



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: *«Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου».*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ: Βασίλειος Σταυρόπουλος, Υπότροφος ΙΚΥ.

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: 1. κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΠΘ

2. κ. Αμάντα Φιλιππάτου
Λέκτορας ΠΤΔΕ-ΠΘ

ΒΟΛΟΣ

- 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6111/1
Ημερ. Εισ.: 17-01-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.201 1
ΣΤΑ



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: *«Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου».*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ: Βασίλειος Σταυρόπουλος, Υπότροφος ΙΚΥ.

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: 1. κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΠΘ
2. κ. Αμάντα Φιλιππάτου
Λέκτορας ΠΤΔΕ-ΠΘ

ΒΟΛΟΣ

2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....σελ.1

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή

1.1. Επαγγελματική Ικανοποίηση.....σελ.3

1.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα.....σελ.8

1.3. Ηγεσία και ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου..σελ.12

1.4. Αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας.....σελ.16

1.4.1. Αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.....σελ.16

1.4.2. Ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας.....σελ.18

1.5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....σελ.20

Κεφάλαιο 2^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική.....σελ.21

2.2. Δείγμα.....σελ.22

2.3. Διαδικασία.....σελ.23

2.4. Εργαλεία.....σελ.24

2.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων...σελ.26

Κεφάλαιο 3^ο

Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

- 3.1. Σύγκριση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.....σελ.28**
- 3.2. Διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....σελ.30**
- 3.3. Διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση.....σελ.32**
- 3.4. Επίδραση του φύλου.....σελ.33**
- 3.4.1. Επαγγελματική ικανοποίηση.....σελ.33**
 - 3.4.2. Αρνητικό συναίσθημα.....σελ.35**
 - 3.4.3. Ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον.....σελ.36**
 - 3.4.4. Ικανοποίηση από το επάγγελμα.....σελ.38**
 - 3.4.5. Ικανοποίηση από τις αποδοχές.....σελ.40**
 - 3.4.6. Αυτο-αποτελεσματικότητα.....σελ.41**
 - 3.4.7. Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά.....σελ.43**
 - 3.4.8. Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά.....σελ.45**
 - 3.4.9. Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά.....σελ.46**
- 3.5. Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.....σελ.48**
- 3.5.1. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.49**
 - 3.5.2. Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.50**

3.5.3. Προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής αγωγής.....σελ.51

3.5.4. Συσχετίσεις των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.52

Κεφάλαιο 4^ο

Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που υπηρετούν στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ)

4.1. Σύγκριση εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.....σελ.56

4.2. Διαφορές των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....σελ.58

4.3. Διαφορές των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση.....σελ.60

4.4. Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ...σελ.61

4.4.1. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και το τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.62

4.4.2. Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.63

4.4.3. Προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑ και ΤΕ.....σελ.64

4.4.4. Συσχετίσεις των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.65

Κεφάλαιο 5^ο Συζήτηση και Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση.....σελ.68
5.2. Συμπεράσματα.....σελ.76
Επίλογος.....σελ.79
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....σελ.80

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A': Συνοδευτικά έντυπα ερωτηματολογίου και δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.....σελ.ι
B': Ερωτηματολόγιο.....σελ.viii
Γ': Παραγοντική Ανάλυση (Principal Components) Κλίμακας Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....σελ. xiii
Δ': Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης μετά την παραγοντική ανάλυση.σελ.xix
Ε': Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....σελ.xxι
ΣΤ': Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας.....σελ.xxiii
Z': Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς.....σελ.xxv

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα βασικότερα αντικείμενα μελέτης στο χώρο της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας, διότι συνδέεται αφενός με την ποιότητα παροχής εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Η επαγγελματική εμπειρία ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε ποικίλες δομές παροχής της στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τις σπουδές στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, κίνησαν το ενδιαφέρον για την ανάληψη ερευνητικής εργασίας σχετικής με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Οι ευχαριστίες μου πρωτίστως απευθύνονται στην επιβλέπουσα της εργασίας κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Π.Θ., τόσο για την υλοποίηση του ενδιαφέροντος σε ερευνητική εργασία, όσο και για την πολύτιμη προσφορά και συνεισφορά της στο πλαίσιο της καθοδήγησης, εποπτείας και υποστήριξης σε όλα τα στάδια της εκπόνησης, από την υποβολή της ερευνητικής πρότασης, μέχρι τη συγγραφή της. Νιώθω επίσης την ανάγκη να της απευθύνω τις ευχαριστίες μου και για το λόγο ότι μέσα από τη συνεργασία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, δόθηκε η ευκαιρία για επιπλέον μαθητεία αφενός στη μελέτη και κατανόηση των μεθόδων της στατιστικής στην εκπαιδευτική έρευνα, αφετέρου στην ορθή προσέγγιση και εκτέλεση ενός ερευνητικού εγχειρήματος.

Οι ευχαριστίες μου απευθύνονται στο Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) για την οικονομική ενίσχυση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών, στο φίλο, συμφοιτητή και συνοδοιπόρο Μανώλη Τεντζέρη για την ηθική στήριξη σε όλη την πορεία έρευνας και συγγραφής, στους συμφοιτητές Αγγελική Ταγκάλου, Γιώργο Πολύζο και Δημήτρη Νικολαΐδη για το πνεύμα φιλίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας που επέδειξαν στην πορεία των κοινών μας σπουδών στο ΠΜΣ όπως και στην κ. Αμάντα Φιλιππάτου, Λέκτορα του ΠΤΔΕ του Π.Θ. και β' επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας. Επίσης απευθύνω τις ευχαριστίες μου σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης και ειδικά στους κ. Κων/νο Δημητρακάκη, Σχολικό Σύμβουλο Π.Ε. Φθιώτιδας, κ. Ελένη Λαπαντζή, Σχολικό Σύμβουλο 13^{ης} Περ. Ειδικής Αγωγής Στερεάς Ελλάδας και κ. Κρούπη Κ. τέως Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής,

για το ενδιαφέρον και την προώθηση του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος, στη συνάδελφο και Πρόεδρο της Πανελλήνιας Ένωσης Ειδικών Παιδαγωγών (ΠΕΕΠ) κ. Ευθαλία Καδέρογλου όπως και στο φίλο και επαγγελματικό μου μέντορα Κώστα Μπακιρτζή, μέλος του ΔΣ της ΠΕΕΠ και Διευθυντή του 5^{ου} Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Θεσ/νίκης, για τη βοήθεια στη συλλογή δεδομένων και τις εύστοχες παρατηρήσεις.

Τέλος, αλλά όχι λιγότερο, απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα αυτή. Αναμφισβήτητα, το εύρος της συμμετοχής τους αναδείχθηκε ως ο ακρογωνιαίος λίθος για την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του κεφαλαίου, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο δομούνται οι έννοιες της παρούσας μελέτης και αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγεσία/ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, ενώ παράλληλα παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ανασκόπηση της ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

1.1. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Αναμφισβήτητα η εργασία παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας, διότι αφενός καταλαμβάνει περισσότερο χρόνο από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα και αφετέρου αποτελεί την οικονομική βάση για την εξασφάλιση πόρων διαβίωσης (Koustelios, 2001). Για το λόγο αυτό, η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) αποτελεί κεντρική έννοια της οργανωτικής ψυχολογίας και αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας σε βαθμό μεγαλύτερο σε σχέση με άλλες έννοιες που αφορούν στις ψυχολογικές και οργανωτικές διαστάσεις της εργασίας (Cohrs, Abele, & Dette, 2006· Dormann, Fay, Zapf, & Frese, 2006).

Η πλέον επικρατούσα άποψη που αφορά στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, είναι εκείνη που τη θεωρεί ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία (Baron, 1986· Κάντας, 1998). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να θεωρηθεί η συναισθηματική απόκριση (θετική) προς τον εργασιακό ρόλο που αναλαμβάνει το άτομο στον οργανισμό και ο ρόλος αυτός ανταποκρίνεται στις εργασιακές αξίες του ατόμου (Locke, 1984, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998· Lease, 1998). Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση πιστεύεται ότι αντικατοπτρίζει την -από συναισθηματικής και γνωστικής πλευράς- αξιολόγηση των συνθηκών και των

χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της εργασίας που βιώνει το άτομο (Weiss & Cropanzano, 1996). Παραδοσιακά, η επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε για την επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας τόσο του επανασχεδιασμού της εργασίας, όσο και των συνθηκών εκείνων που λειτουργούν ως κίνητρα εργασίας (ό.π., 1996).

Η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζει την απόδοση, την παραγωγικότητα, την κινητικότητα του προσωπικού, τις απουσίες, την πρόθεση αποχώρησης από την εργασία και την ευεξία (Baron, 1986· Κάντας, 1998· Maghrabi, 1999). Όπως τονίζει ο Κάντας (1998), η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρητικά έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες. Ένας από τους πρωτεργάτες της σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα της εργασίας θεωρείται ο Herzberg (1968), ο οποίος εντόπισε πέντε ενδογενείς παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η εργασία καθ' εαυτή, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης. Στον αντίποδα των ενδογενών βρίσκονται οι εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στις αποδοχές, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την πολιτική και τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού, την εποπτεία και τις συνθήκες εργασίας. Όταν οι εξωγενείς παράγοντες απουσιάζουν, τότε αυτοί αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας.

Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, παρόλα αυτά εκείνη αφορά στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο και λειτουργεί στη βάση της σχέσης μεταξύ του τι θεωρεί ότι επιθυμεί κάποιος από τη διδασκαλία και τι θεωρεί ότι του προσφέρεται ασκώντας το επάγγελμα αυτό (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι ενδογενείς παράγοντες ικανοποίησης προέρχονται από τις εντός τάξης δραστηριότητες (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998), τις σχέσεις με τους μαθητές, καθώς επίσης και την αυτονομία που διέπει τη διδακτική εργασία (Shann, 1998· Spear, Gould, & Lee, 2000). Οι ενδογενείς παράγοντες κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην παροχή κινήτρων και την παραμονή στο επάγγελμα, για το λόγο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντλούν ευχαρίστηση ερχόμενοι σε επαφή και δουλεύοντας με νέους ανθρώπους (Shen, 1997). Αντίθετα, φαίνεται ότι πολύ λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στο επάγγελμα ορμώμενοι από εξωτερικές αμοιβές, όπως ο μισθός, τα προνόμια/παροχές και το κύρος (Dinham & Scott, 1998, 2000). Ωστόσο, αν και οι ενδογενείς παράγοντες μπορεί αρχικά ίσως να

κινητοποιούν τα άτομα στο να γίνουν εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά οι εξωγενείς παράγοντες είναι εκείνοι που μπορούν να ασκήσουν επιρροή στην ικανοποίηση και την επιθυμία τους να παραμείνουν στο επάγγελμα (Perie, Baker, & Whitener, 1997). Τέτοιοι παράγοντες είναι ο μισθός, η θεωρούμενη υποστήριξη από τους διευθυντές, η διαθεσιμότητα των υλικών μέσων/πόρων, καθώς επίσης και προβλήματα που αφορούν στο φόρτο εργασίας και σε απαιτητικές εργασίες επιπλέον εκείνων που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997). Σημαντική είναι επίσης και η επίδραση της κουλτούρας του οργανισμού. Τα άτομα που τον απαρτίζουν και εμφορούνται από στάσεις και αξίες σύμφωνες με τον κουλτούρα (του οργανισμού) είναι πιθανό να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένα (Harris & Mossholder, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, είναι περισσότερο θετικοί και συνεπείς στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, επηρεάζουν θετικά την επίδοσή τους και μένουν στο επάγγελμα για περισσότερα χρόνια (Maslach & Leiter, 1999). Ως εκ τούτου, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθ' όσον στο πλαίσιο αυτής της σύνδεσης δομείται η θεώρηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που σκοπό έχει στην προσέλκυση και εξασφάλιση προσωπικού με υψηλά κίνητρα και ικανότητες (Saiti, 2007· Cockburn & Haydn, 2004). Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποτελεί κινητήρια δύναμη για τη διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο και συνδέεται με την καθ' εαυτή έννοια της επιτυχούς λειτουργίας τους (Ololube, 2006).

Η ειδική αγωγή θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης, καθ' όσον η ευρύτερη φιλοσοφία που τη διέπει αφορά στην παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο ενός ευρέως, διαφοροποιημένου, και ισόρροπα κατανεμημένου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Άλλωστε, τόσο η ειδική, όσο και η γενική αγωγή θεωρούνται υποσυστήματα που απαρτίζουν το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, οπότε και ζητήματα που έχουν σχέση με περιορισμούς σε πόρους και ανθρώπινο δυναμικό, σε εργασιακές σχέσεις και υλικοτεχνική υποδομή, αποτελούν κοινά σημεία προβληματισμού και αναζήτησης λύσεων. Εν τούτοις όμως, για την υλοποίηση αυτού του είδους της παροχής υποστήριξης και δεδομένων της πολυμορφίας των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών απαιτείται εξειδικευμένη γνώση και προσέγγιση, καθώς επίσης και διαφοροποιημένο σχολικό πλαίσιο παρέμβασης. Με βάση αυτή τη συλλογιστική,

αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής και γενικής αγωγής όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Από τη δεκαετία του '70 άρχισε να μελετάται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες εργασίας και την επίβλεψη του διευθυντή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν το διευθυντή εξυπηρετικό και καλά ενημερωμένο, χωρίς όμως να είναι σε θέση να προσφέρει βοήθεια σε ατομική βάση και να είναι συχνά διαθέσιμος για το προσωπικό, ενώ η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και οι χαμηλοί μισθοί συνεπαγόταν μείωση της ικανοποίησης (McCaskill, and Others 1979). Με τα ευρήματα της έρευνας των McCaskill, and Others βρίσκεται σε ομοφωνία και εκείνη των Perie and Baker (1997) σύμφωνα με την οποία οι εργασιακές συνθήκες που έχουν σχέση με την ικανοποίηση, είναι η ηγεσία και η υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου, η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτό και η συμπεριφορά των μαθητών, με τη διαφορά ότι ο μισθός δεν είχε ιδιαίτερη σχέση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην πρόσφατη έρευνα των Cohrs et al. (2006) που αφορούσε σε δείγμα τριών επαγγελματικών ομάδων, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν λιγότερο από τις προοπτικές επίτευξης ενός προσόντος σε σύγκριση με τους επαγγελματίες του ιδιωτικού τομέα.

Όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η έρευνα των McCaskill, and Others (1979) έδειξε ότι εκπαιδευτικοί στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και εκείνοι της ειδικής αγωγής, ήταν οι πιο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων κλάδων/ειδικοτήτων. Σε μελέτη ανάλυσης των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι κυριότεροι παράγοντες αφορούσαν σε δεξιότητες διαχείρισης συμπεριφοράς, συνθήκες εργασίας και ευκαιρίες για ανέλιξη σε ηγετική θέση (Abelson, 1986). Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν επίσης εκείνοι που ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Sari, 2004), ενώ οι συνθήκες εργασίας ήταν εκείνες που δεν ικανοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους οδήγησαν στην απόφαση να αποχωρήσουν από την ειδική αγωγή (Brownell, Smith, McNellis, & Lenk, 1994-1995). Έρευνα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κωφών μαθητών, έδειξε ότι οι σχέσεις με τους συναδέλφους ήταν κάτι που τους ευχαριστούσε, ενώ αντίθετα οι τυπικές αξιολογήσεις, η μη συμμετοχή των

οικογενειών των μαθητών και η γραφική εργασία, ήταν παράγοντες που τους ικανοποιούσαν λιγότερο (Luckner & Hanks, 2003). Η γραφική εργασία και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, έχουν αναδειχθεί ως παράγοντες αποχώρησης από το επάγγελμα (Games, Menlove, & Adams, 2002), ενώ η αναγνώριση του σημαντικού έργου που προσφέρουν και η υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, αποτελούν παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Otube, 2004· Sartawi & Alghazo, 2006).

Στο πλαίσιο σύγκρισης της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, η έρευνα των Sutton and Huberty (2001) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής είναι πολύ ικανοποιημένοι, ενώ οι συνάδελφοί τους της γενικής δηλώνουν «κάπως» ικανοποιημένοι με την εργασία τους. Αντίθετα, η συγκριτική μελέτη των Stempien and Loeb (2002) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι οι λιγότερο ικανοποιημένοι και αυτή η έλλειψη ικανοποίησης προέρχεται από το εντός και εκτός της τάξης πλαίσιο. Επιπλέον, οι δυσκολίες από το επάγγελμα που οδηγούν σε λιγότερη ικανοποίηση, εντοπίζονται σε νεώτερους και λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αν και τα ευρήματα δε διέφεραν μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στη συγκριτική μελέτη των Billingsley and Cross (1992), παρόλα αυτά μεταβλητές που αφορούν στην εργασία όπως η υποστήριξη από το διευθυντή, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων είναι καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σύγκριση με τις δημογραφικές μεταβλητές. Ομοίως, η συγκριτική μελέτη των Littrell and Billingsley (1994) σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου, αν και δεν εντόπισε διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, εν τούτοις έδειξε ότι καλύτεροι προβλεπτικοί παράγοντες υποστήριξης είναι οι μεταβλητές που έχουν σχέση με το πλαίσιο εργασίας, παρά οι δημογραφικές. Όσον αφορά στην αποχώρηση από το επάγγελμα, η συγκριτική έρευνα των Boe, Bobbit, Cook, Whitener, & Weber, (1997) σε δείγμα 4.798 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής έδειξε ότι ο ρυθμός αποχώρησης μειωνόταν όσο αυξάνονταν η ηλικία, ο αριθμός παιδιών, ο τύπος εξειδίκευσης, ο αριθμός ετών που πέρασαν από τη λήψη του τελευταίου πτυχίου, η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο των μισθολογικών απολαβών. Η έρευνα των Billingsley, Pyecha, Smith-Davis, Murray, & Hendricks, (1995b) ανέδειξε την έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία ως ένα κύριο λόγο αποχώρησης από αυτή για το 51,5 % των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και το 23,2% της γενικής αγωγής.

Όσον αφορά στη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανάλογα με το πλαίσιο και τους μαθητές στους οποίους παρέχουν υποστήριξη, η έρευνα των Billingsley and Singh (1996) σε εκπαιδευτικούς μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες και μαθητών με άλλες δυσκολίες που χρήζουν ειδικής αγωγής, έδειξε ότι ο προβλεπτικός παράγοντας παραμονής τους στο επάγγελμα ήταν οι συνθήκες εργασίας. Άμεσα θετική επίδραση στην παραμονή στο επάγγελμα είχε η επαγγελματική ικανοποίηση και άμεσα αρνητική επίδραση είχαν τα προβλήματα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων.

1.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) αποτελεί βασικό μέρος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura (1977, 1997) και αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός έργου (Hoy & Smith, 2007). Ενώ η προσδοκία του αποτελέσματος αφορά στις πιθανές επιπτώσεις μιας πράξης, η προσδοκία της αυτο-αποτελεσματικότητας αφορά στον ατομικό έλεγχο μιας πράξης ή ενέργειας (Schwarzer, 1998). Έτσι λοιπόν, η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στη προσδοκία που ένα άτομο θεωρεί ότι έχει προκειμένου να επιτύχει σε ένα έργο ή να φέρει ένα αποτέλεσμα μέσα από τη δική του, ατομική προσπάθεια (Bandura, 1986). Πρέπει να σημειωθεί ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί εννοιολογική δομή που βασίζεται στην αυτο-αντίληψη παρά στο πραγματικό επίπεδο της επάρκειας/ικανοτήτων ενός ατόμου (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες και είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που προσπαθούν να επιτύχουν, ενώ, αντίθετα, εκείνα που έχουν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν στο να θεωρούν ως πρόκληση την εκτέλεση περίπλοκων εργασιών, διακατέχονται από υψηλά κίνητρα και έχουν περισσότερες πιθανότητες στο να θέσουν υψηλούς και ενδιαφέροντες στόχους έναντι των οποίων τηρούν υπεύθυνη στάση (Guskey, 1984· Smylie, 1988· Allinder, 1994). Επιπλέον, τα άτομα με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας φέρουν σε πέρας περισσότερες ενέργειες/υποθέσεις και είναι περισσότερο ικανά στο να αντιμετωπίζουν συνθήκες

πίεσης και άγχους (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990· Parkay, Greenwood, Olejnik, & Proller, 1988). Η αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου αναπτύσσεται στη διάρκεια του χρόνου και το περιβάλλον αποτελεί συστατικό στοιχείο της παγίωσης της αντίληψης αυτής σε ατομικό επίπεδο (Bandura, 1982· Slater, 1989· Matsui, Matusi, & Ohnishi, 1991· Lent, Lopez, Brown, & Gore, 1996).

