

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση των
εκπαιδευτικών: διαμορφωτικοί παράγοντες και επιπτώσεις στην άσκηση
του εκπαιδευτικού έργου**

Φιλοκώστα Καλλιόπη

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Παπαλόη Ευαγγελία

ΒΟΛΟΣ 2020

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Φιλοκώστα Καλλιόπη ,γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών: διαμορφωτικοί παράγοντες και επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα



Φιλοκώστα Καλλιόπη

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	10
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	10
1.2 Θεωρίες κινήτρων επαγγελματικής ικανοποίησης	11
1.2.1 Θεωρίες περιεχομένου	11
1.2.2 Θεωρίες διαδικασίας	16
1.3 Η επαγγελματική ικανοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης.....	18
1.3.1 Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	20
1.3.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	21
1.4 Προεκτάσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης	28
1.4.1 Νοσηματοδότηση στην εργασία	28
1.5 Σύνοψη 1 ^{ου} Κεφαλαίου.....	29
Κεφάλαιο 2 Οργανωσιακή Δέσμευση.....	30
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης	30
2.2 Διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης.....	31
2.2.1 Δισδιάστατο μοντέλο.....	32
2.2.2 Τρισδιάστατο μοντέλο.....	33
2.2.3 Μοντέλο τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης των Meyer και Allen.....	34
2.3 Παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης.....	35
2.4 Η οργανωσιακή δέσμευση στο χώρο τη εκπαίδευσης.....	36
2.5 Συνέπειες της οργανωσιακής δέσμευσης στο εκπαιδευτικό έργο.....	37
2.6 Σύνοψη 2 ^{ου} Κεφαλαίου.....	39

Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Δέσμευση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 40

3.1 Το σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η αναγκαιότητα για ικανοποίηση και δέσμευση.....40

3.2 Κριτικός σχολιασμός του θεωρητικού μέρους.....42

3.3 Έρευνες σε Ελλάδα και διεθνή χώρο.....43

Κεφάλαιο 4: Έρευνα.....45

4.1 Στόχος Και Ερευνητικά Ερωτήματα.....45

4.2 Δείγμα46

4.3 Ερευνητικό εργαλείο – Ερωτηματολόγιο.....47

4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....48

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....48

4.6 Περιορισμοί της έρευνας.....49

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα.....	49
5.1 Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	49
5.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στοιχείων των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης.....	56
5.2.1 Εργασιακή Ικανοποίηση.....	56
5.2.2 Οργανωσιακή Δέσμευση.....	59
5.3 Συσχετίσεις.....	61
5.3.1 Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων.....	61
5.3.2 Συσχετίσεις εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης.....	62
5.4 Διερεύνηση επίδρασης της Εργασιακής Ικανοποίησης στην Οργανωσιακή Δέσμευση – Ανάλυση Παλινδρόμησης	63
5.5 Διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	65
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	71
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	77
Παραρτήματα.....	86
Παράρτημα Α Περιγραφική στατιστική ανάλυση	86
Παράρτημα Β- Ερωτηματολόγιο.....	90

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Θα προσπαθήσουμε να δούμε εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δύο εννοιών και εάν η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει το βαθμό δέσμευσης των καθηγητών. Επίσης, στους στόχους της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών , αλλά και η επίδραση που ασκούν στην ικανοποίηση και τη δέσμευση οι δημογραφικοί παράγοντες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Μαγνησίας. Η έρευνα έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το οποίο άντλησε στοιχεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τα Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) των Weiss, Dawis, England και Lofquist (1967), και το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997), και για τη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης από το Organizational Commitment Questionnaire των Meyer και Allen (1993). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους και ότι οι παράγοντες που επιδρούν περισσότερο θετικά στην ικανοποίησή τους είναι η φύση της εργασίας τους , η σχέση τους με τους μαθητές και το σχολικό κλίμα. Φάνηκε, ακόμη, ότι υπάρχει μέτριο επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης και κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με την εργασία τους. Τέλος, από τα αποτελέσματα φάνηκε, επίσης, ότι πολλοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνοντας την έντονη συσχέτιση των δύο εννοιών.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the level of job satisfaction and organizational commitment of teachers of Secondary Education. We will try to see if there is a connection between the two concepts, and if job satisfaction affects commitment of teachers. The objectives of the research is to explore the relationship between the school climate on the one hand and job satisfaction and commitment of high school language

teachers on the other, but also the influence of demographic factors on satisfaction and commitment. The sample is consisted of 100 teachers of High Schools of the regional unity Magnesia. The survey was based on a questionnaire constructed for the purposes of this research, which, as it concerns job satisfaction, took data from the: Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) of Weiss, Dawis, England & Lofquist (1967) and the Employee Satisfaction Inventory (ESI) of Koustelios & Bagiatis (1997), and as it refers to the organizational commitment of philologists, from the Organizational Commitment Questionnaire of Meyer and Allen (1993). The results showed that teachers are generally satisfied with their jobs and that the factors that affect job satisfaction more positively is the nature of their work, their relationship with the students and the school climate. It seemed, moreover, that there is a medium level of emotional engagement and a medium level of normative commitment of teachers to their work. Finally, the results showed also that many job satisfaction factors affect significantly commitment of teachers, confirming the strong correlation between the two concepts.

Key-words: job satisfaction, organizational commitment, high school language teachers

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας καλείται να ανταπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης εποχής, όπου η τεχνολογική ανάπτυξη, η παγκοσμιοποιημένη οικονομία και η διαπολιτισμικότητα δημιουργούν μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, η οποία απαιτεί αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε, στα πλαίσια ενός διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Schultz, 1988). Θεμέλιο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η σχολική μονάδα και κινητήρια δύναμή του είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Saracaloglu, & Yenice, 2009) και, αν και προέρχονται από διαφορετικές ειδικότητες και με διαφορετικές συχνά αξίες, φιλοδοξίες, στόχους ή και ανάγκες, καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Η εκδήλωση και η αλληλεπίδραση διαδικασιών, στάσεων και συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας υποδηλώνουν το ήθος του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλουμπαρίτη, 2008).

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού στον απαιτητικό ρόλο του εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του και από το βαθμό που αυτή τον ικανοποιεί (Ντούσκας, 2007). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εργαζόμενος να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του και να νιώθει δέσμευση απέναντι στο θεσμό που υπηρετεί, παράγοντες που επιδρούν θετικά στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική ισορροπία και την κοινωνική του ευημερία (Κάντας, 2001· Briones, Taberno & Arenas, 2010). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει, ως εκ τούτου, θετικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στην επίδοση των μαθητών, στην αγωγή και στη μελλοντική τους εξέλιξη (Michaelowa & Wittmann, 2007).

Εύλογο, λοιπόν, είναι το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, καθώς τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυξημένη αποδοτικότητα, την καλύτερη συνεργασία και την επίτευξη απαιτητικών στόχων (Παπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008). Σύμφωνα, δε, με τον Πασιαρδή (2004) η ικανοποίηση από την εργασία προσφέρει στον εκπαιδευτικό κίνητρο για πρόοδο και αυξάνει το ζήλο στην εργασία του· είναι, επίσης, σημαντική στη ζωή του, γιατί αποτελεί το βασικό λόγο που τον κάνει να εργάζεται (Μακρή-Μπότσαρη &

Ματσαγγούρας, 2007). Στην περίπτωση μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει υψηλά επίπεδα άγχους, χάνει την επαφή του με τους μαθητές, αίρεται η εργασιακή του δέσμευση και συχνά εγκαταλείπει το επάγγελμά του (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στο χώρο των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική. Μια άλλη θετική παράμετρος, στενά συνυφασμένη με την εργασιακή ικανοποίηση, είναι η οργανωσιακή δέσμευση, που εκφράζει την αφοσίωση του ανθρώπου στον οργανισμό που εργάζεται, το κατά πόσο, δηλαδή, ο εργαζόμενος αισθάνεται κομμάτι αυτού του οργανισμού (Landy & Conte, 2013). Οι λόγοι για τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εργαζομένων, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, την πίστη τους στον οργανισμό και την προθυμία τους να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ουσιαστικά είναι ο βαθμός στον οποίο ταυτίζονται με τον οργανισμό και επιθυμούν να παραμείνουν σε αυτόν (Bakker et al., 2008). Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί και έχουν αναδείξει τη θετική συσχέτιση των δύο εννοιών στον ευρύτερο εργασιακό χώρο, αν και αποτελούν τελείως ξεχωριστές παραμέτρους (Tett & Meyer, 1993 · Meyer et al., 2002). Οι έννοιες της ικανοποίησης και της δέσμευσης αποκτούν βαρύνουσα σημασία όταν αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ποικίλοι παράγοντες διαμορφώνουν και διαφοροποιούν την κουλτούρα και το κλίμα της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και όπου η συνύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, δημιουργούν συχνά συγκρουσιακές τάσεις, αποκαλύπτοντας έναν υποβόσκοντα ανταγωνισμό (Everard & Morris, 1999). Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης και πώς αυτό συσχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παράλληλη τη σπουδαιότητά του, καθώς αποτελεί τη βασική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχει τύχει της ανάλογης προσοχής στη διερεύνησή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

Με τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση εννοούμε την ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο εργαζόμενος όταν αποτιμώντας το έργο του καταλήγει στην πλήρωση των εργασιακών του αξιών (Demirtas,2010). Σύμφωνα με την Evans(1999) η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την εκπλήρωση των αναγκών του ατόμου από την εργασία και προσφέρει το αίσθημα της πληρότητας στον άνθρωπο. Θεωρείται τελικός στόχος της ζωής του ανθρώπου και επηρεάζει και άλλες λειτουργίες της καθημερινότητάς μας (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνολική στάση που απαρτίζεται από επιμέρους πλευρές και συνδέεται με τα κίνητρα της εργασίας, με τις στάσεις και τις αξίες (Κάντας, 1998). Είναι ένα από τα σημαντικά ζητήματα της οργανωτικής ψυχολογίας, καθώς έχει άμεση σχέση τόσο με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, όσο και με το γεγονός ότι οι οργανισμοί στοχεύουν στην υψηλή αποδοτικότητα, αλλά και στο να έχουν ένα ικανοποιημένο προσωπικό. Μάλιστα, ο Haldane (1981) υποστηρίζει ότι «για έναν πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων, η εργασία είναι ένας τρόπος για να δηλώσουν την ύπαρξή τους». Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται λοιπόν μια πολυδιάστατη έννοια και λόγω της πολυπλοκότητάς της δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινά αποδεκτός για τη σημασία της έννοιας (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014· Παπαναούμ, 2003· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Σύμφωνα με την Αμαραντίδου (2010) *«για τον άνθρωπο η εργασία αποτελεί μια από τις υψηλότερες αξίες της κοινωνίας, του είναι απαραίτητη, καλύπτει πολλές πτυχές της ζωής του και χωρίς αυτήν η ζωή του μοιάζει κενή και χωρίς νόημα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα και ασκώντας ένα τέτοιου είδους επάγγελμα, οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συνθήκες στρες γιατί αισθάνονται μεγάλη ευθύνη. Η επαγγελματική ικανοποίηση λοιπόν θεωρείται ζωτικής σημασίας τόσο για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους όσο και για την αποδοτική διδασκαλία»*.

Πολλοί μελετητές συνδέουν την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης με τη συναισθηματική ικανοποίηση του ατόμου. Ένας από τους πρώτους ορισμούς δόθηκε από τον Horrock (1935) ο οποίος την παρουσιάζει ως τον συνδυασμό ψυχολογικών, περιβαλλοντικών και φυσιολογικών συνθηκών που οδηγεί σε ικανοποίηση (όπ. αναφ. Ηλιοφώτου κ. συν., 2014). Σύμφωνα με τον Spector (1997), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα είναι ευχαριστημένα με την εργασία τους και αντιστακτά αυτό που νιώθουν οι υπάλληλοι

για τις προσδοκίες του οργανισμού, τις αμοιβές, το εργασιακό περιβάλλον και άλλα θέματα και αποτελεί αξιολογική έννοια (Robbins & Judge, 2011 · Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Αρχικά η αντίληψη που επικρατούσε ήταν πως τα χρήματα ήταν η κινητήριος δύναμη που οδηγούσε τους ανθρώπους στην παρακίνηση αλλά και στην ικανοποίηση, όμως η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορεί να παρακινηθούν και με άλλους τρόπους οδήγησε την επιστήμη στη διατύπωση νέων θεωριών (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Όλοι γνωρίζουμε άλλωστε, πως τα κίνητρα είναι αυτά που κάνουν τους ανθρώπους πιο ενεργούς και αποδοτικούς στην εργασία τους.

1.2 Θεωρίες κινήτρων επαγγελματικής ικανοποίησης

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέεται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό με εκείνη της παρακίνησης – παρώθησης τόσο ώστε να είναι δύσκολο να διαχωριστούν (Γραμματικού, 2016). Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει και κατευθύνει μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Είναι λοιπόν προφανές ότι υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και την ικανοποίηση από την εργασία.

Οι θεωρίες των κινήτρων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της Οργανωσιακής Θεωρίας, επειδή τονίζουν την αλληλεπιδρώσα σχέση μεταξύ κινήτρων, αποδοτικότητας και ικανοποίησης των εργαζομένων, και καταλήγουν στη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων της απόδοσής τους (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Οι θεωρίες αυτές μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κατηγορίες: α) στις οντολογικές ή θεωρίες περιεχομένου, οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων, και β) στις μηχανιστικές ή θεωρίες διαδικασίας, οι οποίες εστιάζουν στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι θεωρίες των Maslow, Herzberg, Alderfer, και McClelland, ενώ στη δεύτερη περιλαμβάνονται οι θεωρίες των Vroom, Adams, Locke & Latham, Porter & Lawler και Hackman & Oldham, (Σαΐτης, 1994 · Silverthorne, 2005).

1.2.1 Θεωρίες περιεχομένου

Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow

Ο Maslow συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών τις οποίες ταξινομεί σε πέντε ιεραρχημένα επίπεδα, με βάση τη σειρά ικανοποίησής

τους. Η ταξινόμηση αυτή είναι γνωστή ως «Πυραμίδα Αναγκών του Maslow». Στη βάση της πυραμίδας τοποθέτησε τις βιολογικές και τις ανάγκες ασφάλειας, στο επόμενο επίπεδο τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας υπάρχουν οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (Robbins & Judge, 2011). Μόλις ικανοποιηθεί μια ανάγκη από ένα κατώτερο επίπεδο, δεν αποτελεί πια κίνητρο και η προσπάθεια του ατόμου μεταφέρεται στην αμέσως ανώτερη κατηγορία αναγκών (Παπάνης & Ρόντος, 2005).



Το ευρύ κοινό υιοθέτησε τη θεωρία του, γιατί απέρριψε την αντίληψη ότι οι εργαζόμενοι επιδιώκουν μόνο οικονομικές απολαβές και άρα μόνο με αυτές μπορούν να παρακινηθούν και συνεπώς έδωσε το έναυσμα για την εξέταση και άλλων τρόπων παρακίνησης (Mitchell & Larson, 1987). Στη θεωρία του αυτή όμως ασκήθηκε έντονη κριτική που εστιάζει κυρίως στο ότι δεν υπάρχει επαρκής εμπειρική τεκμηρίωση, στην αμφισβήτηση της ξεκάθαρης και ανεξάρτητης δομής της ιεράρχησης των αναγκών και στην μειωμένη ισχύ της θέσης ότι η ικανοποίηση μιας ανάγκης οδηγεί στη μείωση της σημασίας της και στην ενεργοποίηση μιας ανώτερης ανάγκης (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Ο Herzberg (1968) στην ουσία συμπληρώνει τη θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών του Maslow προσθέτοντας δύο ακόμη παράγοντες ,την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια.

Τα κίνητρα αποτελούν τους παράγοντες παρακίνησης, και οδηγούν στην ικανοποίηση, στην αυτοπραγμάτωση και στην αποδοτικότερη εργασία και περιλαμβάνουν : την επιτυχία, την

αναγνώριση, τη φύση της εργασίας, την υπευθυνότητα και τη δυνατότητα εξέλιξης. Η δυσαρέσκεια προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως η πολιτική του οργανισμού, ο τρόπος διοίκησης, η χρηματική αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Deshields, Kara & Kaynak, 2005 · Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2006). Ουσιαστικά, πρέπει πρώτα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες που μπορεί να οδηγήσουν στη δυσαρέσκεια, ώστε να επιδράσουν στη συνέχεια τα κίνητρα και να επέλθει η ικανοποίηση (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Το σημαντικό είναι και οι δυο παράγοντες να συνυπάρχουν ώστε να είναι το άτομο πλήρως ικανοποιημένο.

Η θεωρία του Herzberg υιοθετήθηκε από πολλούς (Devos et al., 2006) ,ωστόσο η μεθοδολογία της θεωρήθηκε αναξιόπιστη, γιατί κρίθηκε αδύνατη η διάκριση μεταξύ των παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας υπό διαφορετική μεθοδολογία και τέλος επικρίθηκε η υποτίμηση των ατομικών διαφορών των εργαζομένων καθώς και η αδυναμία της να αποδείξει ικανώς τη σχέση ικανοποίησης και παραγωγικότητας (Βακόλα & Νικολάου, 2012 · Robbins & Judge, 2011).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ή ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ
Μισθός Θέση Συνθήκες εργασίας Ασφάλεια Σιγουριά Τρόπος εποπτείας Πολιτική της επιχείρησης Στυλ Διοίκησης	Αναγνώριση έργου Επίτευξη στόχων Σύστημα προαγωγών Ελευθερία ανάληψης ευθυνών Ευχέρεια πρωτοβουλιών Φύση της εργασίας

Η θεωρία του Alderfer- ERG

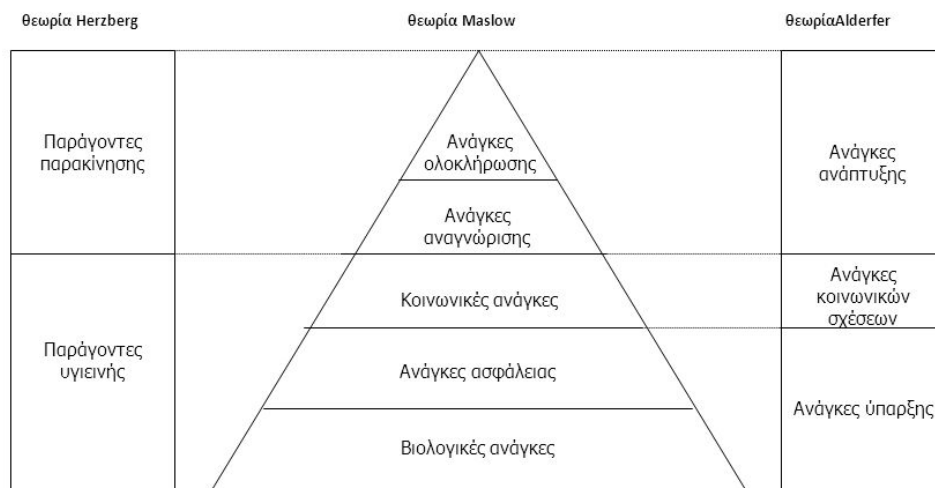
Η θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου Clayton Alderfer (1969) μοιάζει σε αρκετά σημεία με τη θεωρία αναγκών του Maslow, μιας και αναφέρεται και αυτή στις ανθρώπινες ανάγκες. Ο Alderfer περιόρισε τις πέντε ανάγκες του Maslow σε τρεις: τις ανάγκες ύπαρξης, τις ανάγκες σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον, και τις ανάγκες ανάπτυξης. Στις ανάγκες ύπαρξης υπάγονται οι φυσιολογικές και οι ανάγκες ασφαλείας του Maslow, στις ανάγκες σχέσεων εμπεριέχονται οι κοινωνικές ανάγκες που περιλαμβάνουν τις ανάγκες του «ανήκειν», και στις ανάγκες ανάπτυξης υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, αυτές

δηλαδή της εκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των τριών αγγλικών λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών (Existence – Relatedness – Growth). Φυσικά υπάρχουν και διαφορές μεταξύ των δύο θεωριών και είναι οι εξής:

- Η θεωρία του Alderfer περιορίζει τον αριθμό των κατηγοριών, και υποστηρίζει ότι υπάρχει μία συνεχής σειρά αναγκών.
- Δε δέχεται τη μονόδρομη πορεία των αναγκών του Maslow. Υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητη πρώτα η ικανοποίηση μιας κατώτερης ανάγκης για να παρακινηθεί το άτομο αργότερα από κάποια ανώτερη ανάγκη. Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα τα άτομα να επιδιώκουν την ικανοποίηση αναγκών ανώτερου επιπέδου ταυτόχρονα και πριν ακόμη ικανοποιηθούν πλήρως οι ανάγκες των κατώτερων επιπέδων.
- Στην ERG θεωρία αποδέχεται ότι μπορεί να υπάρξει οπισθοδρόμηση από ανάγκες ανώτερου επιπέδου σε αυτές του κατώτερου όταν οι πρώτες ματαιώνονται.

Η θεωρία όμως αυτή δε συνοδεύεται από επαρκή εμπειρική τεκμηρίωση, δεδομένου ότι εγκλωβίζεται σε ταυτόσημες ανάγκες παρά στα διαφορετικά εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα και σε πανομοιότυπη νοητική επεξεργασία αυτών παρά τις διαφορές των ατόμων (Καντάς, 1998).

Θεωρία των αναγκών Ύπαρξης-Κοινωνικών σχέσεων- Ανάπτυξης του Alderfer



(Alderfer, 1972)

28

Η θεωρία των αναγκών του McClelland

Η θεωρία του McClelland (1953, όπ. αναφ. στο Βακόλα & Νικολάου, 2012) στηρίζεται σε τρεις βασικές επίκτητες ανάγκες του ατόμου που θα πρέπει να καλύπτει η εργασία, για να τον παρακινεί και να τον ικανοποιεί

- α) στην ανάγκη για επίτευξη,
- β) στην ανάγκη για εξουσία που συνδέεται με την επιθυμία να επηρεάζει τους άλλους και
- γ) στην ανάγκη για δημιουργία κοινωνικών δεσμών.

Από τις τρεις ανάγκες το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον συγκέντρωσε η ανάγκη για επίτευξη που οδήγησε σε θεμελιωμένες προβλέψεις για τη σχέση της με την υψηλή εργασιακή επίδοση. Μια εργασία με υψηλό επίπεδο ατομικής ευθύνης, ανατροφοδότησης και μέσο επίπεδο κινδύνου, λειτουργεί εξαιρετικά παρακινητικά για εργαζομένους υψηλών επιτεύξεων. Συγκριτικά με τις πρώιμες θεωρίες παρακίνησης, η θεωρία του McClelland εξασφάλισε μεγαλύτερη ερευνητική τεκμηρίωση, αλλά αποδεικνύεται αδύνατη σε πρακτική εφαρμογή λόγω της δυσκολίας μέτρησης των παραπάνω υποσυνείδητων αναγκών (Robbins & Judge, 2011).

