



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών
σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ Ι. ΑΠΟΣΤΟΛΑΚΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο **Δημήτριος Αποστολάκης** του **Ιωάννη** γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

Δημήτριος Αποστολάκης

Περίληψη Διπλωματικής Εργασίας

Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Δρ. Δημήτριος Αποστολάκης

“Διευθυντής Εσπερινού ΓΕΛ Βόλου” / E-Mail : volosdia@hotmail.com

Επιβλέπουσα : Αγγελική Λαζαρίδου

Περίληψη:

Η παρούσα ποσοτική ερευνητική μελέτη πραγματεύεται το θέμα συγκεκριμένων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Επιχειρεί να αναλύσει τόσο τον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσο και μια εκδοχή του σχολικού κλίματος, αυτή του οργανωσιακού κλίματος, που θεωρούνται ότι σχετίζονται με την σχολική αποτελεσματικότητα.

Ειδικότερα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας, τόσο της περιοχής του Δήμου Βόλου, όσο και της ευρύτερης περιφέρειας του Νομού, στην προσπάθεια καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης και του οργανωσιακού σχολικού κλίματος μέσω των στάσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον μελετά θέματα αλληλεπίδρασης επί μέρους παραγόντων που συντελούν τόσο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσο και του κλίματος στα σχολεία στην προσπάθεια να αναδειχθούν οι επικρατέστεροι από αυτούς τους παράγοντες.

Τέλος πραγματεύεται το ζήτημα της πρόβλεψης των επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μέσω των παραγόντων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα στη προσπάθεια να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συντελεί σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 καθηγητές και καθηγήτριες. Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε πρόσφατη διπλωματική στην Κύπρο, (Αντωνιάδη, 2013) και η μέτρηση του σχολικού κλίματος με το OCDQ-RS (The Organizational Climate Description for Secondary schools).

Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που είναι μεγαλύτερη για όσους εκπαιδευτικούς υπηρετούν σε Γυμνάσια. Εμφανίζονται δε περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους μαθητές τους και το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους.

Κυρίαρχος συντελεστής διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος αναδείχτηκε η υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου.

Ως σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης αναδείχτηκε ο θεματικός άξονας του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που είναι η **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή** του σχολείου .

Abstract:

The present quantitative research study deals with specific factors of the educational process related to the effectiveness of public schools.

It attempts to analyze both the factor of job satisfaction of teachers and a version of school climate, that of organizational climate, considered to be related to school effectiveness.

Specifically aimed at teachers of Secondary education serving in schools of Magnesia, both of the Municipality of Volos region, and the wider region of the county, attempting to identify and record job satisfaction and organizational school climate through the attitudes, opinions and perceptions of teachers.

Furthermore study was conducted on issues of interaction of individual factors that contribute both to the formation of job satisfaction, and the climate in schools in order to show the predominant of these factors.

Finally addresses the issue of the provision of teacher's job satisfaction through the factors that make up the organizational school climate in the attempt to provide specific answers to improve the job satisfaction of teachers that contributes greatly to improve school effectiveness.

The sample consisted of 120 secondary school teachers.

The assess of job satisfaction was conducted by a new tool that was first used in a recent diplomatic in Cyprus (Antoniades, 2013). The Organizational Climate Description for Secondary schools was used to assess teachers' perceptions about school climate.

The results showed moderate job satisfaction of teachers, appears to be greater for those teachers serving in high schools. Teachers appear to be more satisfied from relationships with their students and the climate in their schools.

Predominant factor shaping of school climate proves to be the supportive behavior of the Director of the school.

As the most important predictor of teacher job satisfaction appears to be the thematic axis of organizational school climate that is supportive behavior of the Director of the school.

Ευχαριστίες

Αρχικά στην κα Αγγελική Λαζαρίδου, κύρια επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου για τις εύστοχες παρατηρήσεις, επισημάνσεις και υποδείξεις που με χαρακτηριστική ευγένια και ακούραστη διάθεση μου παρείχε για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Σε όλους τους διδάσκοντες και στη διοίκηση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης” του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του Νομού Μαγνησίας, οι οποίοι πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και συνέβαλαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Στη μητέρα μου, την κυρά Σοφία που με τη παρουσία της φωτίζει καθημερινά τη ζωή μου και στον πατέρα μου Γιάννη που από και ψηλά που βρίσκεται νοιώθω να με καθοδηγεί στη κατάκτηση του κάθε στόχου μου.

Τέλος στη Γιάννα τη σύντροφο της ζωής μου για την αγάπη και τη κατανόηση της ειδικά την τελευταία περίοδο.

Βόλος, Ιανουάριος 2015

Δημήτρης Αποστολάκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	1
1. Εισαγωγή.....	4
1.1. Σκοπός –Στόχοι της έρευνας.....	5
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	6
1.3. Σημαντικότητα της έρευνας.....	6
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
2. Το σχολικό κλίμα.	
2.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	9
2.2. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα.....	12
2.3. Κατηγορίες- Τύποι σχολικού κλίματος.....	14
2.4. Διαστάσεις και Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.....	16
2.4.1. Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	18
2.4.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	20
2.5. Η σημασία του σχολικού κλίματος.....	20
2.6. Έρευνες στο διεθνή και στον Ελλαδικό χώρο για το σχολικό κλίμα.....	22
2.6.1. Διεθνείς έρευνες.....	22
2.6.2. Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο (Ελλάδα-Κύπρος).....	25
3. Επαγγελματική Ικανοποίηση	
3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	30
3.2. Η ικανοποίηση στην αγορά εργασίας.....	31
3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	32
3.4. Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου.....	36
3.4.1. Η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα.....	37
3.4.2. Οι απουσίες από το χώρο εργασίας.....	37
3.4.3. Η κινητικότητα του προσωπικού.....	38
3.5. Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	38
4. Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εκπαιδευτικοί	
4.1. Το έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	42
4.2. Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	43
4.3. Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	44
4.4. Το οργανωσιακό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	45
4.5. Επισκόπηση ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση.....	47
4.5.1. Έρευνες στον Διεθνή χώρο.....	47
4.5.2. Έρευνες στην Ελλάδα.....	49
4.6. Επισκόπηση ερευνών του οργανωσιακού κλίματος ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης.....	51
4.6.1. Έρευνα στο Διεθνή χώρο.....	51
4.6.2. Έρευνα στον Ελλαδικό χώρο.....	56
4.7. Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	57

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Μορφή Έρευνας.....	62
5.2. Περιγραφή του δείγματος & Συλλογή Δεδομένων.....	62
5.3. Ερευνητικά εργαλεία – Ερωτηματολόγια.....	64
5.4. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	69

6. Αποτελέσματα της έρευνας.

6.0. Συνοπτική Περιγραφή Παρουσίασης Αποτελεσμάτων.....	72
6.1. Αποτελέσματα Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	74
6.1.1. Αναδεικνυόμενοι βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης.....	78
6.1.2. Εξάρτηση θεματικών αξόνων από το φύλο των εκπαιδευτικών.....	82
6.1.3. Εξάρτηση των θεματικών αξόνων από τη περιοχή του σχολείου.....	82
6.1.4. Εξάρτηση των θεματικών αξόνων από την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	82
6.1.5. Εξάρτηση των θεματικών αξόνων από το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος.....	83
6.1.6. Ωράριο λειτουργίας –Απολαβές.....	83
6.1.7. Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	84
6.2. Αποτελέσματα Οργανωσιακού σχολικού κλίματος.....	86
6.2.1. Κατανομή Συχνοτήτων Θεματικών Αξόνων.....	87
6.2.2. Αναδεικνυόμενοι βαθμοί οργανωσιακού κλίματος.....	90
6.2.3. Έλεγχος διαφοροποίησης των θεματικών ενοτήτων του οργανωσιακού κλίματος από δημογραφικούς παράγοντες.....	94
6.3. Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος.....	97
6.4. Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος.....	99
6.4.1. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Υ.Σ.Δ) (οργανωσιακό κλίμα).....	99
6.4.2. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Κ.Σ.Δ) (οργανωσιακό κλίμα).....	100
6.4.3. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Ε.Ε.Σ.Ε).....	101
6.4.4. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τις Καταστάσεις Απογοήτευσης των εκπαιδευτικών (Κ.Α.Ε).....	102
6.4.5. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.(Ο.Σ.Ε).....	103
6.5. Το οργανωσιακό σχολικό κλίμα ως προβλεπτική μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	104
6.5.1. Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας (Μεταβλητή Κριτήριο).....	104
6.5.2. Σχέσεις με το Διευθυντή (Μεταβλητή Κριτήριο).....	106

6.5.3	Σχολικό Κλίμα (Μεταβλητή Κριτήριο).....	108
6.5.4	Σχέσεις με τους μαθητές (Μεταβλητή Κριτήριο).....	109
6.5.5	Σχέσεις με γονείς και κοινωνία (Μεταβλητή Κριτήριο).....	109
6.5.6	Επαγγελματική Ανάπτυξη (Μεταβλητή κριτήριο).....	110
6.5.7	Σύνοψη Αποτελεσμάτων πρόβλεψης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	112
7.	Συζήτηση – Συμπεράσματα Έρευνας.	
7.1.	Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών.....	115
7.1.1.	Σχέσεις θεματικών αξόνων επαγγελματικής ικανοποίησης.....	119
7.2.	Οργανωσιακό Σχολικό Κλίμα.....	120
7.2.1.	Σχέσεις Θεματικών Αξόνων Οργανωσιακού Κλίματος.....	124
7.3.	Σχέσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης με Θεματικούς άξονες Οργανωσιακού Κλίματος.....	125
7.4.	Πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το οργανωσιακό σχολικό κλίμα.....	126
8.	Επίλογος.....	128
	Παράρτημα Α : Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	130
	Παράρτημα Β : Διαγράμματα Σκεδασμού.....	136
	Παράρτημα Γ : Πίνακες Πολλαπλής Παλινδρόμησης.....	144
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	147

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρόλογος:

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση του γνωστικού υπόβαθρου που είναι απαραίτητο να μελετηθεί πριν προχωρήσει κανείς στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος που αφορά στην επίδραση του σχολικού κλίματος που υφίσταται σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής του Ν. Μαγνησίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Για το σκοπό αυτό εξετάζονται εδώ οι έννοιες τόσο του σχολικού κλίματος, όσο και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που απασχόλησαν τους ερευνητές διεθνώς τα τελευταία σαράντα χρόνια, στα πλαίσια διερεύνησης των βασικών συντελεστών της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι πρόσφατα στη χώρα μας το σχολικό κλίμα δεν θεωρούνταν βασική συνιστώσα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Στο 1^ο κεφάλαιο οριοθετείται μέσα από μια σύντομη εισαγωγή το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη εργασία και τονίζεται η σπουδαιότητα αλλά και η αναγκαιότητα της μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το υφιστάμενο σχολικό κλίμα, στα πλαίσια της αναζήτησης κρίσιμων παραμέτρων που αποδεδειγμένα συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Ορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τονίζεται η σπουδαιότητα-αναγκαιότητα της και δίνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχουν προσδιοριστεί για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στις ερευνητικές προσπάθειες που καταβλήθηκαν τόσο διεθνώς, όσο και στον Ελλαδικό χώρο αποσαφήνισης της έννοιας του σχολικού κλίματος, ορίζεται ως μια εκδοχή του, το «οργανωσιακό σχολικό κλίμα» και τέλος γίνεται αναφορά στους τύπους – κατηγορίες σχολικού κλίματος στη προσπάθεια τόσο κατανόησης της έννοιας, όσο και της αποτίμησης του στα σχολεία.

Προσδιορίζονται επίσης οι παράγοντες που διαμορφώνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του σχολικού κλίματος σε κάθε σχολείο και αξιολογούνται με βάση τη σπουδαιότητα τους.

Αφιερώνεται μια ξεχωριστή παράγραφος στο ρόλο του Διευθυντή του σχολείου ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης σχολικού κλίματος, καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών του σχολείου των οποίων ο ρόλος συνδιαμορφώνει το κλίμα του σχολείου.

Στη συνέχεια επιχειρείται ανασκόπηση των ερευνών που έγιναν τόσο διεθνώς όσο και σε σχολεία της Ελλάδας για το σχολικό κλίμα και παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα τους.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά και επισημαίνεται το γεγονός ότι θεωρείται από τις πιο δημοφιλείς περιοχές έρευνας της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας, στην προσπάθεια των επιχειρήσεων να εξασφαλίσουν υψηλή αποδοτικότητα των εργαζομένων, αίσθημα σταθερότητας στην εργασία και ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού.

Συνδέεται το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα της εργασίας, τις αξίες και τις στάσεις των εργαζομένων και γίνεται σύντομη ανασκόπηση των διαφόρων θεωριών περί κινήτρων.

Στο ίδιο κεφάλαιο θίγεται επίσης το θέμα συγκεκριμένων επιπτώσεων που παρατηρούνται στην αγορά εργασίας από την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εργαζομένων όπως είναι η

παραγωγικότητα και αποδοτικότητα του εργαζόμενου, οι απουσίες από το χώρο της εργασίας και η κινητικότητα του προσωπικού.

Τέλος σε επόμενη παράγραφο του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί στην διαμόρφωση και την έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στο επόμενο, το 4^ο κεφάλαιο, που αφορά συγκεκριμένα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται αρχικά το έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες κοινωνίες της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας.

Στο σύγχρονο αυτό πλαίσιο της εκπαίδευσης τονίζεται η έννοια της «επάρκειας» (competence) του εκπαιδευτικού που στοιχειοθετείται από α) τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, β) τη διδακτική δεξιότητα, γ) την ικανότητα της αξιολόγησης-κρίσης, δηλαδή να διαθέτει διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, δ) την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ε) την επικοινωνιακή ικανότητα, συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και στ) την ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Σε επόμενη παράγραφο του κεφαλαίου καθορίζεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζεται και ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Zigarelli, 1996).

Αναφέρονται οι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που την επηρεάζουν και επισημαίνεται σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα ότι η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω της ενίσχυσης κυρίως ενδοσχολικών παραγόντων που εντάσσονται στους εξωγενείς παράγοντες όπως είναι το σχολικό κλίμα, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή (infrastructure) (Dinham και Scott, 1998, 2000).

Θίγεται επίσης ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο είτε γνωστικά, είτε συναισθηματικά μπορεί να προκύψει και από τη συνεξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος (ενοποιημένο μοντέλο οργανωσιακής αποτελεσματικότητας), (Hoy & Miskel 2001).

Στη συνέχεια ακολουθεί η επισκόπηση των ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα με κύριο ζητούμενο των προσδιορισμό των παραγόντων και του βαθμού σημαντικότητάς τους, είτε των ενδογενών, είτε των εξωγενών που καθορίζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την επισκόπηση των ερευνών που εξετάζουν το οργανωσιακό κλίμα ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο και επικεντρώνονται στην αναζήτηση των συσχετίσεων των διαφόρων επί **μέρους παραγόντων** του σχολικού κλίματος με τις **διαφορετικές διαστάσεις** της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων προκαλεί πολύ συχνά το ενδιαφέρον επιστημονικών συζητήσεων διεθνώς. Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς και έχουν καταγράψει τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων.

Έντονο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου, στο σχολικό κλίμα και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που θεωρείται έμμεσα ως η απτή αναγνώριση του αποτελεσματικού σχολείου.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, θεωρείται κάτι παραπάνω από δεδομένη.

Είναι προφανές ότι η επιτυχία της εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για την εργασία τους και το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από αυτή.

Οι Heller, Clay & Perkins, (1993), υποστηρίζουν ότι τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή στην βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές είναι οι μελέτες που επιχειρούν να διερευνήσουν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών.

Ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης του κάθε ατόμου και επομένως και των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας της αποδοτικότητας, της δημιουργικότητας, της ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας τόσο του ίδιου του ατόμου, όσο και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντος του, όπως είναι οι μαθητές ενός σχολείου (Κάντας, 2009).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα έχει αποδειχθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει ισχυρές επιπτώσεις στη διδασκαλία. (Arani, 2004)

Σύμφωνα με την άποψη των Dinham & Scott (2000), η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύψει και από την ενίσχυση συγκεκριμένων ενδοσχολικών παραγόντων, όπως είναι το σχολικό κλίμα, η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή.

Ειδικότερα έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά αφενός την επίδοση των μαθητών και αφετέρου την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα τους και την αποτελεσματικότητα τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Η παράμετρος του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα δεν θεωρούνταν βασική συνιστώσα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Στο αποτελεσματικό σχολείο το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική τους προέλευση, καθώς πιστεύουν ότι όλοι έχουν την ικανότητα και το δικαίωμα στη μάθηση. Μεταξύ των συναδέλφων κυριαρχεί πνεύμα συνεργασίας, είτε μεταξύ των διδασκόντων, είτε μεταξύ διδακτικού προσωπικού και διευθυντή.

Εκδοχή του σχολικού κλίματος που ενσωματώνει τόσο τη συμπεριφορά του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, όσο και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα, είναι το οργανωσιακό σχολικό κλίμα που αφορά κυρίως στις συμπεριφορές που αναπτύσσονται από τις σχέσεις εκπαιδευτικών και διοίκησης.