Πράγματι, η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας γίνεται συνήθως αντιληπτή ως εξαρτώμενη από το πλαίσιο, πράγμα που σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να έχει ακλόνητες πεποιθήσεις για τον εαυτό του σε διαφορετικά πλαίσια και ιδιαίτερες καταστάσεις (Schwarzer, 1998). Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το πλαίσιο και το περιεχόμενο (Cervone & Peake, 1986). Συνεπώς, τα άτομα μπορεί να έχουν υπό διαφορετικές συνθήκες, και στο πλαίσιο διαφορετικών εργασιών/καθηκόντων, διαφορετικές αντιλήψεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Όσον αφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς, αυτή μπορεί να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να έχει επιρροή στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, ειδικά εκείνων που έχουν είτε δυσκολίες, ή χαμηλά κίνητρα μάθησης (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977· Guskey & Passaro, 1994). Η αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς συνδέεται με την προαγωγή κινήτρων στους μαθητές (Ashton & Webb, 1986· Roeser, Arbreton, & Anderman, 1993, όπ. αναφ. στο Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), την αυξημένη αυτοεκτίμηση (Borton, 1991) και την προώθηση θετικών στάσεων/αντιλήψεων για το σχολείο (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983). Επιπλέον, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στην προώθηση του ιδίου αισθήματος και στους μαθητές, ούτως ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας (Ross, Hogaboam-Gray, & Hannay, 2001).

Εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας θέτουν περισσότερο φιλόδοξα πρότυπα σύγκρισης για τον εαυτό τους και εστιάζουν τις προσπάθειές τους περισσότερο στην ανάπτυξη/πρόοδο των μαθητών τους, παρά στην κάλυψη της διδακτέας ύλης (Brookhart & Loadman, 1993 όπ. αναφ. στο Somech & Drach-Zahavy, 2000). Επίσης, είναι πιο πιθανό να υιοθετούν διδακτικές καινοτομίες (Guskey, 1988) και προωθούν δεξιότητες αυτο-διαχείρισης στους μαθητές από το να επιδίδονται σε δεσποτικού τύπου έλεγχο των πράξεών τους (Midgley, Fedlauffer, &

Eccles, 1989· Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι, εφόσον καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια και χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μεθόδους, ακόμη και μαθητές με χαμηλά κίνητρα μάθησης μπορούν να μάθουν· θεωρούν σημαντική την υποστήριξη της οικογένειας και πιστεύουν ότι μπορούν, μέσα από την αποτελεσματική διδασκαλία, να ξεπεράσουν εξωγενείς αρνητικές επιδράσεις προερχόμενες από το εκπαιδευτικό και ευρύτερα κοινωνικό πλαίσιο (Gibson & Dembo, 1984). Αντίθετα, εκείνοι που διακρίνονται από χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, πιστεύουν ότι λίγα μπορούν να γίνουν στο να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους ή ότι οι ίδιοι δεν έχουν την ικανότητα να κάνουν κάτι τέτοιο (Wheatley, 2002). Η επιρροή τους αυτή είναι περιορισμένη, καθ' όσον θεωρούν ότι υπάρχουν αντικρουόμενες αντιλήψεις και έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή (Gibson & Dembo, 1984).

Τα πεδία ορισμού της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Cherniss (1993) αποτελούνται από το έργο/δραστηριότητα (επίπεδο διδακτικής ικανότητας, πειθαρχία και παροχή κινήτρων στους μαθητές), τις διαπροσωπικές σχέσεις και την οργανωσιακή διάσταση (η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάζει κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις του οργανισμού). Το θεωρητικό μοντέλο των Friedman & Kass (2002) “Classroom and School Context (CSC)” (:Πλαίσιο Τάξης και Σχολείου) διακρίνει το πεδίο της τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός δουλεύει με τους μαθητές και το επίπεδο του σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός δραστηριοποιείται ως μέλος ενός οργανισμού. Και στα δύο πλαίσια ο εκπαιδευτικός επιδίδεται στην εκτέλεση έργου και σε διαπροσωπικές σχέσεις. Τα δύο αυτά θεωρητικά μοντέλα των Cherniss και Friedman and Kass, ενισχύουν την άποψη ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι έννοια περισσότερο εξαρτημένη από το πλαίσιο, παρά μια έννοια που αφορά σε γενικευμένη προσδοκία (Bandura, 1997). Επομένως, όπως υποστηρίζουν και οι Goddard and Goddard (2001), οι αντιλήψεις περί αποτελεσματικότητας κατέχουν σημαντική θέση στο πλαίσιο τόσο της ατομικής, όσο και οργανωτικής συμπεριφοράς.

Μελέτες σχετικές με την αυτο-αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, έδειξαν ότι εισάγεται ως έννοια εξαρτώμενη από το πλαίσιο, οπότε και η εφαρμογή των αρχών της στους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι δομούν και ερμηνεύουν το οργανωτικό κλίμα των σχολείων στα οποία εργάζονται (Hutchinson, 1989· Imants & De Brabander, 1996). Αντίθετα,

εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τάξεις με μαθητές χαμηλής επίδοσης και με δυσκολίες συμπεριφοράς, οι ατομικοί παράγοντες σε μεγαλύτερο βαθμό, παρά εκείνοι που είχαν να κάνουν με το σχολικό πλαίσιο, επιδρούσαν στην ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυτών (Kelly, 2004).

Η διαχρονική έρευνα των Taylor and Tashakkori (1994), έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δρα ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της άποψης για το σχολικό κλίμα και της άποψης για την αυτό-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς. Το εργασιακό περιβάλλον με επίκεντρο τη συνεργασία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία, καθ' όσον με τη σειρά του προωθεί την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Lee, Dedrick, & Smith, 1991). Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει επίσης θετική σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πέρα από τον τυπικό τους διδακτικό ρόλο, τόσο σε επίπεδο ομάδας συναδέλφων, όσο και σε επίπεδο του σχολείου ως οργανισμού και έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Somech & Drach-Zahavy, 2000· Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003· Caprara et al., 2006). Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την εμπλοκή στην εργασία, τη συναισθηματική δέσμευση και την ικανοποίηση σε επίπεδο οργανισμού (Di Fabio, Majer, & Taralla, 2006). Σε έρευνα, τέλος, για τη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις Η.Π.Α., βρέθηκε ότι οι ατομικοί παράγοντες σε μεγαλύτερο βαθμό, παρά εκείνοι που είχαν να κάνουν με το σχολικό πλαίσιο, επιδρούσαν στην ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που δίδασκαν κυρίως σε τάξεις με μαθητές χαμηλής επίδοσης και δυσκολίες στη συμπεριφορά τους (Kelly, 2004).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η έρευνα των Carlson, Lee, & Schroll, (2004) έδωσε έμφαση στην αυτο-αποτελεσματικότητα ως έναν από τους παράγοντες εκείνους που συνιστούν χαρακτηριστικό γνώρισμα σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έχει σχέση με την παραμονή στο επάγγελμα, αφού οι παραμένοντες στο χώρο αυτό έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας και νιώθουν περισσότερο προετοιμασμένοι μέσα από την εκπαίδευσή τους (Brownell, Smith, McNellis, & Lenk, 1994-1995). Σε συναφή συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Hutzler, Zach, & Gafni, (2005) προσθέτοντας και τη διάσταση της προηγούμενης συναφούς εμπειρίας στην ειδική

αγωγή. Επιπλέον παράγοντες που σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αποτελούν ο τύπος σχολείου, το μέγεθος και τη δομή της τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η υποστήριξη από πλευράς διευθυντή (Safran, 1985). Στους εκπαιδευτικούς τάξεων ειδικής αγωγής σε κοινά σχολεία, η θεωρούμενη χρησιμότητα -και όχι συχνότητα- της εποπτείας του διδακτικού έργου, είχε σημαντική σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς αυτούς (Coladarci & Breton, 1997).

Όσον αφορά στη συγκριτική μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας, η έρευνα της Laysen (2002) σε δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, έδειξε ότι οι της ειδικής αγωγής χρησιμοποιούσαν πιο συχνά εξατομικευμένη παρέμβαση στη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών, ενώ της γενικής επικοινωνούσαν συχνότερα με μαθητές και γονείς. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν αυτο-αποτελεσματικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής.

1.3. Ηγεσία και ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου

Η ηγεσία (leadership) θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία στο χώρο της οργάνωσης (Μιχόπουλος,1993) και ως διοικητική λειτουργία αφορά στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαϊτης, 2005). Στο πλαίσιο των οργανώσεων, θεωρείται επίσης και διαλεκτική διαδικασία μεταξύ ηγετών και μελών της οργάνωσης (Παπαναούμ,1995). Ενώ η διοίκηση-διαχείριση αφορά σε υλοποίηση, λειτουργικά ζητήματα, διεκπεραίωση, μέσα, συστήματα και το να κάνει ο μάνατζερ τα πράγματα σωστά (άνωθεν επιβαλλόμενα), η ηγεσία αφορά σε όραμα, θέματα στρατηγικής, μετασχηματισμό, σκοπούς, ανθρώπους και το να κάνει ο ηγέτης τα σωστά πράγματα (που θεωρεί ο ίδιος σωστά για τον οργανισμό) (West-Burnham, 1997). Επομένως, το μάνατζμεντ δίνει έμφαση στις διαδικασίες, ενώ η ηγεσία στους ανθρώπους (Μπουραντάς,2005).

Ηγετικά χαρακτηριστικά στο χώρο εργασίας αποτελούν τα εξής: δέσμευση, ακεραιότητα, εντιμότητα, αξίες/ιδανικά, όραμα, υπομονή και ενθάρρυνση, έμπνευση,

αγάπη, ταπεινότητα και συμπόνια (Creighton, 1999). Οι Hoy and Miskel (1996, όπ. αναφ. στο Σαϊτης, 2002) θεωρούν ως γνωρίσματα αποτελεσματικής ηγεσίας τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, αντοχή έντασης, συναισθηματική ωριμότητα), την εργασιακή παρακίνηση (αίσθημα καθήκοντος, διαπροσωπικές ανάγκες, αξίες, προσδοκίες) και τις δεξιότητες (τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές).

Οι Everard and Morris (1999) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή προσανατολίζεται προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα (στο έργο) και β) στις σχέσεις (στους ανθρώπους). Ανάλογα λοιπόν με τον προσανατολισμό του διευθυντή, το ηγετικό του στιλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στους ανθρώπους) κατευθυντικό και καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) και δημοκρατικό (έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στους ανθρώπους) (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002· Ζαβλανός, 2002). Πέραν της συμπεριφοράς που προσανατολίζεται στο έργο και στους ανθρώπους, οι Ekvall and Arvonen (1991) εντόπισαν έναν τρίτο παράγοντα ηγετικής συμπεριφοράς, που τον προσδιορίζουν ως ηγετικό στιλ με επίκεντρο την αλλαγή (change-centered leadership style). Στο πλαίσιο αυτής της συμπεριφοράς, ο διευθυντής δημιουργεί οράματα, αποδέχεται νέες ιδέες, λαμβάνει ταχέως αποφάσεις και ενθαρρύνει τη συνεργασία. Ο διευθυντής δεν είναι πολύ επιφυλακτικός και δεν πιέζει για την - χωρίς παρεκκλίσεις από την πεπατημένη - ακολουθία του προβλεπόμενου σχεδίου ολοκλήρωσης ενός έργου (ό.π., 1991).

Η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως ένας από τους παράγοντες επιτυχίας των σχολείων, έχει αναδειχθεί ήδη σε μελέτη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 (Edmonds, 1979, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο διευθυντής/ηγέτης θα πρέπει να έχει ένα σαφές όραμα σχετικά με το που θέλει να οδηγηθεί ο οργανισμός και να αγωνίζεται να το πραγματοποιήσει (Πασιαρδής, 2004). Οι σύγχρονες μελέτες περί εκπαιδευτικής ηγεσίας δίνουν έμφαση τόσο σε αυτό το όραμα, όσο και στην αποστολή, την οποία οι ηγέτες προσπαθούν να μεταλαμπαδεύσουν στους συνεργάτες/υφισταμένους τους (Fullan, 2001). Ο Σαϊτης (2005) εστιάζει τις ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή του σχολείου στη σωστή κατανομή του σχολικού έργου, την παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, την παροχή διοικητικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, το χειρισμό διαφορών και στην έγκαιρη αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας (πρόληψη προβλημάτων, διάκριση ευκαιριών).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ως ηγετική συμπεριφορά θεωρείται το σύστημα κινήτρων του διευθυντή το οποίο υπόκειται στις θεμελιώδεις ανάγκες της οργανωτικής δομής και το οποίο σύστημα καθορίζει τη συμπεριφορά σε διαφορετικές καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων (Hoy & Miskel, 2005). Οι ίδιοι συγγραφείς (ό.π., 2005, σελ. 394-395) διακρίνουν πέντε τύπους ηγετικής συμπεριφοράς: α) *Συμπεριφορά που διευκρινίζει τη σχέση πορείας-στόχου*: Χρησιμοποιείται στην περίπτωση που οι απαιτήσεις των υφιστάμενων για το έργο είναι μεν ικανοποιητικές, αλλά διαφορούμενες. Στην περίπτωση αυτή, η διευκρίνιση της πορείας προς το στόχο από πλευράς των ηγετών, οδηγεί στην ικανοποίηση και δρα παρωθητικά για τους υφιστάμενους. β) *Συμπεριφορά προσανατολισμένη στην επίτευξη*: Ενθαρρύνει την άριστη απόδοση, θέτει προκλητικούς στόχους, αναζητά τη βελτίωση και δείχνει εμπιστοσύνη στο ότι οι υφιστάμενοι θα επιτύχουν με την απόδοσή τους υψηλά πρότυπα σύγκρισης. γ) *Υποστηρικτική συμπεριφορά*: Επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν στο καλό των υφισταμένων και δημιουργεί μια φιλική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. Η συμπεριφορά αυτή ενδείκνυται όταν μια κατάσταση ελλοχεύει κινδύνους, είναι μονότονη και προκαλεί άγχος και απογοήτευση. δ) *Συμπεριφορά βασισμένη σε αξίες*: Επικαλείται τις αξίες των εργαζομένων και προάγει την αυτο-αποτελεσματικότητα, το αίσθημα της συνέπειας και της αυταξίας η οποία πιθανόν να προέρχεται από το γεγονός ότι συνεισφέρουν στην αποστολή του ηγέτη. ε) *Καταμερισμένη ηγεσία*: Λαμβάνει χώρα, όταν ο τυπικά ορισμένος ηγέτης κατανέμει αρμοδιότητες σε μέλη της ομάδας, ενθαρρύνοντας επίσης τον καταμερισμό ευθυνών μέσα από συνεργατικές διεργασίες. Στην περίπτωση αυτή, προάγεται η συνοχή και η απόδοση της ομάδας εργασίας.

Η συμπεριφορά του διευθυντή/ηγέτη, αποτελεί επίσης παράγοντα που συνδέεται με τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος (Holpin & Craft, 1973, ό.π. αναφ. στο Ζαβλανός, 2002· Hoy & Miskel, 1996). Με βάση τις διαστάσεις αυτές, η συμπεριφορά του διευθυντή διακρίνεται σε υποστηρικτική, περιοριστική και κατευθυντική (Μιχόπουλος, 1998). Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στο διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του, ενώ ο διευθυντής με κατευθυντική συμπεριφορά είναι προσανατολισμένος περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη και

ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητές τους. Η περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική, καθόσον τείνει στο να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (ό.π., 1998, σελ. 174-175).

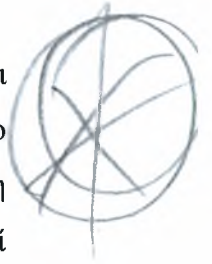
Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν την παρουσίαση που αφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, αυτή θεωρείται, σύμφωνα με τους McColl-Kennedy and Anderson (2002), ιδιαίτερα σημαντική για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού όπως είναι το σχολείο.

Όσον αφορά στο ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα της έρευνας των Anderman, Belzer, & Smith, (1991) στηρίζουν την άποψη ότι οι ενέργειες του διευθυντή δημιουργούν διακριτά εργασιακά περιβάλλοντα στα σχολεία, τα οποία περιβάλλοντα με τη σειρά τους αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την επίδραση του ηγετικού στυλ του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η έρευνα του Bogler (2001) έδειξε ότι η άσκηση μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις για το επάγγελμα, επηρέαζαν με άμεσο και έμμεσο τρόπο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στο έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδονταν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή του σχολείου, διότι η υποστήριξη είχε άμεση σχέση με την ισχυρή δέσμευση των εκπαιδευτικών με το χώρο της ειδικής αγωγής, η οποία δέσμευση με τη σειρά της μείωνε τις πιθανότητες αποχώρησης (Gersten, Keating, & Yovanoff, 1995). Η στήριξη όμως από το διευθυντή επηρέαζε έμμεσα την πρόθεση παραμονής στο επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την έρευνα των Billingsley and Singh (1996). Παρόλα αυτά, μεταγενέστερη μελέτη θεωρεί την υποστήριξη από το διευθυντή και τους συναδέλφους ως σημαντικούς παράγοντες ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001). Στο πλαίσιο της ιδιαίτερης σημασίας που έχει η υποστήριξη των διευθυντών στην ικανοποίηση και την παραμονή στο επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι Billingsley, Gersten, Gillman, & Morvant, (1995a) συνοψίζουν σε σχετική μελέτη ότι οι διευθυντές οφείλουν να θεωρούν τους εκπαιδευτικούς σαν ειδικευμένους επαγγελματίες, να τους παρέχουν βοήθεια με

επίκεντρο τις ανάγκες που απορρέουν από τις απαιτήσεις του ρόλους τους και να προάγουν ένα πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Οι ηγέτες οι οποίοι έχουν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην προσπάθειά τους να πείσουν τους άλλους, για το λόγο ότι πιστεύουν πρώτα οι ίδιοι στο εαυτό τους (Hoy & Smith, 2007). Στην άποψη αυτή φαίνεται να συγκλίνει η έρευνα του Frase (1998) στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνέδεαν τις πρακτικές ελέγχου και επίβλεψης του διευθυντή του σχολείου τόσο με την άποψη για τη δική τους αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητα των άλλων συναδέλφων, όσο και με την άποψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμού. Η πρόσφατη έρευνα των Nir and Kranot (2006) που αφορούσε στην επίδραση του ηγετικού στυλ του διευθυντή στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών είναι κάπως περίπλοκη και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσά τους. Επομένως, θετικές εργασιακές εμπειρίες που προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση, προάγουν με τη σειρά τους την αυτο-αποτελεσματικότητα (ό.π., 2006).



1.4. Αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας

1.4.1. Αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Αν και η θεσμοθετημένη παροχή γενικής εκπαίδευσης στη χώρα μας συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερα επικρατούσες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες, εν τούτοις, η απαρχή της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, σαν θεσμός στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, ανάγεται στα χρόνια διακυβέρνησης του δικτατορικού καθεστώτος. Συγκεκριμένα, το 1969 συστήθηκε η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και την ίδια χρονιά ιδρύθηκε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ) το πρώτο τμήμα για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων, το οποίο, με την μεταπολίτευση, το 1975, έγινε διετές με το Ν.227/75. Την ίδια χρονιά, το 1975, η Αναθεωρητική Βουλή κατοχύρωσε συνταγματικά με το άρθρο 21 το δικαίωμα στην εκπαίδευση του

«προβληματικού ατόμου» (Τζουριάδου, 1995· Κουτρομάνος, 1996· Πολυχρονοπούλου, 2003). Η κατοχύρωση αυτή σήμαινε και τη δέσμευση της Πολιτείας για τις διαδικασίες διορισμού εκπαιδευτικών στις δομές παροχής ειδικής αγωγής.

Ο Ν.1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985) ενσωματώνει την Ειδική Αγωγή ισότιμα ως μέρος του συστήματος της γενικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα των βαθμίδων της (Α/θμια και Β/θμια) χωρίς να απολέσει την ιδιαιτερότητά της ως κλάδος των επιστημών της αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στο πνεύμα αυτό κινείται και το άρθρο 35, σύμφωνα με το οποίο οι θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημόσιων μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στο σύνολο των οργανικών θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την περίπτωση. Επομένως, το προσωπικό της ειδικής αγωγής, ως προς την υπηρεσιακή του κατάσταση, δε διαφέρει από το προσωπικό που υπηρετεί στα κοινά σχολεία. Για την τοποθέτηση δασκάλων και νηπιαγωγών, απαιτείται πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στο τμήμα ειδικής αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) ή μετεκπαίδευση σε Α.Ε.Ι. ημεδαπής ή αλλοδαπής ή πενταετής διδακτική υπηρεσία σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Παράλληλα με τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία, ιδρύονται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 Ειδικές Τάξεις στα κοινά σχολεία για τη στήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στο πλαίσιο της διεθνούς πρακτικής που έδινε προτεραιότητα στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημείο-σταθμός στην πορεία εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, αποτελεί ο Ν.2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000). Οι Ειδικές Τάξεις μετονομάζονται σε Τμήματα Ένταξης και όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, προβλέπεται πλέον διορισμός ή/και μετάθεση σε όσους κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή (επιπέδου μάστερ ή διδακτορικού), καθώς επίσης και βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή από τα νεοϊδρυθέντα Τμήματα

Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

1.4.2. Ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας

Η έρευνα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, έχει δώσει έμφαση στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχει εστιάσει σε έννοιες της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας που αφορούν στο άγχος (stress) και την επαγγελματική εξουθένωση (burnout).

