισσότερη ευελιξία στο να αναλάβει κινδύνους. Η προσέγγιση της ηγεσίας εστιάζει στον ηγέτη, ο οποίος ενεργοποιεί τους εργαζόμενους να συνεργάζονται με αυτόν στη δημιουργία ενός μελλοντικού οράματος. Η ψυχολογική προσέγγιση για την ενδυνάμωση αναφέρεται στις εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου που είναι ενδυναμωμένο (Menon, 2001).

Οι Wilson και Coolican (1996) διαχωρίζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε δυο κατηγορίες: την εξωτερική δύναμη και την εσωτερική δύναμη. Η εξωτερική δύναμη αναφέρεται στην προσπάθεια ενίσχυσης του εκπαιδευτικού από εξωτερικές πηγές με την παροχή πληροφόρησης και γνώσεων που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει επαρκώς στο εκπαιδευτικό του έργο, καθώς και στη βελτίωση του επαγγελματικού του status. Από την άλλη, η εσωτερική δύναμη αναφέρεται στην αίσθηση ισχύος που πηγάζει από τον εσωτερικό κόσμο του εκπαιδευτικού και όχι από την εξουσία ή επιρροή που μπορεί ο ίδιος να ασκήσει στους άλλους. Η ύπαρξη μιας τέτοιας δύναμης μπορεί να γίνει αντιληπτή από την αποφασιστικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας αλλά και την ικανότητα λήψης σημαντικών αποφάσεων που χαρακτηρίζει τα άτομα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από εσωτερική δύναμη νιώθουν επίσης ότι οι σκέψεις και τα αισθήματά τους έχουν αξία (Wilson & Coolican, 1996).

Ειδικότερα, η εκπαιδευτική ενδυνάμωση έχει μελετηθεί σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Short & Rinehart, 1992), σε σχέση με τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Gruber & Trickett, 1987), με τη σύγκρουση (Johnson & Short, 1998) και με την ηγεσία (Blase & Blase, 1996· Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Blase και Blase η αυτονομία και η ελευθερία ενισχύουν σημαντικά τον αυτοσεβασμό και επίσης ενεργούν θετικά προς την αύξηση της εμπιστοσύνης, της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Blase & Blase, 1994).

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής έρευνα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπήρξε έντονη, προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενδυναμωμένοι στο εργασιακό τους περιβάλλον, αλλά και οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζονται και διαμορφώνονται ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την υποστήριξη και την ενίσχυση που τους παρέχεται. Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες έρευνες που διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από την εργασία έχουν επικεντρωθεί στο πώς η ενδυνάμωση μπορεί να είναι ένας προγνωστικός δείκτης της εργασιακής ικανοποίησης (Billingsley & Cross, 1992 , Hoy & Miskel, 2001). Ωστόσο, υπήρξαν σχετικά περιορισμένες έρευνες που εξετάζουν τον αντίκτυπο της εργασιακής ικανοποίησης στην αίσθηση της ενδυνάμωσης των δασκάλων. Με άλλα λόγια,

μελετάται κατά πόσο τα υψηλότερα επίπεδα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών οδηγούν σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία ή περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ενδυνάμωσης. Αρκετά ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα ελέγχου ενός εργαζομένου πάνω στη λήψη των αποφάσεων, σχετίζονται με υψηλά επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης (Parker & Price 1994). Οι Appelbaum και Honeggar (1998) και Noorliza και Hasni (2006) υποστηρίζουν ότι η εξουσιοδότηση των υπαλλήλων αυξάνει σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η μελέτη των Rinehart και Short (1992) αναφέρει ότι όσο νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδυναμώνονται και ενισχύονται επαγγελματικά στην εργασία τους, τόσο υψηλότερα είναι και τα ποσοστά της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση όταν οι διευθυντές ζητούν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τους παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Σε αυτό το σημείο μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ των δυο μεταβλητών, καθώς η μία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της άλλης, χωρίς όμως να προσδιορίζεται αιτιώδης σχέση μεταξύ τους, σύμφωνα με έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005). Η έρευνα αυτή, σε δείγμα Κύπριων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο, ο βαθμός αναγνώρισης που δέχεται το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και η συμβολή τους στη μαθητική επιτυχία, είναι όλες οι μεταβλητές που επηρεάζουν σημαντικά την αίσθηση της ενδυνάμωσης. Επίσης, στην εργασία των Edwards, Green και Lyons (2002) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ευτυχείς με το επάγγελμά τους και διακατέχονται από ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι και εκείνοι που σημειώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ενδυνάμωσης.

Σε έρευνα της Cypert (2009) σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Georgia φαίνεται πως η ενδυνάμωση και η ικανοποίηση από την εργασία έχουν στατιστικά σημαντική θετική σχέση. Όταν αυξάνεται η ενδυνάμωση αυξάνεται η ικανοποίηση και αντίθετα,

όταν μειώνεται η ενδυνάμωση, η ικανοποίηση από την εργασία μειώνεται επίσης. Έτσι, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ικανοποιητικό εργασιακό περιβάλλον, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, εφόσον τα ευρήματα της μελέτης αυτής δείχνουν ότι η εξουσιοδότηση μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη συνολική ικανοποίηση από την εργασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Bogler και Nir (2012) αποκαλύπτουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μεσολαβεί στις σχέσεις μεταξύ της οργανωτικής υποστήριξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η διάσταση της ενδυνάμωσης που προβλέπει την εγγενή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η αποτελεσματικότητα του ατόμου, ενώ η ισχυρότερη διάσταση της ενδυνάμωσης που προβλέπει την εξωτερική ικανοποίηση από την εργασία, είναι η θέση και το κύρος.

Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βλέπουμε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι θετικά συνδεδεμένη με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται και έχουν την ευκαιρία να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και είναι πιο πιθανό να παραμείνουν σε αυτήν, παρουσιάζοντας μάλιστα και υψηλό βαθμό αφοσίωσης (Ηλιοφώτου, Γεωργίου, Σωκράτους, 2014). Συμπεραίνεται, λοιπόν, τη σημασία της ενδυνάμωσης και της ικανοποίησης για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, του σχολείου και τελικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές έρευνες που αφορούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, στον ελλαδικό χώρο η παρουσία αντίστοιχων ερευνών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Ειδικά, όσον αφορά τον αντίκτυπο της εργασιακής ικανοποίησης στην αίσθηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η έρευνα είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Στα σχολεία της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπηρετούν εκπαιδευτικοί πολλών άλλων ειδικοτήτων, πέραν των δασκάλων και των νηπιαγωγών, όπως ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, μουσικής, πληροφορικής, θεατρικής αγωγής κ.ά., οι οποίοι πλαισιώνουν τα σχολεία και τους συλλόγους των εκπαιδευτικών. Έτσι, ίσως δημιουργείται, στους ίδιους και στους συναδέλφους τους, η αίσθηση ότι δεν

αποτελούν ισότιμα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου. Πιθανώς, μια τέτοια κατάσταση επηρεάζει τόσο την επαγγελματική τους ικανοποίηση, όσο και την αντιλαμβανόμενη από αυτούς εξουσιοδότηση. Με την παρούσα έρευνα πιστεύεται ότι θα διαφανούν μερικά από τα προβλήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι για το επάγγελμά τους, τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι έχουν επαγγελματική αυτονομία και τα κίνητρα που έχουν να ενισχύονται επαγγελματικά καθώς και ότι θα συμβάλει στην επιστημονική συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική θεματολογία και θα παρέχει ευρήματα αξιοποιήσιμα για την ενίσχυση του έργου του εκπαιδευτικού.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η σχέση της με την ενδυνάμωση. Επίσης θα παρουσιασθεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, το εργαλείο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια αυτής της έρευνας (ερωτηματολόγιο) και θα παρουσιαστούν στοιχεία για το δείγμα που επιλέχθηκε να συμμετέχει στη διαδικασία.

3.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η σχέση της με την ενδυνάμωση και να εξεταστεί αν οι συγκεκριμένες έννοιες και οι συνιστώσες τους σχετίζονται με παραμέτρους δημογραφικών χαρακτηριστικών. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να ερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα.

3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Το πρώτο ερώτημα αφορά το κατά πόσο σχετίζονται η ενδυνάμωση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και τις επιμέρους συνιστώσες.
- Το δεύτερο ερώτημα αφορά στους δημογραφικούς παράγοντες (η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, η σχέση εργασίας, ο αριθμός των σχολείων που συμπληρώνουν ωράριο οι εκπαιδευτικοί). Κατά πόσο αυτοί επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αν σχετίζονται με κάποιες παραμέτρους των συνθηκών εργασίας τους.
- Το τρίτο ερώτημα σχετίζεται με την ψυχική ενδυνάμωση. Κατά πόσο οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και αν σχετίζονται με κάποιες παραμέτρους των συνθηκών εργασίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια κλασική μελέτη επισκόπησης, καθώς παράγει ποσοτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους (Cohen & Manion, 1994). Το περιγραφικό μέρος της έρευνας αποσκοπεί στον προσδιορισμό της τρέχουσας κατάστασης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ενώ το συσχετιστικό επιτρέπει τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), τα είδη των ποσοτικών ερευνών είναι οι επισκοπήσεις (surveys), που μπορεί να είναι περιγραφικές (για εκτίμηση παραμέτρων σε πληθυσμιακό επίπεδο), συσχετιστικές, προβλεπτικές ή συγκριτικές και πειραματικές (experimental), για τον έλεγχο αιτιωδών σχέσεων.

Η ποσοτική έρευνα αφορά την περιγραφή των χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού, τις σχέσεις μεταξύ χαρακτηριστικών ή/και προβλέψεις, και απαιτεί τη σε βάθος γνώση της βιβλιογραφίας για την εξοικείωση του ερευνητή με την υπάρχουσα γνώση γύρω από το θέμα. Για την ποσοτική έρευνα η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο εκτεταμένη στο αρχικό στάδιο της έρευνας, η οποία θα αξιοποιηθεί, μετά από τον εμπλουτισμό της και στο τελικό στάδιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων (συμφωνία ή διαφωνία με προηγούμενες έρευνες και πιθανές ερμηνείες των αντιφάσεων). Η ποσοτική έρευνα συνήθως ξεκινάει από μια θεωρία στα πλαίσια της οποίας διατυπώνονται υποθέσεις και ακολουθεί ο σχεδιασμός, η συλλογή εμπειρικών δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση ώστε να επαληθευτούν ή όχι οι υποθέσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνουν την ακριβή διατύπωση των εννοιολογικών κατασκευών που πρόκειται να περιγραφούν ποσοτικά και τις συγκεκριμένες σχέσεις που θα αναζητηθούν. Οι υποθέσεις συνίστανται στην αυστηρή διατύπωση των προβλέψεων για τις υπό διερεύνηση σχέσεις, με βάση τη θεωρία ή τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Σαραφίδου, 2011).

4.2 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Υπάρχουν δύο βασικές πηγές πληροφοριών, οι πρωτογενείς και οι δευτερογενείς. Τα πρωτογενή στοιχεία αποτελούνται από πρωτότυπες πληροφορίες που έχουν συλλεχτεί από τη συγκεκριμένη μελέτη που εκπονήθηκε. Τα δευτερογενή στοιχεία αποτελούνται από πληροφορίες, οι οποίες είναι ήδη διαθέσιμες καθώς έχουν συλλεχτεί πρωταρχικά για κάποιο άλλο σκοπό.

Στην παρούσα εργασία, για τη συλλογή των δευτερογενών στοιχείων που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος της χρησιμοποιήθηκε η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο (Javeau, 1996). Η έρευνα ήταν ποσοτική και διεξήχθη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής, δεύτερης Ξένης Γλώσσας, Μουσικής, Θεατρικής Αγωγής). Συνολικά πήραν μέρος 131 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν το πρώτο δεκαπενθήμερο του Οκτωβρίου του 2014 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

4.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Για την υλοποίηση της έρευνας συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια διανεμήθηκε στο δείγμα. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και εξυπηρετεί την άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 10-15λεπτά της ώρας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, το εύρος των απαντήσεων δηλαδή είναι αυστηρώς περιορισμένο. Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι:

Ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων: δίνονται στον ερωτώμενο επιλογές και του ζητείται να επιλέξει μία. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των στοιχείων που αφορούν τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ερωτήσεις κλίμακας: σύμφωνα με την τεχνική αυτή τίθεται στον ερωτώμενο μια δήλωση και του ζητείται να πει πόσο τείνει στη μία ή την άλλη άποψη. Ουσιαστικά αποτελούν ερωτήσεις διαβάθμισης με κλίμακα από 1 έως 6 και χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να καταγραφεί ο άξονας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αλλά και η ενδυνάμωση.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ερευνώνται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αποτελείται από 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες καταγράφεται αναλυτικά το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, η σχέση εργασίας και ο αριθμός σχολείων που απαιτούνται για τη συμπλήρωση του ωραρίου ενός εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 32 ερωτήσεις σε κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 6 (1: Καθόλου, 6:Πάρα πολύ) και σκοπό έχει την καταγραφή της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με την κλίμακα *School Participant Empowerment Scale (SPES)* των Short και Rinehart (1992), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε μέσω πιλοτικής έρευνας με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει 32 στοιχεία, τα οποία χωρίζονται σε έξι υποκατηγορίες: (α) λήψη αποφάσεων, (β) επαγγελματική ανάπτυξη, (γ) κατάσταση, (δ) αυτο-αποτελεσματικότητα, (ε) αυτονομία, και (στ) επιπτώσεις. Τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης για κάθε υποκατηγορία προέρχονται από τον υπολογισμό του μέσου όρου για κάθε μία από αυτές.