Έχει βρεθεί ότι επηρεάζει καθοριστικά τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά και συναισθηματικά), όσο και την προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. (Arani, 2004)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί και ταυτόχρονα συσχετισθεί με το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία μας.

Με βάση τα παραπάνω είναι σημαντικό να διερευνηθούν ταυτόχρονα μέσα από τις απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, αρχικά ποιοί είναι οι παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση τους, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στα σχολεία της Β/θμιας εκπ/σης και ποιο είναι το είδος των σχέσεων μεταξύ του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε Γυμνάσια και Λύκεια.

1.1. Σκοπός – Στόχοι της έρευνας:

Η πολυμέρεια που χαρακτηρίζει τόσο την σύσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και των στοιχείων που διαμορφώνουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, σε συνδυασμό με τις πιθανές σχέσεις αλληλεξάρτησης τους, συνιστούν ως βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας την ταυτόχρονη διερεύνηση τους.

Ειδικότερα στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιχειρείται μέσω της άποψης των Ελλήνων εκπαιδευτικών η αποτύπωση τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσο και μιας όψης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος την ίδια χρονική στιγμή, καθώς και η εξέταση των σχέσεων και η αναζήτηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, ώστε να καλυφθεί το κενό που υπάρχει από την έλλειψη σχετικών ερευνών στο χώρο της ελληνικής μέσης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να καθίσταται η συγκεκριμένη ερευνητική επιλογή ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα.

Επιπλέον στοιχείο επιλογής της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η πρόσφατη έναρξη από πλευράς του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής φιλοδοξούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή.

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι :

- πρώτον να αποτυπωθεί ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των ελλήνων εκπαιδευτικών στα δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια.
- δεύτερον να διερευνηθούν θεματικοί επί μέρους παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στη πολύπαθη Β/θμια δημόσια εκπαίδευση.
- τρίτον να εκτιμηθούν οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος με έμφαση στο οργανωσιακό κλίμα του σχολείου, με σκοπό την ανάδειξη συμπεριφορών και σχέσεων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως καθοριστικούς στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, καθώς και η καταγραφή του σχολικού κλίματος που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο.
- τέταρτον να διερευνηθούν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών με στόχο να εντοπιστούν τα στοιχεία του οργανωσιακού κλίματος στα σχολεία που καθορίζουν περισσότερο από άλλα, αν υπάρχουν, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επιπλέον αν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της από παράγοντες του οργανωσιακού κλίματος.

Για το σκοπό αυτό θα αναζητηθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε θεματικούς επί μέρους παράγοντες της κάθε μεταβλητής - έννοιας με εκείνες της άλλης, προκειμένου να εξεταστεί σε βάθος και να κατανοηθεί το είδος της σχέσης που υφίσταται στις υπό εξέταση μεταβλητές.

Από την έρευνα αυτή αναμένεται να δοθούν σαφείς απαντήσεις ποιο ή ποια επιμέρους στοιχεία του οργανωτικού σχολικού κλίματος συσχετίζονται τόσο θετικά, όσο και αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία Β/θμιας εκπ/σης Γυμνάσια και Λύκεια του Ν. Μαγνησίας.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα:

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται αρχικά η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αποτύπωση του σχολικού κλίματος και σε δεύτερο επίπεδο η εξεύρεση των συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές και τα επί μέρους στοιχεία που τις συνθέτουν.

Ειδικότερα η έρευνα θα επιχειρήσει να απαντήσει στα παρακάτω βασικά ερωτήματα :

- Ποιοι παράγοντες στη σχολική μονάδα προκαλούν είτε την επαγγελματική ικανοποίηση, είτε την επαγγελματική δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης σήμερα;
- Ποια είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας μεταξύ των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι είναι οι επικρατέστεροι θεματικοί επί μέρους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι είναι οι επικρατέστεροι θεματικοί επί μέρους παράγοντες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, που καθορίζουν την έννοια του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, καθώς και οι επί μέρους συμπεριφορές και σχέσεις που επικρατούν στο σημερινό ελληνικό σχολείο;
- Ποια είναι τα επίπεδα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και η διαπίστωση των διαφορών τους, αν υπάρχουν, μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών, ως αποτέλεσμα της ξεχωριστής αλληλεπίδρασης των μελών της κάθε σχολικής κοινότητας;
- Υπάρχει συσχέτιση και ποια, ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και παραγόντων του οργανωτικού σχολικού κλίματος και ποιοι είναι οι παράγοντες που κυριαρχούν μεταξύ αυτών που έχουν θετική συσχέτιση;
- Υπάρχουν θεματικοί επί μέρους παράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που αποτελούν προβλεπτικές μεταβλητές (predictors) της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (criterion variable). Με άλλα λόγια μπορούμε να προβλέψουμε μέρος της επαγγελματικής ικανοποίησης από επί μέρους θεματικούς παράγοντες που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα;

1.3 Σημαντικότητα της έρευνας :

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια μπορεί να θεωρηθεί και ως μια μορφή διαχρονικής έρευνας (longitudinal research), καθώς προσπαθεί να καταγράψει το οργανωσιακό σχολικό κλίμα σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας, χρησιμοποιώντας τα ίδια ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην έρευνα που έγινε κατά το σχολ. έτος 2009-2010 από τη διπλωματική εργασία του Ιωάννη Τσολακίδη με θέμα « **Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας**».

Με τη παρούσα ερευνητική προσπάθεια δίνεται έτσι η ευκαιρία της σύγκρισης με τα αποτελέσματα 4 χρόνια πριν, με τη δυνατότητα της επιβεβαίωσης των τότε αποτελεσμάτων που είναι

δυνατόν να ισχυροποιήσει κατ' αυτό τον τρόπο τόσο τα αποτελέσματα της προηγούμενης όσο και της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον παρέχεται η δυνατότητα περαιτέρω αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους τόσο από ερευνητές όσο και από τα στελέχη της εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται στο χώρο της διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια γίνεται προσπάθεια της ταυτόχρονης καταγραφής, πέραν του οργανωσιακού κλίματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης των ελλήνων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης με αρχικό στόχο την αποτύπωση αλλά και συσχέτιση της με το οργανωσιακό σχολικό κλίμα.

Τα αποτελέσματα τόσο της διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και της σχέσης της με το οργανωσιακό σχολικό κλίμα θα αποτελέσουν μια πρώτη πηγή πληροφόρησης για τους ερευνητές, αλλά και όλους εκείνους που μπορεί να ρυθμίσουν με τον ένα ή το άλλο τρόπο τα δρώμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Φιλοδοξούμε όλα όσα προκύψουν στα αποτελέσματα της έρευνας μας να συντελέσουν έστω και σε πολύ μικρό βαθμό στη βελτίωση τόσο των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών μας, αλλά και της αποτελεσματικότητας των σχολείων μας.

Κεφάλαιο 2^ο

Σχολικό Κλίμα

1. Σχολικό Κλίμα

Στο κεφάλαιο αυτό τονίζεται αρχικά η σημασία του σχολικού κλίματος ως παράγοντα διαμόρφωσης αποτελεσματικών σχολικών μονάδων. Ορίζεται στη συνέχεια η έννοια του κλίματος που επικρατεί γενικά σε ένα οργανισμό ως το «οργανωσιακό κλίμα» με βάση τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις των εργαζομένων σε αυτόν και κατ' επέκταση ορίζεται το «οργανωσιακό σχολικό κλίμα» ως εκδοχή του σχολικού κλίματος καθώς το σχολείο είναι ένας από τους θεμελιώδεις οργανισμούς κάθε κοινωνίας.

Αναφέρονται οι αντιπροσωπευτικότεροι ορισμοί του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που κατά καιρούς διατυπώθηκαν διαχρονικά μέσα από πληθώρα ερευνών, από τις οποίες προκύπτει ότι προκειμένου να καθοριστεί η έννοια του σχολικού κλίματος θα πρέπει να συμπεριληφθούν όλοι οι παράγοντες-διαστάσεις που συνθέτουν το μαθησιακό περιβάλλον.

Επιχειρείται η διατύπωση ενός ορισμού για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα ως η προσωπική μας άποψη με κριτήριο την όσο το δυνατόν απλούστερη και πρακτικότερη απόδοση του όρου.

Στη συνέχεια διευκρινίζονται οι διαφορές μεταξύ του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας και γίνεται εκτενής αναφορά στη κατάταξη του σχολικού κλίματος σε κατηγορίες που γίνεται με στόχο τόσο τον εννοιολογικό προσδιορισμό του, όσο και για τη μέτρηση της διαφοροποίησης του μεταξύ των σχολικών μονάδων όπως αυτές προσδιορίζονται από τα αποτελέσματα ερευνών τόσο διεθνώς, όσο και στον Ελλαδικό χώρο.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται και αναλύονται οι σπουδαιότεροι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και αποτελούν τις μετρήσιμες διαστάσεις του κλίματος στις σχολικές μονάδες.

Γίνεται ειδική αναφορά σε ξεχωριστή παράγραφο του ρόλου τόσο του Διευθυντή του σχολείου, όσο και των εκπαιδευτικών ως κυρίαρχων παραγόντων διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Τέλος επιχειρείται η ιστορική αναδρομή σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το προσδιορισμό τόσο του σχολικού κλίματος γενικά, όσο και του οργανωσιακού σχολικού κλίματος ειδικότερα με τη χρήση εργαλείων-ερωτηματολογίων, εξέλιξη των οποίων είναι και αυτό που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, το οποίο και αναλύεται διεξοδικά στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας που αφορά στο ερευνητικό της μέρος.

2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Το σχολείο είναι ένας από τους θεμελιώδεις οργανισμούς για κάθε κοινωνία, χαρακτηρίζεται δε από τα άτομα που το απαρτίζουν και κατ' επέκταση διαμορφώνουν το κλίμα του ως σύνθεση των εμπειριών και των πιστεύω τους, εκφράζοντας τους κανόνες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εκπαίδευση, την μάθηση, καθώς και τις οργανωτικές δομές του συνθέτοντας έτσι την καθημερινότητα σε μια σχολική μονάδα.

Το σχολικό κλίμα μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δεν του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ' αυτό (Freiberg, 2005).

Έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig et al., 2010; Wang, Haertel & Walberg, 1993), την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Οι Hoy και Miskel (2005) χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου.

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ορισμένων μελετητών, όπως ο Ζαβλανός (1999), σύμφωνα με την οποία το κλίμα ενός σχολείου είναι αυτό που πιστεύουν τα μέλη του ότι είναι, κι' όχι αυτό που στην πραγματικότητα είναι.

Από μια άλλη οπτική, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, μέσω του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και το ποσοστό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 2005).

Ο προσδιορισμός της έννοιας του όρου «σχολικό κλίμα» απασχόλησε πολλές έρευνες και ερευνητές.

Είναι σκόπιμο αρχικά να αποδοθεί η έννοια του *οργανωσιακού κλίματος*, του κλίματος δηλαδή που επικρατεί σε ένα οργανισμό. Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί με καταβολές από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία (Hoy & Miskel, 2005).

- Η πρώτη απόπειρα της εννοιολογικής απόδοσης του *οργανωσιακού κλίματος* έγινε από τον Halpin (1967) που προσδιόρισε το κλίμα σε ένα οργανισμό ως τη «προσωπικότητα» του οργανισμού.
- Οι Litwin & Stringer (1968) όρισαν το *οργανωτικό κλίμα* ως το αποτέλεσμα που αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι που εργάζονται σε ένα οργανισμό και σχετίζεται με την επίσημη οργάνωση του οργανισμού, του ανεπίσημου στυλ των διευθυντών, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα κίνητρα που καλλιεργούνται.
- Οι Hall, Bowen, Lewicki & Hall (1982) προσδιόρισαν ως κλίμα σε ένα οργανισμό τις γενικευμένες αντιλήψεις που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι όταν σκέφτονται και περιγράφουν τις επιχειρήσεις στις οποίες εργάζονται.
- Οι James & James (1989) θεωρούν ότι το *οργανωσιακό κλίμα* είναι το αποτέλεσμα των εκτιμήσεων των παραγόντων που το συνθέτουν.
- Οι Schneider, Wheeler & Cox (1992) υποστηρίζουν ότι το *οργανωσιακό κλίμα* είναι οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τις εκδηλώσεις, τις πρακτικές τις διαδικασίες, και τις συμπεριφορές που επιβραβεύονται, υποστηρίζονται κι αναμένονται εντός ενός οργανισμού.
- Οι Luthar, DiBattista & Gauthschi (1997) θεωρούν ότι το κλίμα σε ένα οργανισμό εκφράζει μια εκτίμηση των μελών του οργανισμού ως μορφή αξιολόγησης της κοινής αντίληψης του τι το είναι πραγματικά ο οργανισμός.
- Οι Spencer, Pelote & Seymour (1998) ορίζουν το *οργανωσιακό κλίμα* ως την ατμόσφαιρα του χώρου εργασίας, που περιλαμβάνει ένα σύνθετο μείγμα κανόνων, αξιών, προσδοκιών, πολιτικών και διαδικασιών που επηρεάζουν την ατομική και την ομαδική συμπεριφορά.

Κυρίαρχες συνιστώσες στους παραπάνω ορισμούς είναι οι αντιλήψεις και οι εκτιμήσεις των εργαζομένων για τον οργανισμό στον οποίο απασχολούνται καθώς διαμορφώνουν την οργανωσιακή συμπεριφορά τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν το κλίμα του. (Γσολακίδης, 2010).

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω η σχολική μονάδα είναι θεμελιώδης οργανισμός κάθε κοινωνίας και ως τέτοιος χαρακτηρίζεται από οργανωσιακό σχολικό κλίμα που τη διακρίνει από άλλες σχολικές

μονάδες – οργανισμούς, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για το σχολείο τους (Sergiovanni & Starratt, 1988).

Υπάρχει μεγάλος αριθμός ορισμών που κατά καιρούς διατυπώθηκαν από τους διάφορους ερευνητές για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα. Στη συνέχεια παρατίθενται αυτοί που θεωρούνται ως οι αντιπροσωπευτικότεροι.

- Σύμφωνα με τους Brookover et al. (1977) το σχολικό κλίμα είναι το κοινωνικό σύστημα των κοινών προτύπων και προσδοκιών.
- Ο Moos (1979) συνδέει το σχολικό κλίμα με την κοινωνική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους δασκάλους και τη διεύθυνση.
- Ο West (1985) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των κανόνων και των προσδοκιών που έχουν οι άλλοι για τους μαθητές.
- Οι Beare, Caldwell & Millikan (1989) στο Πασιαρδής (2004) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει άορατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του
- Οι Fisher & Fraser (1990) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και διδάσκουν.
- Οι Brown & Henry (1992) υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα είναι το ηθικό των εκπαιδευτικών.
- Ο Bernstein (1992) θεωρεί ως σχολικό κλίμα το περιβάλλον για τους μαθητές, όπως προκύπτει από το ποσοστό της αρνητικής μαθητικής συμπεριφοράς στο σχολείο.
- Ο Hayes (1994) στο Sergiovanni & Starratt (2002) ορίζει το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό τους (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητά τους (διεκπεραίωση μιας εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο.
- Οι Everard & Morris (1999) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως το «χαρακτήρα» του σχολείου, που προσδιορίζεται από το σύστημα αξιών στο οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες, οι άγραφτοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών.
- Την ίδια χρονιά οι Freiberg & Stein (1999) υποστήριξαν ότι το σχολικό κλίμα είναι η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου, με την έννοια της ποιότητας του, που βοηθά το κάθε άτομο να βιώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας, αξιοπρέπειας και σημαντικότητας και συντελεί στη δημιουργία της αίσθησης του "ανήκειν" σε κάτι, πέρα από τους εαυτούς μας.
- Επίσης ο MacBeath (1999) προσδιορίζει το σχολικό κλίμα ως τις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές για το ήθος (ηθική) των μελών μιας σχολικής κοινότητας.
- Οι Sergiovanni & Starratt (2002) υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό αφού αποτελεί τη βάση για τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

- Ο Ζαβλανός (2003) θεωρεί ως σχολικό κλίμα το σύνολο των αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνειδητά όλα τα μέλη του οργανισμού.
- Οι Hoy & Miskel (2005) ορίζουν ότι σχολικό κλίμα είναι ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Το σχολικό κλίμα παρέχει μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφοντας τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζοντας τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο.
- Σύμφωνα με τους Cohen et al., (2010) το σχολικό κλίμα είναι η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές

Σύμφωνα με μια προσπάθεια ομαδοποίησης (Τσολακίδης, 2010) όλων αυτών των ορισμών για το σχολικό κλίμα προκύπτει ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται σε:

1. Πρότυπα , προσδοκίες (Brookover et al., 1977 · Ζαβλανός, 2003 · West, 1985)
2. Συμβολικά στοιχεία (αξίες-ιδεολογίες) και άγραφους κανόνες (Beare, Caldwell & Millikan, 1989 στο Πασιαρδής, 2004 · Everard & Morris, 1999).
3. Σε θέματα ψυχολογίας, ηθικού, και ενδυνάμωσης της διάθεσης των εκπαιδευτικών (Brown & Henry, 1992· Fisher & Fraser,1990 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat (2002).
4. Στο σχολικό περιβάλλον (Bernstein, 1992 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat (2002)) ή στην ατμόσφαιρά του (Sergiovanni & Starratt, 2002).
5. Σε συμπεριφορές που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό οργανισμό (Bernstein, 1992 · Hoy & Miskel, 2005).
6. Σε αντιλήψεις (Freiberg & Stein, 1999 · Hoy & Miskel, 2005 · McBeath,1999).
7. Σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού (Hayes, 1994) στο Sergiovanni & Starrat (2002).
8. Σε σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τον κάθε οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005)
9. Στο χαρακτήρα (Everard & Morris, 1999) ή στην καρδιά-ψυχή του οργανισμού που συμβάλλει στην αίσθηση του "ανήκειν" σε κάτι (Freiberg & Stein, 1999).