Η έρευνα των Pomaki and Anagnostopoulou (2003) σε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι σε σύγκριση με τους άλλους ευρωπαίους συναδέλφους τους, οι έλληνες αναφέρουν λιγότερο έλεγχο στην εργασία τους αλλά καλύτερες εργασιακές συνθήκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Koustelios (2001) έδειξαν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την εργασία καθ' εαυτή και την εποπτεία της, ενώ δεν είναι ικανοποιημένοι με το μισθό και τις ευκαιρίες για προαγωγή. Επίσης στην έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2001) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση από μαθητές, γονείς, συναδέλφους και προϊσταμένους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας. Η μελέτη του Μλεκάνη (2005) είχε εστιάσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνθήκες που επηρέαζαν το έργο τους είχαν σχέση με την περιοχή και την οργανικότητα του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Η πρόσφατη μελέτη της Saiti (2007) που αφορούσε στην ανάλυση παραγόντων ικανοποίησης στους έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξε επτά παράγοντες: Ρόλος του διευθυντή/σχολικό κλίμα, προαγωγές και παροχές, γραφειοκρατία και ηθικές αμοιβές, μισθός, οργανωτική διάσταση του σχολείου, ικανοποίηση από το επάγγελμα και, τέλος, συνεργασία με συναδέλφους.

Σε επίπεδο συγκριτικής μελέτης εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόσφατη μελέτη του Lazuras (2006) που αφορούσε στο

άγχος, το αρνητικό συναίσθημα και την υγεία σε εκπαιδευτικούς από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βίωναν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής και εμφανίζονταν να έχουν ιδιαίτερα μεγάλο φόρτο εργασίας ως αποτέλεσμα των οργανωτικών πτυχών της εργασίας τους. Περιοριστικοί παράγοντες στην εργασία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ήταν η οργανωτική δομή, χαρακτηριστικά της εργασίας τους όπως το πότε, πως και τι πρέπει να κάνουν αν τύχει κάτι επείγον, ανεπαρκής επίβλεψη του έργου τους και έλλειψη ισχυρών δεσμών με τους συναδέλφους τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν σε μικρότερο βαθμό αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τους συναδέλφους της γενικής.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας του Κολιάδη κ. συν. (Αναστασίου, 2004), ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα, βιώνουν σε μικρότερο βαθμό τη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους δασκάλους των κοινών σχολείων, για το λόγο ότι φαίνεται πως έχουν επίγνωση του έργου που θα ασκήσουν (Κουμπιάς, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2004). Οι Antoniou, Polychroni, & Walters, (2000) μελέτησαν τους αγχογόνους παράγοντες σε δείγμα 110 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ειδικών σχολείων και τμημάτων ένταξης της περιοχής της Αθήνας. Παράγοντες άγχους ήταν ο χειρισμός «δύσκολων» μαθητών, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση/πολιτεία σε επίπεδο παροχής ανθρώπινου δυναμικού και πόρων. Παρόλα αυτά όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έδειξαν ότι δεν είχαν χάσει το αίσθημα της επίτευξης και της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, προκύπτει αφενός ένα κενό και, αφετέρου, ποικίλα και αντικρουόμενα ευρήματα σε ό, τι αφορά τη συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής σε συνδυασμό με τις απόψεις τους για την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συγκριτική μελέτη στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος μιας άλλης χώρας, όπως της Ελλάδας. Επιπλέον, η ανάληψη της παρούσας μελέτης έρχεται ως απόκριση στην επίκληση του Koustelios (2001) για την ανάληψη ερευνών στον ελλαδικό χώρο που θα ενέχουν και οργανωτικές μεταβλητές, προκειμένου να δοθούν περαιτέρω απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη

το γεγονός ότι οι δομές παροχής ειδικής αγωγής στην Α/θμια εκπαίδευση αφορούν τόσο στο πλαίσιο μιας αυτοτελούς σχολικής μονάδας (Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο-ΣΜΕΑ), όσο και στο πλαίσιο ενός Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) μέσα σε ένα κοινό σχολείο, θεωρείται αναγκαία και η συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τις μεταβλητές της έρευνας, ανάλογα με την δομή όπου υπηρετούν.

1.5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και δύο πιθανών παραγόντων: ενός ενδογενούς- της αυτο-αποτελεσματικότητας- και ενός εξωγενούς -της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου - στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. Επίσης εξετάζεται η διαφοροποίηση εντός της ειδικής αγωγής των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ΣΜΕΑ και τα ΤΕ.

Συγκεκριμένα, ερευνάται εάν :

- οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση
- οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς και την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, παράγοντες που πιθανότατα συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση
- το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφέρει από αυτό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Τα ίδια ερωτήματα εξετάζονται επίσης για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΣΜΕΑ σε σύγκριση με αυτούς των ΤΕ

Τέλος εξετάζεται:

- Εάν η αυτο-αποτελεσματικότητα ή/και η ηγετική συμπεριφορά σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση στις διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών
- Ποιοί από τους παράγοντες αυτούς μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική ικανοποίηση και ποιοι έχουν μεγαλύτερη προγνωστική αξία

Κεφάλαιο 2^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο πλαίσιο του κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, τη διαδικασία της δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία και στην περιγραφή του δείγματος. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πειραματική, αποτελούμενη από μια ομάδα μελέτης και μια ομάδα ελέγχου (case-control study). Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και την ομάδα ελέγχου οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Α/θμιας του κλάδου Δασκάλων (89%) και Νηπιαγωγών (11%), από τους οποίους 210 υπηρετούσαν στην Ειδική Αγωγή και 205 στη Γενική Αγωγή (N=415). Οι γυναίκες αποτελούσαν το 68,9% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 31,1%. Το 40,2% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης προέρχονταν από όλη τη χώρα. Αν και το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, παρόλα αυτά σύμφωνα με τα επίσημα τηρούμενα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας (ΕΣΥΕ) (2006) όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα και αφορούν στο προηγούμενο σχολικό έτος, 2005-2006, η γεωγραφική κατανομή των ατόμων του δείγματος ήταν παρόμοια με αυτή του πληθυσμού.

Πίνακας 2α: Αναλογία υπηρετούντων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

ΠΕΡΙΟΧΗ	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ		ΓΕΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
	Υπηρετούντες (N=1413)	Επιλεγέντες (N=210)	Υπηρετούντες (N=66550)	Επιλεγέντες (N=205)
Αθήνα-Θεσ/νίκη	45 %	37%	35%	45%
Λοιποί Νομοί	55%	63%	65%	55%

Η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ειδική Αγωγή ήταν σε αστικές περιοχές (71,9%). Σε αστικές περιοχές επίσης υπηρετούσε και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Γενικής Αγωγής (53,2%).

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ανά ομάδα, η πλειοψηφία της ομάδας μελέτης υπηρετούσε σε σχολικές μονάδες 7/θέσιες και άνω, ενώ η πλειοψηφία της ομάδας μελέτης σε Δημοτικά Σχολεία (Ειδικά και Τμήματα Ένταξης).

2.3. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2007 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε είτε με επίσκεψη στο σχολείο, ή με ταχυδρομική αποστολή τους με εσώκλειστο φάκελο πληρωμένου τέλους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιστροφή τους. Της αποστολής είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση και αποδοχή της συμμετοχής από τη διεύθυνση του σχολείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κυρίως σε ό, τι αφορά τα σχολεία ειδικής αγωγής, έγινε επαφή και ενημέρωση και με τα αρμόδια στελέχη της εκπαίδευσης. Διανεμήθηκαν/απεστάλησαν συνολικά 307 ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου και συλλέχθηκαν/ελήφθησαν 205 (ποσοστό συμμετοχής 67%).

Στους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας, διανεμήθηκαν/απεστάλησαν 250 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν/ελήφθησαν 210 (ποσοστό συμμετοχής 84%). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου γινόταν γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονταν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν στην παροχή πληροφοριών όσων αφορά φύλο, ηλικία, σπουδές, προσόντα, σχέση εργασίας, προϋπηρεσία, τύπο, περιοχή και νομό έδρας του σχολείου, αριθμό μαθητών ανά σχολείο και τάξη, καθώς επίσης και αριθμό μαθητών στην τάξη από άλλες χώρες. Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηματολογίων των ομάδων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής διέφεραν ως προς τις βασικές επαγγελματικές σπουδές, τα προσόντα και τον τύπο σχολείου. (Το εξώφυλλο με τα διευκρινιστικά στοιχεία και τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής παρατίθενται στο Παράρτημα A', σελ. i έως vii και το ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα B', σελ. viii έως xii). Σε χώρο της τελευταίας σελίδας οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναγράψουν τυχόν παρατηρήσεις ή/και μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προκειμένου να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

15 χεδών οπίσθεν
2 δελτία
3 άρχειο ευχών

4 ως επί τω πλείοντι
5 ούτως ήδη
6 ούτως ήδη

2.4. Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις κλίμακες, οι οποίες μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και οι οποίες έχουν ως εξής:

* Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Jamaican Teacher Satisfaction Survey, Rodgers-Jenkinson & Chapman, 1990).

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκαν 18 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach ήταν 0.79, ενώ για την ομάδα ^{Ε.Σ.Α} μελέτης και την ομάδα ελέγχου ήταν 0.80 και 0.79 αντίστοιχα.

Με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης (principal components) προέκυψαν οι εξής τέσσερις υποκλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης (Δες Παραρτήματα Γ' και Δ', σελ. xiii έως xx): α) *Αρνητικό Συναίσθημα* ($\alpha=0,73$). Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου». «Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά»). β) *Ικανοποίηση από το Εργασιακό Περιβάλλον* ($\alpha=0,70$). Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν». «Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα»). γ) *Ικανοποίηση από το Επάγγελμα* ($\alpha=0,73$). Παράδειγμα ερωτήσεων: «Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός». «Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την εισοδή μου στην εκπαίδευση». δ) *Ικανοποίηση από Αποδοχές* ($\alpha=0,62$). Παράδειγμα ερωτήσεων: «Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω». «Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά». «Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις»). Η Κλίμακα με τους Μ.Ο. και τα ποσοστά απαντούντων ανά δήλωση παρατίθεται στο Παράρτημα Ε' σελ. xxi-xxii.

Η δήλωση: «Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως», δεν συμπεριλήφθηκε τελικά σε κάποιον από τους τέσσερις παράγοντες, διότι δεν είχε υψηλή φόρτιση (loading) >0.40 σε

κανέναν παράγοντα, παρόλο που σε τρεις παράγοντες η φόρτιση κυμαινόταν από 0.30 έως 0.40.

* Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999).

Αποτελούνταν από 10 προτάσεις-δηλώσεις, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα αλήθεια). Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν $\alpha=0.85$ για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών, $\alpha=0.86$ για την ομάδα μελέτης και $\alpha=0.84$ για την ομάδα ελέγχου. Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές». «Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα». Η Κλίμακα με τους Μ.Ο. και τα ποσοστά απαντούντων ανά δήλωση παρατίθεται στο Παράρτημα ΣΤ', σελ. xxiii-xxiv.

✓ Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986).

Αποτελούνταν από 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιγραφής οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (OCDQ-RE) δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Σπάνια, 4=Πολύ συχνά). Από το σύνολο των προτάσεων, 9 αναφέρονται στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς». «Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς») 5 στην κατευθυντική συμπεριφορά (Παράδειγμα ερωτήσεων: «Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή». «Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί») και οι υπόλοιπες 9 στην περιοριστική συμπεριφορά (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες». «Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία»). Η Κλίμακα με τους Μ.Ο. και τα ποσοστά απαντούντων ανά δήλωση παρατίθεται στο Παράρτημα Ζ', σελ. xxv-xxvi.

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν: $\alpha=0.91$ για την υποστηρικτική, $\alpha=0.70$ για την κατευθυντική και $\alpha=0.81$ για την περιοριστική συμπεριφορά.

Για την ομάδα μελέτης ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α είχε ως εξής: 0.89 για την υποστηρικτική, 0.81 για την κατευθυντική και 0.71 για την περιοριστική συμπεριφορά

Για την ομάδα ελέγχου ο δείκτης αξιοπιστίας είχε ως εξής: 0.93 για την υποστηρικτική, 0.81 για την κατευθυντική και 0.67 για την περιοριστική συμπεριφορά.

2.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 14.0. for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο διαφοράς των δύο ομάδων με το κριτήριο χ^2 για τις ποιοτικές μεταβλητές και τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τις ποσοτικές. Χρησιμοποιήθηκε επίσης Ανάλυση Διακύμανσης Διπλής Κατεύθυνσης (Two-way ANOVA) και κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA), καθώς επίσης και υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του. Τέλος χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (βηματική) για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτό-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στα δύο επόμενα κεφάλαια της εργασίας αυτής.

Κεφάλαιο 3^ο

Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται σύγκριση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η τρίτη ενότητα στις διαφορές ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση.

Η τέταρτη ενότητα αφορά στην επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Η πέμπτη ενότητα αφορά στις συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και των παραγόντων αυτής με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.

3.1. Σύγκριση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου

Ο έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής), έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στις απόψεις για την κατευθυντική και περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, αλλά όχι για την υποστηρικτική συμπεριφορά. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως γενικό μέτρο δε διέφερε στατιστικά σημαντικά, αλλά παρατηρήθηκε διαφορά μόνο ως προς τη διάσταση της ικανοποίησης από τις αποδοχές (Πίνακας 3α).

Πίνακας 3α: Ανάλυση διαφορών στις μεταβλητές της μελέτης με βάση την ομάδα των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Ειδική Αγωγή N=210		Γενική Αγωγή N=205		t	B.E.	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Επαγγελματική Ικανοποίηση	3,36	0,47	3,39	0,44	-0,582	411,691	0,561
Αρνητικό συναίσθημα	2,11	0,66	2,08	0,58	0,619	413	0,536
Εργασιακό Περιβάλλον	3,22	0,76	3,36	0,76	-1,904	413	0,058
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	3,51	0,67	3,56	0,59	-0,767	413	0,443
Αποδοχές	2,59	0,81	2,33	0,76	3,426	413	0,001**
Αυτό-αποτελεσματικότητα	3,05	0,45	3,02	0,41	0,711	413	0,478
Ηγετική Συμπεριφορά							
Κατευθυντική	1,90	0,54	1,76	0,56	2,570	405	0,01*
Περιοριστική	1,98	0,63	1,73	0,58	4,090	405	<0,001**
Υποστηρικτική	2,68	0,76	2,73	0,69	-0,752	406	0,452

* Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,05 (διπλής κατεύθυνσης)

** Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01 (διπλής κατεύθυνσης)

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν λιγότερο δυσαρεστημένοι από τις αποδοχές τους συγκριτικά με εκείνους της γενικής αγωγής, [$t(413)=3,426$, $P<0,01$]. Σημειώνεται ότι η μικρή διαφορά που παρατηρήθηκε αναφορικά με το εργασιακό περιβάλλον είναι στην αντίθετη κατεύθυνση, αν και δεν φτάνει τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Αναφορικά με το στυλ ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη τόσο της κατευθυντικής [$t(405)=2,570, P=0,01$], όσο και της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς στο διευθυντή του σχολείου [$t(405)=4,090$, διπλής κατεύθυνσης $P<0,001$] σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής.

3.2. Διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Για την ανάλυση διαφορών της ομάδας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Chi-squared). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (3β).

Πίνακας 3β: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

	Ειδική Αγωγή N=210		Γενική Αγωγή N=205		Σημαντικότητα
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Φύλο					*
Άντρες	76	36,5	51	25,4	
Γυναίκες	132	63,5	150	74,6	
Ηλικία (χρόνια)					M.Σ.
<30	40	19,2	33	16,3	
31-40	59	28,4	82	40,6	
41-50	91	43,8	74	36,6	
>50	18	8,7	13	6,4	
Προϋπηρεσία (χρόνια)					M.Σ.
0-3	32	15,5	27	13,4	
4-10	48	23,2	61	30,2	
11-25	96	46,4	90	44,6	
>25	31	15	24	11,9	
Κλάδος					M.Σ.
Δασκάλων	188	89,5	180	88,2	
Νηπιαγωγών	22	10,5	24	11,8	
Σχέση εργασίας					M.Σ.
Οργανική θέση	124	61,1	126	62,1	
Απόσπαση	31	15,3	45	22,2	
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	6	3,0	8	3,9	
Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος	42	20,7	24	11,8	

P*<0,05

P**<0,001

M.Σ. = Μη σημαντική διαφορά

Αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άντρες τόσο στην ειδική αγωγή (περίπου 3:1) όσο και στην γενική αγωγή (περίπου 4:1), η διαφορά

στην αναλογία των δύο φύλων διαφέρει στατιστικά σημαντικά [$\chi^2(1)=5,95$, $P=0,015$]. Στην ειδική αγωγή υπηρετεί μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών (36%) σε σύγκριση με την γενική αγωγή (25%).

Αναφορικά με την ηλικία, αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ηλικίας ανήκουν συχνότερα στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ενώ οι της γενικής αγωγής στην κατηγορία 31-40 ετών, η κατανομή της ηλικίας δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά στις δύο ομάδες [$\chi^2(3)=6,89$, $P=0,075$]. Ως προς την προϋπηρεσία, η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων δεν είναι σημαντική [$\chi^2(3)=2,99$, $P=0,392$].

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που κατέχουν οργανική θέση είναι το ίδιο στις δύο ομάδες, αλλά στην ειδική αγωγή υπηρετούν περισσότεροι αναπληρωτές/ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη γενική αγωγή (20,7% έναντι 11,8%) καθώς επίσης και λιγότεροι αποσπασμένοι (15,3% στην ειδική έναντι 22,2% στη γενική αγωγή). Παρόλα αυτά, η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το είδος της σχέσης εργασίας δεν φτάνει το όριο της στατιστικής σημαντικότητας [$\chi^2(3)=7,79$, $P=0,051$].

Τέλος, δε διαφέρει σημαντικά η αναλογία δασκάλων και νηπιαγωγών στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών [$\chi^2(1)=0,17$, $P=0,677$].

3.3. Διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση

Για την ανάλυση διαφορών της ομάδας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε επίσης το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Chi-squared). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (3γ).

Πίνακας 3γ: Σπουδές και Μετεκπαίδευση

	Ειδική Αγωγή N=210		Γενική Αγωγή N=205		Σημαντικότητα
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Βασικές επαγγελματικές σπουδές					M.Σ.
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών	50	24,2	37	18,0	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών & Εξομοίωση	83	40,1	86	42,0	
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπ/σης ή Νηπιαγωγών ή Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής	74	35,7	82	40,0	
Μετεκπαίδευση					**
Μεταπτυχιακός/Διδακτορικός τίτλος	30	15,1	14	11,7	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	83	41,7	22	18,3	
Σεμινάρια ΠΕΚ και εξειδίκευσης	12	6,0	67	55,8	
Χωρίς μετεκπαίδευση	85	40,5	102	49,8	

P* < 0,05 P** < 0,001 M.Σ. = Μη σημαντική διαφορά

Και στις δύο ομάδες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας/σχολής νηπιαγωγών με εξομοίωση, ακολουθούσαν οι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ ή τμήματος/κατεύθυνσης ειδικής αγωγής και οι λιγότεροι είχαν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας/σχολής νηπιαγωγών χωρίς εξομοίωση. Η διαφορά στην αναλογία ως προς τις βασικές επαγγελματικές σπουδές στις δύο ομάδες, δε διαφέρει σημαντικά [$\chi^2(2)=2,39$, P=0,302].

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου και μετεκπαίδευσης σε διδασκαλείο είναι περισσότεροι από τους συναδέλφους τους της γενικής. Αντίθετα, περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ΠΕΚ και εξειδίκευσης. Η διαφορά στην αναλογία των δύο ομάδων ως προς τη μετεκπαίδευση διαφέρει στατιστικά σημαντικά [$\chi^2(3)=81,04, P<0,001$].