Από το αρχικό ερωτηματολόγιο δεν συμπεριλήφθηκαν 6 ερωτήσεις για τον λόγο ότι δεν διαφοροποιούνταν στην μετάφραση (I have the opportunity to teach other teachers about innovative ideas - I am given the opportunity to teach other teachers, I believe that I am having an impact- I perceive that I have an impact on other teachers and students, Principals, other teachers, and school personnel solicit my advice - My advice is solicited by others, I believe that I have the ability to get things done. - I believe that I am very effective, I can determine my own schedule - I can plan my own schedule). Μια συνολική μέτρηση της ενδυνάμωσης μπορεί επίσης να ληφθεί με υπολογισμό του μέσου όρου για το σύνολο της κλίμακας.

Το τρίτο μέρος αποτελείται συνολικά από 35 ερωτήσεις σε κλίμακα από 1 έως 6 (1: Διαφωνώ πάρα πολύ, 6:Συμφωνώ πάρα πολύ) και αφορά τη μέτρηση της εργασιακής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη χρήση του ερωτηματολογίου JSS (*Job Satisfaction Survey*) του Spector (1985). Παραλήφθηκε η ερώτηση που αφορούσε τις μισθολογικές αυξήσεις. Με τη χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου δίνεται η δυνατότητα μέτρησης τόσο της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης όσο και των επιμέρους τομέων της (Προαγωγή, Διεύθυνση, Οφέλη, Πιθανές ανταμοιβές, Λειτουργικές διαδικασίες, Συνάδελφοι, Φύση εργασίας, Επικοινωνία). Για αυτή τη μελέτη, μόνο η συνολική βαθμολογία της ικανοποίησης θα χρησιμοποιηθεί.

Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις τα τελικά σκορ προέκυψαν από τον μέσο όρο των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κάθε κλίμακα-άξονα. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης ήταν αρνητικά διατυπωμένες οπότε και χρειάστηκε να κωδικοποιηθούν αντίστροφα.

4.4 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Οκτωβρίου του 2014 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η περίοδος αυτή θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς πρόκειται για το χρονικό διάστημα που ολοκληρώνονται οι τοποθετήσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα σχολεία. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η «βολική» δειγματοληψία, κατά την οποία «πλησιάζονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες και η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος» (Cohen & Manion, 1994). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια έπειτα από συνεννόηση με τον διευθυντή των σχολικών μονάδων και συλλέγονταν από την ίδια έπειτα από διάστημα δυο - τριών ημερών προκειμένου να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας γενικά, χωρίς όμως να λάβουν επιμέρους πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τους προϋδεάσουν και να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους (Σαραφίδου, 2011), δόθηκαν σαφείς οδηγίες και τονίστηκε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι

προαιρετική για όσους επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η βιαστική συμπλήρωση, που θα γινόταν από άτομα που θα αναγκάζονταν να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή.

Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε επίσης ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και επισημάνθηκε η δυνατότητα μελλοντικής πρόσβασής τους στα αποτελέσματα της έρευνας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει e-mail με σκοπό οι ενδιαφερόμενοι να ζητήσουν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης. Τα παραπάνω σημεία κρίνονται απαραίτητα για την εξασφάλιση της συμμετοχής με ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Μοιράστηκαν συνολικά 250 ερωτηματολόγια σε 20 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα οποία τελικά επεστράφησαν έγκυρα συμπληρωμένα τα 131(ποσοστό 55%).

4.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Με τη βοήθεια της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής έγινε η ανάλυση των απαντήσεων των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων με χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21 (Statistical Package for Social Science) (N. Τσάντας, 1999) (Δαφέρμος, 2011). Συγκεντρωτικά και μετά από τον έλεγχο κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών, πρέπει να αναφέρουμε ότι για τους σκοπούς της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκαν :

- Περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς, όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, με σκοπό να παρθεί μια πρώτη εικόνα για την ικανοποίηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
- Ο δείκτης συσχέτισης r του Spearman για να εξετασθεί εάν η ενδυνάμωση επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών για την ενδυνάμωση, την ικανοποίηση και τις υποκλίμακες της ως προς το φύλο.
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών για την ενδυνάμωση, την ικανοποίηση και τις

υποκλίμακες της ως προς την ηλικία, την ειδικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τον αριθμό σχολείων που απαιτούνται για τη συμπλήρωση ωραρίου.

- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman για εξαρτημένα δείγματα για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις υποκλίμακες της ικανοποίησης, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει κάποια υποκλίμακα η οποία θεωρείται πιο σημαντική από πλευράς εκπαιδευτικών.

4.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Συνολικά στην έρευνα μας συμμετείχαν 131 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν το 77,1% ήταν γυναίκες και το 22,9% άντρες. Συγκεντρωτικά τα στοιχεία που προέκυψαν για τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 με τη μορφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι το 57,3% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 40 έως 49, το 23,7% ήταν ηλικίας 30 έως 39 ετών και το 17,6% ήταν ηλικίας άνω των 50 ετών, ενώ μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε στις ηλικίες κάτω των 30 ετών (1,5%). Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (70,2%) ήταν έγγαμοι.

Όσον αφορά κάποιες επιπρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι το 35,9% έχει γνώσεις χειρισμού η/υ, το 29,0% γνωρίζουν ξένες γλώσσες και το 24,4% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης.

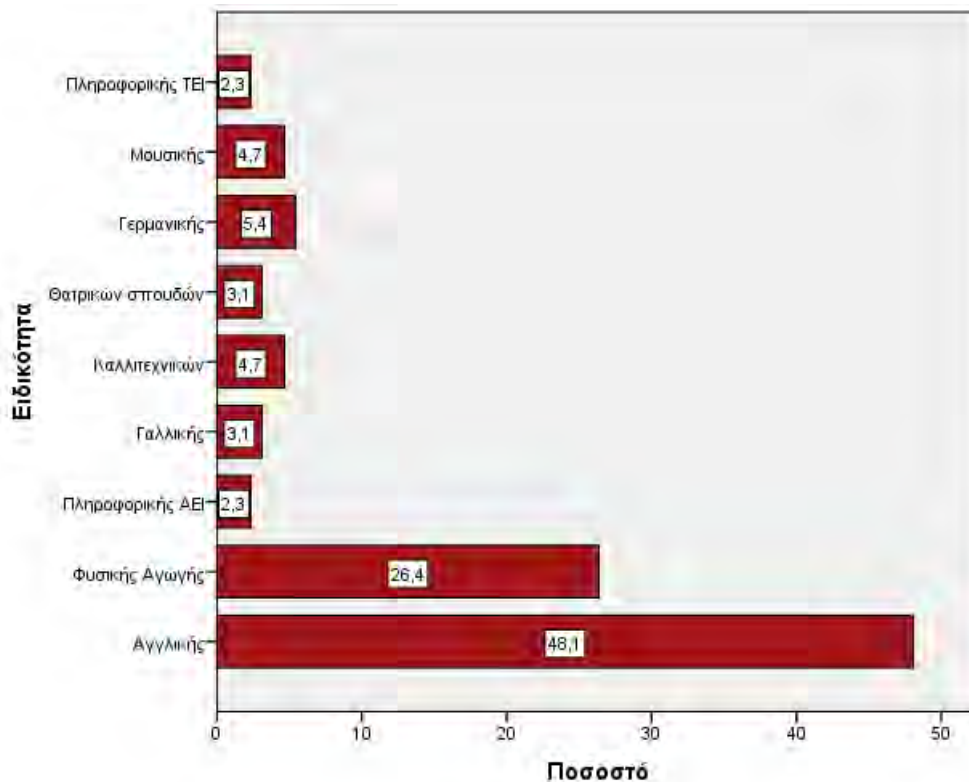
Επίσης, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση είτε από 11 έως 20 έτη (46,6%) είτε από 21 έτη και άνω (35,9%).

Τέλος, προέκυψε ότι το 57,3% των εκπαιδευτικών καλύπτει οργανική θέση, το 35,1% είναι με απόσπαση και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6,1% είναι με πρόγραμμα ΕΣΠΑ, ενώ το 16,8% των συμμετεχόντων για να συμπληρώσει ωράριο εργάζεται σε δύο σχολεία και το 10,7% εργάζεται σε τρία σχολεία.

Πίνακας 1 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για τα χαρακτηριστικά του δείγματος

<i>Χαρακτηριστικό</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα %</i>
Φύλο	Αντρας	30 22,9%
	Γυναίκα	101 77,1%
Ηλικιακή ομάδα	25 έως 29 ετών	2 1,5%
	30 έως 39 ετών	31 23,7%
	40 έως 49 ετών	75 57,3%
	50 ετών και άνω	23 17,6%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	92 70,2%
	Άγαμος	15 11,5%
	Άλλο	23 17,5%
Επίπεδο εκπαίδευσης-Επιπλέον Γνώσεις	Μεταπτυχιακό	32 24,4%
	Διδακτορικό	2 1,5%
	Δεύτερο πτυχίο	5 3,8%
	Ξένες γλώσσες	38 29,0%
	Γνώση η/υ	47 35,9%
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Έως 10 έτη	22 16,8%
	11 έως 20 έτη	61 46,6%
	21 έτη και άνω	47 35,9%
Σχέση Εργασίας	Οργανική θέση	75 57,3%
	Με απόσπαση	46 35,1%
	ΕΣΠΑ	8 6,1%
Αριθμός σχολείων	1	89 67,9%
	2	22 16,8%
	3	14 10,7%

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με μορφή ραβδογράμματος σχετικών συχνοτήτων από όπου και παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία τους είναι καθηγητές Αγγλικών (48,1%) και φυσικής αγωγής (26,4%), ενώ μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από άλλες ειδικότητες (μουσικής, γερμανικών, πληροφορικής, καλλιτεχνικών, γαλλικών και θεατρικών σπουδών)



Διάγραμμα 1 Σχετικές συχνότητες ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών

4.7 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Η αξιοπιστία των μετρήσεων είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνάς μας, διότι προσμένουμε αληθή αποτελέσματα. Για αυτόν τον λόγο ο ερευνητής θα πρέπει να ελαχιστοποιήσει τους παράγοντες που μειώνουν την αξιοπιστία της έρευνας. Η ακρίβεια και πληρότητα ενός εργαλείου μέτρησης αξιολογείται βάσει της αξιοπιστίας (reliability) και εγκυρότητάς (validity) του. Ένα εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναληπτικές μετρήσεις, υπό παρόμοιες συνθήκες, τα αποτελέσματά του διέπονται από σταθερότητα και συνέπεια (Nunnally, 1967). Η εγκυρότητα ενός εργαλείου διασφαλίζεται όταν το εργαλείο καλύπτει πλήρως τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε (Carmines & Zeller, 1979).

Ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης δεν μπορεί παρά να είναι και αξιόπιστο, καθώς αν οι εμπειρικές μεταβλητές που εμπεριέχονται στο εργαλείο μέτρησης αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά για τα οποία κατασκευάστηκαν, τότε οι μεταβλητές αυτές διακατέχονται από σταθερότητα και συνέπεια σε επαναληπτικές μετρήσεις. Εν αντιθέσει, ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης δεν σημαίνει κατ'ανάγκη ότι είναι και

έγκυρο. Υπό αυτήν την έννοια, η εγκυρότητα ενός εργαλείου μέτρησης θεωρείται πιο σημαντική από την αξιοπιστία του (Carmines & Zeller, 1979).

Ο έλεγχος της εγκυρότητας ενός εργαλείου μέτρησης λαμβάνει χώρα μέσω τριών τύπων επικύρωσης : (α) της εγκυρότητας περιεχομένου, (β) του κριτηρίου (η οποία συμπεριλαμβάνει τη συντρέχουσα και την προγνωστική εγκυρότητα), και (γ) της εννοιολογικής κατασκευής (η οποία συμπεριλαμβάνει τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα εγκυρότητα) (Cronbach & Meehl, 1955).

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), τα μέτρα εγκυρότητας μιας κλίμακας είναι έξι. Η επιφανειακή εγκυρότητα (face validity), που είναι η υποκειμενική κρίση των συμμετεχόντων για το τι φαίνεται να μετρά μία κλίμακα και θεωρείται ανεπαρκές μέτρο της εγκυρότητας. Η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), δηλαδή σε ποιο βαθμό το σύνολο των επιμέρους στοιχείων μιας κλίμακας αντιπροσωπεύει όλες τις εκφάνσεις του χαρακτηριστικού ή της ιδιότητας που μελετάται. Η συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity), που είναι ο βαθμός συμφωνίας με άλλο καθιερωμένο και γνωστής εγκυρότητας μέτρο της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής που χορηγείται συγχρόνως. Η προγνωστική εγκυρότητα (predictive validity), δηλαδή σε τι βαθμό η κλίμακα μπορεί να προβλέψει κάποιο συγκεκριμένο αναμενόμενο αποτέλεσμα σε μετέπειτα χρόνο. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity), που είναι ο βαθμός συμφωνίας με μετρήσεις χαρακτηριστικών, που θεωρητικά αναμένεται να σχετίζονται με την υπό μελέτη έννοια. Και τέλος, η αποκλίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity), που αφορά την επιβεβαίωση της διαφοράς, με το συγκεκριμένο μέτρο, ομάδων ατόμων που αναμένονται να διαφέρουν (Σαραφίδου, 2011).

Όπως επισημαίνεται από τους Zeller και Carmines (1980), η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης, έτσι όπως αποτυπώνεται στα τυποποιημένα εργαλεία, επιτελεί θεμελιώδες ρόλο στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας και των φαινομένων της καθώς συνιστά το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ θεωρίας και εμπειρικής έρευνας.

Τέλος, όσον αφορά στην αξιοπιστία των μετρήσεων, απαραίτητη κρίνεται η χρήση κάποιου τεστ αξιοπιστίας με το οποίο εκτιμάται η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται

Cronbach α (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Η εκτίμηση αυτή γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των items της κλίμακας και θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το $- \infty$ έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- $< 0,6$: η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- $0,6$: το ελάχιστο αποδεκτό όριο (μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλά items)
- $0,7$: ικανοποιητικό
- $0,8$: καλύτερο
- $0,9$: πολύ υψηλή αξιοπιστία

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach για το ερωτηματολόγιο *School Empowerment Scale* είναι $\alpha=0,94$ για τη συνολική κλίμακα. Για το ερωτηματολόγιο *Job Satisfaction Survey*, ο Spector(1985) μετρήσε την εσωτερική συνέπειας (internal consistency reliability) με βάση ένα δείγμα 2.870 ατόμων και βρήκε ότι είναι συνολικά .91.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας ανά ενότητα του ερωτηματολογίου και παρατηρούμε ότι η εσωτερική αξιοπιστία της ενδυνάμωσης και των υποκλιμάκων της, καθώς και της ικανοποίησης και των υποκλιμάκων της κυμαίνεται από ικανοποιητική ($\alpha=0.797$) έως πολύ υψηλή ($\alpha=0.905$).