Από τα παραπάνω είναι πλέον φανερό ότι ο προσδιορισμός της έννοιας του σχολικού κλίματος συμπεριλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που αποτελούν ένα μαθησιακό περιβάλλον (Freiberg,2005).

Εν τέλει μέσα από τη μελέτη του όρου «σχολικό κλίμα» διαπιστώνει κανείς ότι αποκαλύπτεται ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που συνθέτουν το σχολικό κλίμα, γεγονός που επηρεάζει σοβαρά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, καθώς και την προσπάθεια ομαδοποίησης τους, θεωρούμε ότι *σχολικό κλίμα είναι ότι αντιλαμβάνεται στη καθημερινότητα του ένας εργαζόμενος - εκπαιδευτικός ή μαθητής στη σχολική μονάδα ως εργασιακό περιβάλλον και περιβάλλον μάθησης αντίστοιχα, που ενδέχεται να διαφέρει μεταξύ των σχολικών μονάδων.*

2.2. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

Οι έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας είναι δυο όροι που χρησιμοποιούνται συχνά σαν να είναι ταυτόσημοι αν και στην ουσία διαφέρουν. Η έννοια της σχολικής

κουλτούρας είναι ευρύτερη από αυτή του σχολικού κλίματος. Με το κλίμα περιγράφονται οι κοινές αντιλήψεις των ανθρώπων μιας οργάνωσης-οργανισμού ή μιας εργασιακής μονάδας, ενώ η κουλτούρα δεν περιλαμβάνει μόνο το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για την οργάνωσή τους, αλλά και τις παραδοχές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις που δίνουν ταυτότητα στον οργανισμό. Η κουλτούρα καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς (Τσολακίδης, 2010).

Ο Keefe (1993) όπως και άλλοι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι πρακτικά το κλίμα μπορεί να νοηθεί ως ένα τμήμα της κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001).

Η κουλτούρα προσδιορίζει τις κοινές παραδοχές και αξίες, ενώ το κλίμα τις κοινές αντιλήψεις για τη συμπεριφορά.

Οι Stolp & Smith (1995) διακρίνουν την σχολική κουλτούρα από το σχολικό κλίμα σε σχέση με το χρόνο, αφού η πρώτη συνιστά προϊόν της ιστορίας των σχέσεων σε ένα σχολείο, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται αυτές τις σχέσεις στο παρόν.

Επίσης, οι αξίες που διέπουν ένα σχολείο δεν μπορούν να ανιχνευθούν εύκολα, ενώ η αντίληψη των ανθρώπων που συμβιώνουν σε κάποιο σχολικό οργανισμό για το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν είναι άμεσα ορατή.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια σταθερή απόδοση της ποιότητας σε ένα σχολείο, την οποία βιώνουν τα μέλη του, περιγράφει τις συνολικές αντιλήψεις των μελών για την αναμενόμενη συμπεριφορά και επηρεάζει τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Η κουλτούρα ενός σχολείου σχετίζεται άμεσα με τις αξίες και τις στάσεις που χαρακτηρίζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης του σχολείου, τους τρόπους επικοινωνίας, τα πρότυπα σχετικά με το πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα, τη διαμόρφωση των σχέσεων σύμφωνα με το ρόλο και τις αντιλήψεις του κάθε ατόμου, τις ποινές και τις αμοιβές (Welsh, 2003).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Bylach, Lunenberg & McCallon (1995) η σχολική κουλτούρα εκφράζει τις ψυχολογικές παραμέτρους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ενώ το σχολικό κλίμα τις οργανωτικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του.

Συμπερασματικά «η σχολική κουλτούρα» είναι η προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται και προσδιορίζει την εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω, ενώ το σχολικό κλίμα είναι η προσωπικότητα και η συνολική ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας.

Για λόγους περαιτέρω αποσαφήνισης των δυο εννοιών δίνεται παρακάτω ένας συγκεντρωτικός πίνακας των διαφορών μεταξύ του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας (Gruenert, 2008).

Πίνακας 2.2.1. Διαφορές σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας

Σχολικό Κλίμα	Σχολική Κουλτούρα
Στάση ή διάθεση της ομάδας	Προσωπικότητα της ομάδας
Παρέχει μια νοητική κατάσταση	Παρέχει ένα περιορισμένο τρόπο σκέψης
Ευέλικτο, εύκολο να αλλάξει	Για τη δημιουργία-ανάπτυξη και εξέλιξη της χρειάζονται αρκετά χρόνια
Βασίζεται στις αντιλήψεις	Βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις
Το νοιώθεις με την είσοδό σου στο χώρο	Δεν μπορεί να την αισθανθούν τα μέλη
Είναι όλα γύρω μας	Είναι μέρος της ζωής μας
Πώς αισθανόμαστε εδώ	Πώς κάνουμε τα πράγματα εδώ
Το πρώτο βήμα για τη βελτίωση	Καθορίζει τη δυνατότητα βελτίωσης δηλ. αν η βελτίωση είναι δυνατή
Είναι στο μυαλό μας	Είναι στο μυαλό μας

(Πηγή: Gruenert, 2008, Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ιωάννης Γ. Τσολακίδης)

2.3 Κατηγορίες – Τύποι σχολικού κλίματος

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με το σχολικό κλίμα ήταν ο Arthur Perry ως διευθυντής σε ένα σχολείο της Νέας Υόρκης, που στο βιβλίο του «*The Management of a City School*» το 1908, υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση και προσδιόρισε πόσο σημαντικές είναι οι σχολικές συγκεντρώσεις, οι μαθητικές εκθέσεις, οι συζητήσεις, οι σχολικές γιορτές, οι σχολικές εφημερίδες και τα αθλητικά προγράμματα για τη δημιουργία κοινού πνεύματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Η επιστημονική μελέτη του οργανωτικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών (Zullig et al., 2010). Έγιναν αναλύσεις σε επιχειρήσεις και οργανισμούς στη προσπάθεια συσχέτισης των επιρροών του περιβάλλοντος του οργανισμού με ενδιαφέροντα αποτελέσματα συσχέτισης παραμέτρων όπως είναι το ηθικό και η παραγωγικότητα των εργαζομένων με τα κέρδη της επιχείρησης.

Οι Halpin και Croft (1963) διακρίνουν τις παρακάτω έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος με βάση τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήγαγαν για τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του σχολικού κλίματος σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελετώντας τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου, με αποτέλεσμα να ξεχωρίζουν τα σχολεία μεταξύ τους.

- **Το ανοιχτό κλίμα.** Στο σχολείο που επικρατεί ανοιχτό κλίμα διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά και αρμονικά, ενώ οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ελευθερία. Επίσης οι διευθυντές διακρίνονται από υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος στα σχολεία είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του (Καβούρη, 1998).
- **Το αυτόνομο κλίμα.** Στο σχολείο που υπάρχει αυτόνομο κλίμα το υψηλό πνεύμα ομαδικότητας που κυριαρχεί προκύπτει ως αποτέλεσμα περισσότερο της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την ανάγκη εκτέλεσης των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο του αυτόνομου κλίματος είναι η άσκηση μικρού ελέγχου από το διευθυντή στους εκπαιδευτικούς.
- **Το ελεγχόμενο κλίμα.** Στη συγκεκριμένη κατηγορία σχολικού κλίματος, αντίθετα από το προηγούμενο, η δράση των εκπαιδευτικών κατευθύνεται, όχι από την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, αλλά από την έννοια της εκτέλεσης του εκπαιδευτικού καθήκοντος.
- **Το οικείο κλίμα.** Αφορά σχολεία στα οποία κυριαρχούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών και δίνεται μικρή σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους. Αξίζει να τονιστεί ότι διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και λειτουργούν, κυρίως, με γνώμονα την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους.
- **Το πατερναλιστικό κλίμα.** Χαρακτηρίζει σχολεία στα οποία ο διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά, «οικειοποιούμενος» τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, θεωρώντας το σχολείο δική του υπόθεση με αποτέλεσμα την έλλειψη του ομαδικού πνεύματος και τη μη ικανοποίηση των κοινωνικών σχέσεων.
- **Το κλειστό κλίμα.** Στο σχολείο που επικρατεί κλειστό κλίμα σε αντίθεση με το ανοιχτό σχολικό κλίμα οι σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών και γενικότερα οι επαγγελματικές σχέσεις είναι αυστηρά τυπικές και ψυχρές.

Οι παραπάνω κατηγορίες διερευνώνται μέσω του ερωτηματολογίου των Halpin και Croft (1963) που αφορά το οργανωτικό κλίμα του σχολείου, όπως το ονόμασαν

(Organizational Climate Descriptive Questionnaire - OCDQ).

Οι Hoy & Clover (1986), αναθεωρώντας το ερωτηματολόγιο των Halpin & Croft με σκοπό να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναφέρονται στο **κλειστό (σχολικό) κλίμα**, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την κατευθυντήρια στάση του ηγέτη-διευθυντή τους, για **ανοιχτό κλίμα**, όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και παροχή υποστήριξης από έναν δημοκρατικό διευθυντή-ηγέτη, για **κλίμα αποστασιοποίησης**, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία, και τέλος για **κλίμα ενεργούς εμπλοκής**, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Σύμφωνα με την Καβούρη (1998) το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε:

1. **Ανοιχτό κλίμα:** Σε ένα σχολείο που επικρατεί ανοιχτό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, έχουν αναπτύξει φιλικές και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και τους παρέχεται στήριξη και αυτονομία από το διευθυντή.
2. **Κλειστό κλίμα:** Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί κλειστό κλίμα είναι ακριβώς τα αντίθετα από αυτά που περιγράψαμε παραπάνω.
3. **Κλίμα αποχής/αποφυγής:** Στην περίπτωση αυτή, οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν σε αυτούς άνεση ανάληψης πρωτοβουλιών, όμως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν απάθεια και έλλειψη συνεργατικότητας.
4. **Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης:** Στην περίπτωση αυτή συμβαίνει το αντίθετο με τα παραπάνω, δηλαδή ο διευθυντής παρουσιάζει αυταρχική συμπεριφορά, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, συνεργάζονται, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και αγνοούν το διευθυντή.

Αντίστοιχα, έρευνες των Sergiovanni & Starratt (2002) εντοπίζουν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από την κατηγορία του **ανθρώπινου-δημοκρατικού** στην κατηγορία του **κηδεμονικού-αυστηρού** ελέγχου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Ο Πασιαρδής (2004), υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή και σχολείου, προσδιορίζει **τρία είδη** σχολικού κλίματος:

Το **τυπικό-απόρροπο κλίμα** στο οποίο η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις και από τις γραφειοκρατικές δομές.

Το **άτονο κλίμα** όπου η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα παραμελείται, αφού τα μέλη του δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία εκτέλεσης της πολύπλευρης αποστολής του σχολείου, γεγονός, που αποβαίνει σε βάρος των μαθητών και στις γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν.

Τέλος, το **τυπικό-προσωπικό κλίμα** χαρακτηρίζει τα σχολεία που είναι δημοκρατικά οργανωμένα, στα οποία επικρατεί ισορροπία μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού συστήματος με αποτέλεσμα την προαγωγή της συνεργασίας και την ανάδειξη ηγετών που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

Από τις παραπάνω παρουσιάσεις γίνεται φανερό η σπουδαιότητα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος τόσο στη διαμόρφωση της στάσης και της παρεχόμενης ποιότητας και αποδοτικότητας των εργασιών τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του περιβάλλοντος μάθησης των μαθητών. Η παράμετρος του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα δεν θεωρούνταν βασική συνιστώσα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

2.4 Διαστάσεις και Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έννοια του σχολικού κλίματος συνοπτικά περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010) α) *την οικολογική*, β) *την κοινωνική* και γ) *τη μαθησιακή*. Από την ανάλυση των τριών αυτών διαστάσεων, αναδύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κάθε σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα:

α) *Η οικολογική διάσταση* αναφέρεται στη φυσική και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, δηλαδή στο κτίριο, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό, τη θέρμανση, το φωτισμό.

β) *Η κοινωνική διάσταση* αναφέρεται στους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα σχετίζεται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – διευθυντή, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διδακτικού προσωπικού – γονέων

γ) *Η μαθησιακή διάσταση* αναφέρεται στο μαθησιακό περιβάλλον και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως είναι ο προγραμματισμός του μαθήματος, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, οι διάφορες εργασίες και δραστηριότητες που αποσκοπούν στη μάθηση, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η θετική αλληλεπίδραση τους συντελεί:

- Στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής.
- Στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας.
- Στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης.
- Στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Daar (2010) στο (Παναγιωτίδου, 2012) υπάρχουν έντεκα παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και παρουσιάζονται στη συνέχεια με βάση τη σπουδαιότητά τους :

1. **Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών.** Οι Deci και Ryan (2002) υποστηρίζουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τους καθοδηγούν σωστά στο πώς να μαθαίνουν και τους υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους αυτή, τότε τους οδηγούν στην παρώθηση και την αυτορρύθμιση που έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχή ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch (2004) αναφέρουν πως η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται όταν αυτοί παρωθούνται από εσωτερικά κίνητρα και παράλληλα οι δάσκαλοι τους στηρίζουν την ικανότητά τους να αποκτούν ένα πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση τους.

2. **Αίσθημα ασφάλειας.** Το αίσθημα ασφάλειας διακρίνεται σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στην ασφάλεια που πρέπει να νιώθουν οι μαθητές (και όχι μόνο) στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Η δεύτερη προϋποθέτει πιο μακροπρόθεσμες πρακτικές και περιλαμβάνει αποτελεσματικές και παιδαγωγικές, συγχρόνως, στρατηγικές πειθαρχίας καθώς και κανόνες συμπεριφοράς που αποτρέπουν τη σωματική και ψυχολογική βία ώστε οι μαθητές να νιώθουν συναισθηματικά ασφαλείς. Στις ιδιαίτερες περιπτώσεις όπου οι μαθητές παρουσιάζουν έντονο φόβο και άγχος για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο (π.χ. εξετάσεις) η συναισθηματική στήριξη των παιδιών από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται απαραίτητη και αποτελεσματική (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2009).

3. **Διοίκηση.** Ο σύγχρονος διευθυντής δεν αρκεί να είναι απλός διεκπεραιωτής των σχολικών υποθέσεων και ο «πρώτος» τη τάξει διοικητικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά χρειάζεται να ηγείται της σχολικής μονάδας δυναμικά (διευθυντής-ηγέτης), να θέτει υψηλούς στόχους για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, να ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής

κοινότητας και να είναι πάντα βοηθός, συνεργάτης και εμπνευστής όλων σε κάθε στιγμή της σχολικής ζωής.

4. Προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης. Είναι πολύ σημαντικό να κυριαρχεί στο σχολείο, το πνεύμα όχι μόνο των προσδοκιών υψηλών στόχων ακαδημαϊκής επίδοσης για τους μαθητές του, αλλά και να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις και αλληλεπιδράσεις για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.

5. Συμπεριφορά μαθητών. Ο παράγοντας αυτός εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να αυτοπειθαρχούν και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. Οι Deci και Ryan (2002) υποστηρίζουν πως οι τακτικές των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύουν στο να οδηγήσουν τους μαθητές στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους και συμπληρώνουν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να δουλεύουν με μαθητές που καταφέρνουν χωρίς εξωτερικές ποινές ή αμοιβές να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους.

6. Καθοδήγηση. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ποιότητα της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής καθοδήγησης που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές καθώς και στην προσωπική στήριξη και συμβουλευτική βοήθεια που τους παρέχουν.

7. Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να έχουν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους και να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Ο Li (1985) υποστηρίζει πως η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών συνδέεται με τη σχέση που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους ξεκινώντας από το δημοτικό.

8. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Η ποιοτική συνεργασία των γονέων με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας βοηθά στην καλύτερη επίδοση των μαθητών. Στην Ελλάδα, σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει τα εξής παραδοξά: αν και οι Έλληνες γονείς πιστεύουν πως η συνεργασία σχολείου – οικογένειας παίζει αποφασιστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών τους, σπάνια αναπτύσσουν μια ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο, ακόμα κι αν τους παρέχεται η ευκαιρία. Επίσης, ενώ αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία με το σχολείο θα τους βοηθήσει να καταλάβουν καλύτερα τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών τους, σπάνια έως ποτέ μιλάνε γι' αυτά τα θέματα με τους δασκάλους. Τέλος, αν και θεωρούν τους δασκάλους φιλικά διακείμενους προς αυτούς στις εκάστοτε συναντήσεις τους, εν τούτοις δεν εκμεταλλεύονται το ευχάριστο κλίμα (όχι μόνον αυτοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί) για να χτίσουν μια ειλικρινή και ουσιαστική σχέση με αυτούς που θα οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος για το παιδί (Antonopoulou., Koutrouba., & Babalis., 2011).

9. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ικανότητα και αποτελεσματικότητα του δασκάλου σε ότι αφορά στην οργάνωση της τάξης του και της διδασκαλίας καθώς και στη σωστή διαχείριση του χρόνου. Επίσης συμπεριλαμβάνονται και γενικά στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όπως η κοινωνικότητά του, η ευελιξία του, η προσαρμοστικότητα που επιδεικνύει στις διάφορες αλλαγές που προκύπτουν, η ικανότητα συνεργασίας με το διευθυντή, τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών.

10. Δραστηριότητες των μαθητών. Εδώ αναφερόμαστε σε δραστηριότητες των μαθητών πέρα από το αυστηρό σχολικό πρόγραμμα που τους δίνουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να αναπτύξουν υπευθυνότητα και το συναίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους.

11. Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον. Ένα προσεγμένο φυσικό περιβάλλον επιδρά θετικά σε όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Anderson (1982) η κατάσταση του σχολικού κτιρίου και των αιθουσών διδασκαλίας συνδέεται στενά με την επίδοση των μαθητών.

Ο Handy (1981) υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Έχει προκύψει από έρευνες ότι σε μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με αυτό που επικρατεί στις μεγαλύτερες (George & Bishop, 1972).

Επιπλέον αξίζει να τονιστεί ότι σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος διαδραματίζουν και οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τα ενδιαφέροντα, τις φιλοδοξίες τους, κ.α., με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια τέτοια διάσταση που επιδρά στο σχολικό κλίμα και έρευνες έχουν δείξει πως όταν ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, δείχνει ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών τους και τους αφήνει ατομική αυτονομία, τότε το εργασιακό κλίμα είναι πολύ ευχάριστο και αποδοτικό (Payne & Pheysey, 1972).

2.4.1 Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δυστυχώς ακόμη και σήμερα εμφανίζουν έντονο το στοιχείο του συγκεντρωτισμού με κυρίαρχη νοοτροπία αυτή της διοικητικής και εκτελεστικής διεκπεραίωσης των κεντρικών αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας.

Ως συνέπεια της παραπάνω λογικής είναι να μη προκύπτουν υπηρεσιακές ανάγκες για άτομα αυτόνομα και δημιουργικά με σωστή επαγγελματική κατάρτιση που θα παρωθούν να έχουν όραμα και κίνητρα για τη βελτίωση και ανάπτυξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αν στην Ελλάδα ενδιαφερόμαστε κάποια στιγμή να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα χαρακτηρίζεται από νοοτροπίες διαρκούς ανάπτυξης, βελτίωσης και κατ' επέκταση της πολυπόθητης αναβάθμισης θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στο ανθρώπινο στελεχιακό δυναμικό των σχολείων μας και ιδιαίτερα στο διευθυντή που είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική αξιοποίηση του δυναμικού αυτού.

Η ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι καθοριστικός, υπεύθυνος, ουσιαστικός και πολυσύνθετος, αφού ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας σαν όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το Νόμο «είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής...» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11) επομένως είναι επιφορτισμένος με την απόλυτη ευθύνη της λειτουργίας του.

Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του πρέπει να αναδειχθεί σε ένα διευθυντή με ηγετική φυσιογνωμία προικισμένο με πολλαπλά και διαφορετικά προσόντα και ικανότητες, με δεδομένο ότι, για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι ταυτόχρονα και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Μόνον έτσι θα μπορέσει να διαχειριστεί δημιουργικά και παραγωγικά το παρόν και το μέλλον της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδής, 2004).

Ανάμεσα στα προσόντα του πραγματικού διευθυντή-ηγέτη είναι η ικανότητα να μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους, όντας κοινωνικός, θεωρώντας τον εαυτό του συνεργάτη και συμπαράστατη τους και αφιερώνοντας σημαντικό μέρος του χρόνου του σ' αυτήν την αποστολή (Πασιαρδής, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική του μονάδα καθώς αυτός αποτελεί τη κινητήρια δύναμη και μπορεί να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα, καταρχήν λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση (Ανθοπούλου, 1999, στο Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά.).

Καθώς οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι στόχοι μόνον του διευθυντή, αλλά είναι κοινοί για όλη τη σχολική μονάδα, χρειάζεται να δίνει ο ίδιος τις ευκαιρίες για ενεργό ανάμιξη των

διδασκόντων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας, να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς και να επιβραβεύει τις προσπάθειες και πρωτοβουλίες με στόχο την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία όλης της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999, στο Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., σ. 24).

Άλλη σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και κουλτούρας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η ικανότητα εφαρμογής αλλαγών και καινοτομιών, με στόχο τη δημιουργία ενός οράματος, καθώς και την πορεία της σχολικής μονάδας προς αυτό. (Πασιαρδή, 2001). Κάτι τέτοιο είναι δυνατό να επιτευχθεί εάν ο διευθυντής είναι ενημερωμένος για όλες τις τελευταίες εξελίξεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά δρώμενα, να έχει καθιερώσει δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο και να συμμετέχει ενεργά στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ιορδανίδης, στο Μπαγάκης, 2006, σ.93).

Η επιτυχημένη εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα εξαρτάται τόσο από εξωτερικούς όσο και από εσωτερικούς παράγοντες και ιδιαίτερα από τον τρόπο που αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν οι συνεργάτες του διευθυντή, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές που θα κληθούν να υλοποιήσουν την καινοτομία της σχολικής μονάδας.

Ως εξωτερικοί παράγοντες θεωρούνται οι γονείς και οι πολιτιστικοί και κοινωνικοί φορείς της πόλης οι οποίοι θα κληθούν να συνεργαστούν με το διευθυντή και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς για την επιτυχημένη ολοκλήρωση του προγράμματος.

Τους παραπάνω εξωτερικούς παράγοντες μπορεί να τους διαχειριστεί ένας διευθυντής με χαρακτηριστικά ηγέτη, ο οποίος, είναι απαραίτητο να εφαρμόσει την κάθε καινοτόμο δράση «όταν εκτιμήσει ότι ευνοείται από το κλίμα, τις συμπεριφορές, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις» (Ιορδανίδης, στο Μπαγάκης, 2011, σ.92).

Όσον αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες που είναι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές, ένας διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να κατευθύνει την ομάδα των εκπαιδευτικών ώστε να αποδίδουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους. Επί πλέον χρειάζεται να είναι προικισμένος με την ικανότητα να συνεργάζεται με την ομάδα αυτή και να σχεδιάζει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων (Σαΐτης, 2005), ενεργοποιώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου του.

Είναι επίσης απαραίτητο να επιβραβεύει κάθε θετική προσπάθεια και να ενισχύει και να επικροτεί κάθε ανάληψη πρωτοβουλίας που θα οδηγήσει στην αφύπνιση και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτηρίου (Ανθοπούλου, 1999, στο Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά.)

Για να γίνουν τα παραπάνω είναι απαραίτητο να υπάρχει ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ώστε να δημιουργείται ένα θετικό, ανοιχτό κλίμα στο σχολείο, γεγονός που θα μπορέσει να προλάβει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές ανταλλαγές απόψεων και θέσεων (Hoy & Miskel , 2003).

Η επικοινωνία αυτή μπορεί να ενισχυθεί και μέσα από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά τις οποίες συζητούνται συγκεκριμένα θέματα και προτείνονται λύσεις με στόχο « τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11)

Σημαντική συμβολή στη δημιουργία ανοιχτού θετικού σχολικού κλίματος μπορεί να αποτελέσει επίσης η επικοινωνία σε τακτικές ώρες που μπορεί να καθιερώσει ο διευθυντής με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου.

Μέσα από μια τέτοια μορφή επικοινωνία μπορεί να προσκαλούνται για να παρακολουθούν τις σχολικές δραστηριότητες , γεγονός που συντελεί στη δημιουργία ευνοϊκού και θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Όπως αναφέρουν οι Sergiovanni & Starrat (2002), ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης λειτουργεί αποκεντρωτικά αντιμετωπίζοντας το προσωπικό του ως συμβούλους του, παρέχοντας τους εμπιστοσύνη, αφού δεν τους θεωρεί μόνο ως εκτελεστές των εντολών του.

Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ένα ανοιχτό υποστηρικτικό κλίμα στο οποίο ενθαρρύνεται, ενδυναμώνεται και διαχέεται το ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού, όπου οι πολιτικές, οι διαδικασίες, οι κανόνες και οι κανονισμοί του είναι σαφείς και γνωστές σε όλους έτσι ώστε να αισθάνονται (συν)υπεύθυνοι για την τήρηση και υλοποίησή τους με συνέπεια για το κοινό συμφέρον.

Η Fullan (2003) αναφέρει ότι η οργάνωση μιας σχολικής μονάδας και η λειτουργία της στο μέγιστο των ικανοτήτων της, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την προσωπικότητα του επικεφαλής της και την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας από αυτόν.

Αυτό μπορεί να το πετύχει αξιοποιώντας με επιδεξιότητα τις ικανότητες του: α) στο να αντιλαμβάνεται την παρακίνηση διαφοροποιημένα ανάλογα με τις συγκυρίες (περιστάσεις και καταστάσεις) και τη διάρθρωση-σύσταση των μελών του οργανισμού, β) στο να εμπνέει και να πείθει τους συναδέλφους-υφισταμένους του για εθελοντική πρόθυμη συνεργασία στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005) και γ) στο να ενεργεί και να διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για την εκπλήρωση της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας μέσα από κατάλληλη καθοδήγηση.

2.4.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, το συλλογικό όργανο της σχολικής μονάδας, που συνεδριάζει τακτικά τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου ή τετραμήνου και έκτακτα όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος (Νόμος 1566/1985, άρθρο11) τους δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος προτείνοντας συγκεκριμένους τρόπους υλοποίησής του (Πασιαρδή, 2001, σ.54).

Γίνονται έτσι συνδιαμορφωτές του θετικού σχολικού κλίματος αφού οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι αυτοί που θα μετουσιώσουν σε πράξη οποιεσδήποτε αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιτυχία εξαρτάται τόσο από την πίστη και αφοσίωση στη διεκπεραίωση και υλοποίηση κάθε προσπάθειας, αλλά και από την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης και διαρκούς επιμόρφωσης.

Βέβαια για την υλοποίηση των αλλαγών, των μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών είναι απαραίτητη η εποικοδομητική συνεργασία και η καλλιέργεια κοινωνικών δεσμών μέσα από την ομαδική και ευχάριστη συνεργασία όλων, γεγονός που θα συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001, σ.54)

Ιδιαίτερα με τα νέα προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο – Σχολείο 21^{ου} αιώνα και ειδικότερα στο πλαίσιο του προγράμματος Σχολική και Κοινωνική Ζωή που συντελεί στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός. Αυτοί θα αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για την έκβαση των στόχων κάθε διδακτικής ώρας αφού με τη στάση τους επηρεάζουν άμεσα το κλίμα στην τάξη (Νέο Σχολείο, 2011).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το θετικό οργανωσιακό σχολικό κλίμα που συντελεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αναμένεται να διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010):

-Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό.

-Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες διαμόρφωσης του θετικού κλίματος, της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης και κυρίως της επιμόρφωσης και δραστηριοποίησης σε καινοτόμες δράσεις.

-Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα που αναλαμβάνει από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Εκτός όλων των προαναφερθέντων, ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρει ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης σωστών διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος την απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στις προτάσεις των διαφωνούντων, την ελαχιστοποίηση διαφορών εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τέλος τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο και της αίσθησης του «ανήκειν» σε αυτό σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

2.5 Η σημασία του σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με την άποψη των Dinham & Scott (2000), η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύψει και από την ενίσχυση συγκεκριμένων ενδοσχολικών παραγόντων, όπως είναι το σχολικό κλίμα, η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή.

Ειδικότερα έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά αφενός την επίδοση των μαθητών και αφετέρου την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα τους και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Τα σχολεία στα οποία επικρατεί ανοιχτό κλίμα, έχουν αναπτυχθεί συναδελφικές – συνεργατικές σχέσεις και υπάρχει ξεκάθαρο πρόγραμμα δράσης ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση με έντονη την κυριαρχία του πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών διδακτικού προσωπικού αλλά και με το διευθυντή του σχολείου (Sergiovanni, 1990) που προσφέρει ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους. (Hoy & Miskel, 2005).

Το σχολικό κλίμα του αποτελεσματικού σχολείου εξαρτάται παράλληλα από την οργάνωση και τον τρόπο διοίκησής του, όπου μέσα από μια σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί, παράγοντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας στα μέλη του. Έτσι, δημιουργείται μια ταυτότητα στο σχολείο που μετατρέπεται σε «ένα αποτελεσματικό χώρο έμπνευσης και θέλησης για μάθηση από τους μαθητές αφού διακρίνεται από πειθαρχία, κοινό όραμα και συνοχή» (Roueche & Baker, 1986).

Αξίζει να τονιστεί ότι η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος έχει επισημανθεί ως βασικό χαρακτηριστικό αυξημένης σχολικής αποτελεσματικότητας με βασικούς άξονες: α) τη μεθοδική συμπεριφορά, πολιτική και πρακτική, β) την έμφαση στον ακαδημαϊσμό, και γ) τη μαθητοκεντρική προσέγγιση (Sammons, Thomas & Mortimore, 1997).

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως το καλό εργασιακό κλίμα σε ένα σχολείο συμβάλλει όχι μόνο στην αποτελεσματικότητά του αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών (Lezotte, 1992., Hoy & Miskel, 1996., Galley & Pong, 2004., Homana & Barber, 2006., Homana, Barber, & Tomey – Purta, 2006., & Perkins, 2006).

Επιπλέον όπως αναφέρει η Γιαννακούρα (2011) σε μελέτη - έρευνα που διεξήχθη για τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού, προκύπτει ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ των δύο, καθώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνεται μέσα στο περιβάλλον του

σχολείου και είναι φυσικό να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η ύπαρξη θετικού κλίματος περιορίζει σημαντικά το φαινόμενο εκφοβισμού (Kosciw & Elizabeth, 2006., Meyer-Adams & Conner, 2008., Yoneyama & Rigby, 2006., Birkett et al., 2009., Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez, & Robertson, 2003) σε αντίθεση με τα πενιχρά αποτελέσματα από την υλοποίηση προγραμμάτων κατά του φαινομένου, όταν αυτά δεν υποστηρίζονται κι από ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Σε αντίθεση με το θετικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, το αρνητικό κλίμα απογοητεύει και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους και κατά συνέπεια ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

2.6 Έρευνες στο διεθνή και στον Ελλαδικό χώρο για το σχολικό κλίμα.

2.6.1 Διεθνείς έρευνες

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο Arthur Perry ως διευθυντής σε ένα σχολείο της Ν. Υόρκης το 1908, ασχολήθηκε για πρώτη φορά με το σχολικό κλίμα και για το πώς αυτό επηρεάζει τους μαθητές και τη διαδικασία της μάθησης τους, στο βιβλίο του "The Management of a City School".

Οι επιστημονικές έρευνες σχετικά με το κλίμα σε επιχειρήσεις και οργανισμούς ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1950 (Zullig et al., 2010). Οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη προσπάθεια συσχέτισης των επιρροών του περιβάλλοντος του οργανισμού με αποτελέσματα όπως είναι το ηθικό, η παραγωγικότητα των εργαζομένων και τα κέρδη της επιχείρησης.

Η πρώτη αξιολογημένη έρευνα για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα έγινε από τους Halpin και Croft το 1963 με τη χρήση ενός εργαλείου που το ονόμασαν Organizational Climate Descriptive Questionnaire – OCDQ το οποίο εξέταζε μέσα από 64 ερωτήσεις α) τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και β) του διευθυντή – ηγέτη, ενώ παράλληλα διερευνούσε το σχολικό κλίμα όπως το αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί.

Στο παραπάνω ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκαν οκτώ διαστάσεις εκ των οποίων οι τέσσερις αναφέρονταν σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και οι υπόλοιπες τέσσερις στη συμπεριφορά του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας αναφορικά με την ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος.