1.2.2 Θεωρίες διαδικασίας

Η θεωρία της ισότητας του Adams

Σύμφωνα με τη θεωρία της ισότητας του Adams (1963) ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη υπολογίζοντας αυτά που προσφέρει (χρόνο, κόπο, φιλοδοξίες, μορφωτικό υπόβαθρο, εμπειρία) σε σχέση με αυτά που λαμβάνει (αναγνώριση, χρήματα, εξέλιξη) από την εργασία του. Έπειτα συγκρίνει αυτό το αποτέλεσμα με το αντίστοιχο των άλλων εργαζομένων σε παρόμοιες θέσεις και με τα ίδια τυπικά προσόντα (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005) για να διαπιστώσει αν υφίσταται δίκαιη μεταχείριση. Αν υπάρξει κάποια αδικία, τότε νιώθει δυσαρέσκεια και προσπαθεί να διορθώσει την αδικία είτε μειώνοντας την απόδοσή του είτε διεκδικώντας αύξηση των απολαβών (Κουτούζης, 1999 · Borkowski, 2005). Αντίθετα αν αισθανθεί πως τα οφέλη που λαμβάνει είναι ανάλογα με αυτά που προσφέρει, τότε αντιλαμβάνεται την έννοια της δικαιοσύνης και της ικανοποίησης, με αποτέλεσμα να αυξάνει την προσφορά του. Επομένως, η αίσθηση της δικαιοσύνης υποκινεί τον εργαζόμενο και συνοδεύεται από ικανοποίηση και από τη βεβαιότητα ότι η μεγαλύτερη προσπάθεια θα εκτιμηθεί ανάλογα (Luthans, 2011 · Κάντας, 1998).

Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom

Σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964, όπ. αναφ. στο Greenberg & Baron, 2013) ο άνθρωπος έχει κίνητρα να εργάζεται, όταν προσδοκά ότι θα επιτύχει όσα επιθυμεί από την εργασία του. Μάλιστα τα κίνητρα είναι αποτέλεσμα τριών ειδών πεποιθήσεων: της προσδοκίας (πεποίθηση ότι οι προσπάθειες του ατόμου θα οδηγήσουν σε επιθυμητή επίδοση), της συντελεστικότητας (πεποίθηση ότι το άτομο θα ανταμειφθεί για την επίδοσή του) και του σθένους (της αντιλαμβανόμενης αξίας των ανταμοιβών του). Η θεωρία εστιάζει σε τρεις σχέσεις α) στη σχέση προσπάθειας –επίδοσης, β)στη σχέση επίδοσης- ανταμοιβής, γ)στη σχέση ανταμοιβής-προσωπικών στόχων (Robbins & Judge, 2011). Το μοντέλο μπορεί να προβλέπει την προσπάθεια ή την παραμονή στην εργασία (Κάντας, 2008), αλλά επικρίθηκε επειδή η παρακίνηση στηρίζεται στην υπολογιστική σύνδεση προσπάθειας-αμοιβής η οποία ωστόσο, δεν υιοθετείται πάντα από επιχειρήσεις που ορίζουν ως κριτήριο της ανταμοιβής όχι την

επίδοση αλλά την προϋπηρεσία , τη δυσκολία της εργασιακής προσπάθειας ή τις δεξιότητες (Lunenburg, 2011).

Η θεωρία των προσδοκιών των Porter και Lawler

Η θεωρία των Porter και Lawler (1965, όπ.αναφ. στο De Simone, 2015) αναζητώντας τη σχέση μεταξύ της προσπάθειας και της απόδοσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, επεκτείνει τη θεωρία του Vroom εισάγοντας νέες μεταβλητές. Η σχέση προσπάθειας-επίδοσης μετριάζεται αφενός από την αντίληψη του εργαζομένου για το ρόλο του και αφετέρου από τις ικανότητες και τα ψυχολογικά του χαρακτηριστικά. Επίσης, η υψηλή επίδοση οδηγεί σε δύο ειδών αμοιβές: τις εσωγενείς (π.χ. αναγνώριση), που ικανοποιούν ανώτερες ανάγκες του και τις εξωγενείς (π.χ. χρήματα), που προσφέρονται για την επίτευξη του έργου. Η αντίληψη δίκαιης και επαρκούς αμοιβής σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και επηρεάζει την αξία που θα έχουν μελλοντικά για τον εργαζόμενο οι παρεχόμενες αμοιβές.

Πρόκειται για ένα μοντέλο που περιλαμβάνει στοιχεία της θεωρίας των προσδοκιών του Vroom (1964), καθώς και της θεωρίας της ισότητας του Adams (1963) και για αυτό συνιστά αξιόπιστη περιγραφή των εργασιακών κινήτρων και της σχέσης επίδοσης- ικανοποίησης (De Simone, 2015).

Η θεωρία της στοχοθέτησης των Locke και Latham

Σύμφωνα με τη θεωρία της στοχοθέτησης των Locke και Latham (1979), βασική πηγή παρακίνησης του εργαζομένου αποτελεί η προσπάθεια επίτευξης αποδεκτών στόχων. Οι στόχοι πρέπει να παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά : α)να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι, δηλαδή να μην δημιουργούν σύγχυση η οποία μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες, β) να είναι μετρήσιμοι, ώστε να εξασφαλίζεται η κατανόηση και η επίτευξή τους, γ)να είναι ρεαλιστικοί, γιατί η δυνατότητα επίτευξης δρα παρακινητικά στον εργαζόμενο και δ) να συνδέονται με χρονικό όριο, τόσο για την καλύτερη κατανόησή τους, όσο και για την εντατικοποίηση της καταβληθείσης προσπάθειας (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η σύνδεση της θεωρίας της στοχοθέτησης αναφορικά με την επιλογή και την επίτευξη στόχου είναι προφανής. Διαφοροποιείται , όμως, από της θεωρία των προσδοκιών καθώς δίνει σημασία

στα αποτελέσματα που έχει η εξωτερική στοχοθέτηση για τα κίνητρα του ατόμου και όχι στην υποκειμενική αξιολόγηση της ελκυστικότητας των στόχων. Επίσης, ενώ στη θεωρία της προσδοκίας όσο μικρότερη πιθανότητα επίτευξης υπάρχει, τόσο μειώνεται η πιθανότητα να επιλέξει κάποιος το συγκεκριμένο στόχο, στη θεωρία του Locke όσο πιο δύσκολος είναι ο στόχος, τόσο πιο παρωθητικός αποδεικνύεται. Το μοντέλο των Locke και Latham, αποτελεί μια από τις πλέον αξιόπιστες θεωρίες της εργασιακής και οργανωσιακής ψυχολογίας λόγω διευρυμένης χρήσης της στοχοθεσίας στην δημιουργία κινήτρων (Κάντας, 1998).

Η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας (Hackman και Oldham, 1976) εκφράζει την τάση των σύγχρονων θεωριών παρακίνησης να επικεντρωθούν στον τρόπο δόμησης της εργασίας ως παρακινητικής δύναμης των εργαζομένων. Ορίζει ότι ο εμπλουτισμός πέντε κρίσιμων διαστάσεων των επαγγελματιών (ποικιλία δεξιοτήτων, ταυτότητα του έργου, σπουδαιότητα καθηκόντων, αυτονομία και ανατροφοδότηση) μεταβάλλει την ψυχολογική κατάσταση συμβάλλοντας στο βιωμένο νόημα της εργασίας, στην υπευθυνότητα και τη γνώση για τα αποτελέσματα της εργασίας.

Οι τρεις αυτές ψυχολογικές καταστάσεις οδηγούν σε εσωτερική παρακίνηση, ποιοτική επαγγελματική απόδοση, υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και ευεργετικά προσωπικά (π.χ. υψηλή ικανοποίηση) και εργασιακά αποτελέσματα (μείωση αποχωρήσεων προσωπικού) (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Νεώτερες έρευνες υποστήριξαν πολλές πτυχές του μοντέλου, παράλληλα όμως επέκριναν τη μη ικανοποιητική περιγραφή των βασικών του διαστάσεων καθώς και τη σχέση του με προσωπικές- υποκειμενικές αντιληπτικές διαδικασίες (Greenberg & Baron, 2013).

1.3 Η επαγγελματική ικανοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης

Ο ρόλος της εργασίας στη ζωή του ανθρώπου παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού αυτή καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του χρόνου του, τον χαρακτηρίζει και τον κατατάσσει σε οικονομικά και κοινωνικά επίπεδα. Γι' αυτό και η ικανοποίηση που αντλεί ένας άνθρωπος από την εργασία του είναι μείζονος σημασίας, καθώς επιδρά

και σε άλλους τομείς της προσωπικής του ζωής. Άλλωστε, η αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί από μόνη της μια ευχάριστη και επιθυμητή κατάσταση για το άτομο και σχετίζεται με τη συνολική ποιότητα στη ζωή του (Lentetal, 2011 · Lent & Brown, 2006). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του επηρεάζει την ψυχική του υγεία και επιδρά άμεσα στην κοινωνική του ευημερία. Η επαγγελματική ικανοποίηση που προέρχεται από την επίτευξη των προσωπικών στόχων και την αναγνώριση οδηγεί σε ένα αίσθημα ολοκλήρωσης (Kaliski, 2007). Κατά τους Sharma και Jyoti (2009) οι ικανοποιημένοι από την εργασία τους υπάλληλοι εμφανίζουν αύξηση στην απόδοσή τους και στην ποιότητα της εργασίας, αναλαμβάνοντας συχνά καινοτόμες δράσεις. Συχνά συσχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση με την αφοσίωση στο έργο και την αποδοτικότητα του εργαζομένου (Shikdar & Sourse, 2003). Η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο για την ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών της κοινωνίας. Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Σολομών, 1999). Η εκπαιδευτική πράξη σήμερα διεξάγεται, σχεδόν αποκλειστικά, σε εύκολα αναγνωρίσιμους χώρους, στις σχολικές μονάδες, προδιαγράφεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τους νόμους, τα διατάγματα και τις αποφάσεις της πολιτείας, διαμορφώνεται όμως από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού, τη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών του συλλόγου διδασκόντων και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν ή να παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998; Πυργιωτάκης, 1992; Rhodes et al., 2004). Η επιτυχία κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ο χώρος του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασφαλή και μεγάλα κτίρια, ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, πολύχρωμος εξοπλισμός, άνετοι χώροι άθλησης και εστίασης, πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, δημιουργούν ελκυστικό περιβάλλον, θέτουν τις βάσεις για ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επίσης το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνουν ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του (Ματσαγγούρας, 2006; Μλεκάνης, 2005). Με την έρευνα διδασκαλίας αναγνωρίζεται η σημασία του σχολικού πλαισίου (π.χ. η κατάσταση του

διδασκασίας, η υλικοτεχνική υποδομή, οι χρηματικές επιχορηγήσεις) και συνειδητοποιείται ότι κάθε οργανωτικά καθοδηγούμενη και διαχειριζόμενη διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από το ίδιο το σχολείο και δίνεται μεγάλη σημασία στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας που θα αναπτύξει τη δική της δυναμική και θα διαμορφώσει το δικό της προφίλ. Παράλληλα, δίνεται σημασία στο βαθμό υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών ώστε να επωμισθούν τις αναγκαίες ευθύνες αλλά και να προσπαθήσουν προθυμότερα για την επίτευξη των στόχων (Παπαναούμ 1995; Χρονοπούλου, 1998).

1.3.1 Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους Chapman και Lowther (1982) παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα. Διακρίνεται για τη σχετική αυτονομία, τις ελάχιστες προκλήσεις και για το γεγονός ότι η μισθολογική εξέλιξη είναι συναφής με το χρόνο υπηρεσίας (Παπαναούμ, 2003). Περιλαμβάνει ευθύνες και αρμοδιότητες τις οποίες έχει ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος, επιστημονικές ευθύνες λόγω της επαγγελματικής αυτονομίας στη σχολική τάξη, κοινωνικές και πολιτικές ευθύνες λόγω της δυνατότητας παρέμβασης και ηθικές από την επίλυση δύσκολων προβλημάτων στην άσκηση του διδακτικού έργου (Ματσαγγούρας, 1998).

Σύμφωνα με τον Lortie (1977) η ικανοποίηση για έναν εκπαιδευτικό σχετίζεται με τη διάθεσή του να επιλέξει το ίδιο επάγγελμα – σε περίπτωση που του δινόταν τέτοια δυνατότητα - την προσωπική δέσμευση και την προσπάθεια που καταβάλλει. Οι Bacharach και Bamberger (1990) θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχαρίστηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την παραμονή στο επάγγελμα ή τη διάθεση για αποχώρηση (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014). Οι Hoy και Miskel (1991) θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση μια ευχάριστη κατάσταση έπειτα από αξιολόγηση της εργασίας (Παπαναούμ, 2003 · Ηλιοφώτου κ. συν., 2014).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, τα κίνητρα και την ποιότητα διδασκαλίας (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010 · DeMato & Curcio, 2004 · Bogler, 2002 · Judge & Bono, 2001). Αυτονόητη είναι και η επίδρασή της όχι μόνο στην επίδοση, αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών (Akhtara et al., 2010 · Michaelowa & Wittmann, 2007). Τελικά, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

αποτελεί βασικό παράγοντα της συνολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη διάθεση παραμονής των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο (Hall, Pearson & Carroll, 1992), την ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και την απόδοση από την πλευρά της διοίκησης (Ostroff, 1992). Ομοίως, σύμφωνα με τον Bredemeier (2012), η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τις απουσίες από την εργασία και την πρόθεση των εργαζομένων να εγκαταλείψουν τη θέση τους. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εργαζόμενοι που δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους αναζητούν λόγους για να απουσιάζουν, συχνά αδικαιολόγητα (Aholaelal, 2008). Σύμφωνα, πάντως, με τον Krumm (2001) η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να αποτρέπει τις αδικαιολόγητες απουσίες. Η διδασκαλία προσδίδει στον εκπαιδευτικό έναν απαιτητικό και ταυτόχρονα δημιουργικό ρόλο, καθώς περιλαμβάνει την επικοινωνία με τους μαθητές, την ενεργοποίηση δεξιοτήτων για την υλοποίηση της διδακτικής πράξης, την εφαρμογή διατάξεων για την καθοδήγηση του διδακτικού έργου (Ματσαγγούρας, 1998).

1.3.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Οι ερευνητές θέλοντας να ανακαλύψουν τις πηγές που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναζήτησαν τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Οι Dinham και Scott (1998) πρότειναν ένα μοντέλο το οποίο βασιζόταν στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Πρόκειται για ένα μοντέλο με τρεις τομείς παραγόντων: α) ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει «εσωτερικούς» παράγοντες που βασίζονται στη διδασκαλία και προκαλούν ικανοποίηση, β) ο δεύτερος τομέας περιλαμβάνει εξωτερικούς παράγοντες που βασίζονται στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα και προκαλούν δυσαρέσκεια και γ) ο τρίτος τομέας περιλαμβάνει παράγοντες από το επίπεδο του σχολείου και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο του σχολείου. Πιο αναλυτικά:

- Ο πρώτος τομέας παραγόντων απαρτίζεται από παράγοντες που αναφέρονται στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και συνδέονται με την ικανοποίηση που προέρχεται από το ρόλο του. Η διευκόλυνση της επιτυχίας του μαθητή, η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς του μαθητή, οι σχέσεις με τους μαθητές, η αυτοανάπτυξη, η γνώση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αποτελούν τους εσωτερικούς παράγοντες από τους

οποίους λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εσωτερικές αμοιβές . Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με τα «κίνητρα» του Herzberg και αποτελούν τον τομέα «εσωτερικών» παραγόντων επειδή αναφέρονται στη διδασκαλία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ενώ είναι συνυφασμένοι με τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

- Ο δεύτερος τομέας παραγόντων σύμφωνα με την έρευνα Dinham και Scott (1998) αποτελείται από «εξωτερικούς» παράγοντες που βασίζονται στις συνθήκες εργασίας που ισχύουν στην κοινωνία αλλά και στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παράγοντες αυτοί προκαλούν δυσαρέσκεια και δεν προέρχονται από το σχολείο, αλλά από το ευρύτερο περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας. Ονομάζονται «εξωτερικοί» παράγοντες γιατί αναφέρονται στις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος οι οποίες διαμορφώνονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και είναι μακριά από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Dinham & Scott, 2000). Οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό: α) με τις απόψεις της κοινωνίας που πολλές φορές είναι αρνητικές, β) την έλλειψη συστηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις νέες απαιτήσεις, γ) τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, δ) την αρνητική εικόνα που προβάλλεται από τα MME για τους εκπαιδευτικούς, ε) τη θεώρηση της εργασίας τους ως “εύκολης εργασίας” και στ) τις ραγδαίες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, αυξάνουν την επίδραση του τομέα αυτού στη δυσαρέσκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (Dinham & Scott, 1998).
- Ο τρίτος τομέας, όπως προέκυψε από την έρευνα των Dinham και Scott (2000), περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με το χώρο του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας. Οι σχέσεις των παραγόντων αυτών με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από τους Dinham και Scott (1998, 2000) ως «αμφίθυμες», δεν προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο. Παράλληλα, υπόκεινται στον άμεσο έλεγχο του σχολείου και συνεπώς σε δυνατότητα αλλαγής, ενώ μπορεί να συμβάλουν περισσότερο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους εξωτερικούς παράγοντες. Πρόκειται για τους παράγοντες: α) ηγεσία, κλίμα, λήψη αποφάσεων, β) προαγωγές, γ) σχολική υποδομή, δ) φήμη, ε) μισθός, στ) επιτεύγματα μαθητών, ζ) φόρτος εργασίας και η) επαγγελματική αυτο-ανάπτυξη. Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και προκαλούν θετικά συναισθήματα, τα οποία με την σειρά τους μεταφέρονται στην επικοινωνία με

τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Δημητριάδης, Μπαντικός & Παπαδόπουλος, 2012). Γενικά, οι μελέτες έδειξαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ποικίλουν ανάλογα με ορισμένα ατομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000). Οι πιο πολλοί μελετητές διακρίνουν τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης σε οργανωτικούς και δημογραφικούς. Οι οργανωτικοί παράγοντες μπορούν να χωριστούν σε ενδογενείς και σε εξωγενείς (Sharma & Jyoti, 2009 · Mau, Ellsworth & Hawley, 2008).

➤ *Οι ενδογενείς παράγοντες*

Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με δραστηριότητες εντός της τάξης (Sharma & Jyoti, 2009) και αναφέρονται, καταρχάς, στο βαθμό ενδιαφέροντος και πρόκλησης του αντικειμένου διδασκαλίας, στην ποιότητα και τις επιδόσεις του μαθητικού δυναμικού, στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Μεγάλη χαρά προσφέρει στους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και να συμβάλλουν με τη σειρά τους στην κοινωνική ευημερία. Η ευχαρίστηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την επαφή του με νέους ανθρώπους, μέσα από μια σχέση ανυστερόβουλης προσφοράς και ανταπόδοσης, αντισταθμίζει τη δυσαρέσκεια που μπορεί να προκαλείται από άλλες αιτίες (Παπαναούμ, 2003).

Στους ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται, ακόμη, η αξιολόγηση της πορείας μιας σχολικής δραστηριότητας, η ποικιλία του αντικειμένου διδασκαλίας, τα περιθώρια δημιουργικότητας και αυτονομίας, η δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις για την επιλογή των σχολικών δραστηριοτήτων. Έρευνες των Bogler και Nir (2012) έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για τις σχολικές δραστηριότητες, σε ένα πλαίσιο δημιουργικής αυτονομίας για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, και η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών συνδέεται στενά με την εργασιακή ικανοποίησή τους.

➤ *Οι εξωγενείς παράγοντες*

Πολλοί μελετητές τονίζουν ότι η συμπεριφορά και ο τρόπος άσκησης της εξουσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

(Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Οι Bogler και Nir (2012) τονίζουν την σημασία που έχει ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας στο σχολείο. Ο διευθυντής μπορεί με την επιρροή που ασκεί λόγω θέσης να προωθεί τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την αυτονομία των εργαζομένων, να τους υποστηρίζει και να τους ενθαρρύνει, να κατανέμει δίκαια τις εργασίες. Ο διευθυντής που δεν περιορίζεται σε ρόλο διεκπεραιωτή των τυπικών διοικητικών καθηκόντων, αλλά σέβεται και αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού, ανοίγει διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας, παρακινεί, εμπυχώνει και επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, εστιάζει στις ανάγκες τους, καθοδηγεί δίκαια διδάσκοντες και διδασκόμενους στον κοινό στόχο, εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2002 · Leithwood, 2005). Έρευνα της Moore (2012) εξαρτά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την υποστήριξη και την αναγνώριση του έργου τους από το διευθυντή, την επικοινωνία και συνεργασία μαζί του, την τήρηση των κανόνων υπό την επίβλεψή του. Το σχολικό κλίμα, που κατά την Collie (2010) διαμορφώνεται τόσο από την κουλτούρα, το επίπεδο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στο χώρο της σχολικής μονάδας, όσο και από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και την υλικοτεχνική του υποδομή, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η διευρυμένη έρευνα των Mcmillan και Ma (1999) σε 2.202 εκπαιδευτικούς του Καναδά, η οποία καταδεικνύει τη θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τις συνθήκες εργασίας, την οργανωσιακή κουλτούρα, τον έλεγχο που ασκεί η διοίκηση και την ικανότητα διδασκαλίας.

Οι Μακρή - Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003) σε δείγμα 276 εκπαιδευτικών διαπιστώνουν πως οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση από μαθητές και γονείς, η αξιοκρατία του συστήματος και η αναγνώριση από προϊστάμενους και συναδέλφους αποτελούν βασικές πηγές της εργασιακής ικανοποίησης. Καθοριστικό ρόλο παίζουν, ακόμη, η επικοινωνία με τους συναδέλφους και το διευθυντή, οι σχέσεις με τους μαθητές, ο βαθμός αυτονομίας (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Άλλη μια έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) σε 461 εκπαιδευτικούς στην Κύπρο έχει δείξει ότι εξωγενείς οργανωτικοί παράγοντες, όπως είναι οι

εργασιακές συνθήκες και σχέσεις, επηρεάζουν περισσότερο την εργασιακή τους ικανοποίηση σε σχέση με τους ενδογενείς. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Dinham & Schott (1998, 2000), οι οποίοι πιστεύουν πως οι εσωτερικοί παράγοντες ωθούν κάποιον να γίνει εκπαιδευτικός, ενώ οι εξωτερικοί τον κάνουν να νιώθει ικανοποίηση.

Τέλος, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις, η αυξημένη ευθύνη λόγω της θέσης που κατέχει ένας εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να επηρεάζουν την ικανοποίησή του από την εργασία (Bishay, 1996, όπ. αν. στο Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008).

➤ *Δημογραφικοί Παράγοντες*

Τα δημογραφικά ή ατομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ειδικότητα, την επαγγελματική εμπειρία, το ωράριο, τις ικανότητες και δεξιότητες, το βαθμό επάρκειας στο ρόλο του εκπαιδευτικού, την αυτοεκτίμηση, τις αξίες, τις φιλοδοξίες, την ιδεολογία, το οικονομικό υπόβαθρο, την οικογενειακή κατάσταση (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010 · Briones, Tabernero & Arenas, 2010).