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας ανά ενότητα με χρήση του δείκτη Cronbach

<i>Κλίμακες</i>	<i>Δείκτης Cronbach</i>
<i>Ενδυνάμωση</i>	0,869
<i>Ικανοποίηση</i>	0,884
<i>Υποκλίμακες ικανοποίησης</i>	
<i>Μισθός</i>	0,876
<i>Προαγωγή</i>	0,846
<i>Διεύθυνση</i>	0,797
<i>Οφέλη</i>	0,901

<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	0,809
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	0,905
<i>Συνάδελφοι</i>	0,888
<i>Φύση εργασίας</i>	0,789
<i>Επικοινωνία</i>	0,874
<i>Υποκλίμακες ενδυνάμωσης</i>	
<i>Κόρος και επαγγελματικός σεβασμός</i>	0,786
<i>Επαγγελματική ανάπτυξη</i>	0,921
<i>Αισθήματα αυτοεπάρκειας</i>	0,765
<i>Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εργασία στην τάξη</i>	0,816
<i>Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή</i>	0,765
<i>Επαγγελματική αυτονομία</i>	0,886

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στην ενδυνάμωση και στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, με χρήση κατάλληλων στατιστικών τεχνικών ελέγχθηκαν οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις στο σύνολο των αξόνων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και την επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση.

5.2 ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

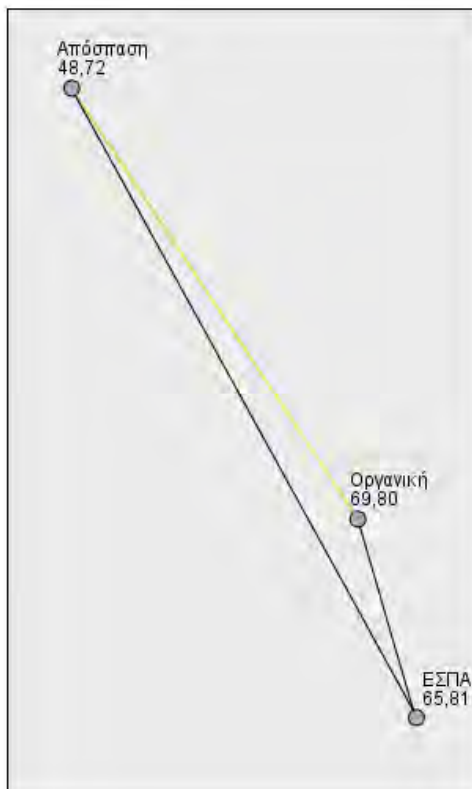
Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις της ενδυνάμωσης ως προς τη σχέση εργασίας ($p=0.008<0.05$) και το πλήθος σχολείων που απαιτείται για να συμπληρωθεί το ωράριο ($p=0.017<0.05$).

Πίνακας 3 Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney και Kruskal Wallis για την ενδυνάμωση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Χαρακτηριστικά		Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)	p
Φύλο	Άντρας	3,36	0,58	3,25	0.061
	Γυναίκα	3,12	0,49	3,00	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	3,20	0,54	3,06	0.472
	Άγαμος	3,16	0,38	3,05	
	Άλλο	3,09	0,52	2,91	
Ηλικία	25 έως 29 ετών	3,29	0,68	3,29	0.803
	30 έως 39 ετών	3,150	0,48	2,93	
	40 έως 49 ετών	3,20	0,47	3,09	
	50 ετών και άνω	3,10	0,70	3,10	
Ειδικότητα	Αγγλικής	3,22	0,54	3,09	0.368
	Φυσικής Αγωγής	3,18	0,55	3,16	
	Πληροφορικής ΑΕΙ	3,19	0,52	2,97	

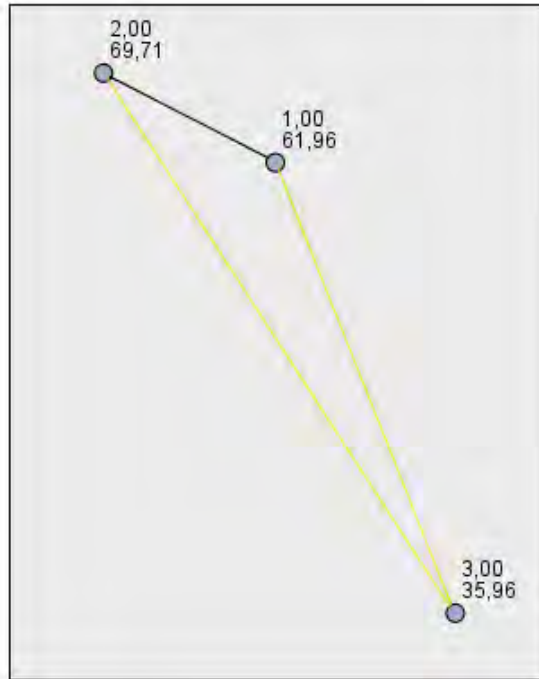
<i>Χαρακτηριστικά</i>		<i>Μέση τιμή (μ.τ.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (τ.α.)</i>	<i>Διάμεσος (δ)</i>	<i>p</i>
	Γαλλικής	2,95	0,66	2,84	
	Καλλιτεχνικών	3,12	0,36	2,94	
	Θεατρικών σπουδών	3,25	0,55	3,06	
	Γερμανικής	2,76	0,25	2,91	
	Μουσικής	3,16	0,49	3,17	
	Πληροφορικής ΤΕΙ	3,68	0,09	3,63	
<i>Προϋπηρεσία</i>	0 έως 10 έτη	3,09	0,43	2,91	0.258
	11 έως 20 έτη	3,11	0,46	3,03	
	21 έτη και άνω	3,30	0,61	3,25	
<i>Σχέση εργασίας</i>	Οργανική	3,30	0,54	3,28	0.008*
	Απόσπαση	2,98	0,43	2,91	
	ΕΣΠΑ	3,23	0,46	3,06	
<i>Αριθμός σχολείων</i>	1,00	3,21	0,54	3,08	0.017*
	2,00	3,30	0,42	3,16	
	3,00	2,81	0,40	2,91	

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης ως προς τη σχέση εργασίας από όπου και παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι σε οργανική θέση σε σύγκριση με όσους είναι σε απόσπαση ($p=0.008<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που καλύπτουν οργανικές θέσεις να εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό ενδυνάμωσης σε σύγκριση με όσους είναι με απόσπαση.



Διάγραμμα 2 Πολλαπλές συγκρίσεις για την ενδυνάμωση ως προς τη σχέση εργασίας (με κίτρινη γραμμή οι στατιστικά σημαντικές διαφορές)

Στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης ως προς πλήθος σχολείων που απαιτείται για να συμπληρωθεί το ωράριο από όπου και παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που πηγαίνουν σε τρία σχολεία σε σύγκριση με όσους πηγαίνουν σε ένα ($p=0.036<0.05$) ή σε δύο ($p=0.018<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που πηγαίνουν σε τρία σχολεία να εκφράζουν πολύ μικρότερο βαθμό ενδυνάμωσης σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.



Διάγραμμα 3. Πολλαπλές συγκρίσεις για την ενδυνάμωση ως προς το πλήθος σχολείων (με κίτρινη γραμμή οι στατιστικά σημαντικές διαφορές)

Τέλος, στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η μέση τιμή για τις έξι υποκλίμακες της ενδυνάμωσης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι άντρες εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοεπάρκειας ($p=0.036<0.05$) όπως και μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας ($p=0.005<0.05$). Επίσης, προέκυψε ότι όσοι εργάζονται σε οργανική θέση εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό κύρους και επαγγελματικού σεβασμού ($p=0.002<0.05$) και αυτοεπάρκειας ($0.005<0.05$), σε σύγκριση με όσους εργάζονται με απόσπαση ή μέσω ΕΣΠΑ. Επίσης διαφορά για το κύρος και τον επαγγελματικό σεβασμό προέκυψε ως προς την προϋπηρεσία, με όσους έχουν προϋπηρεσία άνω των 21 ετών να εκφράζουν μεγαλύτερο κύρος και επαγγελματικό σεβασμό ($p=0.018<0.05$). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι όσοι εργάζονται σε 1 ή 2 σχολεία εκφράζουν υψηλότερο βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εργασία στην τάξη ($p=0.000<0.05$) και στη σχολική ζωή ($p=0.007<0.05$), ενώ εκφράζουν και μεγαλύτερη επαγγελματική αυτονομία ($p=0.014<0.05$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε πάνω από 2 σχολεία.

Πίνακας 4 Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και διάμεσος για τις 6 υποκλίμακες της ενδυνάμωσης

		Κόρος και επαγγελματικός σεβασμός	Επαγγελματική ανάπτυξη	Αισθήματα αυτοεπάρκειας	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εργασία στην τάξη	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή	Επαγγελματική αυτονομία
Αριθμός σχολείων	1,00	2,71	2,89	3,65	3,30	3,36	3,67
	2,00	2,71	2,92	3,69	3,33	3,58	4,00
	3,00	2,29	2,62	3,37	2,74	2,79	3,32
P		0.271	0.146	0.232	0.000*	0.007*	0.014*
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0 έως 10 έτη	2,47	2,99	3,54	3,17	3,33	3,76
	11 έως 20 έτη	2,56	2,78	3,61	3,18	3,21	3,69
	21 έτη και άνω	2,94	2,92	3,67	3,36	3,49	3,64
P		0.018*	0.211	0.732	0.235	0.362	0.705
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	2,69	2,86	3,67	3,24	3,30	3,64
	Άγαμος	2,71	2,98	3,58	3,23	3,46	4,00
	Άλλο	2,59	2,77	3,40	3,25	3,38	3,62
P		0.777	0.472	0.109	0.983	0.646	0.162
Σχέση εργασίας	Οργανική	2,85	2,90	3,73	3,31	3,41	3,72
	Απόσπαση	2,46	2,82	3,42	3,11	3,09	3,54
	ΕΣΠΑ	2,28	2,88	3,69	3,27	3,88	4,00
P		0.002*	0.882	0.005*	0.117	0.004	0.125
Ηλικία	25 έως 29 ετών	2,50	3,00	3,72	3,42	4,00	3,50
	30 έως 39 ετών	2,57	2,88	3,61	3,14	3,40	3,68
	40 έως 49 ετών	2,69	2,88	3,63	3,29	3,32	3,70
	50 ετών και άνω	2,78	2,74	3,57	3,18	3,23	3,64
P		0.745	0.927	0.953	0.302	0.547	0.920
Φύλο	Άντρας	2,93	2,83	3,83	3,37	3,44	4,00
	Γυναίκα	2,60	2,87	3,55	3,20	3,30	3,59
P		0.072	0.943	0.036*	0.267	0.210	0.005*

5.3 ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

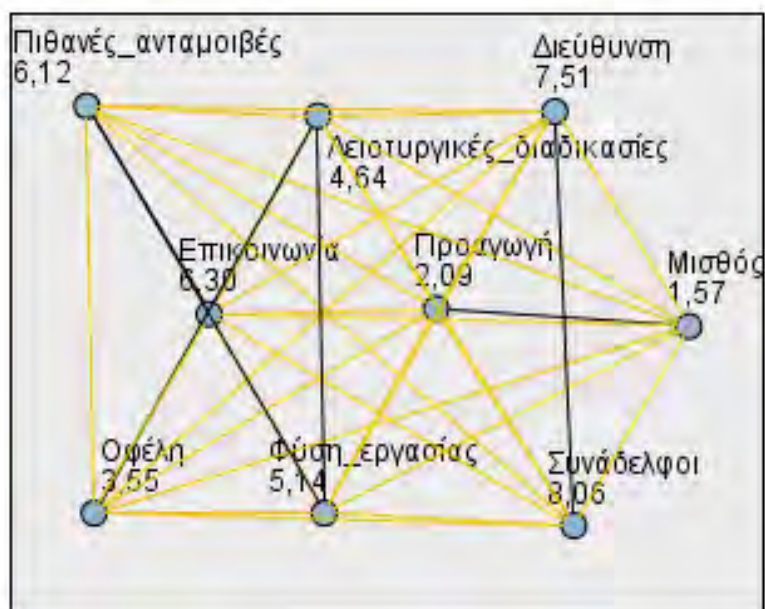
Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και η διάμεσος για την συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς και των αξόνων που την απαρτίζουν. Από τα αποτελέσματα των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά εκφράζουν μια μέτριου βαθμού συνολική ικανοποίηση (μ.τ. 3.716, $\delta=3.714$), ενώ στις υποκλίμακες της παρατηρούμε ότι είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από τους συναδέλφους τους (μ.τ. 5,051 και $\delta=5$) και από τη διεύθυνση (μ.τ. 4.955 και $\delta=5$). Επίσης αρκετά ικανοποιημένοι παρουσιάζονται από τις πιθανές ανταμοιβές (μ.τ. 4.398 και $\delta=4.25$) και την επικοινωνία (μ.τ 4.474 και $\delta=4.500$), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι από τον μισθό τους (μ.τ. 2.063 και $\delta=2$) και από την πιθανότητα προαγωγής (μ.τ. 2.321 και $\delta=2.250$).