Αναλυτικότερα όπως αναφέρει ο Τσολακίδης (2010) στη μελέτη – έρευνα σχετικά με το οργανωσιακό σχολικό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν:

- Η ύπαρξη οικειότητας μεταξύ των συναδέλφων (intimacy)
- Ο βαθμός ευχαρίστησης-ικανοποίησης από την εργασία (esprit)
- Η αίσθηση περιορισμού λόγω επιβάρυνσης με γραφειοκρατικές και άλλες εξωδιδασκτικές αρμοδιότητες (hindrance)
- Η δυνατότητα αφοσίωσης στο εκπαιδευτικό καθήκον και τους στόχους του σχολείου και ταυτόχρονα απάθειας/απομάκρυνσης (disengagement)

Επίσης ως προς τη συμπεριφορά του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας διερευνήθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ο βαθμός της κοινωνικής απόστασης του διευθυντή από το εκπαιδευτικό προσωπικό. (alloofness)
- Η έμφασή του στο παραγόμενο έργο (production emphasis)
- Η ύπαρξη υποδειγματικής συμπεριφοράς πρότυπο για το περιβάλλον του σχολείου (thrust)

- Ο βαθμός ικανοποίησης και κάλυψης των αναγκών του προσωπικού. (consideration)

Οι Hoy & Clover το 1986 στη προσπάθεια βελτίωσης του εργαλείου των Halpin και Croft το αναπροσαρμόζουν σε σημεία που εντοπίζουν ασάφειες και αναξιοπιστίες και ταυτόχρονα επεκτείνουν την έρευνα τους και στον τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών, του ελέγχου της από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της ακαδημαϊκής πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευόμενοι. Τα εργαλεία που προκύπτουν με τις παραπάνω αναπροσαρμογές είναι τα OCDQ-RE (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Elementary Schools) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και OCDQ-SE (The Organizational Climate Descriptive Questionnaire OCDQ for Secondary Schools) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) προχωρούν σε αναθεώρηση των οκτώ αρχικών διαστάσεων του ανωτέρω ερωτηματολογίου σε έξι πλέον διαστάσεις για το σχολικό κλίμα, με τις τρεις από αυτές να αφορούν στοιχεία της συμπεριφοράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα τρία τη συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά οι έξι αυτές διαστάσεις είναι:

1. Υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή
2. Καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή
3. Περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή
4. Συναδελφική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
5. Οικειότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών
6. Απόμακρη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Περαιτέρω αναθεώρηση των κλιμάκων του OCDQ από τους Kottkamp & Hoy παρήγαγε το OCDQ-RS, ένα ερωτηματολόγιο 34 θέσεων που μέτρα σε πέντε διαστάσεις το κλίμα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο από αυτές κατέχοντας 14 ερωτήματα-θέσεις αναφέρονται στην διευθυντική συμπεριφορά (υποστηρικτική και καθοδηγητική) ενώ τα υπόλοιπα ερωτήματα αναφέρονται στις άλλες τρεις διαστάσεις που είναι σχετικές με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Το OCDQ-RS ουσιαστικά αξιολογεί τις αντιλήψεις των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στους μαθητές.

Επιπλέον όπως αναφέρει ο Τσολακίδης (2010) στη μελέτη – έρευνα σχετικά με το οργανωσιακό σχολικό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι ερευνητές Litwin & Stringer το 1968 ανέπτυξαν στο ερευνητικό κέντρο (ιστιτούτο) του *Harvard Business School* ένα άλλο εργαλείο-μέσο πρόβλεψης της οργανωτικής απόδοσης προσδιορίζοντας και περιγράφοντας τη μέσα από έξι οργανωτικές διαστάσεις του κλίματος που περιλαμβάνουν: α) την ευελιξία, β) την ευθύνη, γ) τα πρότυπα, δ) τις επιβραβεύσεις, ε) τη σαφήνεια και στ) τη δέσμευση της ομάδας. Σε μια έρευνά τους για τη συμπεριφορά του ηγέτη και του οργανωτικού κλίματος, διαπίστωσαν ότι η διαφοροποίηση του στυλ ηγεσίας από γραφειοκρατικό σε αυτό των ανθρωπίνων σχέσεων (**ουμανιστικό**), δημιουργεί τρία διαφορετικά είδη κλίματος: (κλειστό, ζεστό-φιλικό-υποστηρικτικό, υποστηρικτικά προσανατολισμένο στον στόχο), το καθένα με ξεχωριστές συνέπειες στις επιδόσεις και την ικανοποίηση των ατόμων.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο της ιστορικής αναδρομής των ερευνών σχετικά με το σχολικό κλίμα όπως αναφέρει η Γιαννακούρα (2011) στη μελέτη – έρευνα της υπήρξε προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 η προσθήκη στα ενδιαφέροντα των ερευνητών αυτού της προσπάθειας σύνδεσης του σχολικού κλίματος με τις επιδόσεις των μαθητών.

Στην έρευνα των Brookovet et al., το 1978, μελετήθηκε το σχολικό κλίμα ως μια σειρά κανόνων και προσδοκιών όπως αυτοί γίνονται αντιληπτοί από όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί και μαθητές), όπου και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του σχολικού κλίματος.

Ειδική έρευνα για το κλίμα σε σχολείο χαρακτηριζόμενο ως «υψηλού κινδύνου» σε αστικό περιβάλλον έδειξε ότι το θετικό, υποστηρικτικό και πολιτισμικά συνειδητό σχολικό κλίμα μπορεί να διαμορφώσει σημαντικά το βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών των πόλεων (Haynes & Comer, 1993).

Σύμφωνα με έρευνα των Kuperminc et al. (1997) το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με τη μείωση συναισθηματικών προβλημάτων μαθητών, ενώ το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας σε μαθητές που κάνουν χρήση αλκοόλ και έχουν διάφορα ψυχιατρικά προβλήματα (Kasen, Johnson & Cohen, 1990).

Η διάσταση του σχολικού κλίματος που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική αφορά στο πόσο «συνδεδεμένοι» μεταξύ τους νοιώθουν εκπαιδευτικοί και μαθητές στο σχολείο.

Την δεκαετία του 2000, αρκετές έρευνες αναδεικνύουν τη συνεκτικότητα (συνοχή) ως ισχυρό προγνωστικό δείκτη της εφηβικής υγείας και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (McNeely, et. al., 2002, & Whitlock, 2006), της πρόληψης της βίας (Karcher, 2002α, 2002β) και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας σε συμπεριφορές υψηλού κινδύνου, σεξουαλικές, βίαιες και χρήσης ναρκωτικών (Catalano, et. al, 2004; Kirby, 2001).

Ακόμη ένα ενδιαφέρον στοιχείο του οργανωσιακού κλίματος, όπως διαπίστωσε ο Weber (1995), είναι η ύπαρξη μιας μορφής τοπικού (κλειστού) κλίματος μεταξύ των εργαζομένων σε ένα τμήμα ή μια υπηρεσία ή μεταξύ υπαλλήλων συναφών ειδικοτήτων, ενώ οι εργαζόμενοι μεταξύ διαφορετικών τμημάτων-υπηρεσιών έχουν περισσότερο κοσμοπολίτικη (ανοικτή) ηθική του κλίματος.

Ανάλογες περιπτώσεις οργανωσιακού κλίματος είναι δυνατόν να διαδραματίζονται και στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα σε σχολεία με τομείς ή ειδικότητες όπου κατά βάση οι συναναστροφές των εκπαιδευτικών γίνονται μεταξύ της ίδιας ή παρεμφερών ειδικοτήτων (π.χ οι μηχανολόγοι μεταξύ τους όπως αντίστοιχα οι φιλόλογοι, οι θετικών επιστημών κ.ο.κ).

Όσον αφορά στην ομαλή ένταξη μαθητών σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι η παροχή θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος λειτουργεί ευεργετικά (Freiberg, 1998).

Επιπλέον, μια σειρά από μελέτες έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των απουσιών των μαθητών (deJung & Duckworth, 1986 & Purkey & Smith, 1983 & Reid, 1983 & Rumberger, 1987 & Sommer, 1985) αλλά και της ύπαρξης του ως προβλεπτικός παράγοντας στο ποσοστό ανέλιξης των μαθητών (Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982).

Οι Taylor & Tashakkori (1995) ερευνώντας τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης-ηγεσίας, διαπίστωσαν ότι το θετικό σχολικό κλίμα έχει θετική συσχέτιση με την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση για το προσωπικό του σχολείου. Η αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, που ενισχύεται όταν οι μελλοντικοί σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και της κατάρτισης-εκπαίδευσης τους κατανοήσουν τον κρίσιμο ρόλο ενός σχολικού κλίματος που προάγει την συνεργασία και τις κοινότητες μάθησης (Chauncey, 2005 & Fulton & Lee, 2005).

Ενδιαφέρον επίσης είναι το γεγονός ότι οι Arani & Abasi (2004) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ιράν και την Ινδία και του σχολικού κλίματος.

Από την έρευνα βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποπαραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και των έξι διαστάσεων του οργανωσιακού κλίματος και στις δύο χώρες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ των άλλων έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση τους από ότι οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των διευθυντών.

Επιπλέον όμως είναι σαφές ότι πολλές πτυχές της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζονται από τη συμπεριφορά των διευθυντών και το στυλ διοίκησης.

Η επίδραση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να ερευνηθεί είτε συνολικά (overall) είτε στις επί μέρους διαστάσεις.

Τέλος και οι Xiaofu & Qiwen (2007) προχώρησαν επίσης σε έρευνα – ανάλυση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και το οργανωτικού σχολικού κλίματος σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις των διαφόρων επί μέρους παραγόντων του σχολικού κλίματος με τις διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σε ένα σημείο η έρευνα έδειξε ότι όσο ισχυρότερη είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σημασία του σχολικού κλίματος τόσο μεγαλύτερη είναι η απογοήτευση τους για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, τους μισθούς και των ικανοτήτων της ηγεσίας του σχολείου.

Επίσης βρέθηκε ότι σε σχολεία με σχετικά καλή διοίκηση, επίπεδο σπουδών και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι υπάρχουν οι ευκαιρίες για επιμορφώσεις και επαγγελματική εξέλιξη.

Όμως δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ οργανωσιακού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων.

2.6.2 Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο (Ελλάδα-Κύπρος)

Στην Ελλάδα η πρώτη έρευνα για το σχολικό κλίμα έγινε από την Καβούρη (1998) σε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής. Το δείγμα περιελάμβανε δημοτικά σχολεία που βρισκόνταν τόσο σε προνομιούχες περιοχές, όσο και σε υποβαθμισμένες.

Στην έρευνα - μελέτη εντοπίστηκαν τέσσερα διακριτά είδη σχολικού κλίματος: α) *το ανοιχτό*, β) *το κλίμα της απάθειας*, γ) *το σχεδόν κλειστό κλίμα* και δ) *το κλειστό κλίμα με επικρατέστερο το ανοιχτό σχολικό κλίμα*, δηλαδή κλίμα με υψηλό βαθμό υποστήριξης και οικειότητας και χαμηλό βαθμό απάθειας των εκπαιδευτικών.

Στα σχολεία του δείγματος η ποσοστώση μεταξύ των τεσσάρων σχολικών κλιμάκων ήταν:

- Το 19,1% των σχολείων είχε κλειστό σχολικό κλίμα
- Το 30,9% σχεδόν κλειστό σχολικό κλίμα
- Το 14,3% εμφάνισε κλίμα απάθειας
- Το 35,7% ανοιχτό σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με το μοντέλο του Hoy et al., (1991), τα σχολεία με το ανοιχτό κλίμα διακρίθηκαν για τη συνεργασία, την εκτίμηση και τη θετική επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Οι διευθυντές επαινούσαν και εκτιμούσαν τους εκπαιδευτικούς τους, ενθάρρυναν τις καινοτομίες, άκουγαν τις ιδέες και τις προτάσεις τους και διευκόλυναν και υποστήριζαν τις προσπάθειες τους.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανοιχτό πνεύμα συνεργασίας, στενής φιλίας και μια ακαδημαϊκή και επαγγελματική συμπεριφορά. Ήταν αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο με έμφαση στη μάθηση και πρόοδο των μαθητών τους.

Στα σχολεία που εντοπίστηκε κλειστό σχολικό κλίμα ήταν αυτά που οι διευθυντές των σχολείων τις περισσότερες φορές δεν πρόσφεραν αρκετή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, διακρίνονταν για την καθοδηγητική στάση τους και έθεταν διάφορους περιορισμούς στους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα οι παραπάνω διευθυντές χαρακτηρίστηκαν ως αυστηροί, ανελαστικοί και μη συμπαθείς που ωθούσαν τους εκπαιδευτικούς στη ρουτίνα.

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία χαρακτηρίζονταν από χαμηλό βαθμό αφοσίωσης, αδιαφορία, απάθεια, απομόνωση και ματαιώση.

Μεταξύ των συμπερασμάτων της έρευνας ήταν η επικράτηση σύγχυσης στο ρόλο και στη συμπεριφορά των διευθυντών, καθώς και απάθεια μεταξύ πολλών εκπαιδευτικών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Ειδικότερα σχετικά με το ρόλο του διευθυντή φαίνεται ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να έχει τους διευθυντές ως διοικητικά-εκτελεστικά όργανα χωρίς ιδιαίτερη επαγγελματική κατάρτιση, προσωπικότητα, αυτονομία και υπόληψη, απλά δηλαδή υπάκουα άτομα των υπουργικών εγκυκλίων.

Σύμφωνα επίσης με την έρευνα ο υψηλός βαθμός απάθειας των εκπαιδευτικών που διαπιστώθηκε σχετίζεται με την έλλειψη δημιουργικότητας, πρωτοβουλίας και καινοτομίας στα σχολεία τους.

Οι κυριότεροι λόγοι που δημιουργούν ανικανοποίητους και απαθείς εκπαιδευτικούς είναι η υποβαθμισμένη επιμόρφωση, η έλλειψη κινήτρων και αναγνώρισης, καθώς και η ανεπαρκής επαγγελματική ακεραιότητα και αυτονομία.

Στη συνέχεια υπήρξαν δύο αξιόλογες έρευνες από την Πασιαρδή στη Κύπρο.

Η πρώτη στόχευε στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους και συμμετείχαν 765 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001).

Η δεύτερη διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών της 6^{ης} τάξης δημοτικού της επαρχίας της Λευκωσίας σχετικά με το σχολικό κλίμα με ερωτήματα που αναφέρονταν στο φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία "υπό το φακό των παιδιών" (Pasiardis, 2008).

Ακολουθεί η μελέτη – έρευνα του Τσολακίδη (2010) που αφορούσε στο οργανωτικό σχολικό κλίμα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων-απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Μαγνησίας για το οργανωτικό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον των δημόσιων σχολείων του νομού και ειδικότερα των Γενικών Λυκείων.

Η συγκεκριμένη έρευνα δίνει έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές που αναδεικνύονται μέσα στον εργασιακό τους χώρο κι αφορούν τόσο την ηγεσία-διοίκηση του σχολικού οργανισμού αλλά και τους ίδιους ως άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με το κλίμα που δημιουργείται στον οικείο σχολικό τους χώρο.

Μεταξύ των συμπερασμάτων της παραπάνω έρευνας περιλαμβάνονται η ανάδειξη από μεριάς των εκπαιδευτικών του δείγματος της *Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς* ως επικρατέστερης διευθυντικής συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες του Διευθυντή να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας εποικοδομητική κριτική και θέτοντας εαυτόν ως παράδειγμα - υπόδειγμα μέσα από σκληρή δουλειά, προσόν το οποίο αξιολόγησαν υψηλότερα στις προτιμήσεις τους.

Η *Καθοδηγητική Διευθυντική Συμπεριφορά* κατέλαβε τη δεύτερη θέση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματός στις αναδεικνυόμενες συμπεριφορές που σχετίζονται με την διεύθυνση-

διοίκηση-ηγεσία του σχολείου. Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η (άκαμπτη) εποπτεία (επίβλεψη), ο στενός και συνεχής έλεγχος στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές δραστηριότητες ακόμα και στις μικρότερες λεπτομέρειες από το διευθυντή, φαίνεται ότι επιδρούν αρνητικά στους εκπαιδευτικούς του δείγματός της έρευνας.

Από τις αναδυόμενες εκπαιδευτικές συμπεριφορές της έρευνας, αυτή που υπερίσχυσε στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός ήταν η *Εμπλεκόμενη Εκπαιδευτική Συμπεριφορά*.

Κύρια χαρακτηριστικά αυτής είναι: το υψηλό ηθικό κι η υπερηφάνεια των εκπαιδευτικών, η συνεργασία κι η αλληλοϋποστήριξη τους, το ενδιαφέρον τους για την επιτυχία των μαθητών καθώς κι η ύπαρξη εμπιστοσύνης και φιλικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

Η δεύτερη από τις συμπεριφορές που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς κι αναδύθηκε μέσα από τις προτιμήσεις του δείγματός, ήταν η *Αποθαρρυντική Εκπαιδευτική Συμπεριφορά*. Σε αυτήν τα καθημερινά καθορισμένα εξωδιδακτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά όπως κι η διοικητική γραφειοκρατία, ενώ παράλληλα επικρατεί έλλειψη σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η εκπαιδευτική συμπεριφορά που συγκέντρωσε τις λιγότερες προτιμήσεις του δείγματος ήταν η *Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά* η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη στενών, προσωπικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων.

Επιπλέον στην μελέτη – έρευνα της Γιαννακούρα (2011) διερευνήθηκε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με το σχολικό κλίμα στο γυμνάσιο, με βάση τη λογική υπόθεση ότι κάθε συμπεριφορά δεν μπορεί να μη σχετίζεται με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται.

Από τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας προέκυψε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά αρνητικά με όλους τους παράγοντες του σχολικού κλίματος που μελετήθηκαν.

Ειδικότερα βρέθηκε ότι όσο λιγότερο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς τόσο περισσότερο ο δράστης εκφοβίζει.