Οι έρευνες με θέμα τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διχάζονται. Οι Schultz & Schultz (1994), ύστερα από έρευνα, ορίζουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες δεν αντλούν από τους ίδιους παράγοντες την επαγγελματική ικανοποίηση. Η σταθερή εργασία έχει μεγαλύτερη σημασία για τους άνδρες, ενώ για της γυναίκες οι διαπροσωπικές σχέσεις (Γραμματικού, 2010). Ο Anari (2012), σε έρευνα που έκανε σε εκπαιδευτικούς, απέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν έχει σπουδαία εξάρτηση από την ηλικία και το φύλο.

Οι έρευνες για το ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δίστανται (VanMaele & VanHoutte, 2012). Υπάρχουν έρευνες, όπως αυτές των Ferguson, Frost, και Hall (2012) και των Menon και Athanasoula-Reppa (2011), που δείχνουν ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί την επαγγελματική ικανοποίηση. Άλλες πάλι θεωρούν το φύλο παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Koustelios, 2001). Φαίνεται πάντως πως τα δύο φύλα δεν αντλούν από τους ίδιους παράγοντες την επαγγελματική ικανοποίηση (Schultz & Schultz, 1994). Έρευνα των Perrachione, Rosser & Petersen (2008) συσχέτισε θετικά την

εργασιακή ικανοποίηση με τα ακαδημαϊκά προσόντα, την τάξη στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός και την οικογενειακή κατάσταση, και μάλιστα έδειξε ότι οι έγγαμες γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους. Οι Ταρσιιάδου και Πλατσίδου (2009), πάλι, σε έρευνά τους διαπίστωσαν θετική συσχέτιση της ικανοποίησης των νηπιαγωγών με την ηλικία, αλλά αρνητική με τα προσόντα. Στο συμπέρασμα ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, λόγω αυξημένου μισθού και επαγγελματικής εμπειρίας, καταλήγει και η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) στην Κύπρο. Οι περισσότερες έρευνες συναρτούν θετικά την επαγγελματική εμπειρία με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Ferguson, Frost & Hall, 2012· Klassen & Chiou, 2010· Menon & Athanasoula-Reppa, 2011 · Liu & Ramsey 2008) σε σχέση τόσο με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, που διαμορφώνει ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον και αποτρέπει αποκλίνοσες συμπεριφορές (Fergusonetal., 2012· Πασιαρδή, 2001), όσο και με τη θέση του εκπαιδευτικού στην ιεραρχία του σχολείου, η οποία καθορίζει, εκτός των άλλων, και την ανάθεση των εξωδιδασκτικών εργασιών. Έναν επιπλέον σημαντικό παράγοντα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί το αίσθημα της ασφάλειας, το οποίο, παρόλη τη σχετική μονιμότητα που απολαμβάνει το επάγγελμα, έχει κλονιστεί τα τελευταία χρόνια από τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις δραστικές περικοπές του μισθού. Οι Dinham και Scott (1998, 2000) μελετώντας την επίδραση των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος και του πλαισίου άσκησης του στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κατέταξαν τους παράγοντες ικανοποίησης σε τρεις κατηγορίες: α. Η πρώτη περιλαμβάνει παράγοντες σχετικούς με τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και την ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια που αυτό μπορεί να προκαλέσει, όπως είναι ο φόρτος εργασίας, η συμβολή στα επιτεύγματα των μαθητών, η συμπεριφορά των μαθητών, η συμβουλευτική αγωγή, η ευθύνη απέναντι στους μαθητές και τις οικογένειές τους, η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης (Dinham & Scott, 1998, 2002), παράγοντες εγγενείς του διδασκαλικού ρόλου, που, κατά γενική αποδοχή, επιδρούν ισχυρότερα από όλους τους άλλους στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς και λειτουργούν προγνωστικά ως προς την κατεύθυνση αυτή. Στο ίδιο αποτέλεσμα, ότι δηλαδή η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οφείλεται σε εγγενή κίνητρα και κυρίως στην ενασχόληση και την επαφή με τα παιδιά, κατέληξαν και οι έρευνες των Friedman και Farber (1992) και Kyriacou (1987).

β. Στη δεύτερη ομάδα παραγόντων ανήκουν οι εργασιακές αλλά και ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του, όπως είναι ο μισθός, οι νομοθετημένοι όροι εργασίας των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης και ο συνδικαλισμός.

γ. Η τρίτη κατηγορία καλύπτει παράγοντες σχετικούς τόσο με τις εσωτερικές λειτουργίες και χαρακτηριστικά του σχολείου ως χώρου εργασίας, όπως είναι ο ρόλος του διευθυντή, το στυλ της ηγεσίας, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το σχολικό κλίμα, οι υποδομές, όσο και με ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις, όπως είναι οι αλλαγές που επιβάλλονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, η φήμη του σχολείου και οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, οι απόψεις της κοινωνίας για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Dinham & Scott, 2000). Ειδικότερα, τους παράγοντες της τελευταίας ομάδας, που αναφέρονται στις ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις, μπορεί το σχολείο με στοχευμένες δράσεις να τους βελτιώσει, δημιουργώντας διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με το κοινωνικό περιβάλλον, και να ενισχύσει με τον τρόπο αυτό το αίσθημα της γενικότερης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 2000).

Η έρευνα των Δημητρόπουλου, Καλούρη και Αθανασούλα (2003) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η αίσθηση της προσφοράς, η αναγνώριση της αξίας του εκπαιδευτικού έργου, ο βαθμός ανεξαρτησίας και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού σχετίζονται σε μεγάλο ποσοστό με την επαγγελματική ικανοποίησή του. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Harris (2004) στην Αμερική, η οποία συνέδεσε την ικανοποίηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών με την αναγνώριση και την εκτίμηση που χαίρουν στην κοινωνία, αλλά και η πιο πρόσφατη έρευνα των Παπαναγιώτου και Θεοφιλίδη (2008), που αναφέρει ότι η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από γονείς, μαθητές και προϊσταμένους αποτελεί τον παράγοντα που επηρεάζει σε μέγιστο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

1.4 Προεκτάσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης

1.4.1 Νοηματοδότηση στην εργασία

Με τον όρο «νοηματοδότηση» της εργασίας εννοούμε ότι οι εργαζόμενοι δίνουν νόημα και σκοπό στην εργασία τους. Το νόημα στην εργασία αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στην ποσότητα της σημαντικότητας που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει στο έργο τους (Steger, Dik, & Shim).

Οι άνθρωποι που ασχολούνται με το νόημα στην εργασία φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι στο έργο τους. Η νοηματοδότηση στη εργασία δίνει την αίσθηση στο άτομο ότι κατέχει έναν ενεργό και σημαντικό ρόλο και ότι προσφέρει τόσο στον εαυτό του όσο και στο κοινωνικό σύνολο (Steger, Dik, & Duffy, 2012).

Πολλοί άνθρωποι θέλουν την καριέρα τους και το έργο τους να είναι κάτι περισσότερο από απλά ένας τρόπος για να κερδίσουν χρήματα ή να περάσουν το χρόνο τους. Θέλουν να σημαίνει κάτι, και είναι σίγουρο ότι οι οργανώσεις επωφελούνται από την ύπαρξη υπαλλήλων που είναι αφοσιωμένοι στον οργανισμό και ως αποστολή τους έχουν την ευημερία του (Steger, Dik, & Duffy, 2012).

Συνήθως όταν κάποιος εργάζεται έχοντας «σκοπό» στην εργασία, είτε από δική του καθαρά πρωτοβουλία, είτε επειδή αυτό ενισχύεται από την ηγεσία, ενθαρρύνει την ταύτισή του με τον οργανισμό του και κατ' επέκταση την αποστολή που αυτός έχει (Steger & Dik, 2010).

Η εργασία προσδίδει λοιπόν αξία στη ζωή των ανθρώπων και αποτελεί σημαντικό κομμάτι της προσωπικής και κοινοτικής ακμής τους. Η δουλειά είναι ευχάριστη όταν παρέχει μια επιθυμητή αίσθηση πρόκλησης, όταν συμβάλλει στην υγεία των οργανισμών, των κοινοτήτων αλλά και των εργαζομένων (Steger, Dik, & Shim).

Το νόημα στην εργασία δίνει την αίσθηση στο άτομο ότι πληροί έναν εξέχοντα ρόλο που ξεπερνά τα όρια του εαυτού του και οι δράσεις του απευθύνονται σε όσους έχουν ανάγκη. Συνεπώς, η εργασία του συμβάλλει θετικά στην κοινωνία και στο κοινωνικό σύνολο (Lorigo, 2010). Η έννοια του νοήματος κάνει την εργασία ξεχωριστή, τη διαφοροποιεί από άλλες και προσδίδει σε αυτήν την αίσθηση της εξυπηρέτησης του κοινού καλού, της αποστολής για την οποία το άτομο αισθάνεται περήφανο (Kosine, Steger, & Duncan, 2008). Τα οφέλη από την εργασία με «νόημα» είναι πολλά. Σε ατομικό επίπεδο συνδέεται με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, τα αυξημένα εσωτερικά κίνητρα για εργασία, τη μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και μεγαλύτερη σημασία για τη ζωή στο σύνολό της. Πολλοί άνθρωποι ομολογούν ότι η εξεύρεση νοήματος στην εργασία είναι τόσο σημαντική όσο και το επίπεδο αμοιβής και ασφάλειας στην εργασία (Kosine et al., 2008 · Steger & Dik, 2010). Σε οργανωσιακό επίπεδο οι άνθρωποι που δίνουν «νόημα» στην εργασία τους διακατέχονται από ισχυρότερα εργασιακά κίνητρα, καταβάλλουν προσπάθεια, αφιερώνουν χρόνο στην εργασία και γίνονται πρεσβευτές του οργανισμού τους προς

τα έξω. Αισθάνονται την αίσθηση της αυτο-υπερβατικότητας, θέτοντας τις δεξιότητες και την προσπάθειά τους στην υπηρεσία του ευρύτερου οργανωσιακού ίσως και κοινωνικού συμφέροντος (Steger & Dik, 2010). Συνολικά, οι έρευνες δείχνουν ότι όταν η εργασία συμβάλλει στο «κοινό καλό» τότε αυτό έχει θετικές επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου. Οι άνθρωποι που αισθάνονται ότι η ζωή τους είναι γεμάτη νόημα προσδιορίζουν επίσης τη δουλειά ως σημαντική και σε ορισμένες περιπτώσεις την πιο σημαντική πηγή νοήματος στη ζωή τους (Steger et al., 2008 · Steger & Dik, 2009). Επίσης, οι άνθρωποι που ασχολούνται με εργασία η οποία έχει γι' αυτούς κάποιο σκοπό επιτυγχάνουν μεγαλύτερη ευημερία και αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους, έχουν λιγότερο άγχος και συγκρούσεις μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Τα αποτελέσματα ερευνών των Steger, Littman-Ovadia, Miller, Menger, & Rothmann, (2013) και Geldenhuys, Laba & Venter, (2014) επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ νοηματοδότησης και εργασιακής και οργανωσιακής δέσμευσης.

Σημειώνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άρρηκτα και με τη δέσμευση των εργαζομένων. Ειδικότερα, η οργανωσιακή δέσμευση εκφράζει την αφοσίωση του ανθρώπου στον οργανισμό που εργάζεται, το κατά πόσο, δηλαδή, ο εργαζόμενος αισθάνεται κομμάτι αυτού του οργανισμού (Landy & Conte, 2013). Οι λόγοι για τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εργαζομένων, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, την πίστη τους στον οργανισμό και την προθυμία τους να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Περισσότερες όμως πληροφορίες σχετικά με την οργανωσιακή δέσμευση και τις διαστάσεις της θα υπάρξουν και θα μελετηθούν εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Σύνοψη 1^{ου} Κεφαλαίου

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται κατά πολύ από το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Οι θεωρίες των κινήτρων στην εργασία περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η εργασιακή ικανοποίηση και τονίζουν την ουσιαστική σχέση μεταξύ κινήτρων, αποδοτικότητας και ικανοποίησης. Οι ενδογενείς οργανωτικοί παράγοντες, όπως ο βαθμός ενδιαφέροντος και πρόκλησης του αντικειμένου διδασκαλίας, η ποιότητα και οι επιδόσεις του μαθητικού δυναμικού, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, επηρεάζουν περισσότερο από όλους τους άλλους

παράγοντες την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αισθήματος ικανοποίησης έχουν και οι εξωγενείς παράγοντες, όπως το στυλ ηγεσίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ικανοποίησης των επαγγελματικών προσδοκιών, η αξιοποίηση των προσόντων, οι ευκαιρίες προαγωγής, οι υποδομές, το γενικότερο κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου. Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σημαντική διότι συνδέεται με την παρακίνηση, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Δυστυχώς όμως, καμία από τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν δεν είναι σε θέση να καλύψει απόλυτα όλες τις εκφάνσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Κεφάλαιο 2 Οργανωσιακή δέσμευση

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης

Η οργανωσιακή δέσμευση εκφράζει την αφοσίωση του ανθρώπου στον οργανισμό που εργάζεται, το κατά πόσο, δηλαδή, ο εργαζόμενος αισθάνεται κομμάτι αυτού του οργανισμού (Landy & Conte, 2013).

Οι λόγοι για τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εργαζομένων, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, την πίστη τους στον οργανισμό και την προθυμία τους να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι Κυρίτσης & Παπαοικονόμου (2011) αναφέρουν πως «η δέσμευση ενδυναμώνει την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός ανήκει κάπου, του δίνει σαφή προσανατολισμό και ενισχύει την αποφασιστικότητά του και τη θέληση να καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη εργασιακών στόχων. Εκπαιδευτικοί ασθενούς δέσμευσης είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, βλέπουν τον εαυτό τους ως παρείσακτο και ενδιαφέρονται μόνο για την ατομική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά».

Είναι μια ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζομένου με τον οργανισμό και συμβάλλει στην απόφαση του να διατηρήσει τη συνεργασία του με τον οργανισμό (Meyer & Allen, 1997). Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας της οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα με τη συμπεριφορική προσέγγιση της θεωρίας του Becker (side-bettheory, 1960), το άτομο δεσμεύεται στις πράξεις του, έχοντας επενδύσει (χρόνο, ενέργεια κ.λπ.) μέσα από μια διαδικασία ανταλλαγής στα προσδοκώμενα οφέλη (οικονομικά, κοινωνικά, ψυχολογικά κ.λπ.), που συνδέονται με τη δράση του στον οργανισμό

(Liou & Nyhan, 1994 · Powel & Meyer, 2004). Οι ανταμοιβές, δηλαδή, των προσπαθειών του εργαζομένου είναι ο προσδιοριστικός παράγοντας της οργανωσιακής αφοσίωσης (Mottaz, 1988). Παραμένει, λοιπόν, στον οργανισμό λόγω των προστιθέμενων οφελών, όπως είναι το κοινωνικό εργασιακό περιβάλλον ή η σύνταξη, που ενδεχομένως θα χάσει, αν εγκαταλείψει τη θέση του (Malhotra & Mukherjee, 2004). Επίσης, έχουν δοθεί και πολλοί ορισμοί για την οργανωσιακή δέσμευση και συγκλίνουν δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική και ψυχολογική προσκόλληση ή ταύτιση του ατόμου με τον οργανισμό. Από τους πρώτους που μελέτησαν συστηματικά την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης ήταν οι Mowday, Steers και Porter (1979), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η δέσμευση δεν αποτελεί απλώς μια παθητική αποδοχή της φιλοσοφίας του οργανισμού, αλλά διακρίνεται και από μια ενεργητική στάση των εργαζομένων που έχουν τη διάθεση να προσφέρουν στον οργανισμό κάτι από τον ίδιο τους τον εαυτό, προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση του. Διέκριναν, δε, τρία βασικά συστατικά της: α) την αποδοχή και υπεράσπιση από το άτομο των αξιών και των στόχων του οργανισμού, β) την προθυμία του να εργαστεί σκληρά για τον οργανισμό και γ) την επιθυμία του να παραμείνει στον οργανισμό αυτό (Spector, 1997). Η υψηλή δέσμευση, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, συνεπάγεται χαμηλούς ρυθμούς ανανέωσης προσωπικού και λιγότερες απουσίες από την εργασία (Steers, 1977). Αυτή η θεώρηση της οργανωσιακής δέσμευσης διαφοροποιείται από εκείνη του Becker στο ότι ο εργαζόμενος συνδέεται συνειδητά με τον οργανισμό και όχι με τις πράξεις του που αποβλέπουν στο να μην χαθούν τα όποια οφέλη.

2.2 Διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης

Σύμφωνα με τους Cook και Wall (1980) η οργανωσιακή δέσμευση εμφανίζεται με τις μορφές της ταύτισης, της εμπλοκής και της πίστης. Η ταύτιση αντανακλά την περηφάνια του εργαζομένου που είναι μέλος του οργανισμού, η εμπλοκή μεταφράζεται στην επιθυμία του να καταβάλει προσπάθεια για χάρη του οργανισμού και η πίστη αφορά στη συναισθηματική προσκόλληση και στην υποχρέωση για παραμονή στον οργανισμό. Η διάκριση αυτή των τριών μορφών της οργανωσιακής δέσμευσης αποτέλεσε τη βάση της Βρετανικής Κλίμακας της Οργανωσιακής Δέσμευσης (British Organizational Commitment Scale, BOCS) και αξιοποιήθηκε από τους Mowday et al., (1979) για τη δημιουργία του Ερωτηματολογίου Οργανωσιακής

Δέσμευσης (Organizational Commitment Questionnaire) (Markovits et al., 2007). Οι Angle και Perry (1981) διέκριναν δύο διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης, τη δέσμευση στην αξία και τη δέσμευση στην παραμονή. Οι Meyer και Schoorman (1998) μετονόμασαν τη δέσμευση στη παραμονή ως δέσμευση στη συνέχεια ή δέσμευση συμφέροντος και συσχέτισαν τις δύο διαστάσεις, της αξίας και του συμφέροντος.

Οι O'Reilly και Chatman (1986) συζήτησαν τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης, τη συμμόρφωση (compliance), την ταύτιση (identification) και την εσωτερίκευση (internalization). Η συμμόρφωση είναι το πρώτο στάδιο της επιφανειακής δέσμευσης, που στηρίζεται είτε στην προσδοκία ανταμοιβής για την εκπλήρωση των καθηκόντων ή στο φόβο της τιμωρίας. Η ταύτιση εκδηλώνεται, επειδή οι εργαζόμενοι επιθυμούν να διατηρήσουν μία σχέση με τον οργανισμό λόγω των ελκυστικών του αξιών και στόχων, χωρίς όμως να ταυτίζονται με αυτούς. Η εσωτερίκευση αναφέρεται στην αμοιβαία συμφωνία μεταξύ των αξιών και των στόχων ατόμου και οργανισμού και αποτελεί το τελικό στάδιο της εμπλοκής.

Οι Penley και Gould (1988) προτείνουν, επίσης, τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης, την ηθική δέσμευση, την ταύτιση, δηλαδή, με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, τη δέσμευση υπολογισμού, που αναφέρεται στη σχέση εργασιακής προσφοράς και απολαβών, και την εξωγενή ή δέσμευση της απομάκρυνσης, η οποία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εναλλακτικών. Οι ίδιοι μελετητές συμπεραίνουν πως η οργανωσιακή δέσμευση εξαρτάται, εκτός των άλλων, και από την προδιάθεση του ατόμου, την επιρροή των προϊσταμένων και την οργανωσιακή κουλτούρα.

2.2.1 Δισδιάστατο μοντέλο

Το δισδιάστατο μοντέλο αναφέρει ότι η δέσμευση προέρχεται από διττές σχέσεις των εργαζομένων με τους οργανισμούς : α) σχέσεις συναισθηματικής και ψυχολογικής ταύτισης και β) σχέσεις κέρδους και συναλλαγής. Σε αυτό το πλαίσιο οι March και Simon (1958, όπ.αναφ. στο Polat, 2011) αναγνώρισαν δύο διαστάσεις οργανωσιακής δέσμευσης αναφερόμενοι σε δύο αποφάσεις των εργαζομένων είτε να συμμετέχουν προωθώντας την ιδέα της συναλλαγής είτε να συνεισφέρουν ή και να παράξουν ταυτιζόμενοι με τις αξίες του οργανισμού. Υποστηρικτές αυτού του μοντέλου υπήρξαν και οι Angle και Perry (1981)

αναφερόμενοι σε δέσμευση εκτίμησης (συναισθηματική και αξιακή ταύτιση με τον οργανισμό, προθυμία επίτευξης των στόχων του) και δέσμευση παραμονής (πελατειακές σχέσεις με τον οργανισμό).

2.2.2 Τρισδιάστατο μοντέλο

Ο Etzioni (1961, όπ.αναφ. στο Polat, 2011) αποδέχεται τρεις διαστάσεις- εμπλοκές δέσμευσης των εργαζομένων. Η ηθική εμπλοκή σηματοδοτεί την εκούσια συμμόρφωση με τους στόχους του οργανισμού, η υπολογιστική εμπλοκή σχετίζεται με τα παρεχόμενα οφέλη και η εμπλοκή αποξένωσης αναπαριστά την παραμονή στον οργανισμό λόγω σχέσεων εκμετάλλευσης ή απουσίας εναλλακτικών επιλογών. Οι Penley και Gould (1988) συμφωνούν με την προηγούμενη θεώρηση αλλά κατηγοριοποιούν διαφορετικά τις οπτικές της οργανωσιακής δέσμευσης :α) η οργανική σε αντικατάσταση της υπολογιστικής δέσμευσης και β) η συναισθηματική ενσωματώνοντας τη δέσμευση ηθικής και αποξένωσης. Η σπουδαιότητα των δυο αυτών ερευνητών έγκειται στα εμπειρικά δεδομένα που παρουσίασαν, τα οποία αποδεικνύουν ότι οι εργαζόμενοι διαθέτουν έναν συνδυασμό των διάφορων τύπων δέσμευσης (Zangora, 2001, όπ.αναφ. στο Polat, 2011). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Kanter(1968) περιγράφει πως η δέσμευση αφορά τη θέληση του εργαζόμενου να αφιερώσει την ενέργεια και την πίστη του στον οργανισμό και τη διακρίνει σε δέσμευση συνέχειας, δέσμευση συνεκτικότητας και δέσμευση ελέγχου. Με τη δέσμευση συνέχειας ο εργαζόμενος εκτιμά μεγάλο το κόστος αποχώρησης από τον οργανισμό εξαιτίας των επενδύσεών του σε αυτόν. Με τη συνεκτικότητα αναγνωρίζεται η σχέση του με άλλες κοινωνικές ομάδες και με τη δέσμευση ελέγχου οι αξίες του οργανισμού υιοθετούνται ως πρότυπα της δικής του δράσης. Η συστηματική μελέτη των Mowday et al.(1979) εξετάζει τη δέσμευση ως ενεργητική προσφορά των εργαζομένων στον οργανισμό στηριγμένη σε τρία στοιχεία : α) την αποδοχή των αξιών και των στόχων του οργανισμού, β)την προθυμία καταβολής προσπάθειας για τον οργανισμό και γ) την επιθυμία παραμονής σε αυτόν.