Πίνακας 5. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τους εννέα άξονες τις ικανοποίησης και της συνολικής ικανοποίησης (1=Πολύ λίγο, 6=Πάρα Πολύ)

<i>Άξονες ικανοποίησης</i>	<i>Μέση τιμή (μ.τ.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (τ.α.)</i>	<i>Διάμεσος (δ)</i>
<i>Μισθός</i>	2,063	0,899	2,000
<i>Προαγωγή</i>	2,321	0,901	2,250
<i>Διεύθυνση</i>	4,955	0,921	5,000
<i>Οφέλη</i>	3,150	1,053	3,000
<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	4,398	0,709	4,250
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	3,724	0,945	3,750
<i>Συναδέλφους</i>	5,051	0,759	5,000
<i>Φύση εργασίας</i>	3,901	0,739	4,000
<i>Επικοινωνία</i>	4,474	0,888	4,500
<i>Συνολική ικανοποίηση</i>	3,716	0,535	3,714

Στη συνέχεια με χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των αξόνων της ικανοποίησης και προέκυψε ότι

υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ικανοποίησης σε διαφορετικούς τομείς ($p=0.000<0.05$).



Διάγραμμα 4 Πολλαπλές συγκρίσεις για τους διαφορετικούς άξονες ικανοποίησης (με κίτρινη γραμμή οι στατιστικά σημαντικές διαφορές)

Από το Διάγραμμα 4 προκύπτει η κατάταξη που παρουσιάζεται στον Πίνακα 6 για την ικανοποίηση από τους επιμέρους τομείς της εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6 Κατάταξη επιμέρους ικανοποίησης

Κατάταξη	Τομείς ικανοποίησης
1	Διεύθυνση και Συναδέλφους
2	Πιθανές ανταμοιβές, Φύση εργασίας, Επικοινωνία, Λειτουργικές διαδικασίες και Οφέλη
3	Προαγωγή και Μισθός

Τέλος, με χρήση του ελέγχου Kruskal-Wallis και Mann Whitney ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς το φύλο. Από τον έλεγχο Mann-Whitney προέκυψε μια στατιστικά

σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τους συναδέλφους ($p=0.020<0.05$) με τις γυναίκες (μ.τ. 5.12 και $\delta=5,33$) να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους άντρες (μ.τ. 4.82 και $\delta=4.83$), ενώ στις υπόλοιπες κλίμακες αλλά και στη συνολική ικανοποίηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>0.05$).

Πίνακας 7 Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για την ικανοποίηση και τους άξονές της ως προς το φύλο και σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney

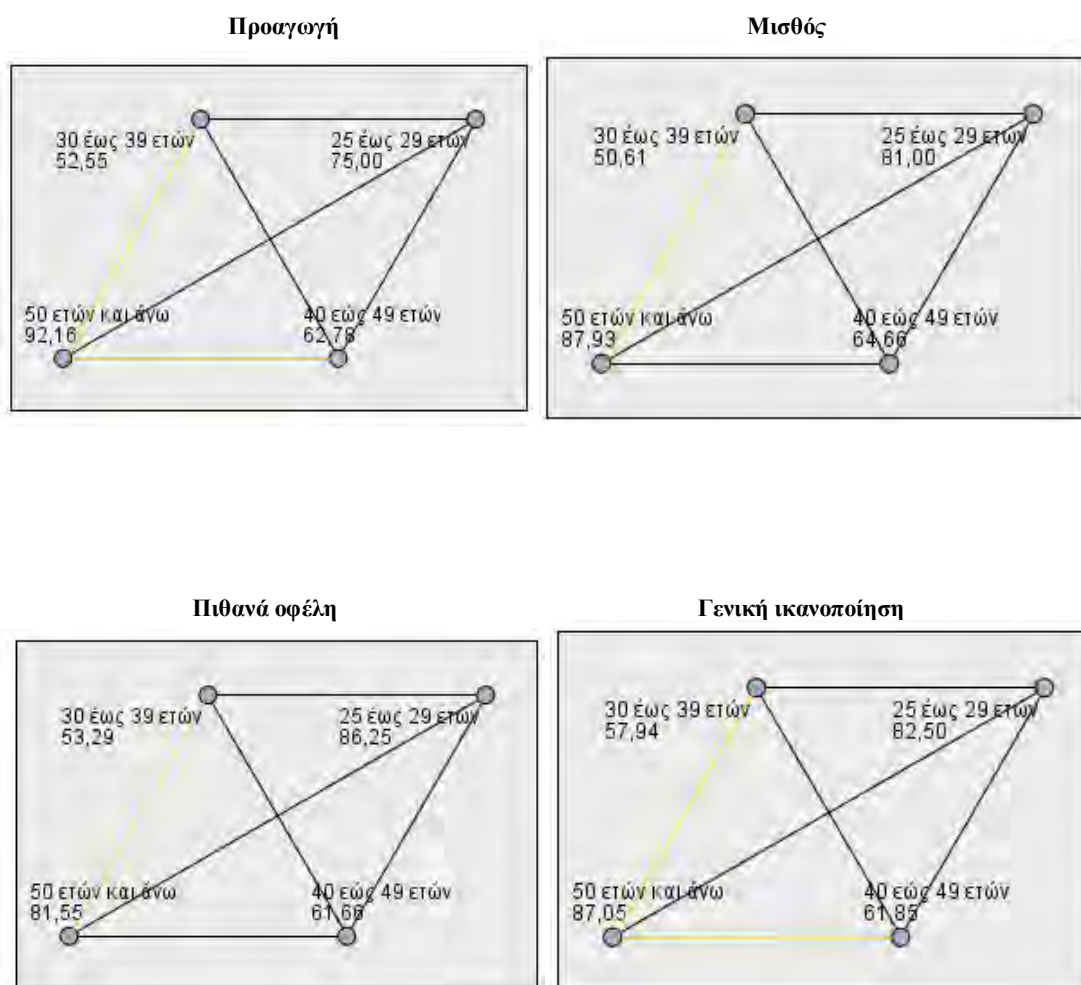
	Φύλο						p
	Άντρας			Γυναίκα			
	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)	
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	3,84	0,77	3,75	3,69	0,99	3,50	0,302
<i>Μισθός</i>	2,09	0,99	1,75	2,05	0,88	2,00	0,920
<i>Προαγωγή</i>	2,43	0,95	2,25	2,29	0,89	2,25	0,503
<i>Συναδέλφους</i>	4,82	0,70	4,83	5,12	0,79	5,33	0,020*
<i>Φύση εργασίας</i>	3,99	0,57	3,88	3,87	0,78	4,00	0,507
<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	4,33	0,76	4,25	4,42	0,69	4,50	0,386
<i>Οφέλη</i>	3,22	1,00	3,00	3,13	1,07	2,88	0,459
<i>Διεύθυνση</i>	5,18	0,67	5,25	4,89	0,98	5,00	0,210
<i>Επικοινωνία</i>	4,49	0,89	4,33	4,47	0,89	4,67	0,976
<i>Ικανοποίηση</i>	3,75	0,44	3,69	3,71	0,56	3,73	0,995

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς την ηλικιακή ομάδα. Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από το μισθό ($p=0.021<0.05$), στην ικανοποίηση από την πιθανότητα προαγωγής ($p=0.002<0.05$), στην ικανοποίηση από πιθανά οφέλη ($p=0.004<0.05$) και στη συνολική ικανοποίηση ($p=0.034<0.05$).

Πίνακας 8 Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για την ικανοποίηση και τις υποκλίμακες της ως προς την ηλικιακή ομάδα και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

		Ηλικία			p
		Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)	
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	25 έως 29 ετών	4,50	1,77	4,50	0.591
	30 έως 39 ετών	3,54	,98	3,75	
	40 έως 49 ετών	3,75	,98	3,50	
	50 ετών και άνω	3,83	,67	3,75	
<i>Μισθός</i>	25 έως 29 ετών	2,38	,53	2,38	0.021*
	30 έως 39 ετών	1,92	,92	2,00	
	40 έως 49 ετών	1,96	,85	1,75	
	50 ετών και άνω	2,58	,93	2,75	
<i>Προαγωγή</i>	25 έως 29 ετών	2,50	,35	2,50	0.002*
	30 έως 39 ετών	2,00	0,81	1,75	
	40 έως 49 ετών	2,25	0,88	2,25	
	50 ετών και άνω	3,00	0,83	3,13	
<i>Συνάδελφοι</i>	25 έως 29 ετών	5,50	0,71	5,50	0.398
	30 έως 39 ετών	4,98	0,71	5,00	
	40 έως 49 ετών	5,10	0,82	5,33	
	50 ετών και άνω	4,94	0,74	5,00	
<i>Φύση εργασίας</i>	25 έως 29 ετών	3,13	0,53	3,13	0.309
	30 έως 39 ετών	3,89	0,85	4,00	
	40 έως 49 ετών	3,88	0,66	4,00	
	50 ετών και άνω	4,04	0,83	4,00	
<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	25 έως 29 ετών	5,00	0,35	5,00	0.2755
	30 έως 39 ετών	4,27	0,76	4,25	
	40 έως 49 ετών	4,44	0,65	4,50	
	50 ετών και άνω	4,40	0,84	4,25	
<i>Οφέλη</i>	25 έως 29 ετών	4,00	2,12	4,00	0.004*
	30 έως 39 ετών	2,75	0,95	2,75	
	40 έως 49 ετών	3,13	1,07	3,00	
	50 ετών και άνω	3,70	0,81	3,63	
<i>Διεύθυνση</i>	25 έως 29 ετών	5,25	1,06	5,25	0.640
	30 έως 39 ετών	4,97	0,71	5,25	
	40 έως 49 ετών	4,87	1,05	5,00	
	50 ετών και άνω	5,20	0,71	5,25	
<i>Επικοινωνία</i>	25 έως 29 ετών	5,67	0,47	5,67	0.221
	30 έως 39 ετών	4,34	0,81	4,33	
	40 έως 49 ετών	4,50	0,94	4,50	
	50 ετών και άνω	4,45	0,79	4,67	
<i>Ικανοποίηση</i>	25 έως 29 ετών	4,13	0,75	4,13	0.034*
	30 έως 39 ετών	3,55	0,56	3,54	
	40 έως 49 ετών	3,70	0,50	3,71	
	50 ετών και άνω	3,99	0,54	4,00	

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζεται η μέση τιμή των αξόνων ικανοποίησης στους οποίους παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 ετών και άνω είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την πιθανότητα προαγωγής τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικία 30 έως 39 ετών ($p=0.001<0.05$) και 40 έως 49 ετών ($p=0.007<0.05$). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 ετών και άνω είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον μισθό τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικία 30 έως 39 ετών ($p=0.031<0.05$) και 40 έως 49 ετών ($p=0.032<0.05$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών εκφράζουν περισσότερο ικανοποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30 έως 39 ετών ως προς τα πιθανά οφέλη ($p=0.002<0.05$) και τη γενική ικανοποίηση ($p=0.044<0.05$).



Διάγραμμα 5 Μέση τιμή ανά ηλικιακή ομάδα για τους άξονες ικανοποίησης που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση. Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis προέκυψε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την οικογενειακή κατάσταση ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 9 Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για την ικανοποίηση και τις υποκλίμακές της ως προς την οικογενειακή κατάσταση και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

		Οικογενειακή κατάσταση			P
		Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)	
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	Έγγαμος	3,71	1,00	3,75	0.862
	Άγαμος	3,66	1,07	3,63	
	Άλλο	3,83	0,64	3,75	
<i>Μισθός</i>	Έγγαμος	1,98	0,87	2,00	0.262
	Άγαμος	2,25	1,00	2,38	
	Άλλο	2,26	0,95	2,00	
<i>Προαγωγή</i>	Έγγαμος	2,32	0,91	2,25	0.784
	Άγαμος	2,22	0,97	2,13	
	Άλλο	2,39	0,84	2,25	
<i>Συνάδελφοι</i>	Έγγαμος	5,04	0,80	5,17	0.232
	Άγαμος	4,83	0,84	5,00	
	Άλλο	5,23	0,62	5,33	
<i>Φύση εργασίας</i>	Έγγαμος	3,89	0,74	3,88	0.755
	Άγαμος	3,86	0,97	3,88	
	Άλλο	3,97	0,56	4,00	
<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	Έγγαμος	4,42	0,73	4,50	0.113
	Άγαμος	4,12	0,70	4,00	
	Άλλο	4,49	0,59	4,50	
<i>Οφέλη</i>	Έγγαμος	3,09	1,05	2,75	0.493
	Άγαμος	3,22	0,86	3,38	
	Άλλο	3,34	1,20	3,00	
<i>Διεύθυνση</i>	Έγγαμος	4,79	0,97	4,88	0.083
	Άγαμος	5,20	0,73	5,25	
	Άλλο	5,46	0,55	5,50	
<i>Επικοινωνία</i>	Έγγαμος	4,40	0,93	4,33	0.252
	Άγαμος	4,48	0,80	4,50	
	Άλλο	4,77	0,72	4,67	
<i>Ικανοποίηση</i>	Έγγαμος	3,68	0,55	3,74	0.472
	Άγαμος	3,66	0,54	3,56	
	Άλλο	3,88	0,47	3,73	

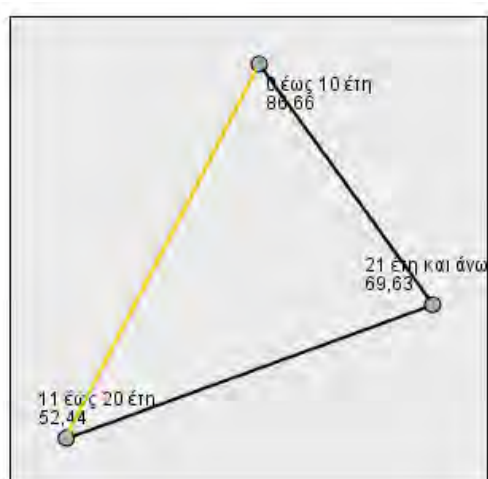
Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τις λειτουργικές διαδικασίες ($p=0.000<0.05$), στην ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας ($p=0.000<0.05$), στην ικανοποίηση από πιθανά οφέλη ($p=0.003<0.05$), στην ικανοποίηση από την επικοινωνία ($p=0.015<0.05$) και στη συνολική ικανοποίηση ($p=0.001<0.05$).