Επίσης από την έρευνα προέκυψε ότι το σχολικό κλίμα ως ενιαίος παράγοντας προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 21,8%, την παρακολούθηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22,3% και τη θυματοποίηση σε ποσοστό 11,9%.

Από την εξέταση επιμέρους παραγόντων του σχολικού κλίματος προέκυψε ότι ο παράγοντας του σχολικού κλίματος «κανόνες» προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 19,0%, ο παράγοντας περιβάλλον σε ποσοστό 12,8%, ενώ ο παράγοντας κίνητρα σε ποσοστό 11,4%.

Σύμφωνα λοιπόν με τη παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών του σχολικού κλίματος προέκυψε ότι υπάρχει διεθνώς, εδώ και 3 τουλάχιστον δεκαετίες, έντονο ενδιαφέρον από τους ερευνητές της μελέτης του πολυδιάστατου οργανωτικού σχολικού κλίματος είτε γενικά, είτε και ειδικά των επί μέρους διαστάσεων του σε συσχέτιση με υποπαράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στο Ελλαδικό χώρο ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το σχολικό κλίμα και το πιθανότερο είναι να περιορίζονται σε όσες αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η παράμετρος του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα δεν θεωρούνταν βασική συνιστώσα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Επιπλέον δεν προέκυψαν στοιχεία από την Ελληνική ερευνητική δραστηριότητα που να εξετάζουν την συσχέτιση των δύο παραπάνω μεταβλητών αυτής του οργανωτικού σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης, εκτός της πολύ πρόσφατης έρευνας των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014), με θέμα τις **Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των**

δασκάλων σε δημοτικά σχολεία των Νομών Λάρισας και Τρικάλων, εκτενής αναφορά της οποίας γίνεται στο 4^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας και ειδικότερα στη παράγραφο 4.6.2.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα είναι καθοριστικός πολυπαραγοντικός συντελεστής διαμόρφωσης αποτελεσματικών σχολείων, καθώς αναδεικνύεται σε βασικό συντελεστή βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών και αφετέρου της ψυχικής διάθεσης των εκπαιδευτικών και του ενδιαφέροντος τους για την εργασία, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα τους και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του και η αξιολόγηση των παραγόντων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα αποτελούν εδώ και αρκετές δεκαετίες αντικείμενο ερευνητικής δραστηριότητας τόσο διεθνώς όσο και στον Ελλαδικό χώρο.

Πολλές από τις έρευνες που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό υποστηρίζουν (Taylor & Tashakkori, 1995, Arani & Abasi, 2004, Xiaofu & Qiwen, 2007) ότι υπάρχει επίδραση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που είναι αναμφίβολα καθοριστική συνιστώσα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά και εξετάζονται ειδικότερα θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3^ο

Επαγγελματική Ικανοποίηση

3 Επαγγελματική Ικανοποίηση.

3.1. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αντικείμενο της οργανωτικής ψυχολογίας, κυρίως γιατί θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα τόσο με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, όσο και με το ενδιαφέρον των οργανισμών να έχουν υψηλή αποδοτικότητα και σε πολλές περιπτώσεις ικανοποιημένο προσωπικό (Κάντας, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται κρίσιμο στοιχείο στη διαμόρφωση του αυτοσυναισθήματος του ατόμου, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε το χρόνο που αναλώνει στην εργασία κατά τη διάρκεια της ζωής του ο κάθε εργαζόμενος.

Μάλιστα, ο Haldane (1981) υποστηρίζει ότι «για έναν πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων, η εργασία είναι ένας τρόπος για να δηλώσουν την ύπαρξή τους».

Αν και δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ερευνητών στη προσέγγιση της έρευνας του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης, εν τούτοις οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος, 2001, Μασσαγγούρας και Μακρή- Μπότσαρη, 2003, Μπρούζος, 2004) χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Από τους περισσότερο χρησιμοποιημένους ορισμούς στη σχετική βιβλιογραφία για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός του Locke (1976), ο οποίος τη θεωρεί ως «*μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας ή/και των εργασιακών εμπειριών του*». Με τον ορισμό αυτό διαφαίνεται η σημασία τόσο του συναισθήματος όσο και της γνώσης.

Επίσης ο Locke (1969), υποστήριξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας από την εργασία με το σύστημα των αξιών του ατόμου, καθώς θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο κάθε φορά που απορρέει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου. Αντίθετα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια προέρχεται από τη ματαίωση των εργασιακών αξιών του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Granny, Smith & Stone (1992) η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, που προέρχεται από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Οι ανωτέρω υποστηρίζουν ότι όλοι οι ορισμοί που δίνουν έμφαση στο συναισθηματικό τομέα είναι επαρκείς, ωστόσο οι ίδιοι αναφέρονται στην πρακτική διάσταση της ικανοποίησης, λέγοντας ότι η εργασιακή ικανοποίηση ταυτίζεται με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Ο Κάντας (1998) προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως τη συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, η οποία αποτελείται όμως από διαφορετικές πτυχές, δηλαδή γίνεται συνολική εκτίμηση της ικανοποίησης αφού ληφθούν υπόψη όλες οι επιμέρους όψεις.

Σύμφωνα με τους Rice, Gentile & McFarlin (1991) η έννοια της σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης προσδιορίζεται στη βάση της ικανοποίησης από επιμέρους όψεις της εργασίας ή του επαγγέλματός του, όπως είναι για παράδειγμα οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους.

Οι Warr (1987) και Landy (1989) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι κάτι σταθερό λέγοντας ότι δεν περιμένουμε να βρούμε απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο, γιατί και αν

ακόμα υπάρχει, ενδεχομένως να τροποποιηθεί άμεσα λόγω διαφοροποίησης των παραγόντων που την προσδιορίζουν (Κάντας, 1998).

Ο Spector (2000) συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος για την εργασία του, ενώ η επαγγελματική δυσαρέσκεια υποδηλώνει αρνητικά συναισθήματα που έχει κάποιος.

Επίσης σύμφωνα με άλλη διατύπωση ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται η αποτίμηση που κάνει ο εργαζόμενος κατά πόσο το περιβάλλον και τα επί μέρους στοιχεία της εργασίας του εκπληρώνουν και σε ποιο βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες του (Koustelios & Tsigliris, 2005; Tsigliris et al., 2006).

Είναι σαφές πλέον ότι ενώ υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση, οι ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που τελικά επέμειναν να διατυπώσουν ένα αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της (Μακρή- Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

3.2. Η ικανοποίηση στην αγορά εργασίας.

Η εργασία προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή του κάθε ανθρώπου. Καταλαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι του χρόνου του, τον χαρακτηρίζει και τον κατατάσσει σε οικονομικά και κοινωνικά στρώματα με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα μελέτης των επιστημών που ασχολούνται με τον άνθρωπο, με τις ανάγκες του και τη σχέση του με την εργασία (Crites, 1969).

Μια από τις πιο δημοφιλείς περιοχές έρευνας της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας είναι η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς έχει συνδεθεί με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα των εργαζομένων, τη σταθερότητα στην εργασία και την ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού.

Σύμφωνα με τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας της εργασίας και της Διοίκησης των Επιχειρήσεων θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού η ικανοποίηση των εργαζομένων συνδέεται άμεσα με την αύξηση ή τη μείωση της αποδοτικότητας και κατά συνέπεια και της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998, Κάντας, 1998).

Αξίζει να τονιστεί ότι ο βαθμός της ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας τόσο της κοινωνικής και οικογενειακής κατάστασης του, όσο και της ψυχικής υγείας του ιδίου αλλά και όλων όσοι βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του (Γρέβιας, 1993, Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998).

Ο βαθμός ικανοποίησης που αντλεί το προσωπικό από την εργασία του, αποτελεί για πολλούς ερευνητές βασικό κριτήριο της επιτυχίας του οργανισμού, γι' αυτό και θεωρείται σήμερα από πολλούς, ότι η παραγωγικότητα συσχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση που παρέχει ο κάθε οργανισμός στο προσωπικό του (Φαναριώτης, 1997).

Η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης ξεκίνησε στις επιχειρήσεις και του οργανισμούς από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα (Δημητρόπουλος, 1998). Η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με το θέμα συνεχίζεται διεθνώς μέχρι τις μέρες μας και υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνών που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Όπως αναφέρει η Γραμματικού (2010) στη μελέτη – έρευνα της, σύμφωνα με το Locke (1976) μετά από λεπτομερή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μέχρι τότε, υπήρχαν 3500 άρθρα-διατριβές που διερευνούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Granny, Smith & Stone (1992) εκτιμούν ότι ο αριθμός αυτός αυξήθηκε σε 5000 άρθρα-διατριβές (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Δύο είναι οι πιο σημαντικοί λόγοι για την ύπαρξη αυτής της πληθώρας των ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976).

- Ότι η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να θεωρηθεί και ως ο τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι ο στόχος της ζωής του κάθε ανθρώπου.
- Ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δε συνδεθεί με την παρακίνηση - παρώθηση (**motivation**), αφού ως φαινόμενα είναι αλληλένδετα λόγω της επίδρασης που το καθένα ασκεί επί του άλλου. Η παρώθηση είναι μια διαδικασία που προοικαλεί, ενεργοποιεί, κατευθύνει και ενδυναμώνει τη συμπεριφορά και την απόδοση του ατόμου.

Όπως αναφέρεται στη μελέτη – έρευνα της Γραμματικού (2010), από τη δεκαετία του 1950 και μετά οι έρευνες για επαγγελματική ικανοποίηση συνδέονται με την έννοια της παρακίνησης – παρώθησης. Η παρακίνηση συνδέεται με ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο της εργασίας του (Ερωτοκρίτου, 1996)

Μεγάλο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας στην Οργανωτική/Βιομηχανική Ψυχολογία αφορά σε θέματα που έχουν άμεση σχέση με το χώρο εργασίας και κυρίως προσελκύουν την προσοχή της εργοδοσίας (Κάντας, 1998).

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός των επιχειρήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο που εξετάζουν συστηματικά το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, αφού αυξάνεται και ο αριθμός των επιστημονικών πορισμάτων που συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την αποδοτικότητα των εργαζομένων, ενοχοποιούν τις αυξημένες ή μειωμένες προθέσεις για αποχώρηση ανάλογα με το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης, ακόμη συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την καλύτερη συνεργασία, καθώς και την επίτευξη απαιτητικών επιχειρηματικών στόχων (Κάντας, 1998).

3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Σύμφωνα με τον Κάντα (1993), η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρητικά έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, τις αξίες και τις στάσεις των εργαζομένων. Είναι δύσκολο ο εργαζόμενος να νιώσει ικανοποίηση στην εργασία του, εάν δεν έχει κίνητρα, ενώ μπορεί να έχει κίνητρα χωρίς να είναι ικανοποιημένος (Αντωνιάδη, 2013). Ουσιαστικά η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις διάφορες θεωρίες των κινήτρων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο.

Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Επειδή, βεβαίως, δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε τα κίνητρα κάποιου, συνάγουμε συμπεράσματα γι' αυτά από τη συμπεριφορά του.

Συγκεκριμένα, η διέγερση απαντά στο ερώτημα *γιατί κάποιος κάνει κάτι;* Η κατεύθυνση αναφέρεται στο *γιατί κάποιος κάνει αυτά τα συγκεκριμένα πράγματα και όχι κάτι άλλο;* Τέλος, η διατήρηση προσπαθεί να ερμηνεύσει το *γιατί κάποιος συνεχίζει να κάνει κάτι;* (Καψάλης, 2005)

Οι θεωρίες των κινήτρων θεωρούνται από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας, επειδή συσχετίζονται με την εργασιακή αποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν.

Οι θεωρίες των κινήτρων αναπτύχθηκαν από τους επιστήμονες για να διερευνηθεί η ανθρώπινη παρακίνηση, καθώς δεν ήταν εύκολο να κατανοηθεί η ακριβής φύση της σχέσης μεταξύ των ανθρώπινων αναγκών και της συμπεριφοράς του ατόμου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από ατομικούς, κοινωνικούς- διαπροσωπικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες.

Κύριος εμπνευστής της «θεωρίας των κινήτρων» (*hierarchy of needs theory*) που στηρίχθηκε στις προτεραιότητες που θέτει η ψυχοσωματική και κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου είναι ο **Abraham Maslow**. Η θεωρία του Maslow (1970), είχε ιδιαίτερη απήχηση στον εργασιακό χώρο και συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου.



Σχήμα 2.3.1

Σύμφωνα με τον Maslow οι ανάγκες του ανθρώπου ιεραρχούνται με βάση τη σπουδαιότητα-προτεραιότητα τους, από τη χαμηλότερη και βασικότερη ανάγκη, τη φυσιολογική ανάγκη, την ασφάλεια, τις κοινωνικές σχέσεις, την αυτοεκτίμηση και τέλος της αυτοπραγμάτωση. Οι φυσιολογικές ανάγκες ορίζονται ως πιο επιτακτικές, αλλά η ψυχολογική ανάγκη για αυτοπραγμάτωση είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική, γιατί στην ανώτερη βαθμίδα της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow επιτυγχάνεται η πλήρης αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου (Ζαλβανός, 2002).

Ο Maslow υποστήριζε ότι ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερες από τις ανάγκες του με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Μόλις ικανοποιηθεί μία ανάγκη, παρουσιάζεται η επιθυμία ικανοποίησης νέων αναγκών σε ένα ανώτερο επίπεδο και η κλιμάκωση είναι αυστηρά ιεραρχική (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Το κάθε άτομο προκειμένου να αναπτύξει τις δυνατότητές του πρέπει πρώτα να ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες του (π.χ. πείνα, δίψα, ύπνος).

Ακολουθούν στο επόμενο επίπεδο της ιεραρχίας, οι ανάγκες για αγάπη και συναισθηματική ανταπόκριση. Στο επόμενο στάδιο ανήκουν οι ανάγκες για κοινωνική επαφή και η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό (το άτομο στοχεύει σε αυτό που ταιριάζει καλύτερα στον εαυτό του και τότε μόνο ενεργοποιεί το δυναμικό του στο μέγιστο βαθμό).

Η εμφάνιση της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση υφίσταται μόνο όταν έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες των προηγούμενων επιπέδων. Ο Maslow υποστηρίζει ότι οι υψηλότερου επιπέδου ανάγκες ικανοποιούνται δύσκολα και σε μικρό βαθμό από τους οργανισμούς. Με αυτά τα δεδομένα, μια επιχείρηση πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον της στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, αν θέλει να δημιουργήσει κίνητρα στους εργαζομένους παρέχοντάς τους διακρίσεις, ευκαιρίες για μετεκπαίδευση και προοπτικές εξέλιξης (Κάντας, 1998).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης» (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε «ενδογενείς» και σε «εξωγενείς» σε σχέση με την εργασία.

Από τους πιο χαρακτηριστικούς εκφραστές της σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα της εργασίας ήταν ο Herzberg (1968), ο οποίος ανέπτυξε την θεωρία των δύο παραγόντων (*Two factors theory*). Ο Herzberg βασιζόμενος στην θεωρία του Maslow και σε ερευνητικές διαδικασίες θεωρεί

ότι οι δύο παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια.

Η ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα ή τους ενδογενείς παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια με τους εξωγενείς παράγοντες ή «παράγοντες υγιεινής» όπως τους ονόμασε ο Herzberg.

Εσωτερικοί ή ενδογενείς θεωρούνται παράγοντες που είναι ενσωματωμένοι στην φύση της ίδιας της εργασίας (π.χ. επιβράβευση, συνεργασία, επιτυχία), ενώ εξωτερικοί θεωρούνται παράγοντες εξωγενείς προς το βασικό σκοπό του εργαζομένου και του αντικειμένου της εργασίας του όπως είναι οι συνθήκες εργασίας ή ο μισθός του.

Ο Herzberg, εντόπισε πέντε παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η **επίτευξη**, η **αναγνώριση του έργου**, η **ίδια η εργασία**, η **υπευθυνότητα** και η **δυνατότητα ανέλιξης**.

Οι εξωγενείς παράγοντες ή παράγοντες υγιεινής οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι οι **αποδοχές**, οι **διαπροσωπικές σχέσεις**, η **πολιτική του οργανισμού** και ο **τρόπος διοίκησης**, η **εποπτεία** και οι **συνθήκες εργασίας**.

Σύμφωνα με τον Herzberg, η απουσία των εξωγενών παραγόντων δεν εξασφαλίζει την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου. Αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες, δηλαδή οι πέντε παράγοντες κινήτρων (Μακρή- Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Επομένως την ικανοποίηση την προκαλούν οι παράγοντες της πρώτης ομάδας, ενώ τη δυσαρέσκεια οι παράγοντες της δεύτερης ομάδας. Έτσι είναι δυνατόν ένας εργαζόμενος να είναι ταυτόχρονα και ικανοποιημένος και δυσσαρεστημένος από το επάγγελμα του (Μιχόπουλος, 1996, Μπρούζος, 2004).

Παρόλες τις επικρίσεις που έχει δεχτεί η θεωρία του Herzberg είναι ακόμη αποδεκτή και εφαρμόζεται στη μελέτη και τη διεύθυνση οργανισμών.