Οι O'Reilly και Chatman (1986) βασίστηκαν στο μοντέλο των τριών διαστάσεων και χώρισαν την οργανωσιακή δέσμευση ανάλογα με τη συμφωνία στις αξίες του οργανισμού σε α) συμμόρφωση, β)ταύτιση και γ) εσωτερίκευση. Η συμμόρφωση αντανακλά την υιοθέτηση συμπεριφορών του εργαζομένου προκειμένου να λάβει ανταμοιβές. Η ταύτιση προσδιορίζει την επιρροή του οργανισμού λόγω των ελκυστικών του αξιών και στόχων, που ωστόσο δεν είναι πανομοιότυποι με αυτούς του εργαζομένου. Αντίθετα, με την εσωτερίκευση υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αξιών και των στόχων ατόμου και οργανισμού.

2.2.3 Μοντέλο τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης των Meyer και Allen

Οι Meyer και Allen (1991) ανέπτυξαν το σημαντικότερο ίσως μέχρι σήμερα μοντέλο των τριών συνιστωσών, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τρεις τύποι δέσμευσης: α) η συναισθηματική δέσμευση (affective), β) η δέσμευση λόγω συνέχειας (continuance) και γ) η κανονιστική δέσμευση (normative) (Turner & Chelladurai, 2005).

Η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται στο συναισθηματικό δέσιμο του εργαζομένου με τον οργανισμό. Ο εργαζόμενος επιθυμεί να παραμείνει στον οργανισμό, καθώς καλύπτεται απόλυτα σε επίπεδο αξιών, συνθηκών και ανταμοιβών, και ταυτίζει τους προσωπικούς με τους οργανωσιακούς στόχους, νιώθει ότι τα προβλήματα της επιχείρησης είναι και δικά του (Spector, 2008). Η δέσμευση λόγω συνέχειας, ομοίως με τη θεωρία του Becker (1960), προκύπτει από την αξιολόγηση του κόστους που θα επιβαρύνει τον εργαζόμενο σε περίπτωση αποχώρησης από τον οργανισμό, κόστος που σχετίζεται με τις οικονομικές ή άλλου είδους παροχές, με τους δεσμούς που έχει αναπτύξει με το κοινωνικό περιβάλλον της εργασίας, με την αδυναμία του να βρει άλλη εργασία (Singh & Pandey, 2004). Οι θυσίες που έχει καταβάλει το άτομο και οι προσδοκίες του από τον οργανισμό δημιουργούν την ανάγκη να παραμείνει σε αυτόν ενισχύοντας τη δέσμευση λόγω συνέχειας.

Τέλος, η κανονιστική δέσμευση πηγάζει από την ηθική υποχρέωση που αισθάνεται ο εργαζόμενος να παραμείνει στον οργανισμό. Νιώθει ότι οφείλει να ξεπληρώσει το χρέος για αυτά που ο οργανισμός του έχει προσφέρει και έχει επενδύσει σε αυτόν (Moynihan & Pandey, 2007). Είναι απόρροια των αξιών και της ηθικής του ατόμου, της ανάγκης να ανήκει κάπου, να είναι πιστός και να πράττει το «σωστό».

2.3 Παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις τρεις διαστάσεις δέσμευσης σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1991) διαφοροποιούνται, ενδέχεται όμως να συνυπάρχουν στον ίδιο εργαζόμενο ως διαφορετικές ψυχολογικές εκφάνσεις. Οι προκλήσεις και το ενδιαφέρον ευθύνονται για την υψηλή οργανωσιακή δέσμευση, ενώ η ασάφεια ρόλων ή η υπερφόρτωση οδηγούν σε χαμηλή εμπλοκή (Allen & Meyer, 1990). Προβλεπτικοί επίσης παράγοντες θετικής εμπλοκής με την

εργασία είναι οι εργασιακοί πόροι, όπως η κοινωνική υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους επιβλέποντες, η ανατροφοδότηση, η ποικιλία δεξιοτήτων, η αυτονομία και οι ευκαιρίες μάθησης (Bakker & Demerouti, 2007 ·Schaufeli & Salanova, 2007). Πρόκειται για κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας που μπορεί : α) να μειώσουν τις απαιτήσεις και το ψυχοσωματικό κόστος εργασίας, β) να συντελέσουν στην επίτευξη των στόχων εργασίας και γ) να ενισχύσουν την προσωπική ανάπτυξη, τη μάθηση και την ανάπτυξη (Bakker & Demerouti, 2007 ·Schaufeli & Bakker, 2004). Μάλιστα οι Hakanen, Bakker, και Demerouti (2005) εξετάζοντας την υπόθεση αλληλεπίδρασης εργασιακών απαιτήσεων – εργασιακών πόρων διαπίστωσαν ότι οι πόροι εργασίας γίνονται πιο σημαντικοί όταν οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν υψηλές απαιτήσεις εργασίας (π.χ. φόρτο εργασίας, συναισθηματικές και ψυχικές απαιτήσεις) επειδή μπορούν να βοηθήσουν την εκπλήρωση του στόχου. Αντίθετα η έλλειψη πόρων για την αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων μπορεί να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, υπονομεύοντας την επαγγελματική δέσμευση προς τον οργανισμό (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Βέβαια οι εργασιακοί πόροι εκτιμώνται διαφορετικά στους εργαζομένους δημοσίου και ιδιωτικού τομέα καθώς οι πρώτοι παρουσιάζουν υψηλή δέσμευση συνέχειας λόγω ασφάλειας και μειωμένη συναισθηματική δέσμευση εξαιτίας της γραφειοκρατίας, της περιορισμένης αυτονομίας, ευελιξίας και οικονομικής επιβράβευσης των πιο αποδοτικών υπαλλήλων (Bellante & Link, 1981). Ως προβλεπτικοί παράγοντες της δέσμευσης μελετήθηκαν και προσωπικοί πόροι όπως η αυτό αποτελεσματικότητα, η οργανωτική αυτοεκτίμηση και η αισιοδοξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεσμευμένοι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν (αυτό αποτελεσματικότητα), ότι θα εξασφαλίσουν γενικά καλά αποτελέσματα στη ζωή (αισιοδοξία) και θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους συμμετέχοντας σε ρόλους εντός του οργανισμού (οργανωτική αυτοεκτίμηση) (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009).

Ωστόσο αντικρουόμενα είναι τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με δημογραφικούς προσωπικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης). Η γυναίκα είναι περισσότερο οργανωσιακά δεσμευμένη επειδή αντιμετωπίζει εμπόδια στην επαγγελματική της εδραίωση (Angle & Perry, 1981· Hrebiniak & Alluto, 1972). Αντίθετα έρευνες (Aven, Parker & McEvoy, 1993· Dodd-McCue & Wright, 1996· Harrison & Hubbard, 1998) παρουσιάζουν τη γυναίκα λιγότερο συναισθηματικά δεμένη με τον οργανισμό συγκριτικά με τον άντρα αποδίδοντας τη στάση αυτή σε κοινωνιολογικά αίτια και κυρίως την τάση της να είναι περισσότερο αφοσιωμένη στην οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών.

Αναφορικά με την ηλικία θετική συσχέτιση παρατηρείται με την συναισθηματική δέσμευση (Brown & Sargeant, 2007), αλλά και με τη δέσμευση συνέχειας (Wahn, 1998) που δικαιολογείται από την ωριμότητα των έμπειρων εργαζομένων, αλλά και την αποδοχή του εργασιακού τους καθεστώτος. Οι εργαζόμενοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με δεδομένη την εναλλακτική εργασιακή διέξοδο και τις υψηλές εργασιακές αμοιβές σχετίζονται αρνητικά με τη δέσμευση συνέχειας, αλλά λιγότερο με τη συναισθηματική δέσμευση (Bashaw & Grant, 1994 · Hakanen et al., 2006).

2.4 Η οργανωσιακή δέσμευση στο χώρο τη εκπαίδευσης

Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται κυρίως στη σχολική μονάδα και αυτή με τη σειρά της στον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του οποίου είναι καίριος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική μόνο όταν είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτήν (Saracaloglu & Yenice, 2009). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού στον απαιτητικό ρόλο του εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του (Ντούσκας, 2007). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εργαζόμενος να νιώθει δέσμευση απέναντι στο θεσμό που υπηρετεί, να αισθάνεται αναπόσπαστο κομμάτι του, γεγονός που επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα, στη δημιουργικότητα, στην ψυχική του ισορροπία, και κατά συνέπεια στην επίδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών του. Η οργανωσιακή δέσμευση λειτουργεί ως μία εσωτερική δύναμη που προέρχεται από την ανάγκη για περισσότερες προκλήσεις, μεγαλύτερη συμμετοχή και ποικιλία στην εργασία. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται κατά πολύ από τις προσπάθειες του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005).

Υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση είναι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας που αυξάνει τα επίπεδα της εσωτερικής και εξωτερικής εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς (Markovits et al., 2007) και απομακρύνει το ενδεχόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al., 2001).

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών αποκτά έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα μέσα από τη συλλογική εργασία και το δέσιμο με τους υπόλοιπους συναδέλφους σε ένα οργανικό σύνολο. Η συλλογική αυτή δέσμευση δημιουργεί έναν ισχυρό ψυχολογικό δέσιμο μεταξύ εκπαιδευτικού και εργασίας, που καθορίζει το βαθμό εμπλοκής του με την εργασία (Warr, Cook & Wall, 1979). Ο σύλλογος διδασκόντων ενισχύει τη δέσμευση αυτή μέσα από τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται κατά τη λήψη αποφάσεων (Hanushek & Rivkin, 2007). Ιδιαίτερα στο σχολείο το εργασιακό καθεστώς του εκπαιδευτικού, η μόνιμη ή μη τοποθέτησή του, το είδος της σχέσης εργασίας που έχει (μόνιμος, ωρομίσθιος ή αναπληρωτής), οι ώρες που απασχολείται εβδομαδιαίως στην εκπαιδευτική μονάδα, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στην ίδια σχολική μονάδα, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και υποστηρικτική συμπεριφορά από τους συναδέλφους και το διευθυντή επηρεάζουν καθοριστικά το επίπεδο της οργανωσιακής του δέσμευσης. Ακόμη, η φύση του αντικειμένου διδασκαλίας (ανθρωπιστικών ή θετικών επιστημών), που μπορεί να αφήνει περιθώρια βαθύτερων συναισθηματικών δεσμών μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, η αίσθηση του υψηλού καθήκοντος και της ευθύνης που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του, ο βαθμός ελευθερίας του να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί τη διδασκαλία του, η ευαισθησία με την οποία οφείλει να αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του δημιουργούν ένα υπόβαθρο ισχυρής δέσμευσης και αφοσίωσης του εκπαιδευτικού στην εργασία του.

2.5 Συνέπειες της οργανωσιακής δέσμευσης στο εκπαιδευτικό έργο

Τα κύρια οφέλη από την οργανωσιακή δέσμευση αναφέρονται στην αύξηση της απόδοσης, στη βελτίωση του εργασιακού κλίματος, στη μείωση των απουσιών και της κινητικότητας. Σύμφωνα με τον Guest (1991) οι εργαζόμενοι που αισθάνονται συναισθηματικά δεσμευμένοι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, καθώς επιθυμούν να παραμείνουν στον οργανισμό, σε σχέση με αυτούς που παραμένουν στον οργανισμό από υποχρέωση ή από ανάγκη. Οι Bakker, Demerouti και Verbeke (2004) έδειξαν ότι οι δεσμευμένοι εργαζόμενοι αξιολογούνται με υψηλότερες βαθμολογίες από άλλους συναδέλφους για τις επιδόσεις τους, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας που καταβάλλουν και του ενθουσιασμού που νιώθουν για την εργασία τους.

Οι Meyer και Allen (1991) συμπεραίνουν πως η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζει αρνητικά την κινητικότητα προσωπικού, θεωρώντας ότι η εναλλαγή προσωπικού επηρεάζεται και από τα τρία συστατικά της οργανωσιακής δέσμευσης, τη συναισθηματική, την κανονιστική και τη δέσμευση λόγω συνέχειας, σε διαφορετικό βαθμό. Η προθυμία του ατόμου να εργαστεί έντονα προς όφελος του οργανισμού και η αυξημένη απόδοσή του αποτελούν απόρροια κυρίως της συναισθηματικής δέσμευσης και λιγότερο της κανονιστικής και της δέσμευσης λόγω συνέχειας. Ομοίως, οι Larson και Fukami (1984) αναφέρουν ότι οι δεσμευμένοι προς τον οργανισμό εργαζόμενοι εμφανίζουν υψηλή απόδοση, μειωμένο ρυθμό οικειοθελούς αποχώρησης από την εργασία τους, λιγότερες αδικαιολόγητες απουσίες και μικρό αριθμό παρατηρήσεων από το διευθυντή. Η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος απασχόλησης οδηγεί το άτομο σε αύξηση της σωματικής, νοητικής και συναισθηματικής ενέργειας, με θετικές συνέπειες τόσο στην ατομική εξέλιξη, όσο και στην ποιότητα της απόδοσης σε οργανωτικό επίπεδο (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). Επιπλέον, η υψηλή οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της στρατηγικής ενός οργανισμού, βασικής διάστασης της διοικητικής διαδικασίας, σε σχέση με τους στόχους, τις δράσεις, την οργάνωση, τις τεχνικές ελέγχου και αξιολόγησης. (Meyer et al., 1993). Οι Maslach, Schaufeli και Leiter (2001) σημειώνουν ότι η συναισθηματική δέσμευση του εργαζομένου με τον οργανισμό ίσως λειτουργεί αποτρεπτικά στη συναισθηματική του εξάντληση. Τα αποτελέσματα αρκετών μελετών αποκαλύπτουν την αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής δέσμευσης με την επαγγελματική εξουθένωση (Turmel & Morin, 2008). Τέλος, οι δεσμευμένοι υπάλληλοι επενδύουν εθελοντικά τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης, με θετικό αντίκτυπο και στην οικογενειακή τους ζωή (Bakker et al, 2007). Αυτοί οι εργαζόμενοι βλέπουν την εργασία τους ως πρόκληση και τη δέσμευση ως μια θετική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από ενέργεια, συμμετοχή και αποτελεσματικότητα, και οδηγεί στην εκπλήρωση και στην ευημερία, απομακρύνοντας το ενδεχόμενο επαγγελματικής εξουθένωσης (Demerouti & Bakker, 2008).

Σύνοψη 2^{ου} Κεφαλαίου

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης στην οργανωτική ολοκλήρωση, στην ευελιξία, στην ποιότητα της εργασίας και στην αποδοτική λειτουργία ενός οργανισμού (Nehme, 2009). Οι λόγοι για τη μελέτη της οργανωσιακής δέσμευσης σχετίζονται με τη συμπεριφορά των εργαζομένων, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματική τους απόδοση, την πίστη τους στον οργανισμό και την προθυμία τους να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, την επιθυμία τους να διατηρήσουν τη συνεργασία με αυτόν (Bakker et al., 2008). Έχουν συνάψει οι εργαζόμενοι ένα είδος ψυχολογικού συμβολαίου με τον οργανισμό, με αμοιβαίες υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Το μοντέλο των τριών συνιστωσών των Meyer και Allen είναι αυτό που τελικά επικράτησε στις περισσότερες έρευνες για την οργανωσιακή δέσμευση και αναφέρεται στη συναισθηματική, στη δέσμευση λόγω συνέχειας και στην κανονιστική δέσμευση.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική δέσμευση, η οποία είναι και η πιο ισχυρή, σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά της εργασίας, την οργανωσιακή δομή και πιο πολύ με τις εργασιακές εμπειρίες. Η δέσμευση λόγω συνέχειας εξαρτάται από την επένδυση του εργαζομένου στον οργανισμό και την προσδοκία του για ανταμοιβή. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική του ισορροπία, και κατά συνέπεια στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με ορατά τα αποτελέσματά της στην επίδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών. Η σχέση, τέλος, της οργανωσιακής δέσμευσης με την ικανοποίηση από την εργασία είναι αμφίδρομη, με την κάθε έννοια να λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας αλλά και συνέπεια της άλλης.

Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Δέσμευση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

3.1 Το σύγχρονο σχολείο, ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η αναγκαιότητα για ικανοποίηση και δέσμευση

Θεμελιώδης είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης για την ατομική και κοινωνική ευημερία, αφού βασικός στόχος της είναι να μεταγγίσει αξίες, πρότυπα, γνώσεις και εμπειρίες στους μαθητές οι οποίοι θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τόσο τον τρόπο που κατανοούν τα προβλήματα του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, όσο και την προσπάθεια να οργανώσουν τους όρους και τις συνθήκες της διαβίωσής τους.

Τα τελευταία χρόνια τόσο η οικονομική κρίση, με τις περικοπές των μισθών, αλλά και οι εκπαιδευτικές αλλαγές που υφίστανται, δημιούργησαν νέα δεδομένα στους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του, επανεκτιμώντας και επαναδιατυπώνοντας τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, προσπαθεί να ανταποκριθεί στις υψηλές προσδοκίες όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο, όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς, η κοινή γνώμη, η εκπαιδευτική διοίκηση, η πολιτεία (Ντούσκας, 2007). Και επειδή ο εκπαιδευτικός αποτελεί, μαζί με το μαθητή, ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος, η επιτυχία του έργου του εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του (Ντούσκας, 2007). Η αφοσίωσή του στο λειτούργημα που υπηρετεί, επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική του ισορροπία, και κατά συνέπεια στην επίδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός νοείται ως ένα πρόσωπο που λειτουργεί μέσα στην κοινωνία, επηρεάζεται από ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, αντανάκλα μέσα στην τάξη τη σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον και επιδρά δυναμικά στη ψυχοσύνθεση των μαθητών/τριών του, στο διδακτικό υλικό και στην πορεία της διδασκαλίας. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του και τις εντάσσει στο σκοπό του για να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Κωνσταντίνου, 2001. Μαλικιώση, 2001. Παπαναούμ, 2003). Ο εκπαιδευτικός, πέρα από την προσπάθεια για ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών είναι ανάγκη να τους διευκολύνει να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας. Τέλος, στην πιο κρίσιμη ηλικία του νέου, στην εφηβεία, αναλαμβάνει ως πρότυπο να διαπαιδαγωγήσει και να κοινωνικοποιήσει το μαθητή, περιορίζοντας τις επιδράσεις άλλων αμφιλεγόμενων φορέων, οι οποίοι διεκδικούν μέρος της αγωγής των νέων, όπως είναι τα μέσα επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (Μλεκάνης, 2005).

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η δέσμευση των εκπαιδευτικών εξαρτώνται και από παράγοντες που αφορούν στη σχολική ζωή. Η επαφή του εκπαιδευτικού με νέους ανθρώπους και η δυνατότητα που του δίνεται λίγο πριν από την ενηλικίωσή τους να τους καθοδηγεί και να τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν σε αυτόνομα άτομα μπορεί να αντισταθμίζουν τη δυσαρέσκεια που προκαλείται από άλλες αιτίες (Παπαναούμ, 2003). Ακόμη, οι συνθήκες εργασίας, που διαμορφώνονται από το στυλ της ηγεσίας, το γενικότερο κλίμα και την κουλτούρα ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπλήρωσης των επαγγελματικών προσδοκιών, επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική ικανοποίηση, όσο και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Ακόμη, οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αφορούν στο ίδιο το άτομο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η ηλικία, το φύλο και τα ακαδημαϊκά προσόντα σχετίζονται με τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμα και από τη ζωή του γενικότερα. Η επαγγελματική εμπειρία, οι ικανότητες και δεξιότητες, ο βαθμός επάρκειας στις απαιτήσεις του σχολείου καθορίζουν την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, επηρεάζουν την ικανότητά του να επιβληθεί στην τάξη και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά του, η οποία φαίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών του. Η ιδεολογία, οι αξίες του εκπαιδευτικού και το επίπεδο ταύτισής τους με τις αντίστοιχες της εκπαίδευσης, όπως και ο βαθμός εκπλήρωσης των φιλοδοξιών του επηρεάζουν άμεσα το επίπεδο δέσμευσης και ικανοποίησης που αντλεί από την εργασία του. Η ειδικότητα, ανάλογα με τη φύση του αντικειμένου διδασκαλίας και τον αριθμό των διδασκόμενων ωρών ανά τμήμα, καθορίζει το επίπεδο επικοινωνίας του καθηγητή με τους μαθητές και το βαθμό της συναισθηματικής δέσμευσης και της ικανοποίησής του, που απορρέει από την αλληλεπίδραση αυτή. Τέλος, το οικονομικό υπόβαθρο και η οικογενειακή κατάσταση σχετίζονται συχνά με την επένδυση που έχει κάνει ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη θέση εργασίας και ασκούν σημαντική επίδραση στη δέσμευση λόγω συνέχειας. Η αφοσίωσή του εκπαιδευτικού στο λειτούργημα που υπηρετεί επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική του ισορροπία, και κατά συνέπεια στην επίδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών του. Η συναισθηματική δέσμευση, επιδρώντας θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση (Markovits et al., 2007), λειτουργεί ως μία εσωτερική δύναμη που ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ο δεσμευμένος εκπαιδευτικός θα βρει τρόπο το αντικείμενο διδασκαλίας να συναρπάσει τους μαθητές, προκαλώντας απορίες και τελικά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρ' όλες τις δυσκολίες, θα μπορούσαν να αντλήσουν ικανοποίηση και να νιώσουν

οργανωσιακή δέσμευση, αν είχαν περισσότερες ευκαιρίες για επιμόρφωση, αν τους προσφέρονταν περισσότερες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, αν ένιωθαν την υποστήριξη από το διευθυντή με μια δικαιότερη ίσως κατανομή εργασιών (Μλεκάνης, 2005· Zemblyas & Papanastasiou, 2006).

Ακόμη, η βαθύτερη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους και η δυνατότητα που τους δίνεται να επιδρούν, μέσα από τη διδασκαλία μαθημάτων κυρίως ανθρωπιστικής κατεύθυνσης, στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών, να τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν σε αυτόνομα άτομα (Scott & Dinham, 2003), αποτελούν κάποιες από τις συναισθηματικές ανταμοιβές της διδασκαλίας και συμβάλλουν στη αποτελεσματικότερη διδασκαλία, που οδηγεί σε υψηλές μαθητικές επιδόσεις.

Άλλωστε, η ποικιλία των διδασκομένων μαθημάτων και η επιτυχία των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις αποτελούν πρόκληση και προσωπικό «στοίχημα» για τον εκπαιδευτικό, που τον καταξιώνουν επαγγελματικά και δημιουργούν έντονα αισθήματα ικανοποίησης και δέσμευσης. Στο ίδιο, τέλος, αποτέλεσμα οδηγεί και η αναγνώριση της δουλειάς του από τους μαθητές, τους γονείς και τους προϊσταμένους του, όπως και ο βαθμός εκτίμησης του εκπαιδευτικού του έργου και του ιδίου από την ευρύτερη κοινωνία (Ντούσκας, 2007· Πολυζωάκης, 2008).