3.4. Επίδραση του φύλου

Στον παρακάτω πίνακα, παρατίθενται οι Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης καθώς και των υποκλιμάκων αυτής, κατά φύλο και ομάδα εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3δ: Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης κατά φύλο και ομάδα

	Άνδρες N=127				Γυναίκες N=282			
	Ειδική Αγωγή N=76		Γενική Αγωγή N=51		Ειδική Αγωγή N=127		Γενική Αγωγή N=132	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
Επαγγελματική Ικανοποίηση	3,27	0,53	3,29	0,41	3,28	0,48	3,42	0,44
<i>Υποκλίμακες</i>								
Αρνητικό συναίσθημα	2,27	0,80	2,16	0,53	2,23	0,70	2,02	0,56
Εργασιακό Περιβάλλον	3,30	0,84	3,30	0,77	3,30	0,81	3,16	0,71
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	3,42	0,77	3,40	0,58	3,41	0,70	3,56	0,61
Αποδοχές	2,35	0,71	2,22	0,79	2,30	0,74	2,75	0,82

3.4.1. Επαγγελματική ικανοποίηση

Για να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της διαφοράς της αναλογίας ανδρών και γυναικών στις δύο ομάδες, εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην επαγγελματική ικανοποίηση, ελέγχοντας συγχρόνως τον παράγοντα φύλο. Η

ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

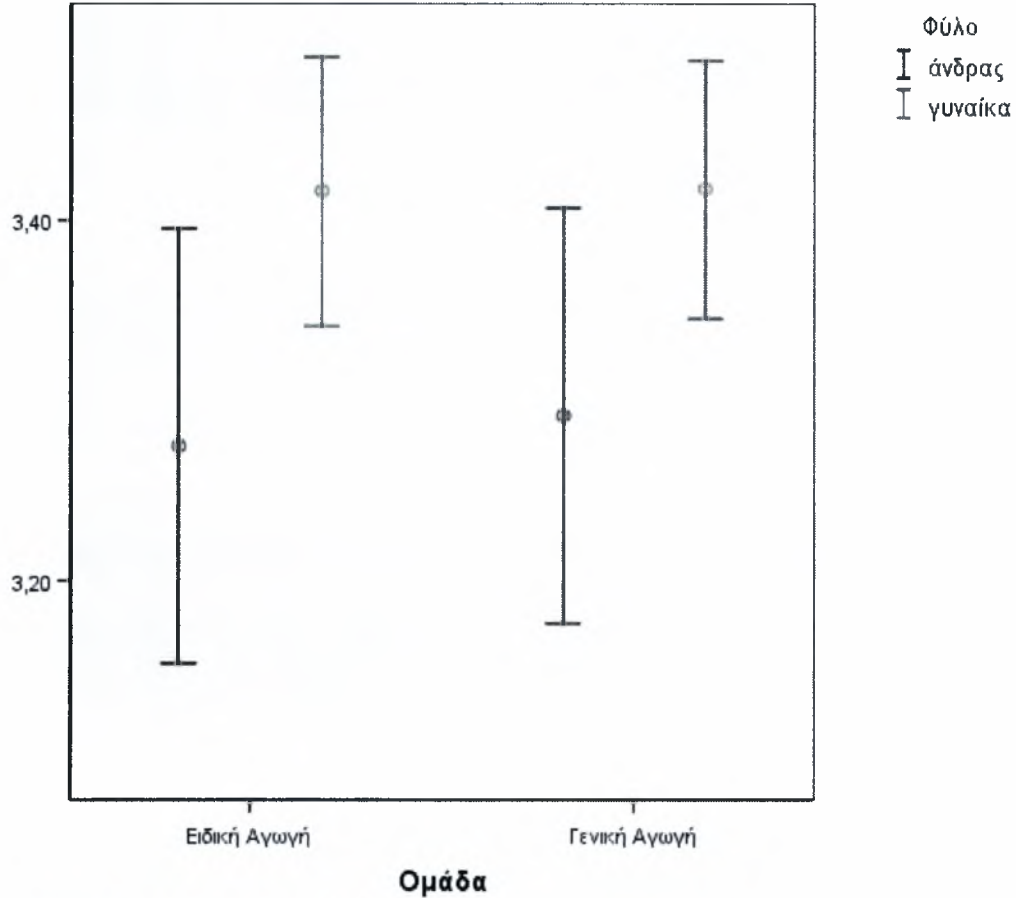
Πίνακας 3δ.α: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση)

Μεταβλητές	F	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	P
Κύριες			
Επιδράσεις			
Ομάδας	0,033	1,409	0,855
Φύλου	7,341	1,409	0,007*
Αλληλεπίδραση			
Ομάδας και Φύλου	0,026	1,409	0,872

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.α), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο, αλλά οι γυναίκες έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άντρες και στις δύο ομάδες (Πίνακας 3δ & Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Επαγγελματική ικανοποίηση στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



3.4.2. Αρνητικό συναίσθημα

Εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στο αρνητικό συναίσθημα, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

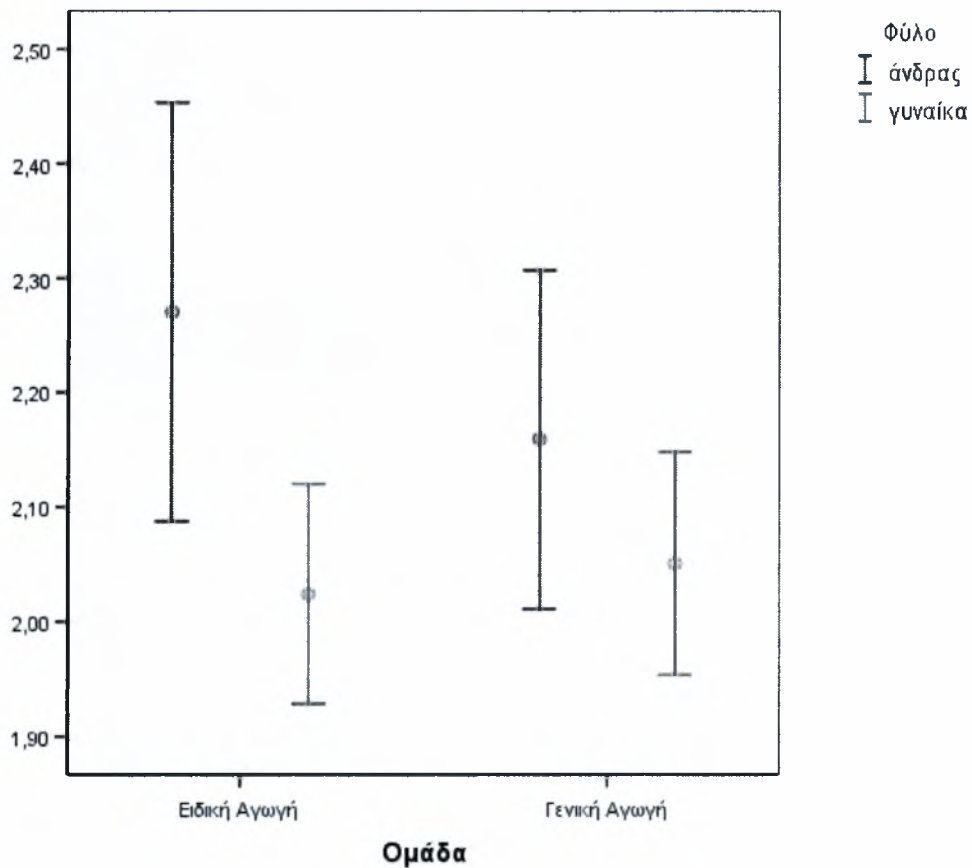
Πίνακας 3δ.β: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Αρνητικό Συναίσθημα)

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
Κύριες Επιδράσεις Ομάδας	0,398	1,409	0,528
Φύλου	6,928	1,409	0,009*
Αλληλεπίδραση Ομάδας και Φύλου	1,047	1,409	0,307

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.β), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο, αλλά οι άντρες εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων δηλώνουν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Πίνακας 3δ & Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Αρνητικό συναίσθημα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



3.4.3. Ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον

Εξετάστηκε η ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

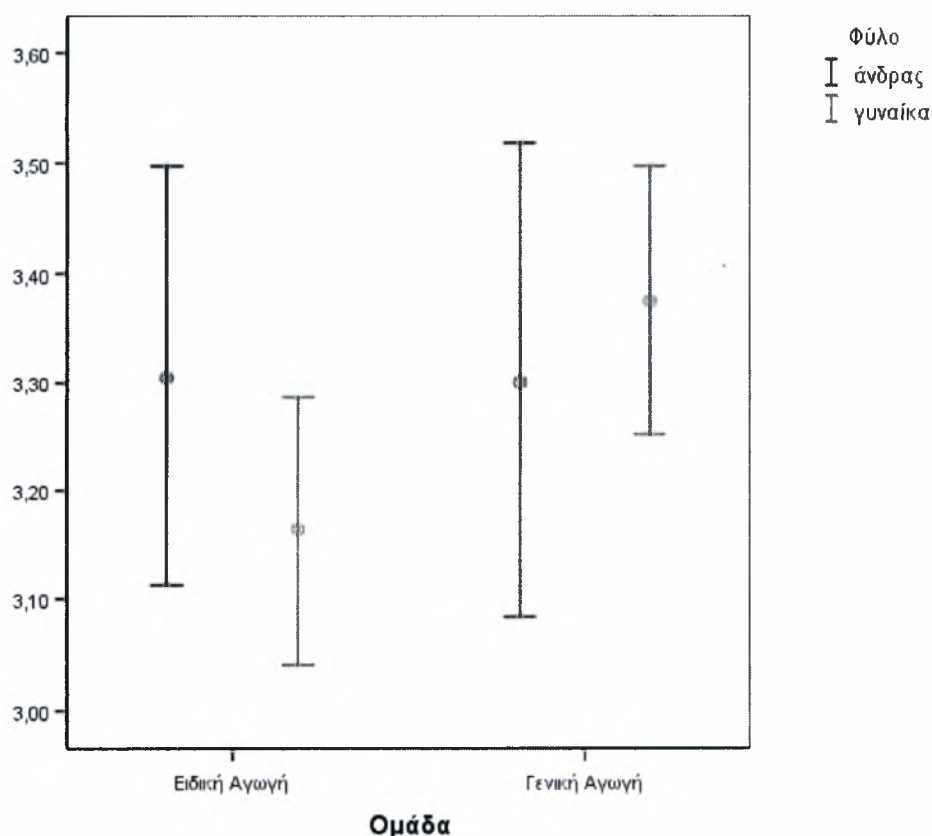
Πίνακας 3δ.γ: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Εργασιακό Περιβάλλον)

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
Κύριες Επιδράσεις			
Ομάδας	1,574	1,409	0,210
Φύλου	0,164	1,409	0,686
Αλληλεπίδραση			
Ομάδας και Φύλου	1,703	1,409	0,193

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.γ), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο, ούτε και οι άντρες διαφέρουν σημαντικά από τις γυναίκες και στις δύο ομάδες (Πίνακας 3δ & Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3: Ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



3.4.4. Ικανοποίηση από το επάγγελμα

Επειδή η αναλογία των δύο φύλων ήταν διαφορετική στις δύο ομάδες, εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην ικανοποίηση από το επάγγελμα παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

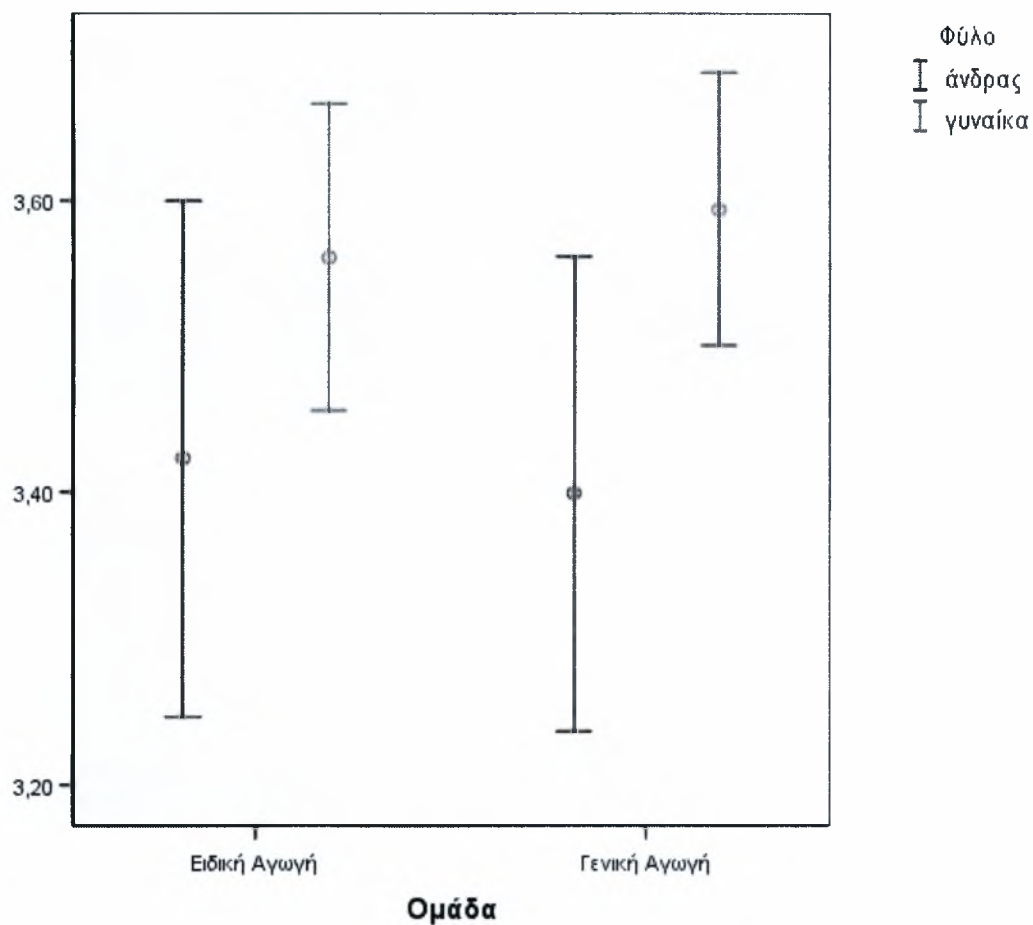
Πίνακας 3δ.δ: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Ικανοποίηση από το επάγγελμα)

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
Κύριες Επιδράσεις Ομάδας	0,004	1,409	0,949
Φύλου	5,948	1,409	0,015*
Αλληλεπίδραση Ομάδας και Φύλου	0,173	1,409	0,678

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.δ), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο, αλλά οι γυναίκες έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα συγκριτικά με τους άντρες και στις δύο ομάδες (Πίνακας 3δ & Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Ικανοποίηση από το επάγγελμα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



3.4.5. Ικανοποίηση από τις αποδοχές

Μελετήθηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην ικανοποίηση από το επάγγελμα παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

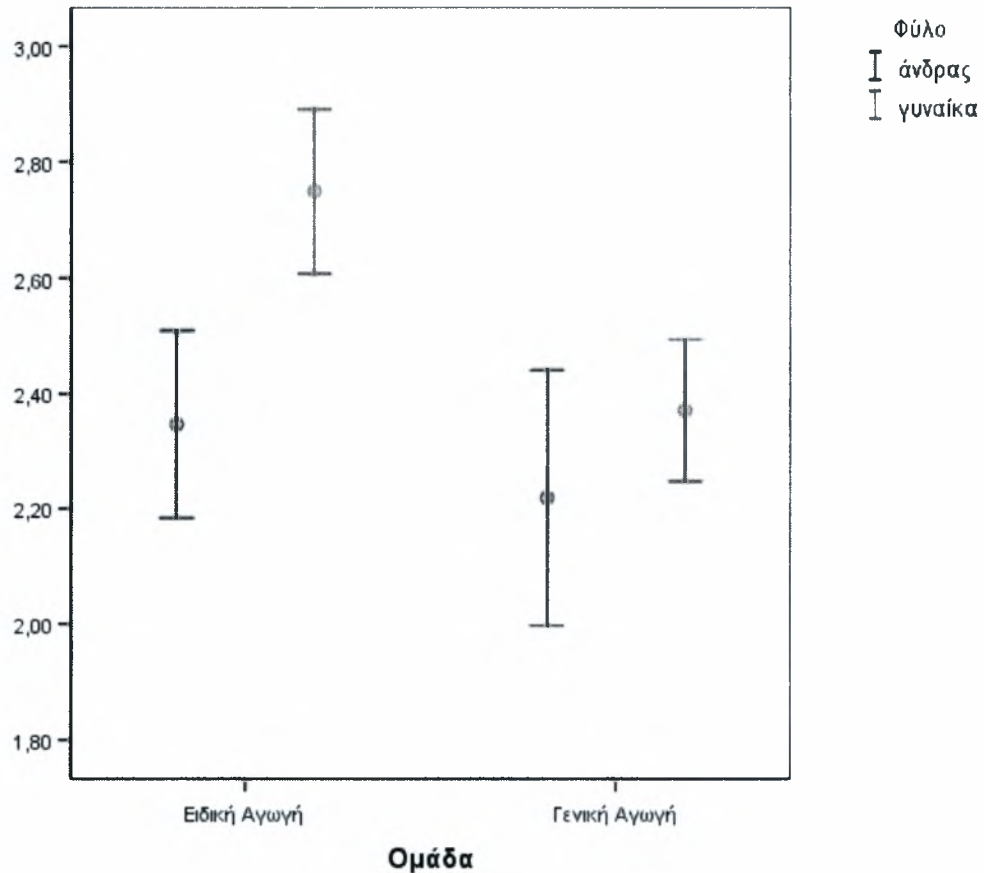
Πίνακας 3δ.ε: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Αποδοχές)

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
Κύριες Επιδράσεις			
Ομάδας	8,968	1,409	0,003*
Φύλου	10,801	1,409	0,001*
Αλληλεπίδραση Ομάδας και Φύλου	2,198	1,409	0,139

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.ε), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο, αλλά οι γυναίκες έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις αποδοχές τους και στις δύο ομάδες συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους. Επίσης, σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις αποδοχές τους δηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής (Πίνακας 3δ & Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Ικανοποίηση από τις αποδοχές στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



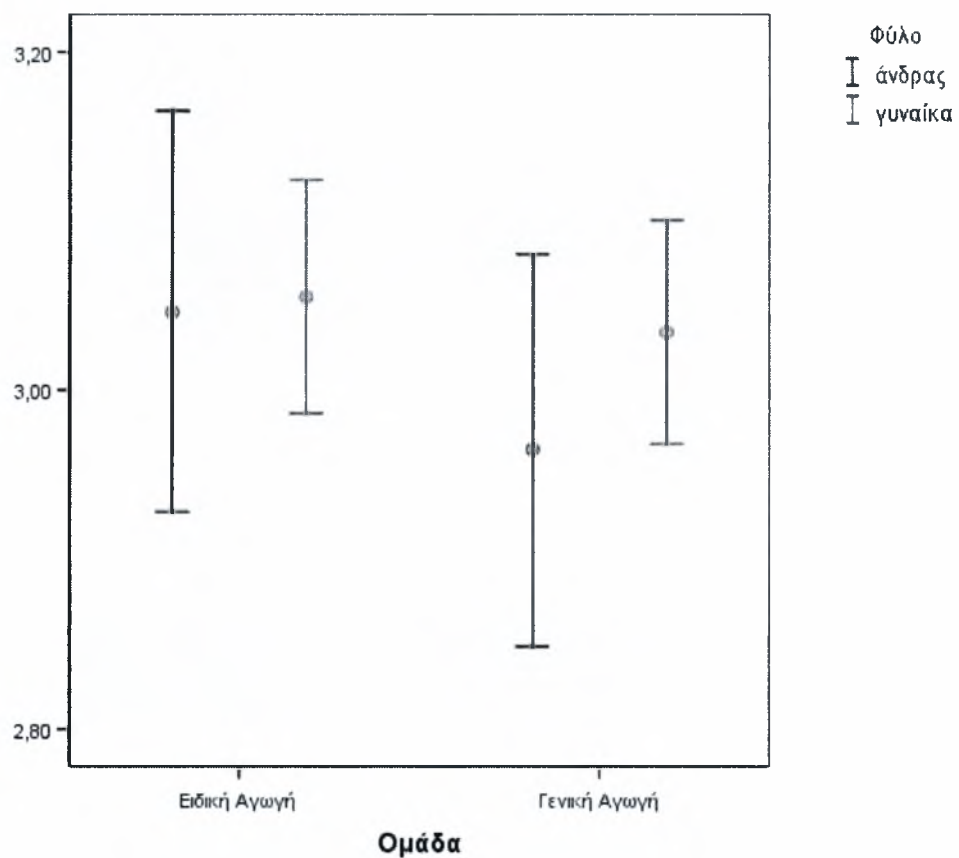
3.4.6. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Για να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της διαφοράς της αναλογίας ανδρών και γυναικών στις δύο ομάδες, εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην αυτο-αποτελεσματικότητα, ελέγχοντας συγχρόνως τον παράγοντα φύλο. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων [$F_{(1, 409)}=0,421, P>0,05$]. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο [$F_{(1,409)}=0,709, P<0,05$]. (Διάγραμμα 6) , ούτε και οι άντρες διαφέρουν σημαντικά από τις γυναίκες και στις δύο ομάδες [$F_{(1,409)}=0,709, P<0,05$]. (Ειδική Αγωγή: Άντρες, M.T.= 3,05 T.A.= 0,52 ,

Γυναίκες: Μ.Τ.= 3,05 Τ.Α.= 0,40 , Γενική Αγωγή: Άντρες, Μ.Τ.= 2,96 Τ.Α.= 0,41,
Γυναίκες: Μ.Τ.= 3,03 Τ.Α.= 0,41)

Διάγραμμα 6: Αυτο-αποτελεσματικότητα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



Στον παρακάτω πίνακα (3δ.στ), παρατίθενται οι Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης καθώς και των υποκλιμάκων αυτής, κατά φύλο και ομάδα εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3δ.στ: Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις Ηγετικής Συμπεριφοράς κατά φύλο και ομάδα

	Άνδρες N=125				Γυναίκες N=276			
	Ειδική Αγωγή N=75		Γενική Αγωγή N=50		Ειδική Αγωγή N=129		Γενική Αγωγή N=147	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
Ηγετική Συμπεριφορά								
Κατευθυντική	1,99	0,59	1,65	0,53	1,85	0,51	1,79	0,56
Περιοριστική	2,00	0,65	1,77	0,51	1,96	0,63	1,71	0,58
Υποστηρικτική	2,65	0,77	2,69	0,57	2,70	0,75	2,76	0,71