Η θεωρία του Alderfer στηρίζεται στη θεωρία των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow, με βασικές διαφορές ότι η θεωρία αυτή περιορίζει τις ανθρώπινες ανάγκες σε τρεις κατηγορίες και ότι αυτές οι ανάγκες δεν ακολουθούν την αυστηρή σειρά διαδοχής που υποστηρίζει ο Maslow.



Σχήμα 2.3.2

Η βασική διαφορά μεταξύ Maslow και Alderfer είναι ότι σύμφωνα με τον Alderfer (1972), η μη ικανοποίηση (ματαιώση) για οποιοδήποτε λόγο των αναγκών ανώτερου επιπέδου μπορεί να προκαλέσει την οπισθοδρόμηση σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, ενώ, αντίθετα, η ικανοποίηση μιας ανάγκης δεν σημαίνει ότι αυτή παύει να αποτελεί κίνητρο, όπως υποστηρίζει ο Maslow, αντίθετα μάλιστα, μπορεί να λειτουργήσει αυξητικά για την έντασή της.

Η επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τον Alderfer εξαρτάται από την εκπλήρωση τριών ειδών αναγκών: α) των αναγκών ύπαρξης (*existence*), που υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, β) των αναγκών σχέσης (*relatedness*) με το κοινωνικό περιβάλλον, που υπάγονται οι

κοινωνικές ανάγκες και γ) των αναγκών ανάπτυξης (*growth*) που υπάρχουν οι δυο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow (Κάντας, 1998, Παπάνης & Ρόντος, 2005). Η θεωρία είναι γνωστή επίσης και με το όνομα θεωρία ERG από τα αρχικά των λέξεων Existence, Relatedness και Growth.

Τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης τη συναντάμε στη «**θεωρία της προσδοκίας**» (*expectancy theory*), που διατύπωσε ο Vroom (1964), ο οποίος ασχολείται με το τι καθορίζει την πρόθεση του ατόμου να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στην εργασία του. Αυτή η προσπάθεια συνεισφέρει στην απόδοση του τμήματος ή ολόκληρου του οργανισμού που εργάζεται το άτομο.

Ο Vroom αναφέρεται σε τρεις παραμέτρους – μεταβλητές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του εργαζομένου προς την επαγγελματική ικανοποίηση, α) το σθένος (*Valence*), β) τη λειτουργικότητα (*Instrumentality*) και γ) την προσδοκία (*Expectancy*).

Το **σθένος** εκφράζει την αξία ενός εργασιακού αποτελέσματος για τον ίδιο τον εργαζόμενο, ενώ φανερώνει το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας εργασίας είναι τα επιδιωκόμενα από το άτομο που πραγματοποιεί τη συγκεκριμένη εργασία. Το σθένος μιας εργασίας μπορεί να είναι θετικό, αρνητικό ή και ουδέτερο.

Ένα αποτέλεσμα έχει θετικό σθένος όταν το άτομο το επιθυμεί, αρνητικό όταν το άτομο δεν το επιθυμεί και ουδέτερο όταν το αποτέλεσμα είναι αδιάφορο στο συγκεκριμένο άτομο.

Η **λειτουργικότητα** αναφέρεται στο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης εργασίας ενός ατόμου, συντελεί σύμφωνα με τις δικές του εκτιμήσεις στην επίτευξη και ενός άλλου αποτελέσματος. Έτσι για παράδειγμα ένας εργαζόμενος εκτιμά ότι οι περισσότερες ώρες εργασίας θα του προσφέρουν και περισσότερα οικονομικά οφέλη, αποτέλεσμα που αποτιμάται βέβαια θετικά, αλλά όμως του στερεί ταυτόχρονα ελεύθερο χρόνο, αποτέλεσμα που αποτιμάται ως αρνητικό.

Τέλος η **προσδοκία** ορίζεται ως «μια στιγμιαία πεποίθηση όσον αφορά στην πιθανότητα ότι μια ενέργεια ακολουθείται από κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Vroom, 1964, σελ. 17, οπ. αναφ. στο Κάντας 1998).

Επομένως ο εργαζόμενος θα αποφασίσει να ακολουθήσει εκείνη τη μορφή συμπεριφοράς που πιστεύει ότι του εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη πιθανότητα να οδηγηθεί σε θετικά και αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ο Douglas McGregor (1960) ανέπτυξε τη διπολική θεωρία X και Ψ (*employee motivation theory X and theory Y*) της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην εργασία. Οι εργαζόμενοι σύμφωνα με τη θεωρία X μπορούν να περιγραφούν σαν άτομα που δεν τους αρέσει η εργασία και προσπαθούν με κάθε ευκαιρία να αποφύγουν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, επιδιώκουν να τους διευθύνουν και πάνω απ' όλα νοιώθουν ασφαλή και ικανοποιημένα μόνο όταν αποφεύγουν τις ευθύνες και την ανάληψη των πρωτοβουλιών.

Αντίθετα, όσοι περιγράφονται από τη θεωρία Y του McGregor χαρακτηρίζονται ως άτομα με ιδιαίτερη αυτονομία και δημιουργικότητα, θεωρούν ότι η εργασία είναι κάτι φυσιολογικό, όπως και η ξεκούραση, δεν αντιπαθούν την εργασία και επιδιώκουν να αποκτήσουν υπευθυνότητες εφόσον έχουν κάποια υποκίνηση. Αν στα άτομα αυτά δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα θα αποδώσουν και θα είναι δημιουργικά στην εργασία τους (Ζάβλανος, 2002).

Ο J. Stacy Adams (1965), υποστηρίζει πως οι εργαζόμενοι ακολουθούν στην εργασία τους τις νόρμες της ισότητας και της δικαιοσύνης. Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση και η ανισότητα με δυσαρέσκεια (Δημητρώπουλος, 1998).

Οι εργαζόμενοι συγκρίνουν όλα όσα επενδύουν για την επιχείρηση με τα αποτελέσματα που λαμβάνουν από αυτήν και ταυτόχρονα με τα αποτελέσματα ενός άλλου ατόμου ή ομάδας που προσφέρει εξίσου με τους ίδιους. Εάν ο εργαζόμενος βιώσει μια αδικία, δηλαδή ότι εργάζεται κάτω από ένα πλαίσιο ανισοτήτων, μπορεί να δυσαρεστηθεί και να μειώσει την απόδοσή του. Τα άτομα που

αισθάνονται αδικημένα αλλά δεν προσπαθούν να αλλάξουν τη στάση τους οδηγούνται σε λανθάνουσες πρακτικές είτε αλλάζοντας τη συμπεριφορά τους απέναντι στη σημαντικότητα των παραγόντων της ανισότητας, είτε επαναπροσδιορίζοντας τις παραδειγματικές σχέσεις τους στο χώρο της εργασίας (Κάντας, 1998).

Η άποψη της «θεωρίας της απόκλισης» (*discrepancy theory*) μεταξύ της επιθυμητής και της πραγματικής ικανοποίησης, με κύριος εκφραστής το Locke (1969) και τον Porter (1961), υποστηρίζει ότι η έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει περισσότερο από αυτό που ο εργαζόμενος θεωρεί ότι είναι σημαντικό παρά από την εκπλήρωση ή όχι των αναγκών του.

Η δυσαρέσκεια εμφανίζεται όταν ο εργαζόμενος λαμβάνει λιγότερα από αυτά που αναμένει. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση από τα αναμενόμενα οφέλη, τόσο πιο μικρή είναι η ικανοποίηση από την εργασία (Δημητρόπουλος, 1998, Σαλωνίτης 2002). Στη θεωρία του Locke (1984) αναφέρεται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο στόχος που έχει θέσει ο εργαζόμενος και φυσικά η επιχείρηση. Όσο πιο δύσκολος, σαφής και συγκεκριμένος είναι ο στόχος του ατόμου τόσο καλύτερη θα είναι και η επίδοση του

Τέλος, υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση που δείχνει ένα άτομο στον οργανισμό που εργάζεται, αλλά και με την απόδοση του ίδιου του οργανισμού (Mathieu, 1991, Ostroff, 1992).

Η αφοσίωση αφορά στο βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος σε ένα οργανισμό συμμετέχει και ταυτίζεται με τον οργανισμό αυτό, ενώ ως προς την απόδοση του οργανισμού ο Ostroff αναφέρθηκε ιδιαίτερα σε πέντε τομείς απόδοσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

- α) επίδοση των μαθητών,
- β) συμπεριφορά - διαγωγή των μαθητών,
- γ) ικανοποίηση των μαθητών,
- δ) κινητικότητα ή ροή ανανέωσης του προσωπικού και
- ε) απόδοση της διοίκησης.

Συνοψίζοντας σχετικά με τις διάφορες θεωρίες παρακίνησης μπορούμε να πούμε ότι είναι απαραίτητο σε κάθε εργασιακό περιβάλλον να υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα που θα οδηγήσουν τους εργαζόμενους σε επαγγελματική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι σημαντικό οι εργαζόμενοι – εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι μπορούν να λειτουργήσουν σαν επιστήμονες και όχι σαν διεκπεραιωτές ή εκτελεστές αποφάσεων κάποιων άλλων. Πρέπει να αφήνονται ελεύθεροι να επιλέγουν μόνοι τους τις μεθόδους που θεωρούν τις καταλληλότερες για να διδάξουν τους μαθητές τους, γιατί έτσι είναι αποδοτικότεροι στο χώρο της εργασίας τους.

3.4. Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου.

Όπως αναφέρει η Γραμματικού (2010) στη μελέτη – έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αντικείμενο πολλών μελετών για να καθοριστεί από τους ερευνητές το περιεχόμενο, οι διαστάσεις αλλά και οι επιδράσεις της σε διάφορους εργασιακούς χώρους και σε διαφορετικά επαγγέλματα (Κουστέλιος, 1991, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Κουστέλιου 2006). Στις περισσότερες από τις έρευνες αυτές συμμετέχουν διοικητικά στελέχη, εργαζόμενοι και υπάλληλοι, που παρέχουν άλλοτε υπηρεσίες γραφείου και άλλοτε χειρωνακτικές υπηρεσίες (Ζουρνατζή κ.ά., 2006).

Στις έρευνες αυτές για την εργασιακή συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας και επομένως εξετάζεται ως **ανεξάρτητη μεταβλητή**, δηλαδή ως στάση που διαμορφώνει άλλες συμπεριφορές ή στάσεις στο χώρο της εργασίας.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ερευνάται πως η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο εργασίας του, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα του, στις απουσίες και στην κινητικότητα του προσωπικού σε μια επιχείρηση (Κάντας, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιος, 2001).

Στις επόμενες τρεις υποενότητες περιγράφεται η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην παραγωγικότητα και αποδοτικότητα του εργαζόμενου, καθώς και η συσχέτιση της με το πλήθος των απουσιών και τη πιθανότητα αποχώρησης από την εργασία, που αναφέρεται με τον όρο κινητικότητα προσωπικού.

3.4.1. Η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα

Η παραγωγικότητα των εργαζομένων είναι ένα από τα βασικά εργασιακά θέματα στο κόσμο των επιχειρήσεων και για το λόγο αυτό οι οργανωτικοί ψυχολόγοι έχουν καταβάλει προσπάθειες για να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και παραγωγικότητας (Jewell & Siegall, 1990).

Ο εργαζόμενος που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του δεν σημαίνει ότι είναι και παραγωγικός, αφού η παραγωγικότητα εξαρτάται πολλές φορές από εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση του, όπως για παράδειγμα οι συνθήκες εργασίας, οι αμοιβές, η αναγνώριση κ.λ.π. (Κάντας, 1998). Για παράδειγμα η παραγωγικότητα των εργαζομένων σε μια γραμμή παραγωγής σε ένα εργοστάσιο, εξαρτάται άμεσα από το ρυθμό και τη ταχύτητα λειτουργίας των μηχανών, παρά από την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Σύμφωνα με το Locke (1986) είναι πολύ πιθανό να μην οδηγή η επαγγελματική ικανοποίηση στην αύξηση της παραγωγικότητας αλλά να ισχύει το αντίστροφο, δηλαδή η επιτυχημένη απόδοση στην εργασία να οδηγεί τον εργαζόμενο στην επαγγελματική ικανοποίηση. Στη συνέχεια βέβαια η ικανοποίηση επιδρά με έμμεσο τρόπο, κυρίως δημιουργώντας στο άτομο αίσθημα περαιτέρω ικανοποίησης (Κάντας, 1998).

Τα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με το εάν ο ικανοποιημένος εργαζόμενος είναι πάντα και παραγωγικός είναι αρκετά ασαφή, καθώς ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι δεν υφίσταται σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Jewell & Siegall, 1990), ενώ άλλες δείχνουν ότι η συσχέτιση μεταξύ τους είναι μεν θετική, αλλά σημαντικά περιορισμένη (Spector, 2000).

Κατευθυντήρια γραμμή την τελευταία δεκαετία μεταξύ των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας στην εργασία, καθώς επίσης της υγείας και της ασφάλειας στον εργασιακό χώρο, της καλύτερης οργάνωσης της εργασίας και της εξισορρόπησης μεταξύ επαγγελματικού και ιδιωτικού βίου των εργαζομένων (Ζουρνατζή κ.ά., 2006).

3.4.2. Οι απουσίες από το χώρο εργασίας.

Η συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του αριθμού των απουσιών του ατόμου από την εργασία του είναι αρνητική. Δηλαδή η μεγαλύτερη ικανοποίηση οδηγεί σε μικρότερο αριθμό απουσιών και το αντίστροφο. Αξίζει να τονιστεί ότι υπάρχει πρόβλημα στη μελέτη του θέματος των απουσιών που σχετίζεται με το χαρακτηρισμό τους ως αυθαίρετες ή πραγματικά δικαιολογημένες, ενώ στην ουσία δεν είναι. Πολλές φορές τα αίτια της αυθαίρετης απουσίας δεν θα πρέπει να αναζητηθούν στο ίδιο το άτομο και στο βαθμό ικανοποίησης του, αλλά σε κανονιστικά πρότυπα στο χώρο της εργασίας (Κάντας, 1998).

Δηλαδή τα αίτια των απουσιών θα πρέπει να αναζητούνται στο τι ισχύει στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας και ποια είναι η πολιτική του οργανισμού σχετικά με τις απουσίες.

Σε έρευνα επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του υψηλού αριθμού απουσιών και της τάσης του εργαζομένου να παραιτηθεί, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνεισφέρει στη μείωση του αριθμού των απουσιών (Krumm, 2001).

3.4.3. Η κινητικότητα του προσωπικού.

Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αποχώρησης από την εργασία (*turnover*) ή αλλιώς η κινητικότητα του προσωπικού, έχει αποδειχθεί ότι είναι ασθενής, πιθανόν επειδή υπάρχει άμεση εξάρτηση της αποχώρησης με τα δεδομένα που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Είναι προφανές ότι σε περιόδους που επικρατεί η οικονομική ανάκαμψη, καθώς επίσης και χαμηλό ποσοστό ανεργίας η σχέση των δύο μεταβλητών γίνεται ισχυρότερη (Κάντας, 1998).

Ως εκ τούτου είναι αναμενόμενο ότι όσο πιο υψηλό είναι το ποσοστό ανεργίας, τόσο πιο ασθενής είναι η συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητικότητας του προσωπικού (Greenberg & Baron, 2000).

Όπως ήταν αναμενόμενο η συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής δυσαρέσκειας και της αποχώρησης από την εργασία είναι θετική (Greenberg & Baron, 2000), αφού όσο περισσότερο δυσαρεστημένος αισθάνεται ο εργαζόμενος τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα της παραίτησης και της αποχώρησης του από την εργασία.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κινητικότητα του προσωπικού είναι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, καθώς όσο περισσότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας και άρα η ηλικία του ατόμου, τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα της κινητικότητας ανεξάρτητα της ικανοποίησης από την εργασία.

Εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται ως αισιόδοξοι με θετική στάση για τη ζωή τους, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα αποχώρησης από την επιχείρηση/οργανισμό σε περίπτωση που νοιώθουν δυσαρεστημένοι, ενώ τα απαισιόδοξα άτομα παραμένουν στις περισσότερες περιπτώσεις στον οργανισμό παρά την δυσαρέσκεια που νοιώθουν για την συγκεκριμένη εργασία (McKenna, 2000).

Από τη μεριά των εργοδοτών επίσης η επαγγελματική ικανοποίηση/δυσαρέσκεια των εργαζομένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους παρακάτω λόγους (Robbins, 1991) :

- Ο δυσαρεστημένος εργαζόμενος αποφεύγει την εργασία και υπάρχει πιθανότητα να παραιτηθεί.
- Ο δυσαρεστημένος εργαζόμενος υπάρχει πιθανότητα να ειδηλώσει συμπεριφορά επιζήμια για τον οργανισμό.
- Ο ικανοποιημένος εργαζόμενος ενδέχεται να είναι πιο αποδοτικός.
- Ο ικανοποιημένος εργαζόμενος εμφανίζει χαμηλότερα ποσοστά τάσης για κινητικότητα και απουσίες από την εταιρεία.

3.5. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται όμως και ως **εξαρτημένη μεταβλητή**, ως το αποτέλεσμα δηλαδή των διεργασιών και συνθηκών που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και των δημογραφικών/προσωπικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων.