3.2 Κριτικός σχολιασμός του θεωρητικού μέρους

Στο χώρο της εκπαίδευσης η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται κατά πολύ από το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού, η οποία, όπως προαναφέραμε, επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων.

Η σχέση, της οργανωσιακής δέσμευσης με την ικανοποίηση από την εργασία είναι εμφανής με βάση τους κοινούς παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο έννοιες, αλλά και αμφίδρομη, καθώς η κάθε έννοια λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας αλλά και συνέπεια της άλλης.

Η γενικότερη οικονομική και κοινωνική κρίση δημιουργεί περιβάλλοντα εργασίας όπου δεν ευνοείται η επικοινωνία, η ελεύθερη διακίνηση απόψεων και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εντείνοντας έτσι το άγχος του εκπαιδευτικού. Ο περιορισμός της ελευθερίας οδηγεί σε αποτελέσματα όπως η οργανωσιακή σιωπή και σε αρνητικές προεκτάσεις όπως η εξουθένωση. Αυτά είναι φαινόμενα που ωφέλιμο θα ήταν να

αποφευχθούν για την γενικότερη ευημερία όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Σε περιπτώσεις μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει υψηλά επίπεδα άγχους, χάνει την επαφή του με τους μαθητές, αίρεται η εργασιακή του δέσμευση και συχνά εγκαταλείπει το επάγγελμά του (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Και επειδή ο εκπαιδευτικός αποτελεί, μαζί με το μαθητή, ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος, η επιτυχία του έργου του εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του (Ντούσκας, 2007). Η αφοσίωσή του στο λειτούργημα που υπηρετεί, επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική του ισορροπία, και κατά συνέπεια στην επίδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών του. Η εργασιακή ικανοποίηση όπως και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών συμβάλλει, θετικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στην επίδοση των μαθητών, στην αγωγή και στη μελλοντική τους εξέλιξη (Michaelowa & Wittmann, 2007) .

Κάθε προσπάθεια προώθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οφείλει λοιπόν να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που ενδέχεται να αναστέλλουν ή να μειώνουν την αποδοτικότητά τους ή αντίθετα που ευνοούν στην άσκηση του εκπαιδευτικού λειτούργηματος (Δημητρόπουλος 1998, Πυργιωτάκης 1992).

3.3 Έρευνες σε Ελλάδα και διεθνή χώρο

Τα τελευταία χρόνια έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση διεξάγονται στα σχολικά περιβάλλοντα εξαιτίας του ιδιαίτερου ρόλου που κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Koustelios, 2001, 2005). Κατά τους Zembylas & Papanastasiou (2006) η επαγγελματική ικανοποίησή του αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τον εκπαιδευτικό του ρόλο.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές ικανοποίησής τους στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση (Eliophotou- Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008). Στην πλειονότητά τους αυτές οι μελέτες υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται, σαφώς, με εσωτερικά κίνητρα που συνδέονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια για το φόρτο εργασίας, τη χαμηλή μισθοδοσία και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την κοινωνία. Γενικά οι μελέτες έδειξαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ποικίλουν ανάλογα με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά και κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000).

Ο Ερωτοκρίτου (1996) σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Κύπρο σε δασκάλους επιχειρήσε να διαπιστώσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησής τους έναντι του αντίστοιχου βαθμού ικανοποίησης των ευρωπαϊών συναδέλφων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι η ηλικία και η ιεραρχικά ανώτερη θέση διαδραματίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των υποκειμένων της έρευνας, αντίθετα με το φύλο που δε διαδραματίζει ξηραντικό ρόλο. Επιπροσθέτως οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης από τους ευρωπαίους συναδέλφους τους συνολικά.

Στην έρευνά τους οι Wright & Custer (1998) συμπεραίνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών και αντίστροφα. Παρότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σύνθετο φαινόμενο δεν έχει δοθεί ανάλογη προσοχή στη διερεύνησή της και στο πόσο αυτή επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών. Συνεπώς αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της έρευνάς τους για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Έρευνα που διεξήχθη από τις Spear, Gould και Lee (2000) ανέδειξε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται πνευματική πρόκληση, αυτονομία, καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, να διατίθεται αρκετός χρόνος εργασίας τους στην εργασία με τα παιδιά και να νιώθουν ότι επιτελούν κοινωνικό έργο. Παράγοντες που μειώνουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια, αλλά δε φέρνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι: η ενίσχυση του μισθού, το βελτιωμένο κύρος, ο λιγότερο απαιτητικός φόρτος εργασίας και οι λιγότερες διοικητικές υποχρεώσεις.

Οι Macmillan & Ma (2000) ερεύνησαν την επίδραση των εργασιακών συνθηκών στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στον Καναδά με τη συμμετοχή 2.202 λειτουργών της εκπαίδευσης. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των συνθηκών του χώρου εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με πιο σημαντική εκείνη του

ελέγχου της διοίκησης, στη συνέχεια της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού και τελευταία της οργανωτικής κουλτούρας του σχολείου που υπηρετεί. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλές σχέσεις με τη διοίκηση του σχολείου δηλώνουν υψηλότερη ικανοποίηση. Εκείνοι που διαθέτουν καλύτερη διδακτική ικανότητα και εκείνοι που εργάζονται σε θετική κουλτούρα σχολείου, επίσης, έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση.

Κεφάλαιο 4: Έρευνα

4.1 Στόχος

Και

Ερευνητικά

Ερωτήματα

Από τη θεωρητική ανάλυση του θέματος φάνηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από ενδογενείς παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος, που συνδέονται με το αντικείμενο διδασκαλίας και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, και εξωγενείς παράγοντες, που σχετίζονται με το στυλ ηγεσίας, την οργανωσιακή δομή, τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις υποδομές, το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις (Dinham & Scott, 2000 · Vassallo, 2014 · Bogler & Nir, 2012 · Saiti, 2007).

Ομοίως, η οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της εργασίας, την οργανωσιακή δομή, τις εργασιακές εμπειρίες, την επένδυση του εργαζομένου στον οργανισμό και την προσδοκία του για ανταμοιβή, αλλά και από το χαρακτήρα του ατόμου. Καμία έρευνα στο ελλαδικό χώρο δεν έχει ασχοληθεί με την οργανωσιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και με τον τρόπο που αυτή συσχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση. Η έρευνα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο, κατά την οποία η οικονομική κρίση και οι

εκπαιδευτικές αλλαγές που κυοφορούνται δημιουργούν νέα δεδομένα που επηρεάζουν την ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Ο στόχος, λοιπόν, της ερευνητικής μας προσπάθειας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, της οργανωσιακής δέσμευσης που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν στην εργασία τους, των παραγόντων που διαμορφώνουν αυτές τις 2 έννοιες καθώς και να αναδειχθεί η μεταξύ τους συσχέτιση. Με βάση τον ερευνητικό στόχο διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος:

- 1) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους;
- 2) ποια βασικά στοιχεία της αναδεικνύονται;
- 3) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν οργανωσιακή δέσμευση;
- 4) ποια βασικά στοιχεία της αναδεικνύονται;
- 5) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

4.2 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 107 περίπου εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

Η χρονική περίοδος κατά την οποία συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν τον μήνα Απρίλιο του 2020.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο – Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, γιατί θεωρήθηκε πιο αποτελεσματική για τη συγκεκριμένη έρευνα, που απαιτούσε συλλογή και ανάλυση πολλών πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα για το βαθμό ικανοποίησης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Αναπτύχθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο, που στο πρώτο μέρος του καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία, στο δεύτερο μέρος

επιχειρείται να ανιχνευτεί η επαγγελματική ικανοποίηση και τέλος η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε έπειτα από μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και αντλήθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας για την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αντλήθηκαν στοιχεία από το ερωτηματολόγιο των Dinham & Scott (1996, 1998, 2000) έτσι όπως μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους (2014) και για τη διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης από το Organizational Commitment Questionnaire των Meyer και Allen (1993). Στην εγκυρότητα συνέβαλε και η επιλογή του κλειστού τύπου ερωτήσεων και η ενθάρρυνση από τον ερευνητή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών με ειλικρινείς απαντήσεις. Το τελικό ερωτηματολόγιο, εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία που προηγήθηκαν στο πρώτο μέρος, αποτελείται στο κύριο τμήμα του από 56 ερωτήσεις, αριθμός μεγάλος, ο οποίος αυξάνει την ακρίβεια της μέτρησης (βλ. Παράρτημα). Όλες οι ερωτήσεις, είναι διατυπωμένες, ώστε να δοθούν οι απαντήσεις με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με διαβάθμιση 1=καθόλου, 2= ελάχιστα, 3= αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης διερευνήθηκε στατιστικά μέσω του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας Chronbach's Alpha.

4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από εισαγωγική επιστολή και 56 προτάσεις. Στην εισαγωγική επιστολή δίδονταν εξηγήσεις ότι η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, ότι διασφαλιζόνταν η ανωνυμία των ερωτώμενων και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι ήταν σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Το

πρώτο μέρος αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και εργασιακά χαρακτηριστικά που αφορούν το σχολείο, όπου επιτελούν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού τους ωραρίου. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που αναζητήθηκαν, αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, την τρέχουσα εργασιακή σχέση. Τα εργασιακά χαρακτηριστικά του σχολείου των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με τον τύπο της σχολικής μονάδας, τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών καθώς και το φύλο του διευθυντή.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 άτομα, τα οποία δεν συμπεριλήφθηκαν στην τελική μελέτη. Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διαπιστωθεί εάν το ερωτηματολόγιο είναι σωστά δομημένο και κατανοητό από τους ερωτηθέντες. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε προκαταρκτικό στάδιο και βοήθησε στην οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου, καθώς δεν προέκυψαν περαιτέρω τροποποιήσεις στην αρχική μορφή του.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Ο δείκτης Cronbach's alpha υπολογίστηκε για όλες τις ερωτήσεις που αποτελούν την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση, αλλά και για τις επιμέρους διαστάσεις τους. Η τιμή του υπολογίστηκε και βρέθηκε μεγαλύτερη ή ίση του 0,7, η οποία θεωρήθηκε επαρκής για την μελέτη αυτή.

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Τονίζεται το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, κατά την διάρκεια της καραντίνας και λόγω του κορονοϊού τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά. Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την απουσία στατιστικά τυχαίου δείγματος, σημειώνοντας βέβαια πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελείται από την ηλικία των 21 με 30 ετών, οπότε οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων θα ήταν ατυχής. Επισημαίνεται επίσης ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας σε σχολεία της πόλης του Βόλου. Τα ερωτηματολόγια, όπως της παρούσας μελέτης, που περιγράφουν συμπεριφορές είναι ευεπηρεάστα σε μεροληψία και λάθη. Το γεγονός αυτό οφείλεται, είτε στη χρήση ασαφών προτάσεων που μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους, είτε σε προσωπικές συμπάθειες

και αντιπάθειες και στερεοτυπικές αντιλήψεις των αποκρινόμενων, είτε σχετίζεται με τον τρόπο που οι προτάσεις των κλιμάκων συναθροίζονται σε κλίμακες (Yukl, 2010). Ιδιαίτερα προβλήματα ενσκήπτουν όταν μετρήσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών συλλέγονται από τα ίδια άτομα και επιχειρείται η ερμηνεία των όποιων συσχετίσεων μεταξύ τους. Καθότι όλες οι μετρήσεις προέρχονται από την ίδια πηγή, κάθε ατέλεια της πηγής, επηρεάζει όλα τα μέτρα, ενδεχομένως με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια κατεύθυνση. Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η ανάγκη των ερωτώμενων να διατηρούν μία σταθερή στάση σε μία σειρά ερωτήσεων, καθώς και το να παρέχουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Podsakoff & Organ, 1986). Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι στο δείγμα δεν περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνεπώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να ισχύσουν για το χώρο της εκπαίδευσης συνολικά.

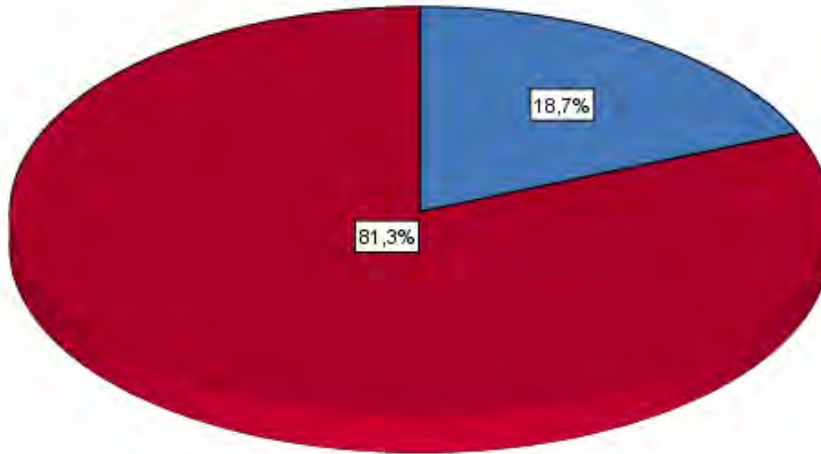
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1 Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που ακολουθεί δομήθηκε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών. Για τις δίτιμες και κατηγορικές μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία και στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων υπολογίστηκαν οι συχνότητες σε ποσοστά. Τα αποτελέσματα αυτά, παρουσιάστηκαν με τη μορφή διαγράμματος (πίτα ή ραβδόγραμμα).

Το δείγμα μας αποτελείται από 107 αποκρινόμενους, εκ των οποίων οι 20 (18,7%) είναι άνδρες και οι 87 (81,3%) είναι γυναίκες (Διάγραμμα 1).

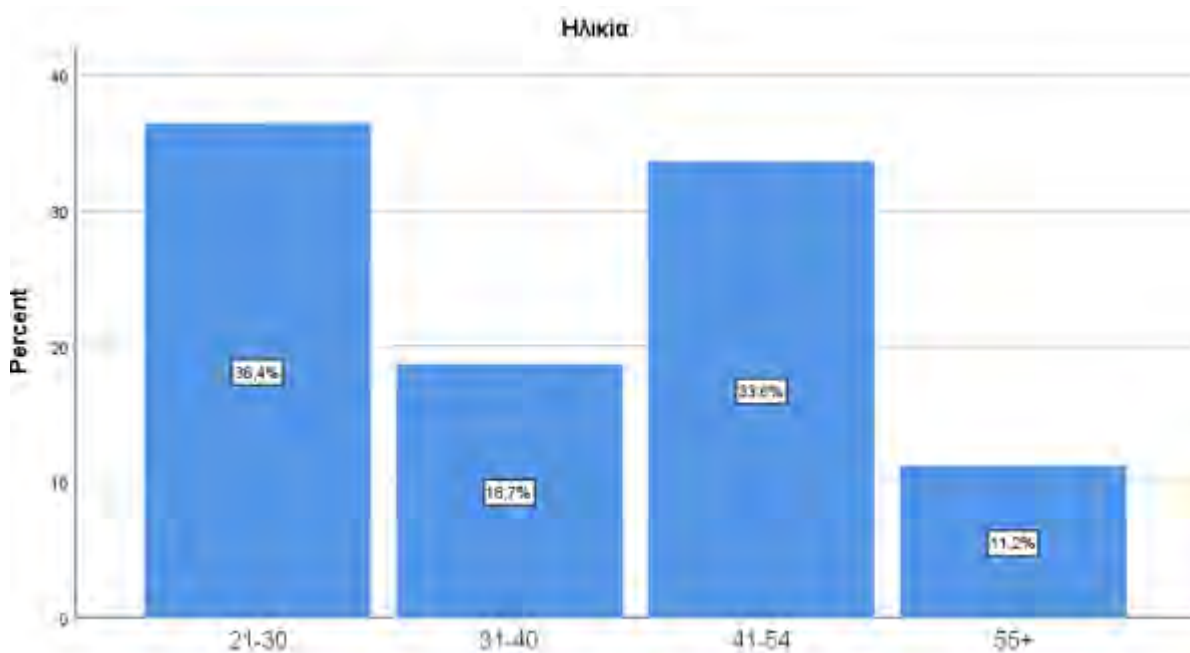
■ Άνδρας
■ Γυναίκα



Διάγραμμα 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο

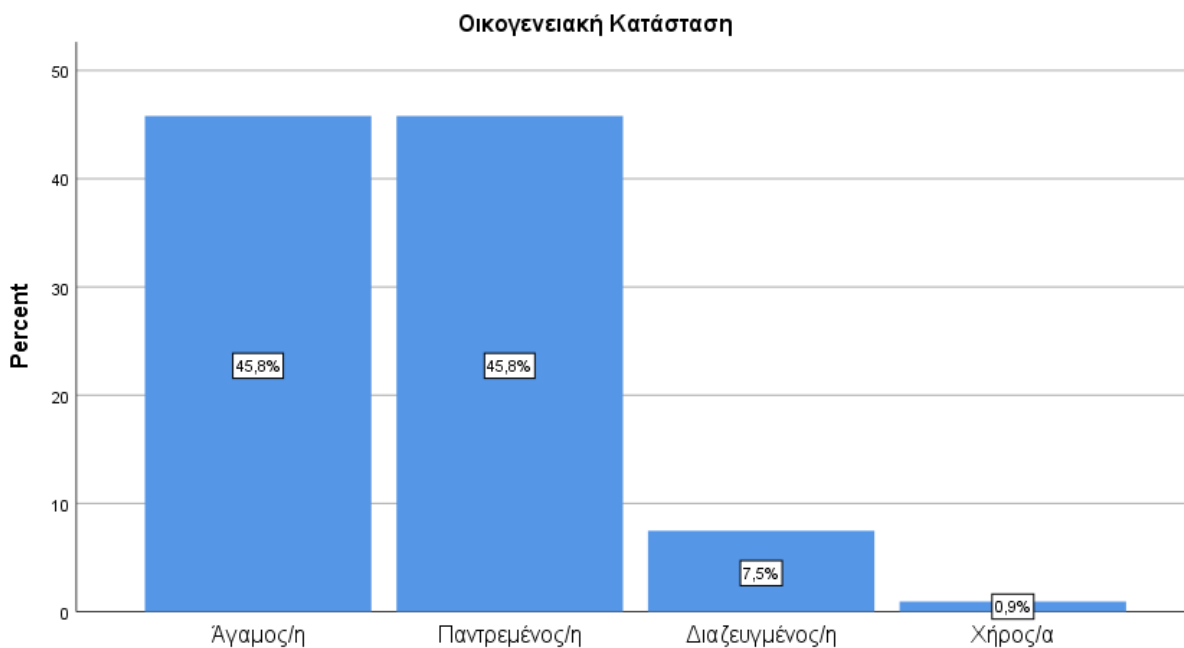
Από τα αποτελέσματα του παρουσιάζονται στο ακόλουθο Διάγραμμα 2, προκύπτει ότι το 36,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 21-30 ετών, το 18,7% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, το 33,6% στην ηλικιακή ομάδα των 41-54 ετών και το 11,2% στην ηλικιακή ομάδα άνω των 55 ετών.

Οι κύριες ειδικότητες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν καθηγητές Θετικών επιστημών, καθηγητές Αγγλικής γλώσσας, Φιλολόγοι και Καθηγητές διαφόρων τεχνικών ειδικοτήτων.



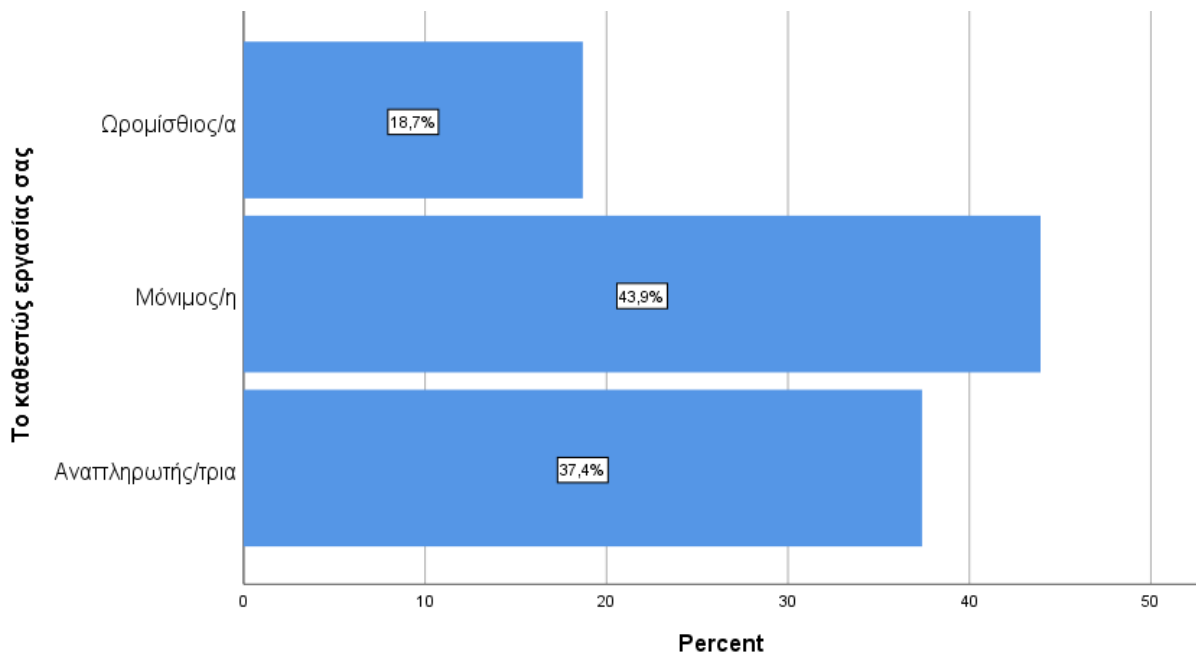
Διάγραμμα 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3, παρατηρούμε ότι το 45,8% των συμμετεχόντων δήλωσε άγαμος/η, το 45,8% δήλωσε παντρεμένος/η, το 7,5% διαζευγμένος/η και μόλις το 0,9% βρίσκεται σε κατάσταση χηρείας.