3.4.7. Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά

Εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην άποψη για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

Πίνακας 3δ.ζ: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά)

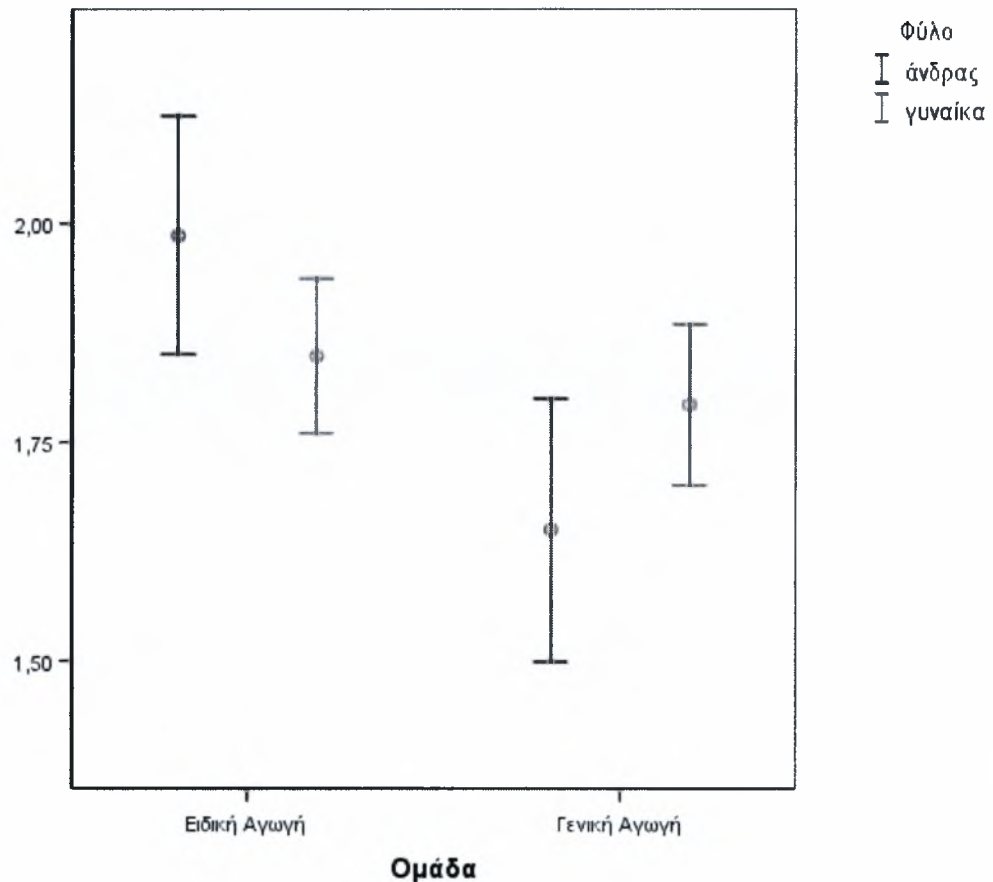
Μεταβλητές	F	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	P
Κύριες Επιδράσεις			
Ομάδας	10,717	1,401	0,001*
Φύλου	0,003	1,401	0,959
Αλληλεπίδραση			
Ομάδας και Φύλου	5,503	1,401	0,019*

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.ζ), η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Υπάρχει διαφορά

μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς στο διευθυντή του σχολείου συγκριτικά με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής (Πίνακας 3δ.στ & Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7: Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



Το παραπάνω διάγραμμα απεικονίζει τη μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μέση τιμή ξεχωριστά για άντρες και γυναίκες στις δύο ομάδες. Δείχνει ότι η διαφορά στην άποψη εκπαιδευτικών των δύο ομάδων για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά αποδίδεται στους άντρες εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Αντίθετα, δε διαφέρουν οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών των δύο ομάδων για την κατευθυντική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

3.4.8. Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά

Μελετήθηκε επίσης η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην άποψη για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

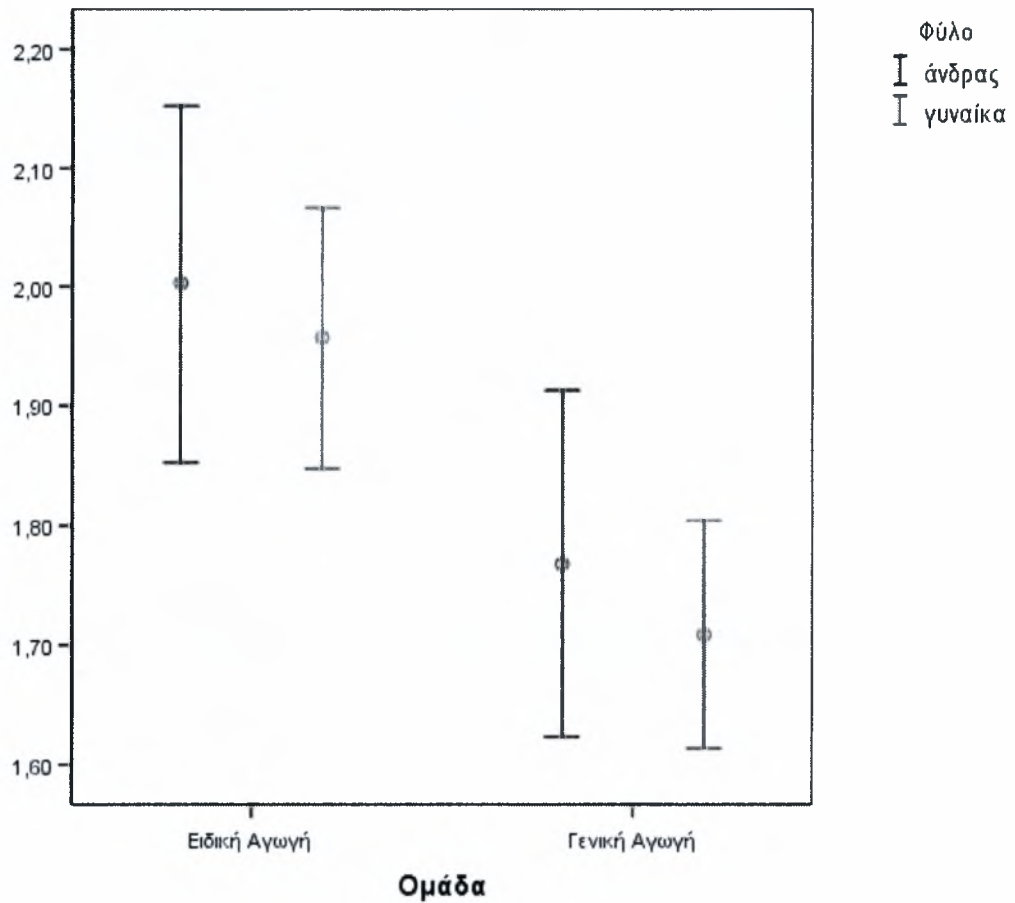
Πίνακας 3δ.η.: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά)

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
Κύριες Επιδράσεις			
Ομάδας	13,382	1,402	0,000*
Φύλου	0,631	1,402	0,427
Αλληλεπίδραση			
Ομάδας και Φύλου	0,010	1,402	0,919

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.η), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο αλλά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς στο διευθυντή του σχολείου συγκριτικά με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής (Πίνακας 3δ.στ & Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8: Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



3.4.9. Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά

Εξετάστηκε, τέλος, η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην άποψη για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

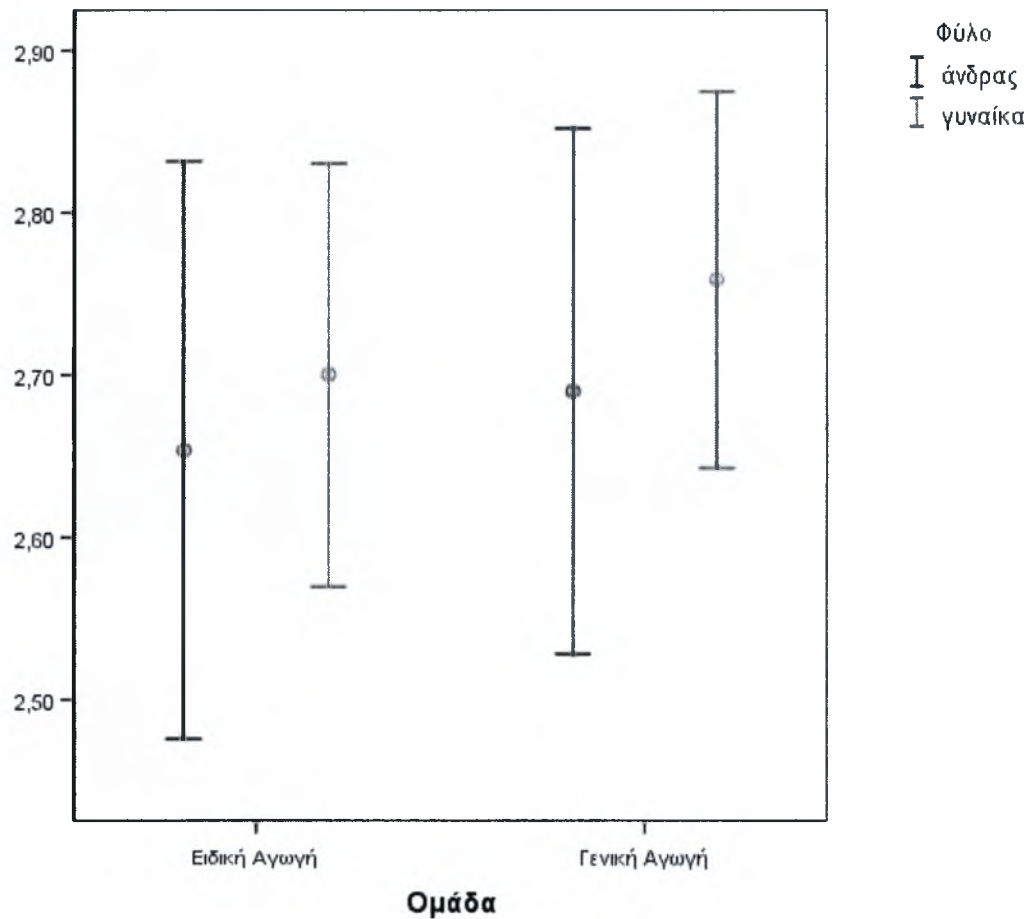
Πίνακας 3δ.θ: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά)

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
Κύριες Επιδράσεις			
Ομάδας	0,363	1,402	0,547
Φύλου	0,534	1,402	0,465
Αλληλεπίδραση			
Ομάδας και Φύλου	0,020	1,402	0,888

* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.θ), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο), ούτε και οι άντρες διαφέρουν σημαντικά από τις γυναίκες και στις δύο ομάδες (Πίνακας 3δ.στ & Διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 9: Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο



3.5. Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

Στην πρώτη ενότητα μελετώνται οι συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς.

Στη δεύτερη ενότητα μελετώνται οι αλληλοσυσχετίσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς.

Στην τρίτη ενότητα μελετώνται οι συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης (αρνητικό συναίσθημα, εργασιακό περιβάλλον, ικανοποίηση από το επάγγελμα, αποδοχές) με τους τρεις τύπους ηγετικής συμπεριφοράς και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

3.5.1. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Στον παρακάτω πίνακα (3ε.α) παρατίθενται οι συσχετίσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών της μελέτης.

Πίνακας 3ε.α: Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης με αυτο-αποτελεσματικότητα και τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στις δύο ομάδες

Εκπαιδευτικοί		Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Αυτο- αποτελεσματικότ ητα
Επαγγελματική Ικανοποίηση	Ειδικής Αγωγής	-0.114	-0.330**	0.545**	0.466**
		0,10	<0,01	<0,01	<0,01
	Γενικής Αγωγής	-0.067	-0.183**	0.403**	0.356**
		0,35	<0,01	<0,01	<0,01
		* P < 0.05	** P < 0.01		

Στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς και με τους δύο από τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.

Στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής παρατηρείται χαμηλή θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η ίδια συσχέτιση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι υψηλή και θετική.

Στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής παρατηρείται χαμηλή αρνητική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, ενώ η ίδια συσχέτιση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι μέτρια και αρνητική.

Στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών δεν παρατηρείται συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, ενώ

αντίθετα παρατηρείται υψηλή θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά.

3.5.2. Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Στον παρακάτω πίνακα (3ε.β) παρατίθενται οι αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της μελέτης, όπου με έντονους χαρακτήρες αναγράφονται εκείνες που αφορούν στην ομάδα μελέτης (ειδικής αγωγής) και με κανονικούς χαρακτήρες εκείνες που αφορούν στην ομάδα ελέγχου (γενικής αγωγής).

Πίνακας 3ε.β: Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στις δύο ομάδες

	Αυτό-αποτελεσματικότητα	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά
Αυτό-αποτελεσματικότητα	1	0.122 0,08	-0.176* 0,01	0.218** <0,01
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	0.015 0,83	1	0.417** <0,01	-0.211** <0,01
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	-0.129 0,07	0.365** 0,00	1	-0.399** <0,01
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	0.283** <0,01	-0.084 0,23	-0.371** <0,01	1

* P < 0.05

** P < 0.01

Και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά.

Παρατηρούνται επίσης από μέτριες έως υψηλές συσχέτισεις μεταξύ των τύπων ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση της κατευθυντικής με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, ενώ η ίδια σχέση στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι υψηλή και θετική.

Μέτρια αρνητική συσχέτιση της κατευθυντικής με την υποστηρικτική συμπεριφορά παρατηρείται μόνο στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, ενώ και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών παρατηρείται μέτρια αρνητική συσχέτιση της περιοριστικής με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά.

3.5.3. Προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής αγωγής

Για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από τους παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτήν χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Με τη μέθοδο αυτή το τελικό μοντέλο πρόβλεψης προκύπτει κατά βήματα. Στο πρώτο βήμα εισάγεται η μεταβλητή που έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα και στα επόμενα βήματα προστίθενται στο μοντέλο διαδοχικά οι μεταβλητές που προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης. Στον πίνακα 3ε.γ παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα, ξεχωριστά στην κάθε ομάδα. .

Πίνακας 3ε.γ: Βηματική Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην Ειδική και τη Γενική αγωγή

Ομάδα	Βήμα		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
			b	Τυπικό σφάλμα	β		
Ειδική Αγωγή	1	σταθερά	2,434	,103		23,601	,000
		Ηγεσία-υποστηρ.	,348	,037	,549	9,377	,000
	2	σταθερά	1,446	,184		7,840	,000
		Ηγεσία-υποστηρ.	,288	,035	,454	8,121	,000
		Αυτο-αποτελεσματικότητα	,377	,060	,349	6,242	,000
	3	σταθερά	1,746	,222		7,869	,000
		Ηγεσία-υποστηρ.	,257	,037	,404	6,852	,000
		Αυτο-αποτελεσματικότητα	,373	,060	,345	6,237	,000
		Ηγεσία-περιορ.	-,103	,043	-,136	-2,374	,019

Γενική Αγωγή	1	σταθερά	2,684	,116		23,163	,000
		Ηγεσία-υποστηρ.	,255	,041	,403	6,204	,000
	2	σταθερά	1,944	,214		9,096	,000
		Ηγεσία-υποστηρ.	,219	,041	,346	5,398	,000
		Αυτο-αποτελεσματικότητα	,278	,069	,260	4,062	,000

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η υποστηρικτική ηγεσία καθώς και η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπουν από κοινού την επαγγελματική ικανοποίηση στη Ειδική Αγωγή σε μεγάλο βαθμό (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 40,8\%$) και λιγότερο στην Γενική Αγωγή (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 21,9\%$).

Η υποστηρικτική ηγεσία είναι ο πιο καθοριστικός από αυτούς τους παράγοντες αλλά και η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πρόσθετος προβλεπτικός παράγοντας και στις δύο ομάδες. Η απουσία περιοριστικής συμπεριφοράς δεν προσθέτει στην προβλεψιμότητα της ομάδας γενικής αγωγής αλλά προσθέτει σε αυτήν της ειδικής αγωγής (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 42,1\%$).

3.5.4. Συσχετίσεις των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Μελετήθηκαν επίσης και προέκυψαν, σύμφωνα με τον πίνακα (3ε.δ), οι συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους τρεις τύπους ηγετικής συμπεριφοράς και την αυτο-αποτελεσματικότητα και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Πίνακας 3ε.δ:Συσχετίσεις των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Εκπαιδευτικοί	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Αυτο- αποτελεσματικότη τα
Αρνητικό συναίσθημα	Ειδικής Αγωγής	0,129 0,064	0,251** 0,000	-0,304** 0,000	-0,366** 0,000
	Γενικής Αγωγής		0,019 0,788	0,125 0,078	-0,286** 0,000
Εργασιακό περιβάλλον	Ειδικής Αγωγής	-0,105 0,133	-0,262** 0,000	0,587** 0,000	0,367** 0,000
	Γενικής Αγωγής		-0,141* 0,046	-0,278** 0,000	0,563** 0,000
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	Ειδικής Αγωγής	0,037 0,593	-0,178* 0,011	0,425** 0,000	0,346** 0,000
	Γενικής Αγωγής		0,013 0,860	-0,072 0,310	0,129 0,068
Αποδοχές	Ειδικής Αγωγής	-0,038 0,586	-0,180** 0,010	0,112 0,109	0,202** 0,003
	Γενικής Αγωγής		-0,050 0,485	0,058 0,417	0,053 0,452

* P < 0.05

** P < 0.01

Τόσο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής όσο και σε εκείνους της γενικής αγωγής, κανένας από τους τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (αρνητικό συναίσθημα, ικανοποίηση από επάγγελμα και αποδοχές) δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Ο παράγοντας της ικανοποίησης από το εργασιακό περιβάλλον παρουσιάζει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τον παραπάνω τύπο ηγετικής συμπεριφοράς μόνο στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής το αρνητικό συναίσθημα παρουσιάζει μέτρια αρνητική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα και την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, ενώ η συσχέτιση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά είναι μέτρια και θετική μόνο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής η ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, μέτρια θετική με την αυτο-αποτελεσματικότητα και μέτρια αρνητική με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά.

Η ικανοποίηση από το επάγγελμα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών η ικανοποίηση από το επάγγελμα παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Κεφάλαιο 4^ο

Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που υπηρετούν στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ)

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται σύγκριση εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε ΣΜΕΑ και ΤΕ αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις διαφορές των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η τρίτη ενότητα στις διαφορές ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση.

Η τέταρτη ενότητα αφορά στις συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και των παραγόντων αυτής με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.

4.1. Σύγκριση εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου

Ο έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών των εκπαιδευτικών (ΣΜΕΑ και ΤΕ), έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ως γενικό μέτρο δε διέφερε στατιστικά σημαντικά, αλλά παρατηρήθηκε διαφορά μόνο ως προς τη διάσταση της ικανοποίησης από τις αποδοχές (Πίνακας 4α).

Πίνακας 4α.: Ανάλυση διαφορών στις μεταβλητές της μελέτης με βάση το σχολικό πλαίσιο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	ΣΜΕΑ N=125		ΤΕ N=76		t	B.E.	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Επαγγελματική Ικανοποίηση	3,38	0,49	3,37	0,43	0,056	199	0,956
Αρνητικό συναίσθημα	2,11	0,67	2,07	0,64	0,414	199	0,679
Εργασιακό Περιβάλλον	3,18	0,76	3,28	0,76	-0,868	199	0,386
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	3,50	0,73	3,54	0,56	-0,399	199	0,691
Αποδοχές	2,70	0,85	2,43	0,72	2,403	178,694	0,01*
Αυτο-αποτελεσματικότητα	3,07	0,44	3,03	0,45	0,641	199	0,522
Ηγετική Συμπεριφορά							
Κατευθυντική	1,93	0,57	1,87	0,50	0,730	195	0,466
Περιοριστική	1,98	0,66	1,99	0,62	-0,145	195	0,885
Υποστηρικτική	2,70	0,82	2,67	0,66	0,201	183,659	0,841

* Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,05 (διπλής κατεύθυνσης)

** Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01 (διπλής κατεύθυνσης)

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑ δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους συγκριτικά με εκείνους των ΤΕ [$t(178,964)=2,403, P=0,01$].

Σύγκριση των τριών ομάδων μεταξύ τους (εκπαιδευτικοί ΣΜΕΑ, ΤΕ, γενικής αγωγής) με Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,403)=8,977, P<0,001$]. Μετά από έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Tukey's-b, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑ με τις άλλες δύο ομάδες (μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις

αποδοχές δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑ), ενώ οι άλλες δύο ομάδες δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

4.2. Διαφορές των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Για την ανάλυση διαφορών των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε επίσης το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Chi-squared) για τις κατηγορικές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (4β).