Πίνακας 10 Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για την ικανοποίηση και τις υποκλίμακές της ως προς τα έτη προϋπηρεσίας και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

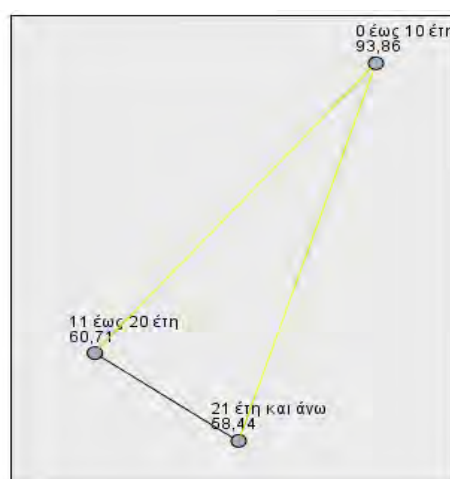
	Ετη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Μέση τιμή Τυπική απόκλιση Διάμεσος			p
		(μ.τ.)	(τ.α.)	(δ)	
Λειτουργικές διαδικασίες	0 έως 10 έτη	4,20	0,73	4,50	0.000*
	11 έως 20 έτη	3,42	0,91	3,25	
	21 έτη και άνω	3,92	0,94	3,75	
Μισθός	0 έως 10 έτη	2,06	1,00	1,88	0.126
	11 έως 20 έτη	1,91	0,83	2,00	
	21 έτη και άνω	2,25	0,92	2,50	
Προαγωγή	0 έως 10 έτη	2,32	0,96	2,13	0.072
	11 έως 20 έτη	2,17	0,99	2,00	
	21 έτη και άνω	2,52	0,73	2,75	
Συνάδελφοι	0 έως 10 έτη	5,09	0,74	5,00	0.197
	11 έως 20 έτη	4,96	0,74	5,00	
	21 έτη και άνω	5,13	0,86	5,33	
Φύση εργασίας	0 έως 10 έτη	4,45	0,59	4,38	0.000*
	11 έως 20 έτη	3,78	0,73	3,75	
	21 έτη και άνω	3,80	0,72	3,75	
Πιθανές ανταμοιβές	0 έως 10 έτη	4,43	0,67	4,50	0.064
	11 έως 20 έτη	4,25	0,63	4,25	
	21 έτη και άνω	4,57	0,80	4,50	
Οφέλη	0 έως 10 έτη	3,47	1,02	3,50	0.003*
	11 έως 20 έτη	2,80	0,83	2,75	
	21 έτη και άνω	3,46	1,19	3,25	
Διεύθυνση	0 έως 10 έτη	4,90	0,81	4,75	0.573
	11 έως 20 έτη	4,94	0,88	5,00	
	21 έτη και άνω	4,99	1,03	5,25	
Επικοινωνία	0 έως 10 έτη	4,55	0,96	4,67	0.015*
	11 έως 20 έτη	4,25	0,83	4,00	
	21 έτη και άνω	4,74	0,87	4,67	
Ικανοποίηση	0 έως 10 έτη	3,89	0,50	4,01	0.001*
	11 έως 20 έτη	3,54	0,47	3,54	
	21 έτη και άνω	3,87	0,58	3,86	

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζεται η μέση τιμή των αξόνων ικανοποίησης στους οποίους παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και άνω εκφράζουν λιγότερη ικανοποίηση στις λειτουργικές διαδικασίες από τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 ($p=0.001<0.05$). Επίσης οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τη φύση της εργασίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 11 έως 20 έτη ($p=0.001<0.05$) και από 20 έτη και άνω ($p=0.001<0.05$). Η επόμενη διαφορά εντοπίστηκε ως προς την ικανοποίηση από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 21 έτη και άνω να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από όσους έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας ($p=0.012<0.05$), ενώ ως προς την ικανοποίηση από τα πιθανά οφέλη οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 11 έως 20 εκφράζουν λιγότερο ικανοποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 έτη ($p=0.042<0.05$) και από 20 έτη και άνω ($p=0.007<0.05$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 11 έως 20 εκφράζουν λιγότερο ικανοποίηση συνολικά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 έτη ($p=0.011<0.05$) και από 20 έτη και άνω ($p=0.005<0.05$).

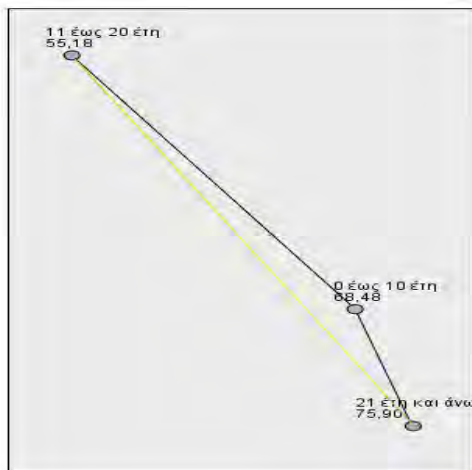
Λειτουργικές διαδικασίες



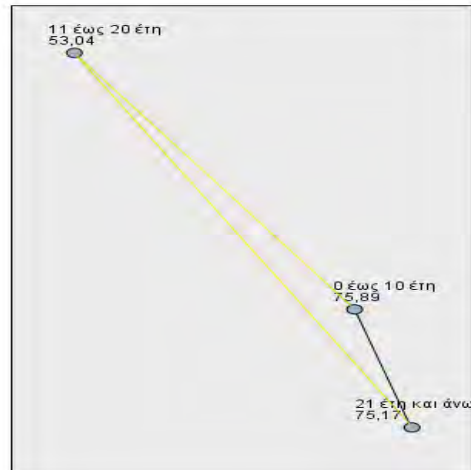
Φύση εργασίας



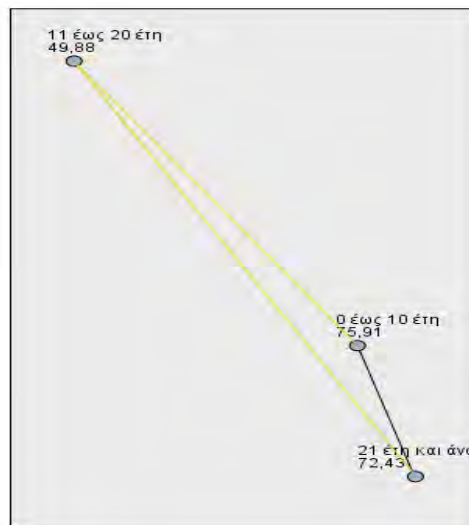
Επικοινωνία



Οφέλη



Γενική ικανοποίηση



Διάγραμμα 6 Μέση τιμή ανά έτη προϋπηρεσίας για τους άξονες ικανοποίησης που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς τη σχέση εργασίας. Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τις λειτουργικές διαδικασίες ($p=0.020<0.05$), στην ικανοποίηση από την προαγωγή ($p=0.006<0.05$), στην ικανοποίηση από τη φύση εργασίας ($p=0.000<0.05$) και στην ικανοποίηση από τα οφέλη ($p=0.026<0.05$).

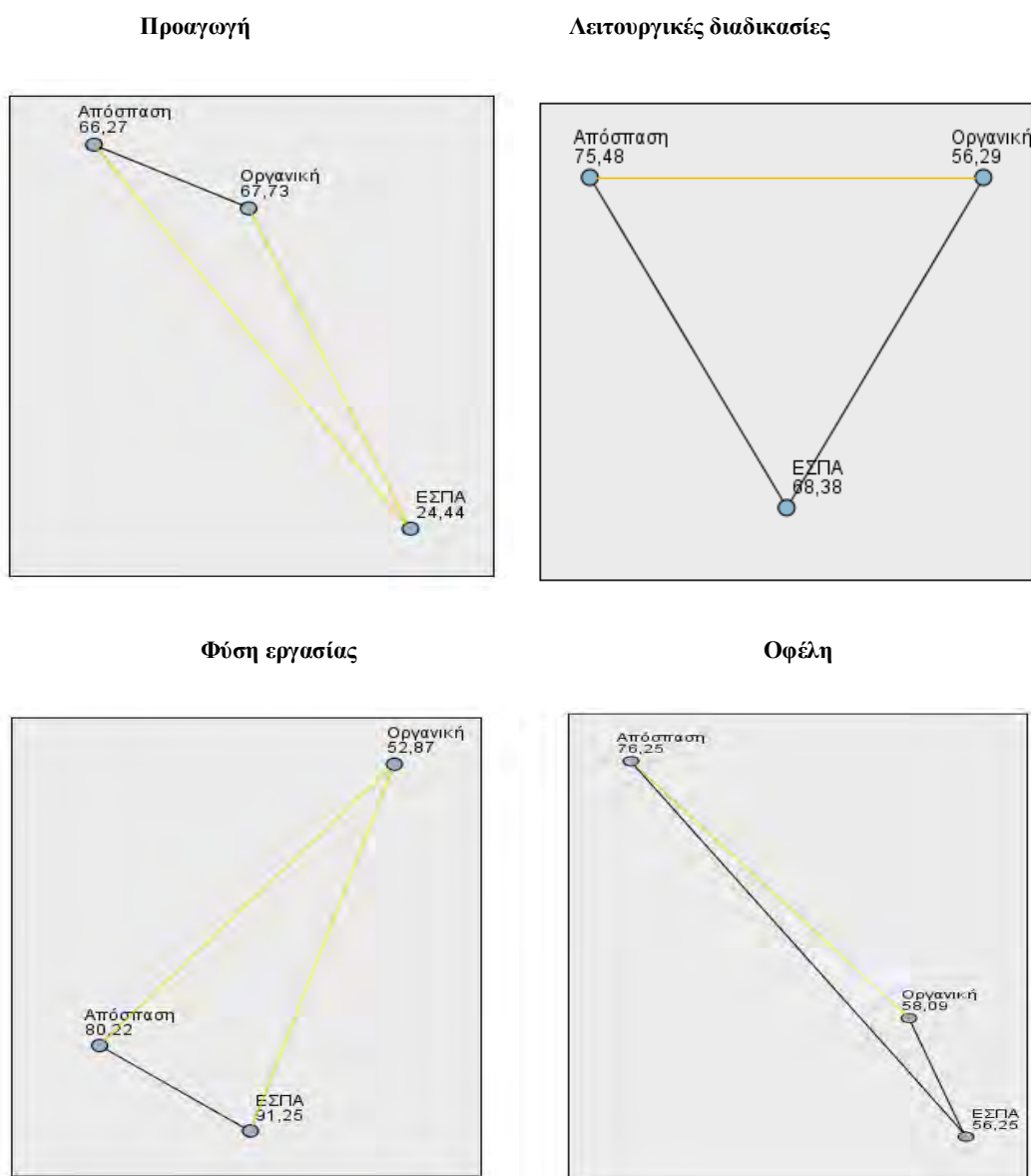
Πίνακας 11 Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για την ικανοποίηση και τις υποκλίμακες της ως προς την σχέση εργασίας και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

		Σχέση εργασίας			p
		Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)	
Λειτουργικές διαδικασίες	Οργανική	3,57	1,04	3,50	0.020*
	Απόσπαση	3,97	0,71	3,75	
	ΕΣΠΑ	3,81	1,02	4,13	
Μισθός	Οργανική	2,07	0,89	2,25	0.553
	Απόσπαση	1,98	0,83	1,75	
	ΕΣΠΑ	2,53	1,32	2,63	
Προαγωγή	Οργανική	2,38	0,85	2,50	0.006*
	Απόσπαση	2,38	0,98	2,25	
	ΕΣΠΑ	1,38	0,38	1,38	
Συνάδελφοι	Οργανική	4,94	0,80	5,00	0.058
	Απόσπαση	5,17	0,75	5,33	
	ΕΣΠΑ	5,46	0,62	5,67	
Φύση εργασίας	Οργανική	3,67	0,71	3,75	0.000*
	Απόσπαση	4,15	0,63	4,25	
	ΕΣΠΑ	4,56	0,83	4,25	
Πιθανές ανταμοιβές	Οργανική	4,40	0,74	4,25	0.430
	Απόσπαση	4,35	0,63	4,50	
	ΕΣΠΑ	4,78	0,89	5,00	
Οφέλη	Οργανική	3,00	1,12	2,75	0.026*
	Απόσπαση	3,43	0,88	3,63	
	ΕΣΠΑ	2,88	1,12	3,00	
Διεύθυνση	Οργανική	4,85	0,92	5,00	0.231
	Απόσπαση	5,08	0,95	5,25	
	ΕΣΠΑ	5,00	0,79	4,75	
Επικοινωνία	Οργανική	4,50	0,94	4,33	0.773
	Απόσπαση	4,43	0,77	4,67	
	ΕΣΠΑ	4,71	1,05	4,33	
Ικανοποίηση	Οργανική	3,63	0,58	3,60	0.106
	Απόσπαση	3,82	0,44	3,84	
	ΕΣΠΑ	3,84	0,66	3,69	

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όσον αφορά την πιθανότητα προαγωγής ($p=0.006<0.005$) και τα οφέλη ($p=0.026<0.005$), ενώ από τη φύση εργασίας ($p=0.000<0.005$) και τις

λειτουργικές διαδικασίες ($p=0.020<0.005$) πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί ΕΣΠΑ.

Στο Διάγραμμα 7 παρουσιάζεται η μέση τιμή των αξόνων ικανοποίησης στους οποίους παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σχέση εργασίας.



Διάγραμμα 7 Μέση τιμή ανάλογα με τη σχέση εργασίας για τους άξονες ικανοποίησης που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς το πλήθος σχολείων. Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τη φύση εργασίας ($p=0.008<0.05$), στην ικανοποίηση από τις πιθανές ανταμοιβές ($p=0.044<0.05$) και στην ικανοποίηση από την επικοινωνία ($p=0.018<0.05$).