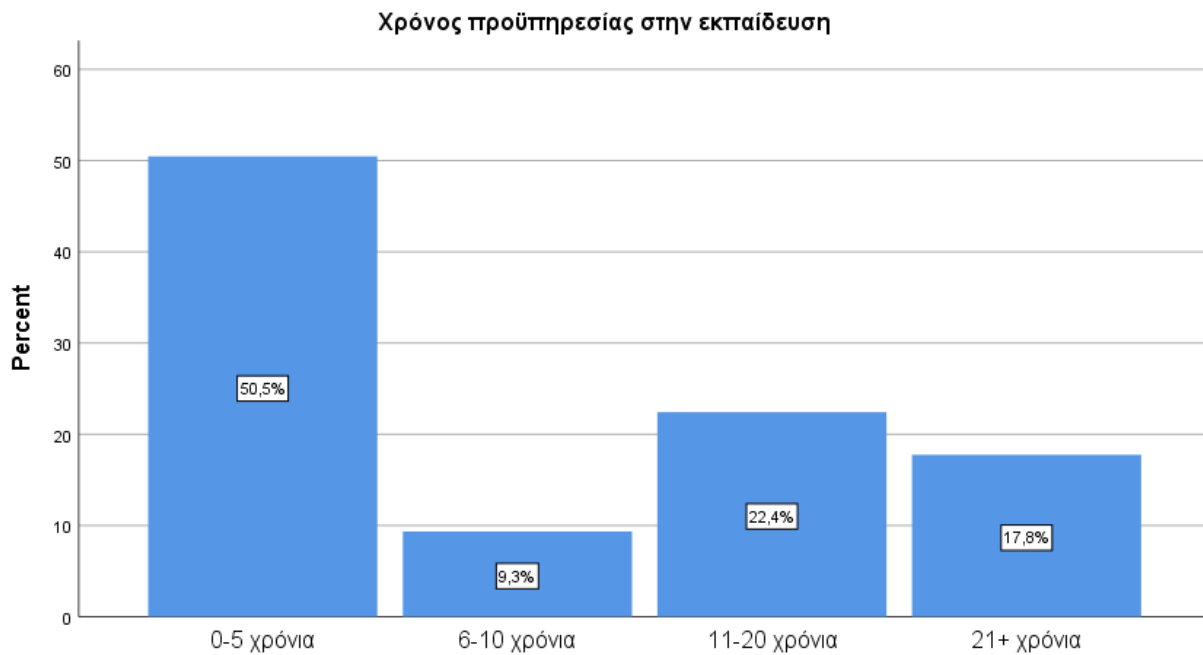
Διάγραμμα 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα, από το Διάγραμμα 4, προκύπτει ότι η πλειοψηφία, 43,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα υπηρετεί ως μόνιμο/ης, το 37,4% ως αναπληρωτής/τρια και το 18,7% ως ωρομίσθιος/α.



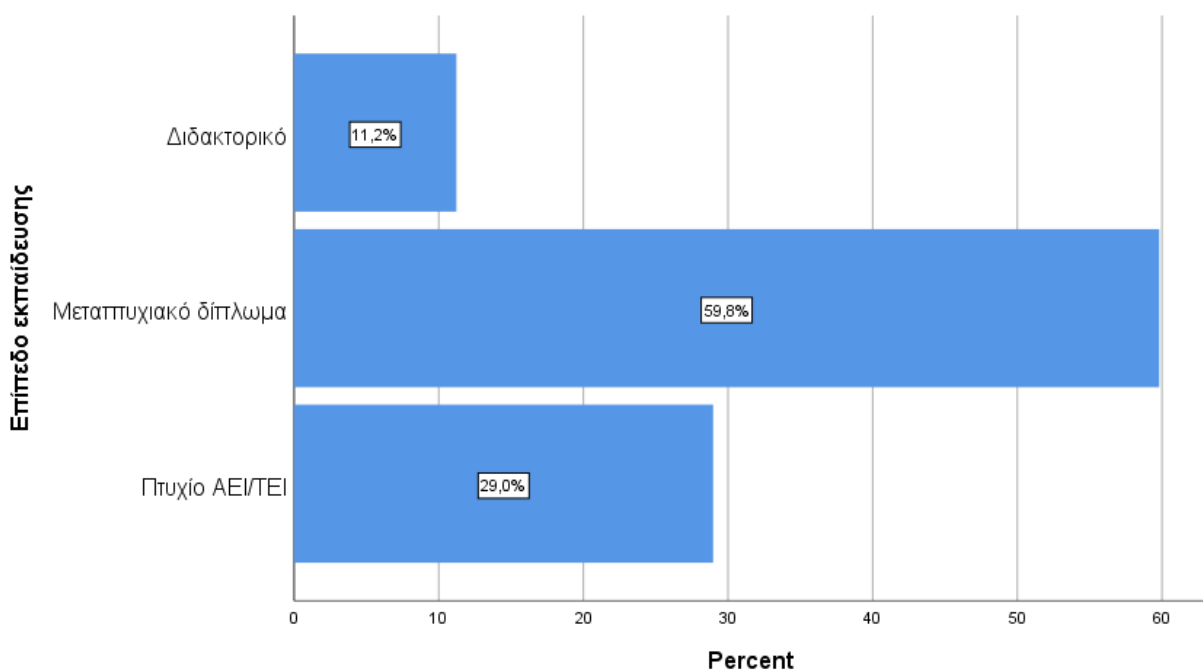
Διάγραμμα 4. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το καθεστώς εργασίας

Σε ότι αφορά την συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το 50,5% των συμμετεχόντων έχουν 0 έως 5 έτη προϋπηρεσία, το 9,3% έχει 6 έως 10 έτη προϋπηρεσία, το 22,4% έχει 11 έως 20 έτη και το 17,8% περισσότερη από 21 έτη.



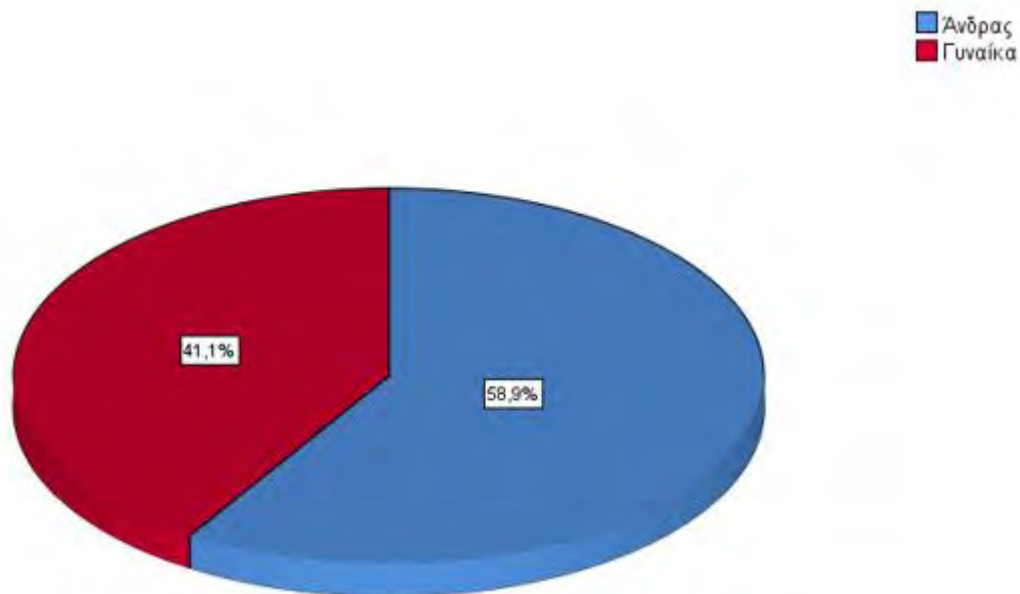
Διάγραμμα 5. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 6, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος (59,8%), το 29,0% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 11,2% έχουν Διδακτορικό.



Διάγραμμα 6. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Στην ερώτηση σχετικά με το φύλο του διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου οι απαντήσεις έδειξαν ότι η εν λόγω θέση στελεχώνεται κατά 41,1% από γυναίκες και κατά 58,9% από άνδρες (Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 7. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο του/της διευθυντή/τρια

Ο ακόλουθος Πίνακας 1, παρουσιάζει την γνώση Αγγλικών ως ξένη γλώσσα από τους συμμετέχοντες. Παρατηρούμε ότι από τους 107 συμμετέχοντες, οι 104 γνωρίζουν Αγγλικά. Το υψηλότερο ποσοστό (46,7%) αντιστοιχεί σε εκείνους που έχουν Άριστη γνώση Γ2/C2 ενώ ακολουθούν οι συμμετέχοντες που έχουν Καλή γνώση B2 σε ποσοστό 26,2%. Το 14,0% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει Πολύ καλή γνώση Γ1/C1 και το 10,3% δήλωσε Μέτρια γνώση B1.

Πίνακας 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την γνώση ξένης γλώσσας: Αγγλικά (N=104)

Επίπεδο	N	%
Άριστη γνώση Γ2/C2	50	46,7
Πολύ καλή γνώση Γ1/C1	15	14,0
Καλή γνώση B2	28	26,2
Μέτρια γνώση B1	11	10,3

Ο ακόλουθος Πίνακας 2, παρουσιάζει την γνώση Γαλλικών ως ξένη γλώσσα από τους συμμετέχοντες. Παρατηρούμε ότι από τους 107 συμμετέχοντες, οι 62 γνωρίζουν Γαλλικά. Το υψηλότερο ποσοστό (48,4%) αντιστοιχεί σε εκείνους που έχουν Μέτρια γνώση B1 ενώ ακολουθούν οι συμμετέχοντες που έχουν Άριστη γνώση Γ2/C2 σε ποσοστό 24,2%. Το 11,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει Πολύ καλή γνώση Γ1/C1 και το 16,1% δήλωσε Καλή γνώση B2.

Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την γνώση ξένης γλώσσας: Γαλλικά (N=62)

<i>Επίπεδο</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Άριστη γνώση Γ2/C2	15	24,2
Πολύ καλή γνώση Γ1/C1	7	11,3
Καλή γνώση B2	10	16,1
Μέτρια γνώση B1	30	48,4

Ο ακόλουθος Πίνακας 3, παρουσιάζει την γνώση Γερμανικών ως ξένη γλώσσα από τους συμμετέχοντες. Παρατηρούμε ότι από τους 107 συμμετέχοντες οι 53 γνωρίζουν Γερμανικά. Το υψηλότερο ποσοστό (69,8%) αντιστοιχεί σε εκείνους που έχουν Μέτρια γνώση B1 ενώ ακολουθούν οι συμμετέχοντες που έχουν Καλή γνώση B2 σε ποσοστό 13,2%. Το 9,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει Άριστη γνώση Γ2/C2 Γερμανικών και το 7,5% δήλωσε Πολύ καλή γνώση Γ1/C1.

Πίνακας 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την γνώση ξένης γλώσσας: Γερμανικά (N=53)

<i>Επίπεδο</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Άριστη γνώση Γ2/C2	5	9,4
Πολύ καλή γνώση Γ1/C1	4	7,5
Καλή γνώση B2	7	13,2
Μέτρια γνώση B1	37	69,8

5.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των στοιχείων των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης.

5.2.1 Εργασιακή Ικανοποίηση

Ο Πίνακας 4 που ακολουθεί περιλαμβάνει τα μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως παρατηρούμε οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα (Μ.Τ. = 3,09). Επίσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά έως πολύ σημαντικός και ουσιαστικός στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα (Μ.Τ. = 3,75). Ενώ σε μικρότερο βαθμό, κάτω από την τιμή «3» θεωρούν ότι η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει κάποια περιθώρια αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων (Μ.Τ.=2,61) και ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικά περιθώρια ελευθερίας κατά την άσκηση του έργου του (Μ.Τ.= 2,79).

Πίνακας 4. Περιγραφικά μέτρα των στοιχείων του βαθμού ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό σύστημα

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
<i>Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως συγκεντρωτικό</i>	3,11	0,816
<i>Η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει κάποια περιθώρια αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων</i>	2,61	0,697
<i>Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρέχει κοινωνικό κύρος</i>	3,02	1,081
<i>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και ουσιαστικός στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα</i>	3,75	0,943
<i>Ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικά περιθώρια ελευθερίας κατά την άσκηση του έργου του</i>	2,79	0,749
<i>Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρει σταθερότητα και ασφάλεια</i>	3,23	1,087
<i>Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα</i>	3,09	0,553

Στον ακόλουθο Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα των στοιχείων του βαθμού ικανοποίησης από την δουλειά. Οι συμμετέχοντες είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από την δουλειά του εκπαιδευτικού (Μ.Τ. = 3,44). Ο υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης φαίνεται να προκύπτει από το γεγονός ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού απαιτεί από την πλευρά τους δέσμευση και υπευθυνότητα (Μ.Τ. =4,10). Ενώ ο χαμηλότερος βαθμός ικανοποίησης

προκύπτει από το γεγονός ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού παρέχει κύρος και κοινωνική αναγνώριση (Μ.Τ. =3,05).

Πίνακας 5. Περιγραφικά μέτρα των στοιχείων του βαθμού ικανοποίησης από την δουλειά

	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
<i>Η δουλειά με βάση την ειδικότητα σας σας δίνει ένα αίσθημα πληρότητας;</i>	3,78	0,925
<i>Η δουλειά απαιτεί από την πλευρά σας μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και αυξημένες υποχρεώσεις;</i>	3,51	0,828
<i>Η δουλειά απαιτεί από την πλευρά σας δέσμευση και υπευθυνότητα σε μεγάλο βαθμό;</i>	4,10	0,812
<i>Η δουλειά σας δίνει ανεξαρτησία αναφορικά με την επιλογή της μεθόδου και τον τρόπο άσκησης του έργου σας;</i>	3,12	0,723
<i>Σε ποιο βαθμό, πιστεύετε ότι η δουλειά σας διακρίνεται από ποικιλία;</i>	3,10	0,971
<i>Η δουλειά σας έχει κύρος και κοινωνική αναγνώριση;</i>	3,05	1,119
<i>Ικανοποίηση από την δουλειά</i>	3,44	0,622

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι κατά μέσο όρο αρκετά (τιμή μεγαλύτερη του «3») από την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Μ.Τ. =3,05), το σχολικό κλίμα που επικρατεί γενικά αλλά και μεταξύ των συναδέλφων(Μ.Τ. =3,30), από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή (Μ.Τ. =3,14) και από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές, τους γονείς αλλά και την κοινωνία εκτός σχολείου (Μ.Τ. =3,32).

Πίνακας 6. Περιγραφικά μέτρα των στοιχείων των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης

	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
<i>Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή σχολείου</i>	3,05	0,919
<i>Σχολικό κλίμα</i>	3,30	0,930
<i>Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή</i>	3,14	0,781
<i>Σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία</i>	3,32	0,701

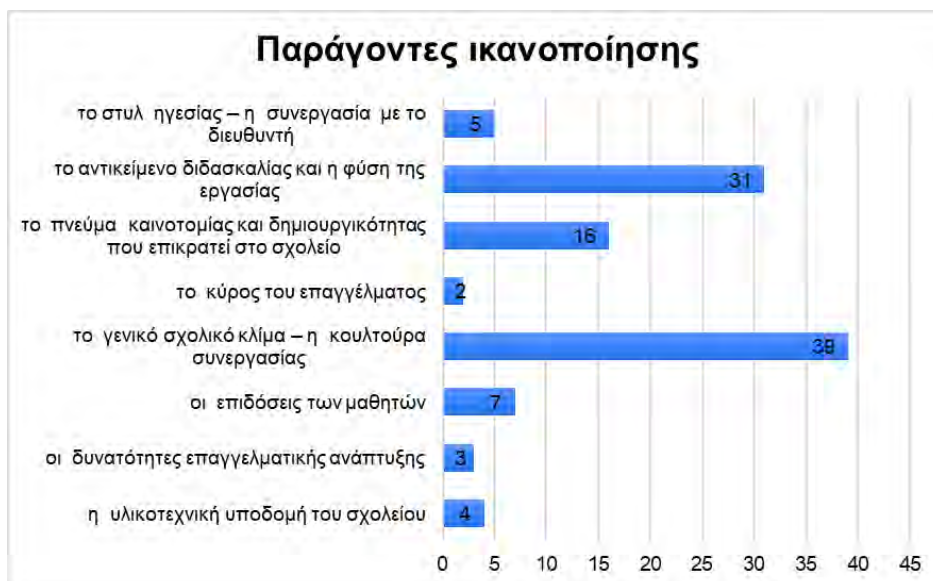
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 7, οι συμμετέχοντες είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Μ.Τ.= 3,55), ενώ η ικανοποίηση από τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής (Μ.Τ.=2,70), από

τα προνόμια και τις ανταμοιβές (Μ.Τ.=2,75) και από το ύψος των αποδοχών σε σχέση με την προσφερόμενη δουλειά (Μ.Τ. =2,79) κινείται σε μέτριο βαθμό, δηλαδή κάτω από την επιλογή «Αρκετά» υποδηλώνοντας ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Πίνακας 7. Περιγραφικά μέτρα της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
<i>Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού</i>	3,55	0,924
<i>Ικανοποίηση από τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής</i>	2,70	1,048
<i>Ικανοποίηση από τα προνόμια και τις ανταμοιβές του επαγγέλματος</i>	2,75	1,029
<i>Ικανοποίηση από το ύψος των αποδοχών σε σχέση την προσφερόμενη δουλειά</i>	2,79	0,991

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση ποιος παράγοντας είναι σημαντικότερος ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 8 που ακολουθεί. Σύμφωνα με την πλειοψηφία (36,0%) των συμμετεχόντων ο παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαγγελματική του ικανοποίησης είναι το γενικό σχολικό κλίμα-η κουλτούρα συνεργασίας. Δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας φαίνεται να είναι το αντικείμενο διδασκαλίας και η φύση της εργασίας (29,0%). Το 15,0% των συμμετεχόντων αισθάνεται αντλεί επαγγελματική ικανοποίηση από το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο. Λιγότεροι σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι επιδόσεις των μαθητών (7,0%), το στυλ ηγεσίας-η συνεργασία με το διευθυντή (5,0%), η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (4,0%), οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (3,0%) και το κύρος του επαγγέλματος (2,0%).



Διάγραμμα 8. Οι σημαντικότεροι παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης ως προς τους συμμετέχοντες.

5.2.2 Οργανωσιακή Δέσμευση

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα μέτρα τάσης και διασποράς (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) των στοιχείων των επιμέρους διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι σε σχετικά μέτριο βαθμό. Συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο νιώθουν συναισθηματική δέσμευση (Μ.Τ.=3,43), υπολογιστική δέσμευση (Μ.Τ.=3,39) και ηθική δέσμευση (Μ.Τ.=3,06) σε αρκετό βαθμό. Παρατηρείται ότι η συναισθηματική δέσμευση και το αίσθημα «δέσμευσης» γενικά των εκπαιδευτικών με το σχολείο είναι μέτριου βαθμού. Επίσης, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο αισθάνονται περήφανοι για τη δουλειά τους και τους αρέσει να συζητούν με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους σε μεγάλο βαθμό. Λίγοι είναι εκείνοι που θεωρούν την παραμονή τους στο σχολείο ως θέμα αναγκαιότητας παρά επιθυμίας.

Πίνακας 8. Περιγραφικά μέτρα των επιμέρους διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
<i>Θα ήμουν πολύ ικανοποιημένος, αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό</i>	3,16	1,207
<i>Αισθάνομαι πραγματικά ότι τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά μου</i>	3,36	1,050

<i>Το σχολείο όπου εργάζομαι σημαίνει πολλά για μένα και αξίζει την αφοσίωση μου</i>	3,47	0,925
<i>Το σχολείο μου αποτελεί ένα περιβάλλον δημιουργικότητας και καινοτομίας</i>	3,05	1,050
<i>Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου</i>	3,93	0,843
<i>Είμαι πρόθυμος /η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει</i>	3,16	0,982
<i>Δεν αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος» με αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα.</i>	3,90	1,132
Συναισθηματική δέσμευση	3,43	0,728
<i>Το να παραμείνω στο σχολείο είναι ένα θέμα αναγκαιότητας παρά επιθυμίας</i>	2,26	0,904
<i>Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκω</i>	2,78	1,031
<i>Έχω επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο μου (χρόνο, ιδέες , ενέργεια) και δεν θα μπορούσα να το εγκαταλείψω</i>	3,21	1,141
Υπολογιστική δέσμευση	3,39	0,721
<i>Χρωστάω πολλά στο σχολείο που υπηρετώ τώρα</i>	2,96	1,054
<i>Δε θα ήθελα να φύγω τώρα από το σχολείο που υπηρετώ, γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του</i>	3,32	1,162
<i>Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν «δέσμευση» σε μεγάλο βαθμό</i>	2,91	0,986
<i>Νομίζω ότι θα μπορούσα εύκολα να νιώσω το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είμαι σε αυτήν που εργάζομαι.</i>	2,93	0,850
Ηθική δέσμευση	3,06	0,751

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 9 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αισθάνονται υψηλότερη οργανωσιακή δέσμευση λόγω του ότι έχουν επενδύσει προσωπικά σε χρόνο, ιδέες, ενέργεια, αναφορικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί (40,0%). Αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση φαίνεται να δημιουργεί και το καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή (31,0%). Επίσης, σημαντικοί παράγοντες αναφορικά με την οργανωσιακή δέσμευση είναι το ευχάριστο, δημιουργικό και όχι ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον εργασίας (14,0%) και η αυτονομία κατά την άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (14,0%). Τέλος, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες (3,0%) οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ενισχύουν ιδιαίτερα το αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης.



Διάγραμμα 9. Οι σημαντικότεροι παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης ως προς τους συμμετέχοντες.

5.3 Συσχετίσεις

Στην παρούσα ενότητα θα πραγματοποιήσουμε ανάλυση συσχέτισης με σκοπό να εξερευνήσουμε την ένταση της σχέσης που εμφανίζεται μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται στο διάστημα $[-1,1]$. Όταν ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεγαλύτερος από το μηδέν έχουμε θετική συσχέτιση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, ενώ τιμές μικρότερες από το μηδέν δηλώνουν αρνητική συσχέτιση. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι το 5% και 1% για την σημαντικότητα της συσχέτισης.

5.3.1 Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 οι διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης συσχετίζονται μόνο με το εργασιακό καθεστώς και το επίπεδο εκπαίδευσης. Στον παράγοντα εργασιακό καθεστώς απουσιάζει η σχέση του με την ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα, την ικανοποίηση από τη δουλειά, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του κτιρίου και το σχολικό κλίμα. Τα αρνητικά πρόσημα (αρνητική συσχέτιση) δείχνει ότι οι ωρομίσθιοι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με τον διευθυντή και τις σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και κοινωνία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων με τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (n=107)

	Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα	Ικανοποίηση από τη δουλειά	Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου	Σχολικό κλίμα	Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	Σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία
Φύλο	-0,121	0,034	-0,060	-0,084	-0,091	0,066
Ηλικία	-0,032	-0,048	0,083	-0,093	-0,100	-0,112
Καθεστώς εργασίας	-0,167	-0,068	-0,131	-0,110	-0,197*	-0,231*
Χρόνος προϋπηρεσίας	-0,012	0,029	0,119	-0,157	-0,123	-0,133
Φύλο του διευθυντή/ντρια	0,054	0,019	0,076	0,023	0,001	0,074

*p<0.05, **p<0.01

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 οι διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης δε σχετίζονται με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων με τις επιμέρους διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης (n=107)

	Συναισθηματική δέσμευση	Υπολογιστική δέσμευση	Ηθική δέσμευση
Φύλο	0,040	-0,038	-0,072
Ηλικία	0,067	-0,036	-0,117
Καθεστώς εργασίας	-0,116	-0,051	-0,090
Χρόνος προϋπηρεσίας	0,081	-0,012	-0,026
Φύλο του διευθυντή/ντρια	0,008	0,072	0,069

*p<0.05, **p<0.01

5.3.2 Συσχετίσεις εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης

Ο πίνακας 11 περιέχει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των διαστάσεων που συνθέτουν την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των επιμέρους διαστάσεων σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Αυτό υποδεικνύει ότι όσο πιο πολύ εργασιακή ικανοποίηση αισθάνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τη δουλειά του εκπαιδευτικού, το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία με τον διευθυντή, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, τις σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και κοινωνία τόσο μεγαλύτερο αίσθημα δέσμευσης τους διακατέχει.