Πίνακας 4β. : Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

	ΣΜΕΑ N=125		ΤΕ N=76		Σημαντικότητα
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Φύλο					M.Σ.
Άντρες	38	30,4	32	43,2	
Γυναίκες	87	69,6	42	56,8	
Ηλικία (χρόνια)					M.Σ.
<30	27	22,0	13	17,1	
31-40	33	26,8	19	25,0	
41-50	55	44,7	34	44,7	
>50	8	6,5	10	13,2	
Προϋπηρεσία (χρόνια)					M.Σ.
0-3	23	18,7	9	11,8	
4-10	29	23,6	14	18,4	
11-25	54	43,9	39	51,3	
>25	17	13,8	14	18,4	
Κλάδος					M.Σ.
Δασκάλων	108	86,4	71	93,4	
Νηπιαγωγών	17	13,6	5	6,6	
Σχέση εργασίας					M.Σ.
Οργανική θέση	74	60,2	44	59,5	
Απόσπαση	14	11,4	17	23,0	
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	4	3,3	2	2,7	
Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος	31	25,2	11	14,9	

P* < 0,05

P** < 0,001

M.Σ. = Μη σημαντική διαφορά

Οι γυναίκες που υπηρετούν στις ΣΜΕΑ και στα ΤΕ είναι περισσότερες από τους άντρες και η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ.

Παρόλα αυτά η διαφορά στην αναλογία των δύο φύλων δεν είναι στατιστικά σημαντική [$\chi^2(1)=3,36$, $P=0,067$].

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑ και των ΤΕ ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών και ακολουθούν με τη σειρά οι ανήκοντες στις ομάδες 31-40, κάτω από 30 και πάνω από 50 ετών. Η διαφορά στην αναλογία δεν ήταν στατιστικά σημαντική [$\chi^2(3)=2,91$, $P=0,406$].

Ως προς την προϋπηρεσία, η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ δεν είναι σημαντική [$\chi^2(3)=3,14$, $P=0,370$]. Επίσης, δε διαφέρει σημαντικά και η αναλογία δασκάλων και νηπιαγωγών που υπηρετούν στις δύο αυτές δομές παροχής ειδικής αγωγής [$\chi^2(1)=2,39$, $P=0,122$].

Στις ΣΜΕΑ υπηρετούν περισσότεροι αναπληρωτές/ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη γενική αγωγή (25,2% έναντι 14,9%) καθώς επίσης και λιγότεροι αποσπασμένοι (11,4% στις ΣΜΕΑ έναντι 23,0% στα ΤΕ). Παρόλα αυτά, η διαφορά στην αναλογία ως προς το είδος της σχέσης εργασίας στους εκπαιδευτικούς αυτούς δεν είναι σημαντική [$\chi^2(3)=6,31$, $P=0,097$].

4.3. Διαφορές των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση

Για την ανάλυση διαφορών των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑ και ΤΕ ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε επίσης το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Chi-squared) για τις κατηγορικές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (4γ).

Πίνακας 4γ. : Σπουδές και Μετεκπαίδευση

	ΣΜΕΑ N=125		ΤΕ N=76		Σημαντικότητα
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
Βασικές επαγγελματικές σπουδές					M.Σ.
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών	33	26,6	17	22,7	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών & Εξομοίωση	41	33,1	37	49,3	
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπ/σης ή Νηπιαγωγών ή Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής	50	40,3	21	28,0	
Μετεκπαίδευση					M.Σ.
Μεταπτυχιακός/Διδακτορικός τίτλος	21	16,8	9	11,8	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	42	33,6	35	46,1	
Σεμινάρια ΠΕΚ και εξειδίκευσης	6	4,8	6	7,9	
Χωρίς μετεκπαίδευση	56	44,8	26	34,2	
P*<0,05	P**<0,001	M.Σ.= Μη σημαντική διαφορά			

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑ είχαν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ πτυχίο/κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, ενώ το ίδιο προσόν κατείχαν οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί των ΤΕ. Οι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής ακαδημίας/σχολής νηπιαγωγών με εξομοίωση των ΣΜΕΑ, ήταν περισσότεροι συγκριτικά με του έχοντες το ίδιον προσόν εκπαιδευτικούς των ΤΕ. Παρόλα αυτά, η διαφορά στην αναλογία ως

προς τις βασικές επαγγελματικές σπουδές δε διαφέρει σημαντικά [$\chi^2(4)=6,65$, $P=0,155$].

Παρόλο που το 44,8% των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑ έναντι 34,2% των ΤΕ δεν έχει τύχει μετεκπαίδευσης, δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στην αναλογία των δύο ομάδων [$\chi^2(3)=4,75$, $P=0,191$].

4.4. Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ

Στην πρώτη ενότητα μελετώνται οι συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς.

Στη δεύτερη ενότητα μελετώνται οι αλληλοσυσχετίσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς.

Στην τρίτη ενότητα μελετώνται οι συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης (αρνητικό συναίσθημα, εργασιακό περιβάλλον, ικανοποίηση από το επάγγελμα, αποδοχές) με τους τρεις τύπους ηγετικής συμπεριφοράς και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

4.4.1. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Στον παρακάτω πίνακα (4δ) παρατίθενται οι συσχετίσεις των δύο υποομάδων εκπαιδευτικών της μελέτης (ΣΜΕΑ και ΤΕ).

Πίνακας 4δ: Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης με αυτο-αποτελεσματικότητα και τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στους εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑ και ΤΕ

Εκπαιδευτικοί	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Αυτο-αποτελεσματικότητα
ΣΜΕΑ	-0.125	-0.228*	0.545**	0.319**
	0,17	0,12	<0,01	<0,01
ΤΕ	-0.152	-0.609**	0.566**	0.637**
	0,19	<0,01	<0,01	<0,01

* P < 0.05 ** P < 0.01

Στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ παρατηρούνται από μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.

Στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, η ίδια συσχέτιση είναι υψηλή και θετική.

Στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ παρατηρείται υψηλή θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά.

Στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ παρατηρείται μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, ενώ η ίδια συσχέτιση, στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, είναι επίσης αρνητική αλλά υψηλή.

4.4.2. Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Στον παρακάτω πίνακα (4στ) παρατίθενται οι συσχετίσεις και των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑ και ΤΕ, όπου με έντονους χαρακτήρες και σε κάθετη φορά αναγράφονται εκείνες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και σε ευθεία φορά και κανονικούς χαρακτήρες εκείνες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ.

Πίνακας 4στ: Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

	Αυτό-αποτελεσματικότητα	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά
Αυτό-αποτελεσματικότητα	1	0.153 0,19	-0.285* 0,01	0.331** <0,01
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	- 0.085 0,35	1	0.264* 0,02	-0.154 0,19
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	-0.059 0,52	0.415** <0,01	1	-0.529** <0,01
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	0.254** <0,01	-0.086 0,35	-0.323** <0,01	1

* P < 0.05 ** P < 0.01

Στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά.

Μέτρια επίσης αρνητική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ.

Παρατηρούνται επίσης από μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των τύπων ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που υπηρετούν στις δύο αυτές δομές παροχής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ παρατηρείται υψηλή θετική συσχέτιση της κατευθυντικής με την περιοριστική συμπεριφορά, ενώ η ίδια σχέση στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ είναι μέτρια θετική. Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ παρατηρείται μέτρια αρνητική συσχέτιση της περιοριστικής με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, ενώ η ίδια σχέση στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ είναι επίσης αρνητική αλλά υψηλή.

4.4.3. Προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑ και ΤΕ

Για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από τους παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτήν χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Στον πίνακα 4ε παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα, ξεχωριστά στην κάθε ομάδα. .

Πίνακας 4ε: Βηματική Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην Ειδική και τη Γενική αγωγή

Ομάδα	Βήμα1		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
			b	Τυπικό σφάλμα	β		P
ΣΜΕΑ	1	Σταθερά	2,477	,130		18,986	<0,001
		Ηγεσία-υποστηρ.	,336	,047	,552	7,228	<0,001
	2	Σταθερά	1,827	,274		6,680	<0,001
		Αυτο-αποτελεσματικότητα Ηγεσία-υποστηρ.	,238 ,306	,089 ,047	,206 ,503	2,682 6,562	,008 <0,001
ΤΕ	1	Σταθερά	1,540	,260		5,913	<0,001
		Αυτο-αποτελεσματικότητα	,604	,085	,637	7,110	<0,001
	2	Σταθερά	2,558	,272		9,414	<0,001
		Αυτο-	,478	,073	,505	6,576	<0,001

	αποτελεσματικότητα					
	Ηγεσία-περιορ.	-,320	,053	-,466	-6,069	<0,001
3	Σταθερά	2,155	,304		7,092	<0,001
	Αυτο-αποτελεσματικότητα	,437	,072	,461	6,083	<0,001
	Ηγεσία-περιορ.	-,247	,058	-,360	-4,274	<0,001
	Ηγεσία-υποστηρ.	,144	,055	,223	2,611	,011

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η υποστηρικτική ηγεσία κυρίως καθώς και η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπουν από κοινού την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ σε ικανοποιητικό βαθμό (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 33,4\%$), ενώ η υποστηρικτική ηγεσία ερμηνεύει μόνη της 29,9% της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Για τους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ο πιο καθοριστικός από τους παράγοντες αφού ερμηνεύει μόνος του 39,8% της επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και η περιοριστική ηγεσία προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους δύο παράγοντες $R^2 = 59,4\%$). Η υποστηρικτική ηγεσία, παίζει και αυτή πρόσθετο στατιστικά σημαντικό ρόλο προβλεψιμότητα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού για το μοντέλο με τους τρεις παράγοντες $R^2 = 62,4\%$).

4.4.4. Συσχετίσεις των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.

Μελετήθηκαν επίσης και προέκυψαν, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (4.ζ), οι συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους τρεις τύπους ηγετικής συμπεριφοράς και την αυτο-αποτελεσματικότητα και στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ.

Πίνακας 4.ζ:Συσχετίσεις των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Εκπαιδευτικοί	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Αυτο- αποτελεσματικότ ητα
Αρνητικό συναίσθημα	ΣΜΕΑ	0,168	0,147	-0,300**	-0,209*
		0,066	0,107	0,001	0,019
		0,083	0,497**	-0,304**	-0,563**
	ΤΕ	0,477	0,000	0,008	0,000
Εργασιακό περιβάλλον	ΣΜΕΑ	-0,127	-0,165	0,572**	0,241**
		0,164	0,070	0,000	0,007
		-0,095	-0,454**	0,646**	0,511**
	ΤΕ	0,413	0,000	0,000	0,000
Ικανοποίηση από το επάγγελμα	ΣΜΕΑ	0,047	-0,098	0,447**	0,206*
		0,610	0,285	0,000	0,021
		-0,031	-0,406**	0,353**	0,563**
	ΤΕ	0,789	0,000	0,002	0,000
Αποδοχές	ΣΜΕΑ	-0,032	-0,195*	0,124	0,216*
		0,726	0,032	0,173	0,016
		-0,113	-0,180	0,087	0,048
	ΤΕ	0,329	0,120	0,454	0,678

* P < 0.05

** P < 0.01

Τόσο στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ, όσο και σε εκείνους των ΤΕ, κανένας από τους τέσσερις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά.

Το αρνητικό συναίσθημα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ και μέτρια αρνητική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ. Το αρνητικό συναίσθημα παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, ενώ η ίδια συσχέτιση είναι μέτρια και αρνητική στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ.

Η ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και ΤΕ και υψηλή αρνητική συσχέτιση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ. Η ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, ενώ στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια και θετική.

Η ικανοποίηση από το επάγγελμα παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ και υψηλή θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ. Η ικανοποίηση από το επάγγελμα συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ. Η ικανοποίηση από το επάγγελμα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, ενώ στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ η συσχέτιση αυτή είναι μέτρια και θετική.

Τέλος, η ικανοποίηση από τις αποδοχές παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ.

Κεφάλαιο 5^ο

Συζήτηση και Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αφορά στη συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και της συμβολής της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Εξετάζεται επίσης και η διαφοροποίηση εντός της ειδικής αγωγής των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ΣΜΕΑ και τα ΤΕ.

Διαφορές στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ

Στην ειδική αγωγή υπηρετούν αναλογικά περισσότεροι άντρες σε σχέση με τη γενική αγωγή. Πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος αφορά στην στερεοτυπική αντίληψη που θέλει το αντρικό φύλο να κατευθύνεται σε επαγγέλματα τα οποία είναι πιο υψηλά αμειβόμενα. Εντός της εκπαίδευσης, το επίδομα ειδικής αγωγής ίσως να αποτελεί κίνητρο ούτως ώστε να μιν οι άντρες να αμείβονται περισσότερο, αλλά και να διατηρούν παράλληλα και τις παροχές/διευκολύνσεις που απορρέουν από την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (διακοπές, αργίες, ωράριο εργασίας). Μελέτες που αφορούν στην αναλογία φύλου των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής δεν έχουν καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα, αφενός διότι χρησιμοποιείται κάθε φορά διαφορετικό δείγμα και αφετέρου με το πέρασμα του χρόνου υφίστανται αλλαγές στο εργατικό δυναμικό που απασχολείται στο χώρο αυτό (Billingsley, 2004).

Δεν υπάρχει διαφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι νεώτεροι στην ηλικία και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εργαστούν επειδή υπάρχουν ελλείψεις σε προσωπικό (Singer, 1991· Singer & Butler, 1987, όπ. αναφ. στο Billingsley & Cross, 1992). Εν τούτοις στην Ελλάδα οι ελλείψεις σε προσωπικό υφίστανται τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, με αποτέλεσμα να υπάρχει άμεση απορρόφηση αποφοίτων εκπαιδευτικών τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή.

Στην ειδική αγωγή υπηρετούν αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση σε σύγκριση με τη γενική αγωγή. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης το Υπουργείο Παιδείας επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, θεωρώντας απαραίτητη την εξειδίκευση (ΥΠΕΠΘ, 1976). Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενταχθούν στο χώρο της ειδικής αγωγής, χρειάζεται να μετεκπαιδευθούν σε Διδασκαλεία της χώρας μετά από εισαγωγικές εξετάσεις. Ειδικά την τελευταία δεκαετία έχουν αυξηθεί στον αριθμό και τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών σε ΑΕΙ της ημεδαπής που θεραπεύουν γνωστικά αντικείμενα που εμπίπτουν στον επιστημονικό κλάδο της Ειδικής Αγωγής.

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Τα ερευνητικά ευρήματα στη βιβλιογραφία, αναφορικά με τη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι σπάνια και αντικρουόμενα. Οι Stemprien and Loeb (2002), σε έρευνα 116 εκπαιδευτικών από διαφορετικές πολιτείες των ΗΠΑ, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με εκείνους της γενικής αγωγής ενώ σε προγενέστερη έρευνα σε δείγμα 1147 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στη Βιρτζίνια των ΗΠΑ, οι Billingsley and Cross (1992) δεν είχαν βρει διαφορά.. Στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε επίσης διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση ως γενικού μέτρου. Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωναν σε μεγαλύτερο βαθμό ασάφεια ρόλων και λιγότερη εμπλοκή σε ζητήματα που αφορούν στο αντικείμενο της εργασίας τους, χωρίς να διαφοροποιείται η επαγγελματική ικανοποίηση γενικά στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής (ό.π., 1992).

Εξετάζοντας τις διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει διαφορά ως προς το αρνητικό συναίσθημα, την ικανοποίηση από το επάγγελμα και το εργασιακό περιβάλλον, αλλά μόνον ως προς τις αποδοχές.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι λιγότερο δυσαρεστημένοι από τις αποδοχές τους και αυτό συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς στις ΣΜΕΑ και όχι στα ΤΕ. Οι ΤΕ είναι πιο δυσαρεστημένοι από τους ΣΜΕΑ αναφορικά με τις αποδοχές τους.

Είναι πιθανό ότι η διαφοροποίηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, να οφείλεται στο επίδομα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής λαμβάνει μηνιαίο μισθό το ύψος του οποίου αντιστοιχεί σε μισθό που εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής θα λαμβάνει, με τα σημερινά δεδομένα, μετά από 15 περίπου χρόνια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δε δεσμεύονται αυστηρά από το αναλυτικό πρόγραμμα, δρουν σε εξατομικευμένο επίπεδο και έχουν περιθώρια ευελιξίας σε διδακτικές τεχνικές και μεθόδους σε βαθμό που να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματός τους, τυγχάνοντας παράλληλα της αναγνώρισης από γονείς, συναδέλφους και προϊσταμένους για το έργο το οποίο επιτελούν. Πράγματι, όπως σημειώνουν οι Billingsley et al. (1995b), ένα ποσοστό 10% εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που αποχωρούσαν από το επάγγελμα δήλωναν σαν κύριο λόγο αποχώρησης το μισθό. Επίσης, η πιθανότητα παραμονής στο επάγγελμα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έχει βρεθεί να σχετίζεται με το ύψος των απολαβών τους (Singer, 1992· Miller, Brownell, & Smith, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ δηλώνουν πιο δυσαρεστημένοι από τις αποδοχές συγκριτικά με εκείνους των ΣΜΕΑ, μολονότι αμφότεροι λαμβάνουν το ίδιο επίδομα ειδικής αγωγής. Πιθανή ερμηνεία αυτής της διαφοροποίησης αποτελεί το πλαίσιο καθηκόντων που είναι διαφορετικό στις δύο αυτές ομάδες. Όπως θεσπίστηκαν πρόσφατα, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των ΤΕ είναι σαφώς περισσότερα και πιο απαιτητικά από εκείνα των συναδέλφων τους στις ΣΜΕΑ. Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΜΕΑ έχουν βοήθεια/υποστήριξη από το ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό, η οποία δεν παρέχεται στους υπηρετούντες στα ΤΕ. Επομένως οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ πιθανότατα αισθάνονται ότι δεν τυχαίνουν ίσης μεταχείρισης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των ΣΜΕΑ, αφού αμείβονται το ίδιο σε πιο απαιτητικές συνθήκες.

Στην επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκαν διαφορές φύλου, παρόμοιες και στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Bender, Donohue, & Heywood, (2005) όπου έχει διαπιστωθεί ότι στα παραδοσιακά 'γυναικοκρατούμενα' επαγγέλματα -όπως είναι και αυτό του εκπαιδευτικού- είναι πολύ υψηλή η επαγγελματική ικανοποίηση στις γυναίκες. Επίσης, οι άντρες εκπαιδευτικοί της

Α/θμιας παρουσιάζονται να δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (Brookhart & Loadman, 1996). Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο της συγκριτικής μελέτης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, το φύλο δεν κατείχε ιδιαίτερο ρόλο όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Billingsley & Cross, 1992).

Οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από το επάγγελμά τους, έχουν θετικότερο συναίσθημα στην εργασία τους και είναι λιγότερο δυσαρεστημένες από τις αποδοχές τους συγκριτικά με τους άντρες.

Η ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στις γυναίκες, συνδέεται ταυτόχρονα με τα σύγχρονα εργασιακά αλλά και τα παραδοσιακά οικογενειακά στερεότυπα τα οποία βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στις γυναίκες σήμερα ανταποκρίνεται αφενός στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που θέλουν τη γυναίκα να συνεισφέρει στον παραγωγικό ιστό της χώρας και αφετέρου στα παραδοσιακά στερεότυπα που τη θέλουν να έχει το χρόνο να ασχοληθεί με την οικογένεια και τα παιδιά, χρόνος που στη χώρα μας τουλάχιστον, μόνο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να εξασφαλίσει (ωράριο, διακοπές Χριστουγέννων και Πάσχα και, κυρίως, θερινές διακοπές). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη του Clark (1997), όπως και αυτή των Bellman, Forster, Still, & Cooper (2003), που βρήκε ότι οι άντρες, επιδεικνύουν χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, όταν δεν καταφέρνουν να επιτύχουν την αναγνώριση.

Δεν βρέθηκε διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όσον αφορά στη δήλωση αρνητικού συναισθήματος στην εργασία, παρόλο που στην έρευνα του Lazuras (2006), οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν εκείνοι που το εκδήλωναν σε μεγαλύτερο βαθμό. Εν τούτοις, στην παρούσα μελέτη, οι άντρες εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής δηλώνουν αρνητικό συναίσθημα από την εργασία τους σε βαθμό μεγαλύτερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Ενδεχομένως, το εύρημα αυτό να μπορεί να ερμηνευτεί με αναφορά στην έννοια της κοινωνικής στήριξης στην εργασία (Iverson, Olekalns, & Erwin, 1998). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες δικτυώνονται κοινωνικά στο χώρο εργασίας και επιζητούν τη στήριξη περισσότερο από τους άντρες, ενώ η κοινωνική δικτύωση στους άντρες, εντός και εκτός σχολείου, θεωρείται υποστηρικτικός παράγοντας που επιδρά στο θετικό συναίσθημα και, κατ' επέκταση, στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης η κοινωνική στήριξη στο χώρο εργασίας έχει βρεθεί ότι έχει θετική σχέση με

το θετικό συναίσθημα (Hobfoll, Dunahoo, Ben-Porath, & Monnier, 2001· Καφέτσιος, Βούζας, Πετρούλια, & Τζίμα, Υπό δημοσίευση).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της έρευνας ανεξάρτητα πλαισίου εργασίας (ειδική ή γενική αγωγή) δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένες με τις αποδοχές συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό ίσως θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα της παρούσας θέσης της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των γυναικών στη χώρα μας σε συνδυασμό με τις διευκολύνσεις που παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλα επαγγέλματα του δημοσίου, ίσως να επηρεάζουν το επίπεδο ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών για τις αποδοχές τους.