Πίνακας 12 Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για την ικανοποίηση και τις υποκλίμακες της ως προς τα πλήθος σχολείων και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

	Αριθμός σχολείων				P
	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)		
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	1,00	3,79	1,00	3,75	0.087
	2,00	3,78	0,84	3,75	
	3,00	3,21	0,58	3,25	
<i>Μισθός</i>	1,00	2,01	0,91	1,75	0.256
	2,00	2,20	1,00	2,25	
	3,00	2,36	0,70	2,38	
<i>Προαγωγή</i>	1,00	2,29	0,91	2,25	0.121
	2,00	2,17	0,92	2,00	
	3,00	2,73	0,81	3,00	
<i>Συνάδελφοι</i>	1,00	5,05	0,81	5,33	0.055
	2,00	5,29	0,64	5,67	
	3,00	4,74	0,75	5,00	
<i>Φύση εργασίας</i>	1,00	3,85	0,71	4,00	0.008*
	2,00	4,35	0,80	4,25	
	3,00	3,75	0,51	3,75	
<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	1,00	4,43	0,69	4,50	0.044*
	2,00	4,60	0,85	4,88	
	3,00	4,00	0,41	4,25	
<i>Οφέλη</i>	1,00	3,20	1,09	3,00	0.528
	2,00	3,07	1,17	3,00	
	3,00	2,83	0,70	2,75	
<i>Διεύθυνση</i>	1,00	4,90	0,98	5,00	0.629
	2,00	5,18	0,70	5,50	
	3,00	4,96	0,83	5,25	
<i>Επικοινωνία</i>	1,00	4,54	0,92	4,67	0.018*
	2,00	4,70	0,80	4,67	
	3,00	3,93	0,47	4,00	
<i>Ικανοποίηση</i>	1,00	3,72	0,53	3,71	0.318
	2,00	3,85	0,59	3,90	
	3,00	3,55	0,41	3,69	

Από την ανάλυση προέκυψε ότι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας και την επικοινωνία είναι όσοι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το ωράριό τους σε 3 σχολεία, ενώ περισσότερο ικανοποιημένοι από τις πιθανές ανταμοιβές δηλώνουν όσοι συμπληρώνουν ωράριο σε 1 ή 2 σχολεία.

5.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Τέλος, με χρήση του συντελεστή συσχέτισης του Spearman ελέγχθηκε η πιθανή επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, από όπου και παρατηρούμε ότι υπάρχει θετική επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση από τις λειτουργικές διαδικασίες ($r=0.230$, $p=0.010<0.05$), στην ικανοποίηση από τους συνάδελφους ($r=0.228$, $p=0.011<0.05$), στην ικανοποίηση από πιθανές ανταμοιβές ($r=0.465$, $p=0.000<0.05$), στην ικανοποίηση από πιθανά οφέλη ($r=0.183$, $p=0.042$), στην ικανοποίηση από την επικοινωνία ($r=0.423$, $p=0.000<0.05$) και στη γενική ικανοποίηση ($r=0.282$, $p=0.002<0.05$).

Πίνακας 3 Συντελεστής συσχέτισης και αντίστοιχη σημαντικότητα για την επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση

		<i>Κατευνασμός</i>
<i>Λειτουργικές διαδικασίες</i>	r	0.230
	p	0.010*
<i>Μισθός</i>	r	0.082
	p	0.362
<i>Προαγωγή</i>	r	0.019
	p	0.833
<i>Συνάδελφοι</i>	r	0.228
	p	0.011*
<i>Φύση εργασίας</i>	r	-0.109
	p	0.225
<i>Πιθανές ανταμοιβές</i>	r	0.465
	p	0.000*
<i>Οφέλη</i>	r	0.183
	p	0.042*
<i>Διεύθυνση</i>	r	0.153
	p	0.089
<i>Επικοινωνία</i>	r	0.423
	p	0.000*
<i>Ικανοποίηση</i>	r	0.282
	p	0.002*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τη σχέση της με την ενδυνάμωση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στην ενδυνάμωση και στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις της ενδυνάμωσης, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, ενώ δεν προκύπτει διαφοροποίηση όσο αφορά το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, την ειδικότητα, την επαγγελματική κατάρτιση ή την προϋπηρεσία, υπάρχουν διαφοροποιήσεις της ενδυνάμωσης, ως προς τη σχέση εργασίας και το πλήθος σχολείων που απαιτείται για να συμπληρωθεί το ωράριο των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων και την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, γεγονός που επαληθεύει τα δεδομένα των Short και Gonzales (1996), ενώ έρχεται σε αντίθεση με εκείνα της έρευνας των Ruscoe και συν. (1986), τα οποία έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένοι από τις γυναίκες.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού διπλώματος νιώθουν το ίδιο ενδυναμωμένοι με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό προκάλεσε εντύπωση διότι αναμέναμε ότι η πληρέστερη επαγγελματική κατάρτιση θα σήμαινε περισσότερη ενδυνάμωση. Επομένως, τα δεδομένα των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα (2008), τα οποία αναφέρονται στη μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα, δεν επαληθεύονται σε αυτήν την έρευνα.

Σχετικά με τις διαφορές στην επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς την ηλικία, από τα δεδομένα μας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας των San Antonio και Gamage (2007), τα οποία έδειξαν ότι όσο πιο μεγάλο σε ηλικία είναι το δείγμα, τόσο υψηλότερα είναι και τα ποσοστά επαγγελματικής ενδυνάμωσης και έρχεται επίσης σε αντίθεση με τα δεδομένα της έρευνας των Short και Johnson (1994) και των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο ενθουσιασμός των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών δημιουργεί αισθήματα ενδυνάμωσης.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι σε οργανική θέση σε σύγκριση με όσους είναι σε απόσπαση, με τους εκπαιδευτικούς που καλύπτουν οργανικές θέσεις να εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό ενδυνάμωσης σε σύγκριση με όσους είναι με απόσπαση. Επιπλέον στα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης ως προς πλήθος σχολείων που απαιτείται για να συμπληρωθεί το ωράριο παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που πηγαίνουν σε τρία σχολεία σε σύγκριση με όσους πηγαίνουν σε ένα ή σε δύο σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς που πηγαίνουν σε τρία σχολεία να εκφράζουν πολύ μικρότερο βαθμό ενδυνάμωσης σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Όσον αφορά τις έξι υποκλίμακες της ενδυνάμωσης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, από την έρευνα προέκυψε ότι οι άντρες εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοεπάρκειας όπως και μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας, ενώ όσοι εργάζονται σε οργανική θέση εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό κύρους, επαγγελματικού σεβασμού και αυτοεπάρκειας. Έχοντας υπηρετήσει σε μια σχολική μονάδα αρκετά χρόνια, επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας και τα οπτικοακουστικά μέσα που θα χρησιμοποιήσουν και λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν στον έλεγχο της πειθαρχίας. Όπως αναφέρει και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η τάξη ανήκει στον τομέα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διεκδικούν ζώνες αυτονομίας που βασίζονται στην εμπειρία της εξάσκησης τους. Επίσης διαφορά για το κύρος και τον επαγγελματικό σεβασμό προέκυψε ως προς την προϋπηρεσία με όσους έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία να εκφράζουν μεγαλύτερο κύρος και επαγγελματικό σεβασμό. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι όσοι εργάζονται σε 1 ή 2 σχολεία εκφράζουν υψηλότερο βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που

αφορούν στην εργασία στην τάξη και στη σχολική ζωή και εκφράζουν και μεγαλύτερη επαγγελματική αυτονομία. Βέβαια ο τομέας στον οποίο νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι γενικά όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτός της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και η κείμενη νομοθεσία δεν εκχωρεί αρμοδιότητες που αφορούν στη χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ανάπτυξη προγράμματος σπουδών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Δεδομένου του γεγονότος ότι στα σχολεία της Ελλάδας υπηρετούν περισσότεροι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από ότι τοποθετημένοι οργανικά και ο αριθμός αυτών που συμπληρώνουν το ωράριό τους σε περισσότερα του ενός σχολείων είναι μεγάλος, διαφαίνεται μία αιτία της έλλειψης ενδυνάμωσής τους και κατά συνέπεια της μη αποτελεσματικότητάς τους. Επομένως, οι διοικήσεις όλων των επιπέδων της εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες στα σχολεία, που να ευνοούν την αύξηση της εξουσιοδότησης και την ισότιμη κατανομή της σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς, ασχέτως ειδικότητας, σχέσης εργασίας και πλήθος σχολείων συμπλήρωσης ωραρίου. Η αίσθηση της ισοτιμίας βελτιώνει το κλίμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, ο εξουσιοδοτημένος εκπαιδευτικός εκφράζοντας τη δημιουργικότητά του, βελτιώνει την αντίληψη για τις ικανότητές του και εντέλει την ικανοποίησή του από την εργασία. Όπως σχετικά αναφέρουν οι Conger και Kanungo (1988), καθώς οι υπάλληλοι καθίστανται περισσότερο εξουσιοδοτημένοι, η προσδοκία από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται, μεγεθύνοντας την ποσότητα της προσπάθειας και του χρόνου που αφιερώνουν για την εκτέλεση ενός έργου. Έτσι, οι υπάλληλοι αναμένεται να εργασθούν σκληρότερα, παρά την απουσία άμεσης επίβλεψης, να είναι προσαρμοστικοί για την επίτευξη του έργου και να δείχνουν επιμονή όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια (Thomas & Velthouse, 1990).

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, από τα αποτελέσματα των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά εκφράζουν μια μέτριου βαθμού συνολική ικανοποίηση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Δημητρόπουλος, 1998) και παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης (Koustelios, 2001). Ωστόσο ευθυγραμμίζεται με άλλες

έρευνες που υποστηρίζουν ότι το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης των δασκάλων είναι από μέτριο ως χαμηλό (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Η χαμηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ίσως οφείλεται στις συνθήκες εργασίας τους, αφού η εκπαιδευτική τους λειτουργία απαιτεί εξειδικευμένους χώρους και εξοπλισμό.

Αντίθετα, από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από του συναδέλφους τους και από τη διεύθυνση. Το παραπάνω αποτέλεσμα ευθυγραμμίζεται απόλυτα και με άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η ηγεσία του σχολείου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση 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 ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004). 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 η αναγνώριση από τους προϊσταμένους. Επίσης η Saiti (2007) σημείωσε σαν σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και το σχολικό κλίμα.

Αρκετά ικανοποιημένοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί από τις πιθανές ανταμοιβές και την επικοινωνία, ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι από τον μισθό τους και από την πιθανότητα προαγωγής. Μέσα σε ένα ασταθές περιβάλλον, πρωτοφανές για τα δεδομένα του Ελληνικού δημοσίου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται θετικά τόσο από την επικοινωνία όσο και από τις πιθανές ανταμοιβές. Μπορεί λοιπόν να συμπεράνει κανείς ότι παρά τις μισθολογικές μειώσεις και τις αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση (Abeles, 2009), η ύπαρξη υψηλής επικοινωνίας μεταξύ των προϊσταμένων και των υφισταμένων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, μπορεί να βελτιώσει την ικανοποίησή τους και μέσω αυτής να υπάρξει βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται και της απόδοσης των ίδιων των υπαλλήλων (Κουστέλιος, 2001). Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κινητήριο μοχλό της εκπαίδευσης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) και τον

κυριότερο παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών (Bandura, 1995· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση. Σε σχέση με το φύλο προέκυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τους συναδέλφους, με τις γυναίκες να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους άντρες, ενώ στις υπόλοιπες κλίμακες αλλά και στη συνολική ικανοποίηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τον μισθό, στην ικανοποίηση από την πιθανότητα προαγωγής, στην ικανοποίηση από πιθανά οφέλη και στη συνολική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 ετών και άνω είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την πιθανότητα προαγωγής τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30 έως 39 ετών και 40 έως 49 ετών, περισσότερο ικανοποιημένοι από τον μισθό τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30 έως 39 ετών και 40 έως 49 ετών, ενώ εκφράζουν λιγότερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25 έως 29 ετών ως προς τα πιθανά οφέλη και τη γενική ικανοποίηση.

Τα ευρήματα αυτά δεν συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Ερωτοκρίτου, 1996), σύμφωνα με τα οποία η εργασιακή ικανοποίηση δεν επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, ευθυγραμμίζεται με την έρευνα των Eliophotou –Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008), σύμφωνα με την οποία το φύλο έχει σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και συμφωνεί με έρευνα του Gosh (2013) που έγινε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ινδίας, όπου διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άντρες. Παρόλα αυτά, η έρευνα αυτή δεν έδειξε σημαντική διαφορά όσον αφορά την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το φύλο ή την οικογενειακή κατάσταση, αλλά έδειξε διαφορά με την ηλικία.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Από την ανάλυση

προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και άνω εκφράζουν λιγότερη ικανοποίηση στις λειτουργικές διαδικασίες από τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τη φύση της εργασίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 11 έως 20 έτη και από 20 έτη και άνω. Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο ενθουσιασμό και λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση από ότι οι παλαιότεροι (Maslach, 2001).

Η επόμενη διαφορά εντοπίστηκε ως προς την ικανοποίηση από την επικοινωνία, με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 21 έτη και άνω να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από όσους έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, ενώ ως προς την ικανοποίηση από τα πιθανά οφέλη οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 11 έως 20 εκφράζουν λιγότερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 έτη και από 20 έτη και άνω. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας από 11 έως 20 έτη, εκφράζουν λιγότερη ικανοποίηση συνολικά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 έτη και από 20 έτη και άνω. Φαίνεται λοιπόν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εύρημα που συμφωνεί με αυτά προηγούμενων ερευνών (De Nobile & McCormick, 2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τους άξονες της ικανοποίησης ως προς τη σχέση εργασίας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τις λειτουργικές διαδικασίες, στην ικανοποίηση από την προαγωγή, στην ικανοποίηση από την φύση εργασίας και στην ικανοποίηση από τα οφέλη. Ως προς το πλήθος σχολείων προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από τη φύση εργασίας, στην ικανοποίηση από τις πιθανές ανταμοιβές και στην ικανοποίηση από την επικοινωνία. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι όσο πιο αβέβαιη είναι η θέση και η εργασιακή σχέση του εκπαιδευτικού και όσο ασθενέστερη είναι η αίσθηση του ανήκειν σε ένα σχολείο, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησής του.

Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει θετική επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση από τις λειτουργικές διαδικασίες, στην ικανοποίηση από τους

συνάδελφους, στην ικανοποίηση από πιθανές ανταμοιβές, στην ικανοποίηση από πιθανά οφέλη, στην ικανοποίηση από την επικοινωνία και στη γενική ικανοποίηση. Αυτό το εύρημα είναι απόλυτα σύμφωνο με ευρήματα άλλων ερευνών που βρήκαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Rinehart et al., 1998· Wall & Rinehart, 1998). Εξάλλου, μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ένα στοιχείο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, έχει σαν αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Rice & Schneider, 1994). Η ενδυνάμωση έχει οριστεί σαν μία επένδυση στο δικαίωμα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στον καθορισμό των σχολικών στόχων και στο να ασκούν επαγγελματική κρίση για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Bolin, 1989). Όσο περισσότερο συμμετέχουν λοιπόν στη σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι.

Επομένως, είναι σημαντικό για αυτούς που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές να αναγνωρίσουν ότι όσο αυξάνει η ενδυνάμωση, τόσο αυξάνει και η επαγγελματική ικανοποίηση. Και αντιθέτως, όσο μειώνεται η ενδυνάμωση, τόσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση. Κατά συνέπεια, για να δημιουργηθεί ένα ικανοποιητικό εργασιακό περιβάλλον, θα πρέπει όλοι οι φορείς να εστιάσουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για ανάληψη επιπρόσθετων πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων και για συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη προγραμμάτων (Ηλιοφώτου, Γεωργίου, Σωκράτους, 2014).

Η έρευνα αυτή δεν βρήκε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ενδυνάμωση και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενώ προέκυψε ότι υπάρχει θετική επίδραση της ενδυνάμωσης στην ικανοποίηση. Επομένως άσχετα με την προϋπηρεσία ή το γένος αν αυξηθεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, θα αυξηθεί συγχρόνως και η επαγγελματική ικανοποίησή τους. Κατά τον ίδιο τρόπο αν αυξηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι. Αρκετά δημογραφικά χαρακτηριστικά έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες μελέτες που αφορούσαν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Brush et al., 1987) και στην ενδυνάμωση (Short & Rinehart, 1992). Ωστόσο υπάρχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα για το αν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι στατιστικά σημαντικά για την

επαγγελματική ικανοποίηση ή την ενδυνάμωση. Παρόλο που έχουν χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στο παρελθόν, ίσως τελικά δεν είναι τόσο αποτελεσματικά στην πρόβλεψη της ικανοποίησης ή της ενδυνάμωσης (Billingsley & Cross, 1992), είναι όμως χρήσιμα για την περιγραφή του δείγματος.

Η εξερεύνηση επιπρόσθετων δημογραφικών χαρακτηριστικών στην έρευνα αυτή είχε σαν αποτέλεσμα την καταγραφή στατιστικά σημαντικών διαφορών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η σχέση εργασίας και το πλήθος των σχολείων που απαιτείται για την συμπλήρωση ωραρίου παίζει καθοριστικό ρόλο στην αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελείται κυρίως από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που μετακινούνται κάθε χρόνο από σχολείο σε σχολείο βιώνοντας την αβεβαιότητα ενός ασταθούς εργασιακού περιβάλλοντος. Ακόμη, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που μετακινούνται σε περισσότερα του ενός σχολεία, πολλές φορές σε μία μέρα, για να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο, έχοντας ασθενές το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική μονάδα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κρίνονται σημαντικά καθώς όπως έγινε φανερό η εργασιακή ικανοποίηση και η ενδυνάμωση επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες πέρα των ήδη ερευνημένων. Έρχεται λοιπόν να τοποθετήσει μια νέα διάσταση στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Χρειάζεται όμως να σημειωθεί ότι, όπως αναφέρουν οι Judge, Hanisch και Drankoski (1995), είναι απαραίτητο για τη διοίκηση ενός οργανισμού να γνωρίζουν οι παράγοντες που σχεδιάζουν και αποφασίζουν τις πολιτικές τι επηρεάζει την ικανοποίηση των εργαζομένων και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται βέβαια σε κάποιους περιορισμούς, εξαιτίας κυρίως του γεγονότος ότι διεξήχθη σε μία μόνο περιοχή της Ελλάδας και εξαιτίας του μικρού της δείγματος. Είτε επαγωγικά είτε αναλογικά λοιπόν, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στους δημόσιους υπάλληλους της χώρας καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα μέρος του συνόλου των δημόσιων υπαλλήλων. Επιπλέον, το δείγμα της παρούσας μελέτης περιλάμβανε εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας

(Δημοτικά), αποκλείοντας τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας (Γυμνάσια και Λύκεια) και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ και ΤΕΙ). Τέλος, η Θεσσαλονίκη αποτελεί βέβαια μεγάλο αστικό κέντρο στο οποίο εργάζονται πολλοί εκπαιδευτικοί, ωστόσο θα πρέπει να έχει κάθε ερευνητής κατά νου ότι στην Ελλάδα υπάρχουν σχολικές μονάδες σε νησιά, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές όπου οι συνθήκες εργασίας και διαβίωσης διαφέρουν σημαντικά από αυτές των αστικών κέντρων. Επομένως, υπάρχουν δημογραφικοί και οργανωσιακοί – εργασιακοί παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την ικανοποίηση αλλά και τη σύνδεσή της με την ενδυνάμωση.

Με δεδομένους λοιπόν τους παραπάνω περιορισμούς θα μπορούσε να προκύψει μια σειρά από νέα ερευνητικά ερωτήματα. Τα τελευταία μπορούν να σχετιστούν με τις διαφορές που πιθανόν να προκύψουν στην αλληλεπίδραση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την ενδυνάμωση στις αστικές, αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της χώρας. Ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσε να αναφέρεται στις διαφορές στην παραπάνω αλληλεπίδραση μεταξύ διαφόρων δημόσιων υπαλλήλων (π.χ. εκπαιδευτικών, αστυνομικών ή/και στρατιωτικών). Τέλος, ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει η μελέτη των διαφορών της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικές βαθμίδες με μεγαλύτερα δείγματα εξαιτίας της σπουδαιότητάς τους για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Η έρευνα αυτή παρείχε πληροφορίες για την επαγγελματική ικανοποίηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά για μια κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση και την ενδυνάμωση, θα έπρεπε ίσως να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα. Η συγκεκριμένη έρευνα θα ζητούσε την περιγραφή ενός ενδυναμωμένου και ικανοποιητικού εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να παρέχει καλύτερη κατανόηση για τη διοικητική ηγεσία που απαιτείται σε ένα σχολείο, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ενίσχυση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από την εργασία, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

6.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για την επαγγελματική τους ικανοποίηση και επομένως αναγκαία για την ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση των σχολείων. Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ενδυναμωμένους μαθητές και ενδυναμωμένες σχολικές μονάδες, χαρακτηριστικά που αποτελούν βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επομένως, η διαμόρφωση πολιτικής σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ενδυνάμωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Ηλιοφώτου, Γεωργίου, Σωκράτους, 2014). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φάνηκε να αποτελούν μία ξεχωριστή μονάδα μέσα στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας διαφορετικές και δυσκολότερες συνθήκες εργασίας, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Ενώ ευθυγραμμίζονται με την ικανοποίηση και την ενδυνάμωση των υπόλοιπων δασκάλων, από την έρευνα προέκυψε ότι επηρεάζονται από τις μετακινήσεις και τη σχέση εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί υπακούουν σε αποφάσεις που έχουν ληφθεί κυρίως από το κεντρικό όργανο που διαμορφώνει την όλη εκπαιδευτική πολιτική, που είναι το Υπουργείο Παιδείας. Δεδομένης της γενικής επιθυμίας για αποτελεσματικά σχολεία και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, θα ήταν σωστή λύση οι εκάστοτε διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών να λάβουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με σκοπό να οδηγηθούμε σε αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αναγνωστοπούλου, Θ. (2011). *Ποιοί παράγοντες μας εξασφαλίζουν επαγγελματική ικανοποίηση*; Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 15, 2014 από:

<http://theodoranagnostopoulou.blogspot.gr/2011/02/blog-post.html>

Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου – Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006*(423-436). Κύπρος.

Cohen, I. & Manion, I., (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, 89, 55-56.

Ηλιοφώτου Μ., Γεωργίου Μ., Σωκράτους Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική- Βιομηχανική –Ψυχολογία. Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 3ο)*. Γ' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική– Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, 1, 91-105*. Πάτρα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία, 8(1)*, 30-39.

Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *3ο Πανελλήνιο Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, 7-9 Νοεμβρίου 2002*, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το Σχολείο & το Γραφείο*1(1-1263). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

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

Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του Διδακτικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις των συγγραφέων.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα: Εκδόσεις του συγγραφέα.

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

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σωτηριάδου, Μ. Χαραλάμπους, Μ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο Ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Συνέδριο Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας, 14-16 Μαρτίου 2008*. Άρτα

Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141- 154.

Τσάντας, Ν. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Abeles, L.R. (2009). “Absenteeism Among Teachers - Excused Absence and Unexcused Absence,” *International Journal of Educational Administration*, 1(1), 31-49.

Adams, J. S. (1965). *Inequality in Social Exchange in Advances in Experimental Psychology*, L. Berkowitz (ed.), Academic Press, New York, NY, 2, 267-299.

Alderfer, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(2), 142–175.

Appelbaum, S. H. , & Honeggar, K. (1998). Empowerment: a contrasting overview of organizations in general and nursing in particular - an examination or

organizational factors, managerial behaviors, job design and structural power. *Empowerment in Organizations*, 6(2), 29- 50.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictions of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching: A comparison of general and special education. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453–471.

Blanchard, K., Carlos, J., & Randolph, A. (1999). *The 3 keys to Empowerment: Release the Power Within People for Astonishing Results*. Berrett- Koehler. San Francisco

Blase, J. & Blase, J. R. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*. 1, 117–145. Retrieved 20 November 2014, from World Wide Web:blase.myweb.uga.edu/home/publications.html

Blasé, J. & Blasé, J. R. (2001). *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Blase, J. & Kirby, P. (2000). *Bringing out the Best in Teachers: What Effective Principals Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, 91, 81-96.

Boudrias, J., Brunet, L., Morin, A. J. & Savoie, S. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(4), 201-211.

Bowen, D. E. & Lawer, E. E. (1992) The empowerment of service workers: what, why, when, and how, *Sloan Management Review*, 33(3), 31-9.

Brush, D. H., Moch, M. K. & Pooyan, A. (1987). Individual demographic differences and job satisfaction. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 139-156.

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

Carmines, E. & Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills: Sage.

Chapman, A.M. (2013). *Determinants of Career Commitment in Primary School Teachers in Ireland; Self-Efficacy, Stress and Job Satisfaction*. Submitted in partial fulfilment of the requirements of the Bachelor of Arts Degree (Psychology Specialisation) at DBS School of Arts, Dublin.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management Review*, 13(3), 471-483.

Cohen, L., & Manion, L., (1994). (4th Edition), *Research Methods in Education*, London: Routledge

Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52, 4, 281-302.

Cypert, C. (2009).*Job satisfaction and empowerment of Georgia high school career and technical education teachers*. Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education . Georgia

Darmody, M & Smyth, E. (2010). *Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland*. A Report Compiled by the ESRI on Behalf of The Teaching Council, Dublin.

Davis, G. (2004). Job satisfaction survey among employees in small business, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(4), 495-503.

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

Edwards, J. L., Green, K. F. & Lyons, C. A. (1998). Personal Empowerment, Efficacy and Environmental Characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.

Eliofotou –Menon, M., & Athanasoula- Reppa A. (2011). Job satisfaction among Secondary School Teachers: The Role of Gender and Experience. *School Leadership and Management P.C.P*, 31(5), 435 -450.

Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*. 36(3), 75-86.

Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman.

Faust, J. L. & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.

Foster-Fishman, P. G. & Keys, C. B. (1995). The inserted pyramid: how a well meaning attempt to initiate employee empowerment ran afoul of the culture of a public bureaucracy. *Academy of Management Journal Best Papers Proceedings*, 364-368.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

Ginzberg, E. Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951) *Occupational Choice: an Approach to a General Theory*. New York, Columbia University Press.

Goldsmith, A. L. Nickson, D. P., Sloan, D. H. & Wood, R. C. (1997). *Human Resource Management for Hospitality Services*. London: International Thomson Business Press.

Gosh, G. (2013) .Job Satisfaction of Teachers working at the Primary School. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-5.

Grace, D. (2004). Job satisfaction survey among employees in small businesses.

Journal of Small Business and Enterprise Development. 11 (4), 495-503.

Granny, C. Smith, P. & Stone, E. (1992). *Job Satisfaction: Advances in Research and Application*. Lexington, MA: Lexington Books.

Gruber, J. & Trickett, J. (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in an alternative public high school. *American Journal of Community Psychology*, 15(3), 353- 372.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Philippines: Reading, MA: Addison- Wesley.

Heller, H. W., Clay, R. & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School*, 3(1), 74-86.

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

Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1),53-62.

Hobbs, M. E. (2004). Systems Dynamics and empowerment in career science teachers: A narrative inquiry. Retrieved September 10, 2005, from wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3124515

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Javeau, J. (1996). *The Research with Questionnaire*. Athens: Tipothito.

Johnson, P. E. & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*. 26(2), 147 -159.

Judge, T.A. Hanisch, K.A. and Drankoski, R.D. (1995). Human resource management and employee attitudes. In *Handbook of human resources management*, edited by G.

R. Ferris, S. D. Rosen, and D. T. Barnum. United Kingdom: Blackwell Publishers, Ltd

Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.

Kanter, R. M. (1979). Power failure in management circuits, *Harvard Business Review*, 57(4),65-75.

Klecker, B. J., & Loadman, W. (1996). *Exploring the Relationship Between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 254).

Koustelios, A. (1991). *The Relationships Between Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. PhD dissertation. University of Manchester, UK.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

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

Laschinger H.K.S. & Havens D.S. (1996). Staff Nurse Work Empowerment and Perceived Control over Nursing Practice, *JONA*, 26(9), 27-35.