Πίνακας 11. Συντελεστές συσχέτισης Pearson των διαστάσεων εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης (n=107)

	Συναισθηματική δέσμευση	Υπολογιστική δέσμευση	Ηθική δέσμευση
Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα	0,435**	0,363**	0,356**
Ικανοποίηση από τη δουλειά	0,574**	0,352**	0,488**
Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου	0,568**	0,351**	0,458**
Σχολικό κλίμα	0,646**	0,528**	0,672**
Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	0,764**	0,550**	0,718**
Σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία	0,694**	0,447**	0,592**

*p<0.05, **p<0.01

5.4 Διερεύνηση επίδρασης της Εργασιακής Ικανοποίησης στην Οργανωσιακή Δέσμευση – Ανάλυση Παλινδρόμησης

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παλινδρόμησης, όπου εκτιμήθηκαν τρία μοντέλα παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης (συναισθηματική δέσμευση, ηθική δέσμευση και υπολογιστική δέσμευση). Οι ερμηνευτικές μεταβλητές των τριών μοντέλων είναι οι 5 διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης (ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα, ικανοποίηση από τη δουλειά, υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, σχολικό κλίμα, στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή και σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία). Για την εξίσωση των τριών εξισώσεων γραμμικής παλινδρόμησης υιοθετήθηκε η μέθοδος της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise) και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5%.

Ο Πίνακας 12 που ακολουθεί περιέχει τα αποτελέσματα της εξίσωσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την συναισθηματική δέσμευση. Από τις έξι εν δυνάμει επεξηγηματικές μεταβλητές μόνο η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή ($p = 0,000$) και η ικανοποίηση από τις σχέσεις με μαθητές, γονείς και κοινωνία ($p = 0,007$) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές στην ερμηνεία της συναισθηματικής δέσμευσης. Ο ρόλος των συγκεκριμένων διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί αρκετά σημαντικός κρίνοντας από το συντελεστή προσδιορισμού ($R^2 = 0,612$). Η εξίσωση παλινδρόμησης ερμηνεύει το 61,2% της συνολικής διακύμανσης της συναισθηματικής δέσμευσης. Το θετικό πρόσημο που δέχονται οι μεταβλητές δείχνει ότι η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή ($b = 0,525$) και η ικανοποίηση από τις σχέσεις με μαθητές, γονείς και κοινωνία ($b = 0,272$) επιδρούν θετικά στην συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 12. Εξίσωση Παλινδρόμησης της Συναισθηματικής Δέσμευσης

	Συντελεστές παλινδρόμησης B	Τυπικό σφάλμα	t	Sig.
Σταθερά	0,882	0,217	4,066	0,000
Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	0,525	0,089	5,906	0,000
Σχέσεις με μαθητές, γονείς και κοινωνία	0,272	0,099	2,572	0,007
F (p-value) = 81,891 (0,000)				R² = 0,612

Ο Πίνακας 13 που ακολουθεί περιέχει τα αποτελέσματα της εξίσωσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την υπολογιστική δέσμευση. Από τις έξι εν δυνάμει επεξηγηματικές μεταβλητές μόνο η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή ($p = 0,000$) βρέθηκε στατιστικά σημαντική στην ερμηνεία της υπολογιστικής δέσμευσης. Ο ρόλος της συγκεκριμένης διάστασης της εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί αρκετά σημαντικός κρίνοντας από το συντελεστή προσδιορισμού ($R^2 = 0,303$). Η εξίσωση παλινδρόμησης ερμηνεύει το 30,3% της συνολικής διακύμανσης της υπολογιστικής δέσμευσης. Το θετικό πρόσημο που δέχεται η μεταβλητή δείχνει ότι η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασίας με το διευθυντή ($b = 0,508$) έχει θετική επίπτωση στην υπολογιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13. Εξίσωση Παλινδρόμησης της Υπολογιστικής Δέσμευσης

	Συντελεστές παλινδρόμησης B	Τυπικό σφάλμα	t	Sig.
Σταθερά	1,798	0,243	7,394	0,000
Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	0,508	0,075	6,756	0,000
F (p-value) = 45,648 (0,000)				R² = 0,612

Ο Πίνακας 14 που ακολουθεί περιέχει τα αποτελέσματα της εξίσωσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ηθική δέσμευση. Από τις έξι εν δυνάμει επεξηγηματικές μεταβλητές μόνο η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή ($p = 0,000$) βρέθηκε στατιστικά σημαντική στην ερμηνεία της ηθικής δέσμευσης. Ο ρόλος της συγκεκριμένης διάστασης της εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί αρκετά σημαντικός κρίνοντας από το συντελεστή προσδιορισμού ($R^2 = 0,515$). Η εξίσωση παλινδρόμησης ερμηνεύει το 51,5% της συνολικής διακύμανσης της ηθικής δέσμευσης. Το θετικό πρόσημο που δέχεται η μεταβλητή δείχνει ότι η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή ($b = 0,690$) έχει θετική επίπτωση στην ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 14. Εξίσωση Παλινδρόμησης της Ηθικής Δέσμευσης

	Συντελεστές παλινδρόμησης B	Τυπικό σφάλμα	t	Sig.
Σταθερά	0,897	0,211	4,246	0,000
Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	0,690	0,065	10,565	0,000
F (p-value) = 111,614 (0,000)				R² = 0,515

5.5 Διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα των στατιστικών ANOVA. Στόχος των ελέγχων αυτών είναι να ελεγχθούν οι υποθέσεις για σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που θα εξετάσουμε είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και το καθεστώς εργασίας. Η επιλογή έγινε με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων στην ενότητα 1.3, όπου βρέθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και το καθεστώς εργασίας τους έχουν στατιστικά σημαντική

συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε στους ελέγχους είναι 5%. Ο έλεγχος της μονομεταβλητής ανάλυσης (ANOVA) διακύμανσης βασίζεται στον στατιστικό έλεγχο F. Εάν η τιμή της συνάρτησης του ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντική, τότε δεν παρουσιάζονται διαφορές στις υπό εξέταση μεταβλητές για τα διάφορα επίπεδα των παραγόντων. Στην περίπτωση που παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις προχωρήσαμε σε Post Hoc ελέγχους με την χρήση της στατιστικής συνάρτησης Tukey HSD.

Ο Πίνακας 15 που ακολουθεί περιέχει τις εκτιμήσεις της σημαντικότητας (p-value) των στατιστικών ελέγχων F που αντιστοιχεί στην μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της εργασιακής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το ανώτερο πτυχίο των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 15 προκύπτει ότι όλες οι τιμές της συνάρτησης F του ελέγχου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, εκτός από αυτή της υπολογιστικής δέσμευσης. Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ του συνόλου των τιμών των επιπέδων του επιπέδου εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια. Άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο ως προς την εργασιακή ικανοποίηση αλλά και ως προς την οργανωσιακή δέσμευση.

Πίνακας 15. «Επίπεδο εκπαίδευσης»: Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης

	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		Μεταπτυχιακό δίπλωμα		Διδακτορικό		p-value
	Μ.Τ.	Τ.Α	Μ.Τ.	Τ.Α	Μ.Τ.	Τ.Α	
Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα	2,90	0,532	3,07	0,519	3,63	0,472	0,000
Ικανοποίηση από τη δουλειά	3,38	0,609	3,37	0,600	4,00	0,517	0,004
Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου	2,92	0,829	2,94	0,886	3,97	0,858	0,001
Σχολικό κλίμα	2,85	0,705	3,34	0,909	4,28	0,796	0,000
Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	2,82	0,675	3,12	0,681	4,04	0,900	0,000
Σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία	3,05	0,474	3,30	0,711	4,06	0,651	0,000

Συναισθηματική δέσμευση	3,24	0,616	3,38	0,700	4,15	0,764	0,001
Υπολογιστική δέσμευση	4,15	0,764	3,32	0,762	3,33	0,663	0,056
Ηθική δέσμευση	2,89	0,727	3,02	0,712	3,68	0,754	0,006

Τα αποτελέσματα των post-hoc ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 αναδεικνύουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ζεύγη των επιπέδων εκπαίδευσης για κάθε μία από τις 6 διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης και για κάθε μία από τις 3 διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται κυρίως στα ζευγάρια «Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» - «Διδακτορικό» και «Μεταπτυχιακό δίπλωμα» - «Διδακτορικό». Αυτό υποδεικνύει ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους και δεσμευμένοι απέναντι σε αυτή.

Πίνακας 16. Έλεγχος Post – Hoc πολλαπλών συγκρίσεων – «Επίπεδο εκπαίδευσης»

			p-value
ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,296
		Διδακτορικό	0,000
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,296
		Διδακτορικό	0,003
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,000
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,003
ικανοποίηση από την δουλειά	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,995
		Διδακτορικό	0,008
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,995
		Διδακτορικό	0,003
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,008
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,003
υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,995
		Διδακτορικό	0,002
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,995
		Διδακτορικό	0,001
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,002
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,001

σχολικό κλίμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,024
		Διδακτορικό	0,000
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,024
		Διδακτορικό	0,002
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,000
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,002
στυλ ηγεσίας - συνεργασία με το διευθυντή	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,119
		Διδακτορικό	0,000
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,119
		Διδακτορικό	0,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,000
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,000
σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,205
		Διδακτορικό	0,000
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,205
		Διδακτορικό	0,001
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,000
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,001
συναισθηματική δέσμευση	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,611
		Διδακτορικό	0,000
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,611
		Διδακτορικό	0,002
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,000
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,002
υπολογιστική δέσμευση	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,994
		Διδακτορικό	0,070
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,994
		Διδακτορικό	0,054
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,070
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,054
ηθική δέσμευση	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,681

		Διδακτορικό	0,005
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,681
		Διδακτορικό	0,012
	Διδακτορικό	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	0,005
		Μεταπτυχιακό δίπλωμα	0,012

Οι πίνακας 17 περιέχει τις εκτιμήσεις της σημαντικότητας (p-value) του στατιστικού ελέγχου F που αντιστοιχεί στην ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή καθεστώς εργασίας. Η μόνη διαφοροποίηση εντοπίζεται στη μέσες τιμές της διάστασης: σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και κοινωνία.

Πίνακας 17. «Καθεστώς εργασίας»: Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης

	Αναπληρωτής/τρια		Μόνιμος/η		Ωρομίσθιος/α		p-value
	M.T.	T.A	M.T.	T.A	M.T.	T.A	
Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα	3,18	0,528	3,07	0,607	2,92	0,441	0,228
Ικανοποίηση από τη δουλειά	3,52	0,617	3,37	0,589	3,44	0,714	0,542
Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου	3,22	1,057	2,95	0,734	2,93	1,006	0,328
Σχολικό κλίμα	3,05	0,919	3,48	1,044	3,15	0,904	0,260
Στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή	3,30	0,930	3,36	0,895	3,00	0,676	0,065
Σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία	3,56	0,764	3,166	0,676	3,18	0,480	0,019
Συναισθηματική δέσμευση	3,53	0,821	3,38	0,707	3,32	0,565	0,473
Υπολογιστική δέσμευση	3,45	0,718	3,35	0,720	3,36	0,756	0,817
Ηθική δέσμευση	3,18	0,707	2,97	0,796	3,03	0,731	0,435

Τα αποτελέσματα των post-hoc ελέγχων πολλαπλών συγκρίσεων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 αναδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ζεύγη των επιπέδων του επιπέδου εκπαίδευσης για κάθε μία από τις 6 διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης και για κάθε μία από τις 3 διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης. Η μόνη διαφορά εντοπίζεται στις σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και κοινωνία ανάμεσα στο ζεύγος «Αναπληρωτής/τρια» - «Μόνιμος/η».

Πίνακας 18. Έλεγχος Post – Hoc πολλαπλών συγκρίσεων – «Καθεστώς εργασίας»

			p-value
ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,610
		Ωρομίσθιος/α	0,205
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,610
		Ωρομίσθιος/α	0,583
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,205
		Μόνιμος/η	0,583
ικανοποίηση από την δουλειά	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,510
		Ωρομίσθιος/α	0,877
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,510
		Ωρομίσθιος/α	0,918
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,877
		Μόνιμος/η	0,918
υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,369
		Ωρομίσθιος/α	0,480
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,369
		Ωρομίσθιος/α	0,995
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,480
		Μόνιμος/η	0,995
σχολικό κλίμα	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,232
		Ωρομίσθιος/α	0,681
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,232
		Ωρομίσθιος/α	0,887
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,681
		Μόνιμος/η	0,887
στυλ ηγεσίας - συνεργασία με το διευθυντή	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,076
		Ωρομίσθιος/α	0,197
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,076
		Ωρομίσθιος/α	1,000
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,197
		Μόνιμος/η	1,000
σχέσεις με μαθητές, γονείς, κοινωνία	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,023
		Ωρομίσθιος/α	0,109
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,023
		Ωρομίσθιος/α	0,997
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,109
		Μόνιμος/η	0,997
συναισθηματική δέσμευση	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,594
		Ωρομίσθιος/α	0,522

	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,594
		Ωρομίσθιος/α	0,941
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,522
		Μόνιμος/η	0,941
υπολογιστική δέσμευση	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,815
		Ωρομίσθιος/α	0,908
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,815
		Ωρομίσθιος/α	0,998
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,908
		Μόνιμος/η	0,998
ηθική δέσμευση	Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	0,407
		Ωρομίσθιος/α	0,765
	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	0,407
		Ωρομίσθιος/α	0,945
	Ωρομίσθιος/α	Αναπληρωτής/τρια	0,765
		Μόνιμος/η	0,945

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Από τους παράγοντες που ελέγχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα φάνηκε ότι η οργανωσιακή δέσμευση αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση, εξαρτώνται από το πόσο ο εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από το στυλ ηγεσίας του σχολείου, από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, από τις κτιριακές συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, από τις δυνατότητες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και από τη φύση της εργασίας. Παρατηρούμε ότι το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από μέτριο επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης και μέτριο επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης. Οι περισσότεροι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως το στυλ ηγεσίας, το κλίμα του σχολείου, η φύση της εργασίας, οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι υποδομές του σχολείου προκαλούν και την ανάλογη δέσμευση προς την εργασία τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με το θεωρητικό υπόβαθρο και τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η εργασία που ικανοποιεί τις ανάγκες του εργαζομένου αυξάνει και τη δέσμευσή του προς αυτήν (Aamodt 2007· Robbins & Judge, 2013). Σύμφωνα με τον Spector (2008) και τους Lumley et al. (2011) η ικανοποίηση, όπως και στην παρούσα έρευνα, επιδρά πιο έντονα στη συναισθηματική δέσμευση, λιγότερο στην κανονιστική και καθόλου στη δέσμευση λόγω συνέχειας. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Kotze και Roodt (2005) και Riggio (2009) παρατηρείται ιδιαίτερα θετική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και

δέσμευσης των εργαζομένων, καθώς και οι δύο έννοιες επηρεάζονται από κοινούς παράγοντες, όπως ο τύπος και η ποικιλία της εργασίας, η αναγνώριση, τα περιθώρια αυτονομίας, το επίπεδο ευθύνης, η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο εργασίας, καθώς και οι ευκαιρίες για την προώθηση και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας. Εξάλλου, οι προκλήσεις που θέτει η εργασία και η υποστήριξη από το διευθυντή και τους συναδέλφους επηρεάζουν θετικά την αφοσίωση του εργαζομένου (Nazari, 2012· Schaufeli et al., 2006· Bakker & Demerouti, 2008). Τέλος, ένα ελκυστικό και ασφαλές εργασιακό περιβάλλον αυξάνει τη διάθεση των εργαζομένων να δεσμευτούν (Ιορδάνογλου, 2008).

Όσον αφορά τη θέση του διευθυντή/ντριας γίνεται κατανοητό πως ο διευθυντής, μέσα από την κατανόηση και την υποστήριξη στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διευρύνει τα περιθώρια ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά και δημιουργήσει νέες προκλήσεις αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Βιβλιογραφικά είναι αποδεδειγμένη η έντονη επίδραση που ασκεί ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Μλεκάνης, 2005· Zembylas & Papanastasiou, 2006· Bogler και Nir, 2012· Moore, 2012). Εξάλλου σύμφωνα και με την έρευνα αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση φαίνεται να δημιουργεί και το καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή (31,0%).

Σχετικά με τη δέσμευση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους έγινε φανερό, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι εξαρτάται και από το σχολικό κλίμα. Ο υψηλός βαθμός επίδρασης της κουλτούρας του σχολείου στην εργασιακή δέσμευση επιβεβαιώθηκε από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η δέσμευση που νιώθει για το σχολείο του οφείλεται στο καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους του. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι σημαντική επίδραση στην ενίσχυση της δέσμευσης ασκούν η οργανωσιακή κουλτούρα, και πιο συγκεκριμένα ο προσανατολισμός του οργανισμού στην ομαδικότητα (Sikorska-Simmons, 2005), η ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των υπαλλήλων (Χατζηπαντελή, 1999), οι εργασιακοί πόροι, όπως η υποστήριξη από τους συναδέλφους (Bakker & Demerouti, 2008). Όσο λοιπόν πιο πολύ εργασιακή ικανοποίηση αισθάνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τη δουλειά του εκπαιδευτικού, το σχολικό κλίμα, τη συνεργασία με τον διευθυντή, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, τις σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και κοινωνία τόσο μεγαλύτερο αίσθημα δέσμευσης τους διακατέχει.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας επιτυγχάνεται υψηλότερη οργανωσιακή δέσμευση λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επενδύσει προσωπικά σε χρόνο, ιδέες, ενέργεια, αναφορικά με το ρόλο τους (40,0%). Επίσης, σημαντικοί παράγοντες αναφορικά με την οργανωσιακή δέσμευση είναι το ευχάριστο, δημιουργικό και όχι ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον εργασίας (14,0%) και η αυτονομία κατά την άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (14,0%). Τέλος, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες (3,0%) οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ενισχύουν ιδιαίτερα το αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης, αν και αναμέναμε για το αντίθετο αποτέλεσμα καθώς τα περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα ενός εκπαιδευτικού τον βοηθούν στην επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή του, και συνεπώς στην αύξηση των αποδοχών και των γενικότερων ανταμοιβών του επαγγέλματος (Perrachione et al., 2008·Dinham & Scott, 2000). Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι ωρομίσθιοι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με τον διευθυντή και τις σχέσεις με τους μαθητές, γονείς και κοινωνία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές. Ταυτόχρονα αποδεικνύεται ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού αισθάνονται υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μόνο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή Μεταπτυχιακό. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι όσα πιο πολλά προσόντα έχεις και όσο πιο μόνιμη η θέση που κατέχεις τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίηση και η δέσμευση. Και είναι απολύτως φυσιολογικό καθώς η ασφάλεια είναι κύριος παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης και δέσμευσης.

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους;

Οι ερωτήσεις που διερευνούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ομαδοποιήθηκαν σε έξι (6) παράγοντες εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντλούν αρκετή ικανοποίηση από την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά ικανοποιημένοι από είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τη δουλειά του εκπαιδευτικού, από την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου στο οποίο εργάζονται, το σχολικό κλίμα που επικρατεί γενικά αλλά και μεταξύ των συναδέλφων, από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή και από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές, τους γονείς αλλά και την κοινωνία εκτός σχολείου.

Επίσης, οι συμμετέχοντες προκύπτει ότι είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά η ικανοποίηση από τις ευκαιρίες για εξέλιξη και προαγωγή που τους δίνονται, από τα προνόμια και τις ανταμοιβές αλλά και από το ύψος των αποδοχών σε σχέση με την προσφερόμενη δουλειά κινείται σε μέτριο βαθμό, δηλαδή κάτω από την επιλογή «Αρκετά» υποδηλώνοντας ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της που αναδεικνύονται;

Η ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αναδεικνύεται κυρίως από το γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικής σημασίας για το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα και ότι ένα άτομο που εργάζεται ως εκπαιδευτικός νιώθει σταθερότητα και ασφάλεια. Η ικανοποίηση από τη δουλειά του εκπαιδευτικού φαίνεται να αναδεικνύεται κυρίως από το γεγονός ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού προσφέρει ένα αίσθημα πληρότητας ενώ παράλληλα απαιτεί δέσμευση και υπευθυνότητα σε μεγάλο βαθμό. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Δημητροπούλου 1998; Harris, 2004) καθώς επαληθεύεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσδίδει ένα αυξημένο αίσθημα πληρότητας.

Η σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει με τους μαθητές φαίνεται να τροφοδοτεί την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαληθεύοντας έρευνες όπως είναι η μελέτη των Day et al. (2006). Το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους υπόλοιπους συναδέλφους φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση από το στυλ ηγεσίας – συνεργασίας με το διευθυντή φαίνεται να πηγάζει κυρίως από την ποιότητα συνεργασίας με τον Διευθυντή και την κατανόηση και υποστήριξη που εκδηλώνεται από μέρος του. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν και με αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Zembylas και Papanastasiou, 2005). Η υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου αποτελεί έναν παράγοντα που αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ικανοποίηση αυτή πηγάζει κυρίως από την κατάσταση του κτιρίου και όχι από τα μέσα διδασκαλίας που τους παρέχονται.

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν οργανωσιακή δέσμευση;

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε ο βαθμός της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η οργανωσιακή δέσμευση ομαδοποιήθηκε σε τρεις (3) παράγοντες σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1991). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι σε σχετικά μέτριο βαθμό, η οποία προκύπτει κυρίως από την συναισθηματική δέσμευση.

Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της που αναδεικνύονται;

Η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σε υψηλότερο επίπεδο από την υπολογιστική ή ηθική δέσμευση. Επίσης, το αίσθημα περηφάνιας σχετικά με τη δουλειά του εκπαιδευτικού και η συζήτηση με άλλα άτομα σχετικά με το αντικείμενο της δουλειάς φαίνεται να είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η υπολογιστική δέσμευση φαίνεται να προκύπτει κυρίως από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως έχουν «δώσει» αρκετά στο σχολείο που διδάσκουν (όπως είναι ο χρόνος που αφιερώνουν, οι ιδέες τους κλπ.) και δεν είναι σε θέση να το εγκαταλείψουν. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συνάδει και με την θεωρία του Becker (1960). Αναφορικά με την ηθική δέσμευση παρατηρήθηκε ότι ο παράγοντας που την επηρεάζει περισσότερο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να φύγουν από το σχολείο που υπηρετούν γιατί νιώθουν υποχρεωμένοι απέναντι στους ανθρώπους που ανήκουν σε αυτό.