Αυτο-αποτελεσματικότητα

Αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν διαφέρουν από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής.

Αυτό το εύρημα έρχεται σε ασυμφωνία με την έρευνα της Layser (2002) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δήλωναν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητα από εκείνους της γενικής. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της μελέτης είναι στην πλειοψηφία τους εξειδικευμένοι, η μη ύπαρξη διαφοράς πιθανόν να οφείλεται, όπως δηλώνουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί στη μελέτη των Antoniou et al. (2000), στην έλλειψη στήριξης από τους εκπαιδευτικούς φορείς και την πολιτεία γενικότερα.

Επίσης, δε βρέθηκε διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα αντρών και γυναικών ανεξαρτήτου ομάδας. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρξε διαχωρισμός στην παρούσα μελέτη μεταξύ καθηκόντων που αφορούν σε αυτο-αποτελεσματικότητα σχετικά με μαθητές και διδασκαλία αφενός και αφετέρου σε καθήκοντα που αφορούν σε σχολικές δραστηριότητες, όπου εντοπίστηκαν διαφορές των μεταξύ των δύο φύλων (Imants & De Brabander, 1996).

Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι σημαντικός για την επαγγελματική ικανοποίηση, και στις δύο ομάδες. Όσο μεγαλύτερη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι επαγγελματική ικανοποίηση και στις δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Cohrs et al. (2006), σύμφωνα με την οποία η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά θετικά και

αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης διότι συνδέεται άμεσα με την εργασία.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης εκτός από την ικανοποίηση από τις αποδοχές, που δεν σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Το γεγονός ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις αποδοχές στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, πιθανόν να συνδέεται με το ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ως εξειδικευμένοι επαγγελματίες είτε δεν τυχαίνουν αποτελεσματικής υποστήριξης από τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, ή, όπως δηλώνουν στην έρευνα των Antoniou et al. (2000) οι έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, υπάρχει έλλειμμα υποστήριξης από την πολιτεία. Ενώ λοιπόν σε ειδικευμένους επαγγελματίες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δε θα ήταν ίσως αναμενόμενη η σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και αποδοχών, παρόλα αυτά υπάρχουν ενστάσεις/παράπονα ως προς τις αποδοχές. Πιθανή ερμηνεία γι' αυτό να αποτελεί το ότι οι αποδοχές στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ενδεχομένως να λειτουργούν αντισταθμιστικά στην έλλειψη αποτελεσματικής υποστήριξης στο έργο τους.

Ηγεσία

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (τόσο οι ΣΜΕΑ όσο και οι ΤΕ) δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την ύπαρξη κατευθυντικής και περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, ενώ δεν διαφέρουν στην άποψή τους για την υποστηρικτική συμπεριφορά με εκείνους της γενικής αγωγής .

Η άποψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την κατευθυντική συμπεριφορά του διευθυντή, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι παρόλο που η εξουσία του διευθυντή του κοινού σχολείου εκπορεύεται από την πολιτεία, η εξουσία του εξειδικευμένου προσωπικού εκπορεύεται από την τεχνογνωσία του (Συριοπούλου-Δελλή, 2003). Επομένως, στην ειδική αγωγή οι αποφάσεις του εξειδικευμένου προσωπικού λαμβάνονται αυτόνομα με βάση επαγγελματικά κριτήρια, ενώ στη γενική αγωγή με βάση τη διοικητική ιεραρχία και πειθαρχία (ό.π., 2003) Επίσης, πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος συνδέεται με το πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας (task culture) στο οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να φέρουν σε πέρας ένα έργο. Συγκεκριμένα, όταν στο πλαίσιο αυτό

υπάρχει έλλειψη πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής η ηγεσία του οργανισμού νιώθει την ανάγκη να ελέγχει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα (Handy, 1985). Οι περιορισμοί στη διάθεση σε πόρους και υποδομές στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι φαινόμενο υπαρκτό στη χώρα μας, τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό, όσο και σε υλικά μέσα (Stavropoulos, 1999). Επιπλέον, η αυξανόμενη λογοδοσία στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως απόρροια θεσμικών παρεμβάσεων (Ν.2817/2000) όπως και το αυξημένο όριο εποπτείας των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής (1 σύμβουλος για πέντε νομούς περίπου), προφανώς πιέζουν τους διευθυντές στο να ασκούν έλεγχο και στενή επίβλεψη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο ηγούνται. Άλλωστε, από την πρώτη παράγραφο του Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής αναφέρεται ότι οι διευθυντές «επιβλέπουν και συντονίζουν το έργο του προσωπικού που υπηρετεί με οιαδήποτε σχέση στη σχολική μονάδα» (Υ.Α.27922/Γ6/ΦΕΚ 449/τ.Γ/3-4-2007, σελ. 9389).

Στους άντρες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οφείλεται η διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Όπως παρατηρεί ο Koustelios (1991), όταν υπάρχει περιορισμός σε πόρους, όπως συμβαίνει στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα, ένας οργανισμός που διέπεται από συνεργατική κουλτούρα (task culture) τείνει στο να μετατραπεί σε οργανισμό που διέπεται από «κουλτούρα δύναμης» (power culture) τα άτομα του οποίου δεν νιώθουν ικανοποιημένα, αν δε βρίσκονται κοντά στην «πηγή» της δύναμης/εξουσίας. Ως εκ τούτου, η άσκηση ελέγχου και επίβλεψης πιθανόν να μη συναντά τόσες αντιδράσεις από μέρους των γυναικών οι οποίες «εκ φύσεως» είναι περισσότερο ήπιες, «παθητικές» και συγκαταβατικές όταν υπόκεινται σε τέτοιου είδους διοικητικές πρακτικές, ενώ για τους άντρες η αντίδραση στον έλεγχο να αποτελεί αναμενόμενη συμπεριφορά. Για τους άντρες η καριέρα θεωρείται πιο σημαντική από ό, τι στις γυναίκες (Kuhlen, 1963), και η επαγγελματική επιτυχία, ειδικά στους άντρες, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με τα προσόντα/εξειδίκευση (που διαθέτουν αναλογικά περισσότερα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) όσο και με την περαιτέρω διεκδίκηση ανώτερων ιεραρχικά θέσεων και την άσκηση κάποιας μορφής εξουσίας. Επομένως, ενέργειες για την επιδίωξη της επαγγελματικής επιτυχίας ίσως να θεωρούνται εκ διαμέτρου αντίθετες με το να υπόκειται κάποιος σε έλεγχο και στενή επίβλεψη.

Η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή συνδέεται με τη «γραφειοκρατία», διότι έχει την τάση να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με

καθήκοντα ρουτίνας και άλλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (Μιχόπουλος, 1998). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την ύπαρξη περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς στο διευθυντή του σχολείου σε σύγκριση με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής. Πιθανόν η άποψη των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής να στηρίζεται στην αντίληψη του ότι ως εξειδικευμένοι επαγγελματίες οφείλουν να ασχολούνται αποκλειστικά με το έργο τους και όχι με δραστηριότητες που δημιουργούν προσκόμματα σε αυτό. Επιπλέον αν ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι τα σχολεία δεν έχουν γραμματειακή υποστήριξη, πολλώ δε μάλλον τα ειδικά στα οποία δεν υπάρχει ούτε υποδιευθυντής, μπορεί να γίνει αντιληπτή η άποψη για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών εντός της ειδικής αγωγής, δε διαφέρουν σημαντικά στην άποψη για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Στη συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής των Billingsley & Cross (1992) η επαγγελματική ικανοποίηση είχε σχέση με την υποστήριξη από πλευράς διευθυντή. Επίσης, στη μελέτη των Littrell and Billingsley (1994), δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όσον αφορά την άποψη για την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή.

Όσον αφορά το ηγετικό στυλ, στην ειδική αγωγή, όσο περισσότερο υποστηρικτικός και λιγότερο περιοριστικός είναι ο τρόπος ηγεσίας τόσο μεγαλύτερη είναι επαγγελματική ικανοποίηση σε όλες τις τις διαστάσεις, ενώ η κατευθυντική συμπεριφορά δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η υποστήριξη από πλευράς διευθυντή του σχολείου συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001). Η έρευνα των Ganes et al. (2002) ανέδειξε τη γραφική εργασία και τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συνδέονται με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, ως παράγοντες έλλειψης ικανοποίησης και αποχώρησης από το επάγγελμα, ενώ αντίθετα η ικανοποίηση από το επάγγελμα και η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά συνδέονται με την ικανοποίηση και την παραμονή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επάγγελμα (Billingsley, 2004· Billingsley et al., 1995).

Στην γενική αγωγή, η ηγεσία επηρεάζει μόνο την ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον και το συνάισθημα στην εργασία αλλά δεν σχετίζεται με την ικανοποίηση από το επάγγελμα ή τις αποδοχές. Το εύρημα αυτό τονίζει το σημαντικό

ρόλο του διευθυντή ο οποίος πρέπει να προάγει ένα περιβάλλον συναδελφικότητας μέσα από κοινές δραστηριότητες μάθησης μάλλον, παρά μέσα από δραστηριότητες ρουτίνας. Κυρίως όμως, το εργασιακό περιβάλλον με επίκεντρο τη συνεργασία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή με τη σειρά του προωθεί την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Lee et al.,1991).

Οι επιδράσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι περισσότερο καθοριστικές στην ομάδα των εκπαιδευτικών ΤΕ από ότι στους συναδέλφους τους στις ΣΜΕΑ. Ειδικότερα, η περιοριστική ηγεσία για τους εκπαιδευτικούς των ΤΕ παίζει καθοριστικό αρνητικό ρόλο στο συναίσθημα, την ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον και το επάγγελμα ενώ στους ΣΜΕΑ η περιοριστική ηγεσία δεν επηρεάζει καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύγχρονες μελέτες θεωρούν την προαγωγή της αυτο-αποτελεσματικότητας και της εργασίας καθεαυτής (work centrality) ως την κύρια στρατηγική για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά στους εργαζόμενους (Cohrs et al., 2006). Το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ είναι απαιτητικό και απαιτεί συνάμα αυστηρό προγραμματισμό και εξατομικευμένη παρέμβαση. Αναθέσεις καθηκόντων που δεν αφορούσαν στη λειτουργία των ΤΕ όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν στις παρατηρήσεις τους οι εκπαιδευτικοί της μελέτης και συνδέονται με την περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή, θίγουν το επαγγελματικό κύρος και ματαιώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το έργο τους με όλα τα συμπαρομαρτούντα για την επαγγελματική ικανοποίηση, το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας και, κατ' επέκταση την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.2. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, παρά το διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, δεν διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής στην επαγγελματική ικανοποίηση, παρά μόνο στο επιμέρους ζήτημα της ικανοποίησης από

τις αποδοχές τους (λιγότερη δυσαρέσκεια). Η διαφοροποίηση στην ικανοποίηση από τις αποδοχές δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς των ΤΕ που είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους στις ΣΜΕΑ.

Τεκμηριώθηκε επίσης η μεγάλη σημασία της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην Ειδική Αγωγή, αλλά και για την ενίσχυση του αισθήματος αποτελεσματικότητας στην εργασία, που επίσης επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Το τεκμήριο αυτό, συμπορεύεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Nir & Kranot (2006) σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα της σχέσης του ηγετικού στυλ με την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Η περιοριστική συμπεριφορά του Διευθυντή βρέθηκε και αυτή να παίζει ένα αρνητικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ενώ αντίθετα η κατευθυντική συμπεριφορά δεν έχει καμία συμβολή.

Η τόνωση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας οφείλει να αποτελεί βασική προτεραιότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, διότι η σύγχρονη έρευνα τη θεωρεί ως στρατηγική προαγωγής της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εργαζόμενους γενικά και στους εκπαιδευτικούς ειδικότερα (Bogler, 2001· Cohrs et al., 2006).

Στρατηγικές τόνωσης του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας αφορούν σε διαδικασίες που προάγουν την αυτονομία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε εκείνοι να αποκτήσουν θετική στάση έναντι του επαγγέλματός τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτό.

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς των ΤΕ, ο εμπλουτισμός των καθηκόντων τους με εντός σχολείου δραστηριότητες ενημέρωσης και υποστήριξης των συναδέλφων της γενικής αγωγής θα συμβάλλει στην τόνωση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας, διότι με αυτό τον τρόπο προάγεται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η τοποθέτηση ειδικού επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού στα σχολεία που λειτουργούν ΤΕ δρα υποστηρικτικά και προάγει το καθεαυτό έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους ικανοποίηση

Προτείνεται επίσης η ενημέρωση/επιμόρφωση των διευθυντών των ΣΜΕΑ και των σχολείων που λειτουργούν ΤΕ όσον αφορά σε αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθώς επίσης και η διοργάνωση

βιωματικών σεμιναρίων από Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των διευθυντών τους, για την από κοινού προώθηση στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων εντός του σχολικού πλαισίου που δρουν ως πρόσκομμα στο έργο των εκπαιδευτικών και στην ικανοποίησή τους από αυτό.

Περιορισμοί της έρευνας-ανάληψη μελλοντικών ερευνών

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο ναί μεν είναι αρκετό, αλλά καθ' όσον δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, πρέπει να θεωρείται περισσότερο ασφαλής η διατύπωση τάσεων, παρά γενικεύσεων. Ένας επίσης περιορισμός που ανακύπτει και αφορά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, είναι μήπως οι ερωτώμενοι απαντώντας αρνητικά αποδείξουν εν τέλει αδυναμία/αποτυχία (Jhonstone, 1990) ή, ενδεχομένως “κακή” εικόνα για αυτούς και το σχολείο τους, μολονότι υπήρχε η δέσμευση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Ένας τελευταίος περιορισμός αφορά στις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξετάστηκαν και οι οποίες προήλθαν από παραγοντική ανάλυση. Ως μεμονωμένες διαστάσεις πιθανόν να μην είναι τόσο ακριβείς στην εκτίμηση αυτών των παραμέτρων, όπως, για παράδειγμα, μια κλίμακα που αφορά στο συναίσθημα στην εργασία ή στην ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον.

Μελλοντικές έρευνες μπορεί να εστιάσουν στο κατά πόσο ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης συμβάλλουν στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών από την Ειδική Αγωγή. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με τη διάσταση της κοινωνικής στήριξης στην εργασία ως παράγοντα που συντελεί στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Όλες οι παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπό το φως των πρόσφατων θεσμικών παρεμβάσεων με την εισαγωγή Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΜΕΑ ΤΕ που αναφέρεται στα ειδικότερα καθήκοντα και υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτόν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρωταρχική διερεύνηση των οργανωτικών εκείνων παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικής ειδικής αγωγής συγκριτικά με εκείνους της γενικής αγωγής.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής στη χώρα μας έχει πλέον αναγνωριστεί ως επάγγελμα προσφοράς παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνώριση όμως από μόνη της δεν αρκεί για τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό αγωγής του σήμερα, για να αποδώσει στο επάγγελμά του. Οι οργανωτικές συνθήκες είναι εκείνες που θα συμβάλλουν στην προαγωγή της επαγγελματικής του ικανοποίησης, προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στο ρόλο του ως εξειδικευμένου επαγγελματία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναστασίου, Π. (2004). *Κάτι κουρασμένοι δάσκαλοι*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της εφημερίδας 'Ελευθεροτυπία': http://www.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=23.05.2004,id=35415932
- Abelson, G.A. (1986). A Factor-Analytic Study of Job Satisfaction among Special Educators. *Educational and Psychological Measurement*, 46 (1), 37-43.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderman, E.M., Belzer, S., & Smith, J. (1991). *Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1991). Urbana, IL: National Center for School Leadership. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 375 497).
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). "Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece". Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000, Manchester, 24-28 July, UK. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm
Applied Psychology, 47, 56-64.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human theory. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baron, R. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, C. L. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress & Health*, 19, 45-58.
- Bender, K.A., Donohue, S.M., & Heywood, J.S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers*, 57, 479-496.

- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Billingsley, B. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 39-55.
- Billingsley, B. (2005). *Cultivating and Keeping Committed Special Education Teachers: What Principals and District Leaders Can Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Billingsley, B., Gersten, R., Gillman, J., & Morvant, M. (1995a). *Working Conditions: Administrator Support. Working Paper #5*. National Dissemination Forum on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention and Attrition (Washington, DC, May 25-26, 1995). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 150).
- Billingsley, B.S., Pyecha, J., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M. B. (1995b). *Improving the retention of special education teachers: Final report* (Prepared for Office of Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, under Cooperative Agreement H023Q10001). (ERIC Document Reproduction Service No. ED379 860).
- Billingsley, B.S., & Singh, K. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 17 (1), 37-48.
- Boe, E.E., Bobbit, S.A., Cook, L.H., Whitener, S.D., & Weber, A.L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30 (4), 390-411.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- Borton, W. M. (1991). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No.335 341)

- Brookhart, S., & Loadman, W. (1996). Characteristics of male elementary teachers in the USA, at teacher education program entry and exit. *Teacher and Teacher Education, 12*, 197-210.
- Brownell, M.T., Smith, S.W., McNellis, J., & Lenk, L. (1994-1995). Career Decisions in Special Education: Current and Former Teachers' Personal Views. *Exceptionality, 5* (2), 83-102.
- Brownell, M.T., Smith, S.W., McNellis, J.R., & Miller, D.M. (1997). Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go. *Exceptionality, 7* (3), 143-155.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95* (4), 821-832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Carlson, E., Lee, H., & Schroll, K. (2004). Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education, 27* (4), 350-359.
- Cevrone, D., & Peake, P. K. (1986). Anchoring efficacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Psychology, 50*(3), 492-501.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Shaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- Clark, A.E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics, 4*, 341-372.
- Cockburn, A.D., & Haydn T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: understanding why teachers teach*. London: Routledge Falmer.
- Cohrs, J.C., Abele, A.E., & Dette, D.E. (2006). Integrating Situational and Dispositional Determinants of Job Satisfaction: Findings From Three Samples of Professionals. *The Journal of Psychology, 140* (4), 363-395.
- Coladarci, T., & Breton, W.A. (1997) Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research, 90* (4), 230-239.

- Creighton, T. (1999, April 16). Spirituality and the Principalship: Leadership for the New Millennium. *International Electronic For Leadership in Learning*, 3 (11). Retrieved from <http://www.ucalgary.ca/~iejll>.
- Di Fabio, A., Majer, A., & Taralla, B. (2006). Correlations of teacher self-efficacy: personal characteristics and attitude toward the job. *Psychologie du travail et des organizations*, 12, 263-277.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379–396.
- Dormann, C., Fay, D., Zapf, D., & Frese, M. (2006). A State-Trait Analysis of Job Satisfaction: On the Effect of Core Self-Evaluations. *Applied psychology: An International Review*, 55 (1), 27–51
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (ΕΣΥΕ), Γενική Γραμματεία, (2006). *Στατιστικά Στοιχεία-Κοινωνικές Στατιστικές-Παιδεία*. Διαθέσιμα στο δικτυακό τόπο: <http://www.statistics.gr/StatMenu.asp>
- Ekvall, G., & Arvonen, J. (1991). Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), 17-26.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση Μετάφραση Δ. Κίκιζα*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Frase, L.E. (1998). *An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 599).
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686.
- Fullan. M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Edition. London & New York: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.
- Garnes, L., Menlove, R., & Adams, E. (2002). *A Qualified Special Educator for Every Student: Why This Isn't Happening and What Can Be Done about It?* Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES) (22nd, Reno, Nevada, March 7-9, 2002). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 463 121).
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. (1995). *Impact of Job Design Problems and Lack of Support. Draft Version. Working Paper #6*. National Dissemination

Forum on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention and Attrition (Washington, DC, May 25-26, 1995). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 151).

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*, 67 (4), 549-567.

Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

Handy, C. (1985). *Gods of Management*. Pan Books: First Published 1978 by Souvenir Press.

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

Hobfoll, S.E., Dunahoo, C., Ben-Porath, Y., & Monnier, J. (2001). Gender and coping: the dual-axis model. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 297-329). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hoy, W.K., & Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.