Leithwood, A. K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-228.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*, Harper & Row, New York, NY.

Lightfoot, S.L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.

Lipman, P. (1999). Is this the way we want to go? Teacher dissatisfaction: An International phenomenon. *Update*, 26, 5-6.

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

Locke, E. A. (1976). *The Nature and the Causes of Job Satisfaction*. In M.D. Duneette (Ed). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand Mc Nally.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1984). *Goal Setting: A Motivational Technique That Works!*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.

McCaslin, N. L., Briers, G., Headrick, N., & Lanning, C. (2005). Recruiting, Developing, and Retaining High-Quality Teachers in Career Technical Workforce Education. Retrieved April 10, 2009, from the National Research Center for Career and Technical Education Web site

<http://136.165.122.102/UserFiles/Media/videos/pdf/20051122.pdf>

McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. N.Y. McGraw -Hill. Penguin Business library.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.

Maslach C., Shaufeli W.B. & Leiter M.P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397 -422.

Maeroff, G. I. (1988). *The Empowerment of Teachers: Overcoming the Crisis of Confidence*. New York, Teachers College Press.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. (3rd edition). U.S.A.: Addison Wesley Longman, Inc.

Menon, S. T. (1995). *Employee Empowerment: Definition, Measurement and Construct Validation*. McGill University, Canada.

Menon, S. T. (1999). Psychological Empowerment: Definition, Measurement, and Validation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 31(3), 161-164.

- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 153-180.
- Michalinos, Z. & Papanastasiou E. C. (2005). Modeling Teacher Empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433 – 459.
- Neilsen E. H. (1986). *Empowerment Strategies: Balancing Authority and Responsibility* In: Srivastva, S., *Executive Power: How Executives Influence People and Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Noorliza, K. & Hasni, M. (2006). The effects of total quality management practices on employees work related attitudes. *The TQM magazine*, 18(1), 30-33.
- Nunnally, J. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Parker, L. E. & Price, R. H. (1994). Empowered managers and empowered workers: the effects of managerial support and managerial perceived control on workers' sense of control over decision making. *Human Relations*, 47(8), 911-928.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Porter, L. W. (1961). A study of perceived need satisfaction in bottom and mid management jobs. *Journal of Applied Psychology*, 45, 1-10.
- Prawat, R. (1988). The development of a leader power inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 2, 491-503
- Rice, R.W., & McFarlin, D.B., & Bennett, D.E. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74, 591–598.
- Rice, R. W., Near, J. P. & Hunt, R. G. (1980). The job satisfaction/life satisfaction relationship: A review of empirical research. *Basic and Applied Social Psychology*, 1(1), 37-64.
- Rice, E. M. & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making. *Journal of Educational*

Administration, 32(1), 43-58.

Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J. & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 608–630.

Rood, R. A. (1997). *Empowerment Through Basic Education, a Foundation for Development*. (CESO- Paperback, No.26), The Hague: Nuffic.

Ruhland, S. (2002). Preparing future teachers: Is alternative teacher certification an option? Retrieved April 10, 2009, from the National Research Center for Career and Technical Education Website:

<http://136.165.122.102/UserFiles/Media/videos/pdf/20021015.pdf>

Ruscoe, G. C., Whitford, B. L., Eggington, W. & Esselman, M. (1989). Quantitative and Qualitative Perspectives on Teacher Attitudes in Professional Development Schools. Paper prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310068).

Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.

San Antonio, D.M. & Gamage, D.T. (2007). PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory School Administration, Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254 -265.

Short, P. M. (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*. Pennsylvania State University, Program in Educational Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368701).

Short, P.M. & Gonzales, E. (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*, 23 (3), 210-216.

Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in Empowered Schools: Themes from Innovative Efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Short, P. M. & Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education, 114*(4), 581-593.

Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1992). School Participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*(6), 951 -960.

Spector, P.E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Survey. *American Journal of Community Psychology, 13*,693-713.

Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York : Wiley J. & Sons, New York, NY.

Spector, P. (2008). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*, 5th ed., John Wiley & Sons, New York, NY.

Stander, M. W. & Rothmann, S. (2009). Psychological empowerment of employees in selected organizations in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology, 35*(1), 196 -202.

Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

Taylor, F. W. (1911). *The principals of Scientific Management*. New York, Norton.

Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an 'interpretative' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review, 1*(8), 255-261.

- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Wall, R., & Rinehart, J. S. (1998). School-based decision-making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8(1), 49–64.
- Warr, P. B. (1987). *Job characteristics and Mental Health*. In P. Warr (Ed.) *Psychology of Work*. Harmondworth: Penguin
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), pp. 173-194.
- Wilson, S. M. & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 99-117.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation*, 14(1), 69-83.
- Zeller, R. & Carmines, E. (1980). *Measurement in the Social Sciences: The Link Between Theory and Data*. London: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 24.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective school research. *The Journal of Education Research*, 90(2), 103-109.
- Zimmerman M. A. & Rappaport. J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητέ/η συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στα πλαίσια της έρευνας με τίτλο «Η ενδυνάμωση-παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» και πραγματοποιείται με στόχο την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Με τον όρο **ενδυνάμωση** εννοούμε τις ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτονομία, ευθύνη, επιλογή. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων που αφορούν την δική σας ενδυνάμωση σε σχέση με την ικανοποίησή από την εργασία σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις εμπιστευτικές. Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Αν επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

areppa54@gmail.com

Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Κεφαλίδου Φωτεινή, ΠΕ06

fotinikefalidou@hotmail.com

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

Έως 24 25-29 30-39 40-49 50 +

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Εγγαμος Άγαμος Άλλο

4. Ειδικότητα :

ΠΕ:.....

5. Επίπεδο Εκπαίδευσης – Επιπλέον Γνώσεις:

- α. Μεταπτυχιακό
- β. Διδακτορικό
- γ. Δεύτερο Πτυχίο
- δ. Ξένες Γλώσσες
- ε. Γνώση χειρισμού Η / Υ

6. Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση:

0-10 11-20 21+

7. Έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα:

8. Σχέση Εργασίας:

Οργανικά Απόσπαση Αναπληρωτής / ια ΕΣΠΑ

9. Αριθμός σχολείων συμπλήρωσης ωραρίου:

1 2 3

B. ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο σύμφωνα με το πώς αισθάνεστε. (**1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ**).

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;

1	Έχω την αρμοδιότητα να παρατηρώ και να ελέγχω την πρόοδο και την ποιότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	1	2	3	4	5
2	Λειτουργώ σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
3	Πιστεύω ότι βοηθάω τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές.	1	2	3	4	5
4	Έχω τον έλεγχο σε καθημερινές σχολικές διαδικασίες.	1	2	3	4	5
5	Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να διεκπεραιώνω το έργο μου.	1	2	3	4	5
6	Συμμετέχω στην λήψη αποφάσεων που αφορούν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7	Στο σχολείο μου συμπεριφέρονται με επαγγελματικό τρόπο.	1	2	3	4	5
8	Πιστεύω ότι είμαι αποτελεσματικός/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
9	Πιστεύω ότι ενισχύω και ενθαρρύνω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
10	Έχω τη δυνατότητα να επιλέγω τις διδακτικές μεθόδους που επιθυμώ.	1	2	3	4	5
11	Συμμετέχω σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου.	1	2	3	4	5
12	Συμμετέχω στην λήψη αποφάσεων για την επιλογή άλλων εκπαιδευτικών στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
13	Έχω την ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5

14	Έχω το σεβασμό των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
15	Αισθάνομαι ότι συμμετέχω σε ένα σημαντικό πρόγραμμα για τα παιδιά.	1	2	3	4	5
16	Έχω την ελευθερία να αποφασίζω τι θα διδάξω.	1	2	3	4	5
17	Πιστεύω ότι έχω ισχυρή επίδραση στους συναδέλφους και τους μαθητές.	1	2	3	4	5
18	Συμμετέχω στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στον οικονομικό προϋπολογισμό του σχολείου.	1	2	3	4	5
19	Δουλεύω σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές έχουν την μεγαλύτερη σημασία.	1	2	3	4	5
20	Διαπιστώνω ότι οι μαθητές μου μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
21	Συμμετέχω στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5
22	Είμαι υπεύθυνος/η για την λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την σχολική ζωή.	1	2	3	4	5
23	Έχω την ευκαιρία για δια βίου μάθηση.	1	2	3	4	5
24	Έχω άριστες γνώσεις του αντικειμένου που διδάσκω.	1	2	3	4	5
25	Πιστεύω ότι έχω την δυνατότητα να αναπτυχθώ επαγγελματικά δουλεύοντας καθημερινά με μαθητές.	1	2	3	4	5
26	Αντιλαμβάνομαι πως έχω την δυνατότητα να επηρεάζω τους άλλους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
27	Μπορώ να καθορίζω το δικό μου πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
28	Έχω την δυνατότητα να συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.	1	2	3	4	5

29	Νιώθω ότι στο σχολείο που δουλεύω κάνω τη διαφορά.	1	2	3	4	5
30	Στο σχολείο ζητούν τις συμβουλές μου.	1	2	3	4	5
31	Έχω την δυνατότητα να ενημερώνω τους συναδέλφους μου σχετικά με καινοτόμες ιδέες.	1	2	3	4	5
32	Πιστεύω ότι έχω κερδίσει το σεβασμό.	1	2	3	4	5

Γ. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό σύμφωνα με το βαθμό (1-6), στον οποίο η κάθε ερώτηση από τις παρακάτω σας αντιπροσωπεύει ή ισχύει για σας. (1= **διαφωνώ πάρα πολύ**, 2= **διαφωνώ μέτρια**, 3= **διαφωνώ λίγο**, 4= **συμφωνώ λίγο**, 5= **συμφωνώ μέτρια**, 6= **συμφωνώ πάρα πολύ**).

1	Αισθάνομαι ότι πληρώνομαι δίκαια για την δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5	6
2	Υπάρχουν λίγες πιθανότητες για προαγωγή στην εργασία μου.	1	2	3	4	5	6
3	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι ικανός/η στην εργασία του.	1	2	3	4	5	6
4	Δεν είμαι ικανοποιημένος/η από τα προνόμια που μου προσφέρει η εργασία μου.	1	2	3	4	5	6
5	Όταν κάνω τη δουλειά μου σωστά, αποκομίζω την αναγνώριση που θα έπρεπε.	1	2	3	4	5	6
6	Πολλοί από τους κανόνες και τις διαδικασίες που ακολουθούνται έχουν ως αποτέλεσμα να κάνουν τη δουλειά μου πιο δύσκολη	1	2	3	4	5	6
7	Είμαι ευχαριστημένος/η από τους συνεργάτες μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
8	Μερικές φορές αισθάνομαι ότι η εργασία μου δεν έχει νόημα.	1	2	3	4	5	6

9	Η επικοινωνία στο σχολείο κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.	1	2	3	4	5	6
10	Τα καθήκοντα που μου αναθέτουν δεν είναι πλήρως ξεκάθαρα	1	2	3	4	5	6
11	Αυτοί που διεκπεραιώνουν σωστά τα καθήκοντα τους έχουν πιθανότητες να προαχθούν.	1	2	3	4	5	6
12	Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι άδικος/η απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
13	Τα προνόμια που αποκομίζω από την εργασία μου είναι όμοια με αυτά των εργαζομένων σε άλλα σχολεία.	1	2	3	4	5	6
14	Δεν αισθάνομαι ότι η δουλειά που κάνω εκτιμάται όπως πρέπει.	1	2	3	4	5	6
15	Οι προσπάθειές μου να κάνω «σωστή δουλειά» σπανίως «μπλοκάρουν» από τη γραφειοκρατία.	1	2	3	4	5	6
16	Πιστεύω ότι πρέπει να δουλεύω περισσότερο επειδή οι συνάδελφοί μου είναι ανεπαρκείς.	1	2	3	4	5	6
17	Μου αρέσει ο τρόπος εργασίας μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
18	Οι στόχοι που θέτει η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι δεν μου είναι σαφείς	1	2	3	4	5	6
19	Αισθάνομαι ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν εκτιμά ιδιαίτερα την εργασία μου στο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το μισθό που παίρνω.	1	2	3	4	5	6
20	Οι συνάδελφοι στο σχολείο μπορούν να ανελιχθούν τόσο γρήγορα, όσο και αν δούλευαν οπουδήποτε αλλού.	1	2	3	4	5	6
21	Ο/Η διευθυντής/ντρια δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον όσον αφορά τα συναισθήματα των υφισταμένων του/της	1	2	3	4	5	6
22	Τα οφέλη που μας προσφέρει η εργασία μας είναι δίκαια.	1	2	3	4	5	6
23	Οι ανταμοιβές για όσους δουλεύουν στην εκπαίδευση είναι λίγες.	1	2	3	4	5	6

24	Στο σχολείο έχω μεγάλο φόρτο εργασίας.	1	2	3	4	5	6
25	Με τους συναδέλφους μου επικρατούν φιλικές σχέσεις.	1	2	3	4	5	6
26	Αισθάνομαι αρκετά συχνά ότι δεν καταλαβαίνω τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6
27	Αισθάνομαι υπερήφανος/η για τη δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5	6
28	Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις πιθανότητες αύξησης του μισθού μου.	1	2	3	4	5	6
29	Υπάρχουν προνόμια που δεν έχουμε ενώ τα δικαιούμαστε.	1	2	3	4	5	6
30	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον/την διευθυντή/ντρια μου.	1	2	3	4	5	6
31	Στη δουλειά μου έχω μεγάλο όγκο γραφικής εργασίας.	1	2	3	4	5	6
32	Δεν νομίζω ότι οι προσπάθειές μου αναγνωρίζονται στο βαθμό που θα έπρεπε.	1	2	3	4	5	6
33	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις πιθανότητες για μια πιθανή προαγωγή μου	1	2	3	4	5	6
34	Υπάρχουν αρκετοί διαπληκτισμοί και συγκρούσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6
35	Η δουλειά μου είναι ευχάριστη	1	2	3	4	5	6

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!