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

Οι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης συσχετίστηκαν με τους παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης και προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Υψηλότερο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης τους ωθεί να εκδηλώσουν υψηλότερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης. Στη συνέχεια κρίθηκε αναγκαίο να προχωρήσουμε σε πολλαπλή παλινδρόμηση. Από τους παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης που εξετάστηκαν η συναισθηματική δέσμευση φαίνεται να σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή αλλά και από τις σχέσεις με μαθητές, γονείς και κοινωνία. Ενώ η υπολογιστική και η ηθική δέσμευση φαίνεται να σχετίζονται μόνο με το αίσθημα ικανοποίησης που απορρέει από το στυλ ηγεσίας – συνεργασία με το διευθυντή.

Τελειώνοντας αυτό το κεφάλαιο θα ήθελα να τονίσω ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 21-30 ετών και άρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο σ' αυτό έπαιξε το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε την εποχή του κορονοϊού με ηλεκτρονικό τρόπο, και δεν υπήρχε η ευκαιρία να δοθούν τα ερωτηματολόγια σε όλους δια ζώσης. Ακριβώς για αυτό το λόγο το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικίας του δείγματος ήταν νέοι εκπαιδευτικοί. Με βάση λοιπόν τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος οι εκπαιδευτικοί αντλούν αρκετή ικανοποίηση από την εργασία τους. Η ικανοποίηση αυτή προέρχεται από την ικανοποίηση που τους παρέχει το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, την ικανοποίηση που τους παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, την ικανοποίηση από την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, την ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τον διευθυντή αλλά και από τις σχέσεις που έχουν δημιουργήσει με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία. Τα βασικότερα στοιχεία της εργασιακής ικανοποίησης που αναδεικνύονται είναι η ικανοποίηση που αισθάνονται από το αντικείμενο διδασκαλίας και τη φύση της εργασίας, αλλά και το γενικό σχολικό κλίμα και η κουλτούρα συνεργασίας που υπάρχει στο σχολείο όπου εργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν σε μέτριο βαθμό οργανωσιακή δέσμευση, η οποία αναλύεται σε συναισθηματική, υπολογιστική και ηθική δέσμευση. Τέλος, προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Υψηλότερο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης τους ωθεί να εκδηλώσουν υψηλότερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aggarwal-Gupta, M., & Vohra, N. (2010). Measuring Effectiveness of Schools in India: A Multiple Stakeholder Framework. *e-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 8(2), 1-13.

Akhtara, S. N., Hashmib, M. A., & Naqvic, S. I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4222-4228.

Allen, N.J. and Meyer, J.P. (1991) A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
[http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

Angle, H. L. & Perry J. L. (1981). "An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly* 26(1): 1.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.

Bakker, A., Kirwan, C. B., Miller, M. & Stark, C. E. (2008). Pattern separation in the human hippocampal CA3 and dentate gyrus. *Science*, 319(5870), 1640-2. PDF PMID: 18356518

Becker, H S (1960) Notes on the concept of commitment *American Journal of Sociology*, 66, 32-42

Bashaw, R. E., & Grant, E. S. (1994). Exploring the distinctive nature of work commitments: Their relationships with personal characteristics, job performance, and propensity to leave. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 14(2), 41-56. Doi: 10.1080/08853134.1994.10753984

Bellante, D., & Link, A. N. (1981). Are Public Sector Workers More Risk Averse than Private Sector Workers ? *Industrial and Labor Relations Review*, 34(3), σς, 408-412.

Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673.

Bogler, R. (2002). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. In: *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

- 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*, Vol. 50 Iss: 3, pp.287 – 306
- Borkowski, N. (2005). *Organizational Behavior in Health Care* (pp. 127-131). Sudbury Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
- Bredemeier, J. (2012). *The Importance of Job Satisfaction*. Ανακτήθηκε στις 25/10/2014, από τη διεύθυνση: <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/11.+Job+Satisfaction#11+Job+Satisfaction-The+Importance+of+Job+Satisfaction>
- Briones, E., Tabernero, C. & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Brown, D., & Sargeant M. (2007). Job Satisfaction , Organizational Commitment, and Religious Commitment of Full- Time University Employees. *Journal of research on Christian education*, 16(2), 211-241. doi: 10.1080/10656210701647613
- Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*.(Unpublished Doctoral dissertation), University of British Columbia.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th έκδ.). Sage publications.
- DeMato, D. S. & Curcio, C. C. (2004). Job Satisfaction of Elementary School Counselors: A New Look. *ASCA | Professional School Counseling*, 7(4), 236 -245.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Deshields, O., Kara, A. & Kyanak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two factor theory. In: *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Evans, L. (1999) *Managing to Motivate: A Guide for School Leaders*. London: Cassell.
- Everard, K.B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8, 27-42.
- Friedman, I & Farber, B.(1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.

Greenberg J. & Baron A., (2000). *Behavior in organizations*, 7th edn, N.J.: Prentice Hall.

Guest, E.A. (1991). *Human Resources Management*. McGraw-Hill, London.

Hakanen, J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burn out and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Hall, B. W., Pearson, L. C. & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.

Hanushek E. A., Rivkin, S. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17 (1), 69-86.

Harris, Alma. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading?. *Management in Education*. 16. 10-13. 10.1177/089202060301600504.

Harris, P. (2004). *Teachers' job satisfaction rises to highest level in 20 years*. www.harrisinteractive.com

Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. Harper, Oxford.

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations, traits-self esteem, generalized self-efficacy, locus of control and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92

Kaliski, B., S., (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*, Second edition, Thompson Gale, Detroit, p. 446

Kosine, N., Steger, M., & Duncan, S. (2008). Purpose-centered career development: A strengths-based approach to finding meaning and purpose in careers. *Professional School Counseling*, 12, 133-136.

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

Krumm D., (2001). *Psychology at work. An introduction to industrial/organizational psychology*, USA: Worth.

Kyriacou, C. (1987). *Teacher stress and burnout: an international review*, *Educational Research*, Vol. 29, pp.146-152.

Landy, F. J. & Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (Fourth Edition). Hoboken, NJ: Wiley.

Larson, E. W., & Fukami, C. V. (1984). Relationships Between Worker Behavior and Commitment to the Organization and Union. *Proceedings of the Academy of Management*, p.222-226.

Leithwood, Kenneth & Day, Christopher & Sammons, Pam & Harris, Alma & Hopkins, David. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.

Liou, K.-T., & Nyhan, R. C. (1994). Dimensions of Organizational Commitment in the Public Sector: an Empirical Assessment. *Public Administration Quarterly*, 18(1), σσ.99-118.

Loriol, M., (2010).'' Νόημα και αναγνώριση στον εργασιακό τομέα'' στο Καρακιουλάφη, Χ. και Σπυριδάκης, Μ. , (επιμ.) *Εργασία και Κοινωνία* , Αθήνα : Διόνικος.

Lunenburg, F. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. In: *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-5.

Luthans, F., (2005). *Organizational behavior*, 12th ed., McGraw-Hill

Malhotra, N. & Mukherjee, A., (2004). "The relative influence of organisational commitment and job satisfaction on service quality of customer-contact employees in banking call centres", *Journal of Services Marketing*, Vol. 18 Iss: 3, pp.162 – 174.

Markovits, Y., Davis, A.J. & van Dick, R., (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees, *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.

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

Mau, W-C.J., Ellsworth, R. & Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*. Vol. 22 No. 1, pp. 48-61.

Menon, M. E. & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31, 435-450.

Meyer, J.P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.

Michaelowa, K. & Wittmann, E. (2007). The Cost, Satisfaction, And Achievement Of Primary Education- Evidence From Francophone Sub-Saharan Africa. *The Journal of Developing Areas*, 41(1), 51-78.

Mitchell, T. R. & Larson, J. R. (1987). *People in Organizations*. New York :McGraw-Hill.

Mottaz, C.J., (1988). Determinants of organizational commitment. *Human Relations*, 41, 6, 467-82.

Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

- Moynihan, D.P. & Pandey, S.K. (2007). *Finding Workable Levers over Work Motivation Comparing Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment*. University of Wisconsin–Madison, the University of Kansas, Lawrence. Available at: <http://aas.sagepub.com> Retrieved January 17, 2012.
- Nehmeh, R. (2009). What is Organizational commitment, why should managers want it in their workforce and is there any cost effective way to secure it? *SMC Working Paper, Issue 5* Swiss Management Center, 5, 45-6.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effect of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499.
- Papanastasiou, Elena & Zembylas, Michalinos. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*. 43. 147-167. 10.1016/j.ijer.2006.06.009.
- Penley, L. E. & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator*, 32(2), 1-17.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531–544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Powel, D. M. & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), σσ.157-177.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and Supporting Teachers: A survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention with an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 67-80. ISSN:0034-5237.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (Μτφρ.: Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 23 - 27.
- Saracaloglu, A. S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260
- Schultz, P. (1988). *Education investment and returns*. In *Handbook of Development Economics, vol I*, eds. H. Chenery & T. N. Srinivasan. Amsterdam: North Holland Publishing, 544-630

- Scott, C. & Dinham, S. (2003). The Development of Scales to Measure Teacher and School Executive Occupational Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study. In: *Journal of Services Research*, 9(2), p.p.51-80.
- Shikdar, A.A. & Sourse, D.B. (2003). The relationship between worker satisfaction and productivity in a repetitive industrial task. *Applied Ergonomics*, 34(6), November, 603-618.
- Singh, Y., & Pandey, M. (2004). *Principles of Organizational Behavior* AITBS Publishers and Distributors (Regd) J-5/6 Krishan Nagar Delhi-110051 India.
- Spear M., K. & Lee B., (2000). Who would be a Teacher? *A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Spector, P. E., (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. London: Sage Publications, Inc
- Spector, P. (2008). *Industrial and Organisational Behaviour* (5th edition). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Steers, R.M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22 (1), 46-56.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20, 322-337.
- Steger, M. F., Littman- Ovadia, H., Miller, M., Menger, L., Rothmann S. (2012) Engaging in Work Even When It Is Meaningless: Positive Affective Disposition and Meaningful Work Interact in Relation to Work Engagement. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 348-361
- Tett, R. P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46 (2), 259-293
- Turmel, M.-J. & Morin, A.J.S. (2008). *L'engagement des employés dans le milieu de la santé : Examen des effets positifs et négatifs* [Affective commitment of health sector workers: Analysis of potential positive and negative effects]. Proceedings of the 15th biennial conference of the Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF), Quebec, Canada.
- Turner, B.A. & Chelladurai, P. (2005). Organizational and occupational commitment, intention to leave, and perceived performance of intercollegiate coaches. *Journal of Sport Management*, 19, 193-211.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889
- Vassallo, B. (2014). What Makes Them Still Tick? A Study of Job (Dis) Satisfaction among Long Serving Teachers in Malta. *Online Journal of New Horizons in Education*; Vol. 4 Issue 1, p97

Warr, P., Cook, J. & Wall, T. (1979). Scales for the Measurement of Social Work Attitudes and Aspects of Psychological. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 52, 129 – 148

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th έκδ.). Pearson Prentice Hall.

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

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili

Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2006). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2006, έκδοση ΣΤ΄

Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Βαθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.

Δημητριάδης, Σ., Μπαντικός, Κ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-39

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

Δημητροπουλος, Ε., Καλούρη, Ο. & Αθανασουλα, Α. (2003). Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για τη συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, εμπειρική έρευνα και διατύπωση μιας πρότασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 66-67, 95-110.

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ.Δ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών : θεωρία και σύγχρονη έρευνα*. Αθήνα : Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1^ο. Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Haldane, B. (1981). *Career satisfaction and success: How to know and manage your strengths*. New York: Anacom.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Τοπικό επίπεδο: Θεωρητική θεμελίωση και Εμπειρικά Δεδομένα. Στο: Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Ζουγανέλη, Α. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιος, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Εκδ. ΕΑΠ.
- Κυρίτσης & Παπαοικονόμου. (2011). Δέσμευση(commitment) εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στο ρόλο τους. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ, ΤΕΥΧΟΣ 54*, 2012
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία Κινήτρων* (8η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μαρσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μαρσαγγούρας, Η. (2007). Δομή της επαγγελματικής αντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/mpotsari_matasagoyras.htm
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα :Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας Και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία*, http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/n3.pdf.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.
- Πολυζωάκης, Ε. (2008). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικά*, 87, 172-184.

Σολομών, Ι., (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Χρονοπούλου, Μ. (1998). Η εκπαιδευτική νομοθεσία. *Εκπαιδευτικά*. (47). 197-209.

Παράρτημα Α: Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	20	18,7	18,7	18,7
	Γυναίκα	87	81,3	81,3	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21-30	39	36,4	36,4	36,4
	31-40	20	18,7	18,7	55,1
	41-54	36	33,6	33,6	88,8
	55+	12	11,2	11,2	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Το καθεστώς εργασίας σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής/τρια	40	37,4	37,4	37,4
	Μόνιμος/η	47	43,9	43,9	81,3
	Ωρομίσθιος/α	20	18,7	18,7	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Επίπεδο εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	31	29,0	29,0	29,0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	64	59,8	59,8	88,8
	Διδακτορικό	12	11,2	11,2	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Φύλο του διευθυντή/τρια σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	63	58,9	58,9	58,9
	Γυναίκα	44	41,1	41,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστο	14	13,1	13,1	13,1
	Αρκετά	38	35,5	35,5	48,6
	Πολύ	37	34,6	34,6	83,2
	Πάρα πολύ	18	16,8	16,8	100,0
	Total		107	100,0	100,0

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	13,1	13,1	13,1
	Ελάχιστο	32	29,9	29,9	43,0
	Αρκετά	38	35,5	35,5	78,5
	Πολύ	18	16,8	16,8	95,3
	Πάρα πολύ	5	4,7	4,7	100,0
	Total		107	100,0	100,0

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα προνόμια και τις ανταμοιβές του επαγγέλματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	10,3	10,3	10,3
	Ελάχιστα	33	30,8	30,8	41,1
	Αρκετά	42	39,3	39,3	80,4
	Πολύ	14	13,1	13,1	93,5
	Πάρα πολύ	7	6,5	6,5	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το ύψος των αποδοχών σας σε σχέση με τη δουλειά που προσφέρετε;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	10,3	10,3	10,3
	Ελάχιστα	28	24,3	24,3	34,6
	Αρκετά	52	48,6	48,6	83,2
	Πολύ	11	10,3	10,3	93,5
	Πάρα πολύ	7	6,5	6,5	100,0
Total		107	100,0	100,0	

Statistics

	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του κτιρίου;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα μέσα διδασκαλίας που σας παρέχονται;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τις φυσικές συνθήκες εργασίας (υγιεινή και ασφάλεια);	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το γενικό κλίμα που επικρατεί;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το ομαδικό πνεύμα για την επίτευξη των στόχων;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το κλίμα αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από το κλίμα που επικρατεί στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων;
N	Valid 107	107	107	107	107	107	107	107	107
	Missing 0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,08	2,93	3,14	3,27	3,22	3,50	3,50	3,24	3,07

	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα της συνεργασίας σας με το Διευθυντή;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κατανομή των ευθυνών;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την κατανόηση και υποστήριξη του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την επιβράβευση που έχετε όταν κάνετε καλά μια δουλειά;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη δυνατότητα αυτονομίας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών πέρα από τα συνήθη καθήκοντά σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη δυνατότητα που σας παρέχεται για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση;
	107	107	107	107	107	107	107	107	107
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3,46	3,20	3,06	3,26	3,16	3,01	3,02	2,93	2,85

Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/η από τη σχέση σας με τους μαθητές σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/η από την επίδοση των μαθητών σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/η από τη συμπεριφορά των μαθητών σας;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/η από τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών και την αναγνώριση της δουλειάς σας από αυτούς;	Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/η από την «εξωστρέφεια» του σχολείου και τη δικτύωση με άλλα σχολεία, τοπικούς φορείς και παράγοντες, κλπ.;
107	107	107	107	107
0	0	0	0	0
3,86	3,21	3,46	3,20	2,86

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (όλων των ειδικοτήτων) είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια των αναγκών της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «*Επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών: διαμορφωτικοί παράγοντες και επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου*». Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική.

ΑΤΟΜΙΚΑΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

Ηλικία

21 - 30 31 - 40 41 - 54 55+

Το καθεστώς εργασίας σας:

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/ρια Ωρομίσθιος/α

Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0- 5 χρόνια 6- 10 χρόνια 10-20 χρόνια

20 χρόνια και άνω

Επίπεδο εκπαίδευσης

α. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου β. Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου

γ. Άλλο:

Φύλο του διευθυντή/ριας σας

Ανδρας Γυναίκα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1- καθόλου 2- ελάχιστα 3- αρκετά 4- πολύ 5- πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό, πιστεύετε ότι:					
1. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι κυρίως συγκεντρωτικό	1	2	3	4	5
2. Η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει κάποια περιθώρια αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και ουσιαστικός στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα					
4. Ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικά περιθώρια ελευθερίας κατά την άσκηση του έργου του	1	2	3	4	5
5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρει σταθερότητα και ασφάλεια	1	2	3	4	5
6. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρέχει κοινωνικό κύρος					

Σε ποιο βαθμό, πιστεύετε ότι η δουλειά σας:					
7. σας δίνει ένα αίσθημα πληρότητας	1	2	3	4	5
8. απαιτεί από την πλευρά σας μεγάλο φόρτο εργασίας και αυξημένες υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
9. απαιτεί από την πλευρά σας δέσμευση και υπευθυνότητα σε μεγάλο βαθμό	1	2	3	4	5
10. σας δίνει ανεξαρτησία αναφορικά με την επιλογή της μεθόδου και τον τρόπο άσκησης του έργου σας	1	2	3	4	5
11. διακρίνεται από ποικιλία	1	2	3	4	5
12. έχει κύρος και κοινωνική αναγνώριση	1	2	3	4	5

Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από:					
13.την κατάσταση του κτιρίου	1	2	3	4	5
14.τα μέσα διδασκαλίας που σας παρέχονται	1	2	3	4	5
15.τις φυσικές συνθήκες εργασίας (υγιεινή και ασφάλεια)	1	2	3	4	5
16.το γενικό κλίμα που επικρατεί	1	2	3	4	5
17.το ομαδικό πνεύμα για την επίτευξη των στόχων	1	2	3	4	5
18.τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας	1	2	3	4	5
19.τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας	1	2	3	4	5
20.το πνεύμα αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
21.το κλίμα που επικρατεί στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων	1	2	3	4	5
22.τις σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
23.την ποιότητα της συνεργασίας σας με το Διευθυντή	1	2	3	4	5
24.την κατανομή των ευθυνών	1	2	3	4	5
25.τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
26.την κατανόηση και υποστήριξη του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε	1	2	3	4	5
27.την επιβράβευση που έχετε όταν κάνετε καλά μια δουλειά	1	2	3	4	5
28.την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων σας	1	2	3	4	5
29.τη δυνατότητα αυτονομίας	1	2	3	4	5
30.την ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών πέρα από τα συνήθη καθήκοντά σας.	1	2	3	4	5
31.τη δυνατότητα που σας παρέχεται για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση	1	2	3	4	5
32.τη σχέση σας με τους μαθητές σας	1	2	3	4	5
33.την επίδοση των μαθητών σας	1	2	3	4	5
34.τη συμπεριφορά των μαθητών σας	1	2	3	4	5
35.τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών και την αναγνώριση της δουλειάς σας από αυτούς	1	2	3	4	5

36.την «εξωστρέφεια» του σχολείου και τη δικτύωση με άλλα σχολεία, τοπικούς φορείς και παράγοντες, κλπ.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Σε ποιο βαθμό είστε καινοπονημένος/η από:					
37.το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
38.τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	1	2	3	4	5
39.τα προνόμια και τις ανταμοιβές του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
40.το ύψος των αποδοχών σας σε σχέση με τη δουλειά που προσφέρετε	1	2	3	4	5

41. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες είναι πιο σημαντικοί για εσάς;
 Ιεραρχήστε τις προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική

οι συνθήκες εργασίας (υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, κ.α.)	
το αντικείμενο εργασίας (η διδασκαλία, η αυτόνομια της τάξης, και η φύση της εργασίας γενικότερα)	
οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	
το στυλ ηγεσίας – η συνεργασία με το διευθυντή	
το γενικό σχολικό κλίμα και η κουλτούρα συνεργασίας- το γενικότερο πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο	
οι μαθητές (η σχέση με τους μαθητές και οι επιδόσεις τους)	
το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ωράριο, ασφάλεια, κύρος, κοινωνική καταξίωση, κ.α.)	

Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι για εσάς προσωπικά, ισχύουν τα παρακάτω;					
42.Θα ήμουν πολύ ικανοποιημένος, αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	1	2	3	4	5
43.Αισθάνομαι πραγματικά ότι τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά μου	1	2	3	4	5
44.Το σχολείο όπου εργάζομαι σημαίνει πολλά για μένα και αξίζει την αφοσίωση μου	1	2	3	4	5

45. Το σχολείο μου αποτελεί ένα περιβάλλον δημιουργικότητας και καινοτομίας	1	2	3	4	5
46. Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου	1	2	3	4	5
47. Είμαι πρόθυμος /η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει	1	2	3	4	5
48. Τον παραμένω στο σχολείο είναι ένα θέμα αναγκαιότητας παρά επιθυμίας	1	2	3	4	5
49. Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκω.	1	2	3	4	5
50. Έχω επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο μου (χρόνο, ιδέες, ενέργεια) και δεν θα μπορούσα να το εγκαταλείψω	1	2	3	4	5
51. Χρωστάω πολλά στο σχολείο που υπηρετώ τώρα	1	2	3	4	5
52. Δε θα ήθελα να φύγω τώρα από το σχολείο που υπηρετώ, γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (μαθητές, γονείς, συναδέλφους)	1	2	3	4	5
53. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου νιώθουν «δέσμευση» σε μεγάλο βαθμό	1	2	3	4	5
54. Νομίζω ότι θα μπορούσα εύκολα να νιώσω το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είμαι σε αυτήν που εργάζομαι.	1	2	3	4	5
55. Δεν αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος» με αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα.	1	2	3	4	5

56. Κατά τη γνώμη σας, πού κυρίως οφείλεται η δέσμευση που νιώθετε για το σχολείο σας; Ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική

Στην προσωπική μου επένδυση (χρόνο – ιδέες – ενέργεια) αναφορικά με το ρόλο μου ως εκπαιδευτικού	
Στο καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους μου και τον διευθυντή/τρια	
Στην αυτονομία που μου παρέχεται κατά την άσκηση του έργου μου	
Στις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	
Στο περιβάλλον εργασίας το οποίο είναι ευχάριστο, δημιουργικό και όχι ιδιαίτερα απαιτητικό	