Hoy, W.K., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 5th Edition. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W.K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 7th Edition. New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W.K., & Smith, P.A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21 (2), 158-167.
- Hutchinson, W. (1998). *An Investigation of Teacher Stress and Efficacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 460 105).
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 309-327.
- Imants, J.G.M., & De Brabander, C.J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 179-195.
- Iverson, D.R., Olekalns, M., & Erwin, P.J. (1998). Affectivity, Organizational Stressors, and Absenteeism: A Causal Model of Burnout and Its Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 1-23.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 1^ο.ια' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (υπό δημοσίευση). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία. Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης, στα συναισθήματα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Υπό δημοσίευση στην Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*.
- Κουτρομάνος, Κ. (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. (Θεσμικό Πλαίσιο)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-ΕΚΠΑ. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.): <http://thesis.ekt.gr/index.jsp?id=5341&lang=el>
- Jhonstone, M. (1990). *Stress in Teaching. An Overview of Research*. The Scottish Council for Research in Education Publication, 103. Στο: Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμογιάννη, Α., & Μεσσήνη, Β. (Επιμ.) (1997). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης. Εργασίες από το 4^ο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της ΕΡΡΡΑ* (σελ. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kelly, S. (2004). An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72 (3), 195-220.
- Koustelios, A. (1991). *The relationships between organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*. Ph.D. Thesis. University of Manchester: Faculty of Education. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.): <http://thesis.ekt.gr/index.jsp?id=3886&lang=el>

- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354-358.
- Kuhlen, R.G. (1963). Needs, perceived need satisfaction opportunities, *Journal of Applied Psychology*, 47, 56-64.
- Layser, Y. (2002). Choices of Instructional Practices and Efficacy Beliefs of Israeli General and Special Educators: A Cross-Cultural Research Initiative. *Teacher Education and Special Education*, 25 (2), 154-167.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 204-209.
- Lease, S.H. (1998). Annual Review, 1993–1997: Work Attitudes and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 154-183.
- Lee, V.E., Dedrick, R.F., & Smith, J.B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190-208.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 292-308.
- Littrell, P.C., & Billingsley, B.S. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15 (5), 297-311.
- Luckner, J.L., & Hanks, J.A. (2003). Job Satisfaction: Perceptions of a National Sample of Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 148 (1), 5-17.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2001). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/mpotsari_matasagoyras.htm
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1993). *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. Γ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Maghrabi, A. S. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers. *International Journal of Value-Based Management*, 12 (1), 1-12.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp.295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsui, T., Matusi, K., & Ohnishi, R. (1991). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 225-238.
- McCaskill, E.O., and Others. (1979). A Research Study About Teachers' Perceptions of Job Satisfaction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 184 205).
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R.D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545-559.
- Midgley, C., Fedlauffer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Miller, M. D., Brownell, M., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.
- N.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985).
- N.2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000).
- N.3205/2003 «Μισθολογικές ρυθμίσεις λειτουργών και υπαλλήλων του Δημοσίου, Ν.Π.Δ.Δ. και Ο.Τ.Α., μονίμων στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων και αντιστοίχων της Ελληνικής Αστυνομίας, του Πυροσβεστικού και Λιμενικού Σώματος και άλλες συναφείς διατάξεις» (ΦΕΚ297/τ.Α'/23-12-2003). σ
- Nir, A.E., Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37 (3&4), 205-218.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays In Education (EIE)*, 18. Fall 2006.

- Otobe, N.W. (2004). *Job Motivation of Teachers Educating Learners with Special Needs in Four Provinces in Kenya*. Ph.D.Dissertation. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2004/2212/pdf/Dissertation.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. Π. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση-Διάθεση: «Ατραπός».
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. C. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3 (1), 35–45.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study on the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Perie, M., & Baker, D.P. (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report*. Washington, DC: American Institutes for Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 181).
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. NCES 97-471, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412181).
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Predictions of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18, 537–550.
- Rodgers-Jenkinson, F., & Chapman, D.W. (1990). Job Satisfaction of Jamaican Elementary School Teachers. *International Review of Education*, 36 (3), 299-313.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal*, 102, 141-156.

- Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. 4^η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Συριοπούλου-Δελλή, Α. (2003). *Η Παιδεία στη Μετανεωτερική Εποχή: Η Περίπτωση της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Safran, S.P. (1985). Correlates of Special Educators' Self-Efficacy Beliefs. *B.C. Journal of Special Education*, 9 (1), 61-67.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 28-32.
- Sari, H. (2004). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Turkish Special School Headteachers and Teachers, and the Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Sartawi, A., & Alghazo, E.M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29, 161-165.
- Schwarzer, R. (1998). *General Perceived Self-efficacy in 14 Cultures*. Διαθέσιμο στο <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T.(1999). 'Collective self-efficacy of teachers', in Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (eds), *Kollektive selbstwirksamkeits—Erwartung von Lehrern*. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30, (4): 262-274.
- Sergiovanni, T.J. (2003). The lifeworld at the center: values and action in educational leadership. In Bennet, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp.14-24). London, Thousand Oaks, & New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67–73.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91, 81–88.
- Singer, J. D. (1992). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59, 262–279.
- Slater, M. A. (1989). Social influences and cognitive control as predictors of self-efficacy and eating behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 13(3), 231-245.

- Smylie, M. A.(1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers'extra-role behaviour. *Teaching and Teacher Education*,16, 649-659.
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers (Slough, UK, NFER).
- Stavropoulos, V.(1999). *Parents' and teachers' views about their mutual communication, as well as their communication with other agencies/persons involved in the education of children with special needs*. Unpublished Critical Study submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Master of Education in Special Educational Needs. Leeds: University of Leeds, School of Education.
- Stempien, L.R., & Loeb, R.C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 258-267.
- Sutton, G.W., & Huberty, T.J. (2001). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, 105 (2), 189-192.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1994). *Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction Using School Climate and Participatory Decision-Making*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (San Antonio, TX, January, 1994). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 702).
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7-37.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Υ.Α.27922/Γ6:“Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού

προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”. (ΦΕΚ 449/τ.Γ/3-4-2007).

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Weiss, H.M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behaviour* (pp. 1–74). Greenwich, CT: JAI Press.
- West-Burnham, J. (1997). *Managing Quality in Schools*. London: Pitman. In Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Toley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in times of change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Wheatley, K.F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357–374.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αναμφισβήτητα η εργασία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πως νιώθετε για τη δουλειά σας. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Ειδικά Νηπιαγωγεία, καθώς επίσης και σε Τμήματα Ένταξης Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τ' αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να σημειώσει στις παρατηρήσεις, στο τέλος του ερωτηματολογίου, μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

-Η-
Επιβλέπουσα

Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-Π.Θ.

-Ο-
Φοιτητής

Βασίλειος Σταυρόπουλος
Υπότροφος ΙΚΥ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:
30 και κάτω , 31-40 , 41-50 , 50+

ΚΛΑΔΟΣ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

1. Δάσκαλος/α
2. Νηπιαγωγός

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών
2. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών & Εξομοίωση
3. Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δασκάλων/Νηπιαγωγών ΑΕΙ
4. Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ΑΕΙ
5. Πτυχίο τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής κατεύθυνσης ατόμων με ειδικές ανάγκες Παν/μίου Μακεδονίας
6. Άλλο:.....

ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΤΟΧΗΣ ΘΕΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:

1. Μεταπτυχιακός/Διδακτορικός τίτλος
2. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
3. Βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή
4. Σεμινάριο Επιμόρφωσης εξειδίκευσης ετήσιας διάρκειας
5. 5/ετής προϋπηρεσία
6. Άλλο:

ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Ή ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΗΣ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Οργανική θέση
2. Απόσπαση
3. Διάθεση του ΠΥΣΠΕ
4. Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΕΝΙΚΑ:

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΕ:

1. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο
2. Ειδικό Νηπιαγωγείο
3. Τμήμα Ένταξης σε Δημοτικό Σχολείο
4. Τμήμα Ένταξης σε Νηπιαγωγείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....(αριθμός μαθητών)

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (ΕΙΔΙΚΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ/ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ) Ή ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ
:.....**

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ Ή ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ
ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ:**

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική
2. Ημιαστική
3. Αγροτική

ΝΟΜΟΣ:.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αναμφισβήτητα η εργασία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πως νιώθετε για τη δουλειά σας. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε δασκάλους και νηπιαγωγούς ΕΞΑΙΡΟΥΜΕΝΩΝ εκείνων που εργάζονται σε ολόήμερα τμήματα και τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τ' αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να σημειώσει στις παρατηρήσεις, στο τέλος του ερωτηματολογίου, μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

**-Η-
Επιβλέπουσα**

Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-Π.Θ.

**-Οι-
Φοιτητές**

Εμμανουήλ Τεντζέρης.,
Βασίλειος Σταυρόπουλος, Υπότροφος ΙΚΥ

□□□□

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:

30 και κάτω , 31-40 , 41-50 , 50+

ΚΛΑΔΟΣ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

1. Δάσκαλος/α
2. Νηπιαγωγός

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία/Σχολή Νηπιαγωγών
2. Παιδαγωγική Ακαδημία/Σχολή Νηπιαγωγών & Εξομοίωση
3. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
4. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού
5. Άλλο:.....

ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Διδακτορικό Δίπλωμα
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
4. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
5. Σεμινάρια Π.Ε.Κ.
(πλην της εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων)
6. Άλλο:.....

ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΗΣ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Οργανική θέση
2. Απόσπαση
3. Διάθεση του ΠΥΣΠΕ
4. Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος

ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. 1/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ 3/ΘΕΣΙΟ
2. 4/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ 6/ΘΕΣΙΟ
3. 7/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ 9/ΘΕΣΙΟ
4. 10/ΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΑΝΩ

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

- 0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:(αριθμός μαθητών)

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ:.....

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική
2. Ημιαστική
3. Αγροτική

ΝΟΜΟΣ:.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Παρακαλούμε να κυκλώσετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1= Διαφωνώ Απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
2	Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την είσοδό μου στην εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
3	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
4	Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.	1	2	3	4	5
5	Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο. <i>Ερωτ. 1</i>	1	2	3	4	5
6	Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν. <i>Ερωτ. 2</i>	1	2	3	4	5
7	Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα. <i>Ερωτ. 3</i>	1	2	3	4	5
8	Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο. <i>Ερωτ. 4</i>	1	2	3	4	5
9	Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως.	1	2	3	4	5
10	Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου. <i>Αποδ. 2</i>	1	2	3	4	5
11	Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά. <i>Αποδ. 1</i>	1	2	3	4	5
12	Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω. <i>Αποδ. 3</i>	1	2	3	4	5
13	Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου. <i>Αποδ. 4</i>	1	2	3	4	5
14	Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις. <i>Αποδ. 2</i>	1	2	3	4	5
15	Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω. <i>Αποδ. 5</i>	1	2	3	4	5
16	Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5
17	Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω. <i>Αποδ. 1</i>	1	2	3	4	5
18	Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά. <i>Αποδ. 2</i>	1	2	3	4	5

Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και διαλέξτε ποιά από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας. Βάλτε την απάντησή σας μέσα σε κύκλο. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις. Εάν καμία από τις απαντήσεις δεν σας εκφράζει ακριβώς, βάλτε μέσα σε κύκλο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο. Μη σπαταλήσετε πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση και απαντήστε όσο το δυνατό πιο ειλικρινά.

1= ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια 2= ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια 3= ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια 4= ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια		ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια	ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια	ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια	ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια
1	Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4
3	Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
4	Είμαι πεπεισμένος ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4
5	Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
6	Είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	1	2	3	4
7	Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	1	2	3	4
8	Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4

1= ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια 2= ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια 3= ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια 4= ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια		ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια	ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια	ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια	ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4
10	Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	1	2	3	4

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετείτε. Παρακαλούμε να δηλώσετε το βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη σχολική διεύθυνση, βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που θεωρείτε κατάλληλη.

1= Σπάνια 2= Μερικές φορές 3= Συχνά 4= Πολύ συχνά		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
2	Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή.	1	2	3	4
3	Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4
4	Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.	1	2	3	4
5	Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.	1	2	3	4
6	Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
7	Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
8	Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
9	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4
10	Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
11	Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	1	2	3	4

1= Σπάνια 2= Μερικές φορές 3= Συχνά 4= Πολύ συχνά		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
12	Ο διευθυντής διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.	1	2	3	4
13	Σε αυτό το σχολείο, η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	1	2	3	4
14	Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
15	Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
16	Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	1	2	3	4
17	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
18	Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
19	Ο διευθυντής ελέγχει το σχεδιασμό της διδασκαλίας.	1	2	3	4
20	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.	1	2	3	4
21	Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.	1	2	3	4
22	Ο διευθυντής ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4
23	Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4

Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.
Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

.....
.....
.....
.....
.....

E-MAIL:.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (PRINCIPAL COMPONENTS)
ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,796
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2001,317
	df	153
	Sig.	0,000

Communalities

	Initial
Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.	1,000
Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την εισοδό μου στην εκπαίδευση.	1,000
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1,000
Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.	1,000
Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.	1,000
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν.	1,000
Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα.	1,000
Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο.	1,000

Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως.	1,000
Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου.	1,000
Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά.	1,000
Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω.	1,000
Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου.	1,000
Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις.	1,000
Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω.	1,000
Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.	1,000
Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω.	1,000
Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά.	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

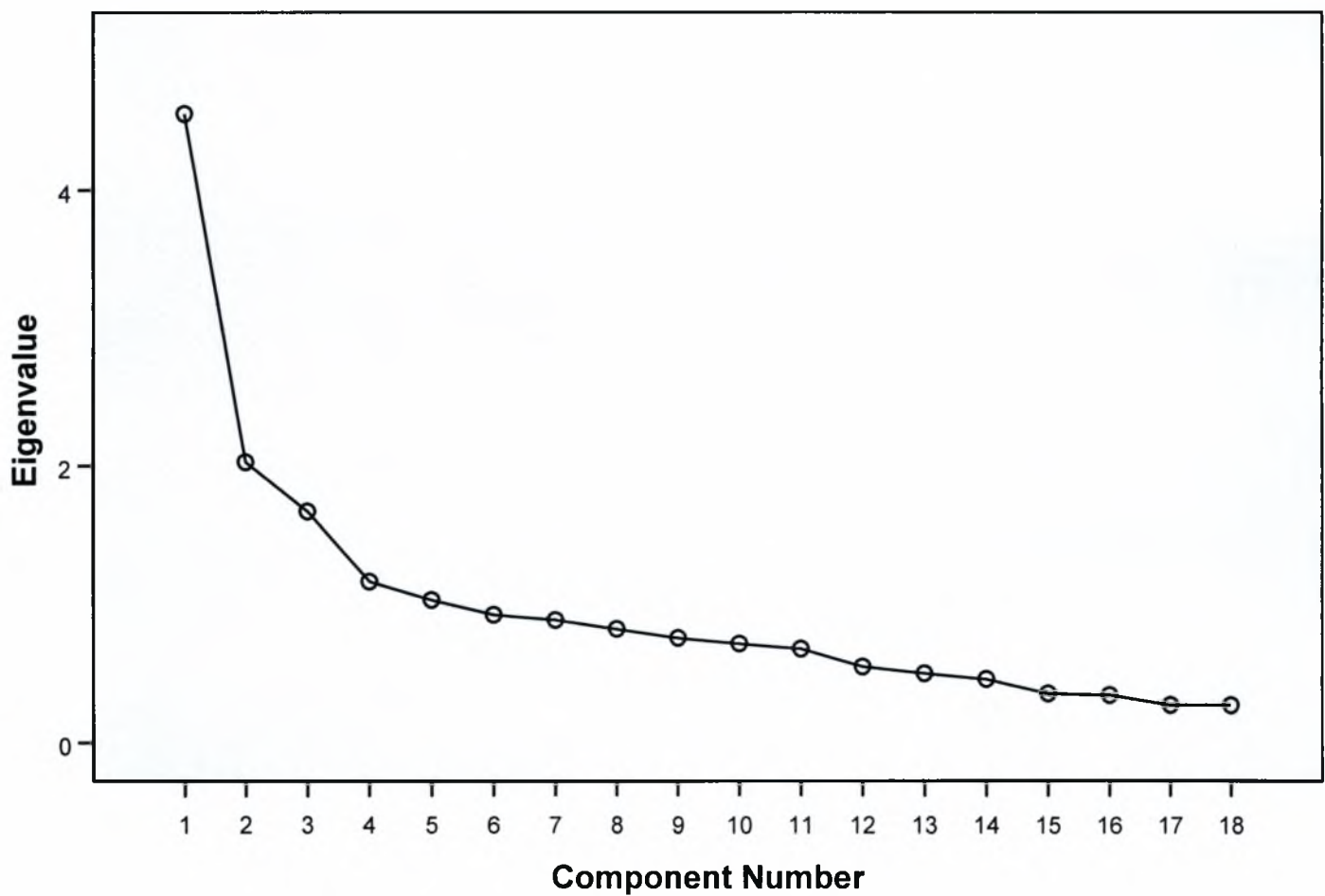
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,549	25,271	25,271	2,574	14,303	14,303
2	2,028	11,267	36,539	2,552	14,178	28,481
3	1,672	9,288	45,827	2,468	13,711	42,192
4	1,166	6,477	52,304	1,820	10,112	52,304
5	1,032	5,734	58,038			
6	0,925	5,139	63,177			
7	0,887	4,929	68,106			
8	0,823	4,570	72,676			
9	0,758	4,209	76,885			
10	0,716	3,980	80,865			
11	0,679	3,775	84,640			

12	0,551	3,059	87,699
13	0,502	2,788	90,486
14	0,461	2,561	93,047
15	0,357	1,986	95,033
16	0,346	1,924	96,957
17	0,275	1,527	98,484
18	0,273	1,516	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix(a)

a 4 components extracted.

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά.	0,744			
Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου.	0,705		-0,320	
Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου.	0,634	-0,330		
Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω.	0,592			
Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω.	0,559	-0,323		
Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις.	0,419			-0,418
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν.		0,822		
Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.		0,736		
Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα.		0,708		
Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο.		0,439		
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.			0,738	
Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.			0,720	

Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.			0,582
Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκώ να βρω με την είσοδό μου στην εκπαίδευση.	0,302		0,573
Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.			0,415
Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως.	0,325	-0,307	0,396
Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω.			0,862
Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά.			0,853

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

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	-0,501	0,596	0,598	0,190
2	0,718	0,083	0,326	0,609
3	0,476	0,594	0,012	-0,649
4	0,082	-0,534	0,732	-0,415

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ε ρ ω τ ή σ ε ι ς	Φορτίσεις	α	Μ.Ο.
Αρνητικό συναίσθημα		0.73	2,11
Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου.	0,71		
Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά.	0,74		
Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω.	0,59		
Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου.	0.63		
Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω.	0.56		
Εργασιακό Περιβάλλον		0.70	3,29
Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.	0,74		
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν.	0,82		
Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα.	0,71		
Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο.	0,44		
Ικανοποίηση από το επάγγελμα		0.73	3,54
Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.	0,72		
Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την εισοδό μου στην εκπαίδευση.	0,57		
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	0,74		
Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.	0,58		
Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.	0,42		
Αποδοχές		0,62	2,46
Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω.	0,86		
Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά.	0,85		
Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις.	-0,42		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄

ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ε ρ ω τ ή σ ε ι ς	M.T.	N.	%
Αρνητικό συναίσθημα			
Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου.	2,18	408	98,3
Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά.	1,93	405	97,6
Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω.	2,33	414	99,8
Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου.	1,85	413	99,5
Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω.	2,20	403	97,1
Εργασιακό Περιβάλλον			
Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.	3,28	408	98,3
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν.	3,57	415	100
Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα.	3,03	412	99,3
Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο.	3,27	412	99,3
Ικανοποίηση από το επάγγελμα			
Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.	3,83	411	99
Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την είσοδό μου στην εκπαίδευση.	3,28	404	97,3
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	3,60	411	99
Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.	3,50	409	98,6
Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.	3,45	413	99,5
Αποδοχές			
Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω.	2,31	414	99,8
Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά.	2,58	414	99,8
Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις.	2,49	411	99
*Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως.	3,08	406	97,8

* Μέσω της παραγοντικής ανάλυσης, η ερώτηση/δήλωση δεν εντάχθηκε σε κάποιον από τους 4 παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, διότι είχε φόρτιση (loading)<0,40.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ'

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N.	%
Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	2,92	413	99,5
Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	3,09	412	99,3
Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	3,18	412	99,3
Είμαι πεπεισμένος ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	3,29	412	99,3
Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	3,12	412	99,3
Είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	2,94	412	99,3
Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	3,24	412	99,3
Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	2,80	410	98,8
Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	2,98	412	99,3
Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	2,81	412	99,3

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ'

ΚΛΙΜΑΚΑ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N.	%
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά			
Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή.	1,85	406	97,8
Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.	2,49	405	97,6
Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	2,28	398	95,9
Ο διευθυντής διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.	2,19	402	96,9
Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	1,61	404	97,3
Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	1,69	404	97,3
Ο διευθυντής ελέγχει το σχεδιασμό της διδασκαλίας.	1,40	398	95,9
Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.	1,43	396	95,4
Ο διευθυντής ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1,53	402	96,9
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά			
Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.	1,94	404	97,3
Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.	1,83	405	97,6
Σε αυτό το σχολείο, η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	1,72	405	97,6
Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	2,14	404	97,3
Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.	1,67	406	97,8
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά			
Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	2,59	403	97,1
Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	2,31	405	97,6
Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	2,55	404	97,3
Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	2,79	408	98,3
Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	3,00	407	98,1
Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	3,06	407	98,1
Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	2,67	406	97,8
Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	3,02	405	97,6
Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	2,33	405	97,6



ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΛΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ

279 406 14.1

279 394 14.2

279 401 14.3

279 394 14.4

279 394 14.5

279 394 14.6

279 394 14.7

279 394 14.8

279 394 14.9

279 394 14.10

279 394 14.11

279 394 14.12

279 394 14.13

279 394 14.14

279 394 14.15

279 394 14.16

279 394 14.17

279 394 14.18

279 394 14.19

279 394 14.20

279 394 14.21

279 394 14.22

ΠΡΟΣΤΑΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΑΝΑΦΟΡΑ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

ΛΗΞΗ ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

23/04/11

41712

19/11/14

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091399