Η διερεύνηση όμως αυτή είναι σχετικά δυσχερής καθώς δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης όσων απασχολούνται σε ένα εργασιακό χώρο (Δημητρώπουλος, 1998, Κάντας, 1998).

Άλλοτε ερευνάται ως συνολική στάση στο χώρο εργασίας και μπορεί να μετρηθεί με μια απλή ερώτηση του τύπου «Πόσο ικανοποιημένος είστε από την εργασία σας;» και άλλοτε εξετάζονται μεμονωμένες πλευρές της, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια γενικότερη ασάφεια, που ίσως έχει επίπτωση και στα αποτελέσματα των ερευνών. (Κάντας, 2009).

Η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από ένα σύνολο επί μέρους παραγόντων που προσδιορίζουν σύμφωνα με τον Warr, (1987) την «ενδογενή» και την «εξωγενή» ικανοποίηση, ζήτημα που αναφέρθηκε και σε προηγούμενες παραγράφους. Η ενδογενής ικανοποίηση σχετίζεται με το περιεχόμενο της εργασίας, ενώ η εξωγενής έχει σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εργασία και αναφέρεται ουσιαστικά στις συνθήκες εργασίας, τα ωράρια, την ασφάλεια, τις αμοιβές.

Παρόμοια είναι και η άποψη της Evans (1999) η οποία αναφέρει ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν είτε στην επαγγελματική ικανοποίηση είτε στη δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης», σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας, είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε «ενδογενείς» και σε «εξωγενείς» σε σχέση με την εργασία (Κάντας, 2009).

Σύμφωνα με το Locke, (1976) ανάμεσα στους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί στην διαμόρφωση και την έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι:

1. Η εργασία είναι «πρόκληση» για τον εργαζόμενο και βέβαια δεν πρέπει να είναι κουραστική και ανιαρή.
2. Η καλή απόδοση πρέπει να αμείβεται και να υπάρχει σαφής και προκαθορισμένη σχέση μεταξύ απόδοσης και αμοιβής.
3. Να δίνεται στον εργαζόμενο θετική ενίσχυση για το πετυχημένο έργο του, είτε λεκτική, είτε έπαινος, καθώς και άλλες πρόσθετες ενισχύσεις, όχι όμως χρηματικές αμοιβές.
4. Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας σε σχέση με το περιβάλλον και τον διαμορφωμένο χώρο.
5. Να υπάρχει σωστή εποπτεία, που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους εργαζομένους και παροχή βοήθειας προς αυτούς κατά την επιτέλεση του έργου τους.
6. Να υπάρχουν σωστές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων.
7. Να υπάρχει αποτελεσματική πολιτική από τη μεριά της επιχείρησης που να έχει ως στόχο και την υποβοήθηση των εργαζομένων.
8. Να υπάρχει το αίσθημα της διασφάλισης της εργασίας και να καλλιεργείται το αίσθημα ανάμεσα στους εργαζόμενους ότι δεν υπάρχει κίνδυνος απώλειας της εργασίας τους.
9. Να καλλιεργείται επίσης το αίσθημα ότι οι χρηματικές αμοιβές μοιράζονται δίκαια.
10. Να υπάρχει η δυνατότητα της συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων.
11. Να παρέχεται κατά το δυνατό, μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας στον εργαζόμενο.
12. Να υπάρχει σαφήνεια της ανάθεσης ρόλων ως προς το τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο (Κάντας, 2009).

Από τα παραπάνω είναι πλέον σαφές ότι η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλή ερευνητική περιοχή της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας, καθώς έχει συνδεθεί με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα των εργαζομένων, τη σταθερότητα στην εργασία και την ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού, συνδέεται δε άμεσα με τα κίνητρα της εργασίας, τις αξίες και τις στάσεις των εργαζομένων.

Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις διάφορες θεωρίες των κινήτρων που αναπτύχθηκαν από τους επιστήμονες (Vroom, 1964, Maslow, 1970, Alderfer, 1972,) και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο.

Είναι δε δυνατόν να εξεταστεί άλλοτε ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας που διαμορφώνει άλλες συμπεριφορές ή στάσεις στο χώρο της εργασίας και επομένως μελετάται ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** και άλλοτε διερευνάται ως **εξαρτημένη μεταβλητή**, ως το αποτέλεσμα δηλαδή συγκεκριμένων διεργασιών και συνθηκών που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και δημογραφικών/προσωπικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων.

Κεφάλαιο 4^ο

Επαγγελματική Ικανοποίηση & Εκπαιδευτικοί

4. Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εκπαιδευτικοί.

4.1. Το έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Η εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες διαμορφώνεται μέσα σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την ραγδαία εξέλιξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, την παγκοσμιοποίηση κυρίως της οικονομίας αλλά και άλλων τομέων της κοινωνικής ζωής, όπως είναι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών. Οι μεγάλες αλλαγές που συντελούνται στις σύγχρονες κοινωνίες συνεπάγονται σημαντικές διαφοροποιήσεις και στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Τερζής, 1993).

Ο εκπαιδευτικός τόσο από την κοινωνιολογική όσο και από την ψυχολογική θεώρηση είναι το πρόσωπο που λειτουργεί μέσα στην κοινωνία, επηρεάζεται από τις ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, εσωτερικεύει και αντανακλά στη σχολική τάξη τις αλληλεπιδράσεις της προσωπικότητας του με το κοινωνικό γίγνεσθαι και την κοινωνική μεταβολή και επιδρά στην ψυχοσύνθεση των μαθητών του, στο διδακτικό υλικό και στην πορεία της διδασκαλίας (Παπάνης & Γαβρίμης, 2007).

Τα κυρίαρχα στοιχεία στο εκπαιδευτικό έργο είναι η μεταβίβαση στις νεώτερες γενιές της παράδοσης, των γνώσεων, των ιδεών και των αντιλήψεων της κοινωνίας, με σκοπό να καταστήσει τους μαθητές σε κοινωνούς του πολιτισμικού κεφαλαίου, να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, ώστε να τους προετοιμάσει κατάλληλα για την κοινωνική προσαρμογή και γόνιμη ενσωμάτωση τους στην κοινωνία. Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, εκπαιδευτικός καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα κόσμο πολύ διαφορετικό από εκείνο των γονέων τους (Πυργιωτάκης, 2000).

Στο σύγχρονο αυτό πλαίσιο της εκπαίδευσης βαρύνουσα σημασία έχει η «επάρκεια» (competence) του εκπαιδευτικού που στοιχειοθετείται από α) τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, β) τη διδακτική δεξιότητα, γ) την ικανότητα της αξιολόγησης-κρίσης, δηλαδή να διαθέτει διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, δ) την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ε) την επικοινωνιακή ικανότητα, συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και στ) την ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Ο εκπαιδευτικός με βάση την επαγγελματική του κατάρτιση, τις εμπειρίες του από την πράξη, τα προσωπικά του βιώματα και τη δομή του χαρακτήρα του διαμορφώνει αυτό που ονομάζεται επαγγελματικό πρότυπο. Έτσι καθορίζει τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του και προσδιορίζει τον παιδαγωγικό του ρόλο (Ξωχέλλης, 2006).

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής καθιστούν εξαιρετικά κρίσιμο το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνονται η πληροφόρηση, η συμβουλή, η υποστήριξη, η συνεργασία, ο συντονισμός, η διοίκηση και διαχείριση που έχουν σαν στόχο την εξασφάλιση της προσωπικής ανάπτυξης και αυτοδύναμης ένταξης του ανθρώπου στην κοινωνία. Επίσης μέσα από την εκπαίδευση καθορίζεται τόσο το οικονομικό όσο και το εργασιακό μέλλον των νέων ανθρώπων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδέσουν τον παιδαγωγικό τους λόγο και την εκπαιδευτική τους πρακτική με την κοινωνικοπολιτική κριτική και την κοινωνική παρέμβαση για αλλαγή της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Γιώτη & Νόβα-Κλατσούνη, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα εξακολουθούν ακόμη να λειτουργούν σε μια καθημερινότητα στο χώρο του σχολείου που απαιτεί από αυτούς ταυτόχρονα δύο ρόλους.

Από τη μία μεριά του ρόλου τους ως απλοί υπάλληλοι που στελεχώνουν τη γραφειοκρατική διοικητική δομή, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος και από την άλλη του ρόλου τους ως επαγγελματίες παιδαγωγοί που καθημερινά αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου που ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας απαιτεί επαγγελματική αυτονομία. Ως «επαγγελματίας παιδαγωγός» ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζεται στις προσδοκίες, στις

ανάγκες, στα προβλήματα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και καλείται «... να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη ... των μαθητών, ώστε ... να έχουν δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (άρθρο 1, παρ. 1 του ν. 1566/85). Η αντίθεση των προσδοκιών μεταξύ των δύο ρόλων δημιουργεί συγκρουσιακές καταστάσεις που συνθέτουν το καθημερινό κλίμα που καλείται να δράσει ο έλληνας εκπαιδευτικός (Πυργιωτάκης, 2000, Παπαναούμ, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε συλλογικό επίπεδο η επαγγελματική ομάδα που επηρεάζει άμεσα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επομένως είναι κρίσιμες και σημαντικές όλες οι ρυθμίσεις που αφορούν τον εκπαιδευτικό, ο προσανατολισμός του στο επάγγελμα, η προετοιμασία και οι όροι ένταξης του, οι συνθήκες εργασίας, η εξέλιξη και η επιμόρφωσή του (Παπαναούμ, 2003).

Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο εφόσον ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ανάπτυξη των παιδιών, τη έμμεση συνδιαμόρφωση του μέλλοντος της κάθε χώρας, καθώς και την συνέχεια της κοινωνίας. Επομένως με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα της ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν με σταθερό και συνεχή ρυθμό (Saiti, 2007).

Είναι συνεπώς προφανές ότι για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και επίσης οι παράγοντες που ενδέχεται να αναστείλουν ή και να μειώσουν την αποδοτικότητα τους (Δημητρόπουλος, 1998). Αξίζει να τονιστεί ότι ο καθορισμός και η κατανόηση των παραγόντων που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως βασική προϋπόθεση στην προσπάθεια ενός πετυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Αντωνιάδη, 2013).

4.2. Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Καθοριστική συνιστώσα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποδοτικότητας του, της δημιουργικότητας του, της ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντος του (Αντωνιάδη, 2013).

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του με το διδακτικό του ρόλο, και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Στις σύγχρονες κοινωνίες η σχέση της απασχόλησης και των παραμέτρων της, συνδέεται άμεσα με την ψυχική υγεία του ανθρώπου, Η σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμα τους από ψυχολογικής πλευράς επηρεάζει άμεσα και ουσιαστικά τις σχέσεις τους με τους μαθητές και επομένως η διερεύνηση του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά εντελώς νέες διαστάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα στη σχολική μονάδα, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Zigarelli, 1996).

Είναι επομένως αυτονόητο το γεγονός ότι οι προσπάθειες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και τους παράγοντες που είτε ευνοούν

την βελτίωση άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε μειώνουν την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992).

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάλυση των παραγόντων που συντελούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη προσπάθεια δημιουργίας ενός πετυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Wright & Custer (1998), είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων (εξαρτημένη μεταβλητή).

Η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και αυτή τόσο από ενδογενείς (π.χ. το ενδιαφέρον για την ίδια την εργασία), όσο και από εξωγενείς παράγοντες (π.χ. ο μισθός, οι προοπτικές προαγωγής και οι συνθήκες εργασίας).

Ειδικότερα οι ενδογενείς παράγοντες φαίνεται ότι παίζουν σπουδαίο ρόλο στο να παρακινούν τα άτομα να μπου και να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Schen, 1997), αφού οι περισσότεροι δάσκαλοι μπαίνουν στο επάγγελμα επειδή απολαμβάνουν να δουλεύουν με τα παιδιά (Wright & Custer, 1998, Papanastasiou, & Zembylas, 2005a), ενώ οι εξωγενείς παράγοντες από την άλλη φαίνεται ότι συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια των δασκάλων από την εργασία τους και στην απόφαση τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (McDonald, 1999, Tye O' Brien, 2002).

Τα τελευταία χρόνια έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γίνονται στις σχολικές μονάδες επειδή έχει πλέον διαπιστωθεί ο ιδιαίτερος ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων (Koustelios, 2001, 2005).

Οι Hoy και Miskel (1996), ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως μια συναισθηματική κατάσταση είτε ικανοποίησης, είτε απογοήτευσης που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, που προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση, αξιολογεί την εργασία του.

Μέσα από παρόμοια οπτική ο Παπαναούμ (2003), επισημαίνει ότι η ικανοποίηση από την εργασία προκύπτει από το πόσο η πραγματικότητα όπως τη βιώνει ο εργαζόμενος, συμπίπτει με τους στόχους του ή από το πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του που σχετίζονται με την εργασία.

Η Evans (1998) υποστηρίζει ότι η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν είναι σαφής και ως πηγή της ασάφειας είναι η έλλειψη διάκρισης μεταξύ του «ικανοποιητικού» και «που ικανοποιεί», ώστε να υπάρχει πρόβλημα εγκυρότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η Evans προτείνει την επαναδιατύπωση του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση» με βάση τις δύο συνιστώσες του: την επαγγελματική ολοκλήρωση και την επαγγελματική απόλαυση.

Η μεν επαγγελματική ολοκλήρωση αναφέρεται στην αξιολόγηση κάποιου σχετικά με το πόσο καλά εκτελείται η εργασία του και βασίζεται στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση. Η επαγγελματική απόλαυση αναφέρεται στο βαθμό που κάποιος είναι ικανοποιημένος με τις συνθήκες εργασίας του.

4.3. Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπαιδευτικών.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Καρλή, 2014), προκύπτει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες (Sharma & Yyoti, 2009, Mau, W-C.J. et al. 2008): 1. ενδογενείς, 2. εξωγενείς και 3. δημογραφικοί.

Συγκεκριμένα:

1. **Οι ενδογενείς παράγοντες** αναφέρονται στην εργασιακή ικανοποίηση που μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από διάφορες δραστηριότητες στην τάξη, όπως είναι η καθημερινή του αλληλεπίδραση με τους μαθητές του από την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση για τις γνώσεις που

έχουν αποκτήσει οι μαθητές του ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες θεωρείται η αγάπη για τα παιδιά και τους νέους. Επιπλέον συμπεριλαμβάνονται και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως είναι τα κίνητρα και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Άλλοι παράγοντες είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν σχέσεις με τους άλλους, η διανοητική πρόκληση της διδασκαλίας, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη, η αντίληψη που έχουν για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικού καθώς και η συμφωνία ανάμεσα στις φιλοδοξίες και το όραμα που τρέφουν για την εργασία τους και τα μέσα που τους παρέχονται προς υλοποίησή τους (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Η δυνατότητα επαγγελματικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας ανήκει σε αυτή την κατηγορία παραγόντων με τους ερευνητές να υποστηρίζουν ότι η ύπαρξή της συμβάλλει στην ελκυστικότητα του επαγγέλματος και στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη.

Αξιίζει να επισημανθεί ότι οι ενδογενείς παράγοντες ωθούν τους ανθρώπους να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επειδή αγαπούν τα παιδιά και απολαμβάνουν τη διδασκαλία. Πολλές έρευνες συνηγορούν ότι μόνο η μειονότητα των εκπαιδευτικών εισέρχεται στο επάγγελμα ορμώμενη από εξωτερικούς παράγοντες όπως ο μισθός, τα επιδόματα ή το κύρος του επαγγέλματος.

2. Οι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι ο μισθός, η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι συνθήκες εργασίας και η ασφάλεια του σχολείου. Συνδέονται με το σχολικό κλίμα και την οργανωσιακή κουλτούρα, καθώς επίσης με τη διαθεσιμότητα των πόρων στο σχολείο, τη ποιότητα και τις επιδόσεις του μαθητικού δυναμικού, το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τη ποιότητα των εργασιακών σχέσεων. Υποστηρίζεται ότι ενώ οι ενδογενείς παράγοντες συνδέονται περισσότερο με την παρακίνηση ενός ανθρώπου να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Schen, 1997) οι εξωγενείς μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία του και την προθυμία να παραμείνει στο επάγγελμα. (McDonald, 1999, Tye O' Brien, 2002)

3. Οι δημογραφικοί παράγοντες αναφέρονται σε δημογραφικές μεταβλητές, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης.

Σε έρευνα τους οι Zembylas & Papanastasiou, (2004) τονίζουν την σημασία του "κοινωνικού πλαισίου" ως παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ότι αυτή εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο και διαφοροποιείται ανάλογα με την χώρα και το εκπαιδευτικό της σύστημα που μελετάται.

Επισημαίνεται δε ότι η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών από διαφορετικές χώρες θα πρέπει να γίνεται με προσοχή και να λαμβάνονται απαραίτητα υπόψη αυτές οι παράμετροι.

4.4. Το οργανωσιακό σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Από τη βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα πολλών αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων.

Σύμφωνα με την άποψη των Dinham και Scott (1998, 2000) η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω της ενίσχυσης ενδοσχολικών παραγόντων που εντάσσονται στους εξωγενείς παράγοντες όπως είναι κυρίως το σχολικό κλίμα, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή (infrastructure).

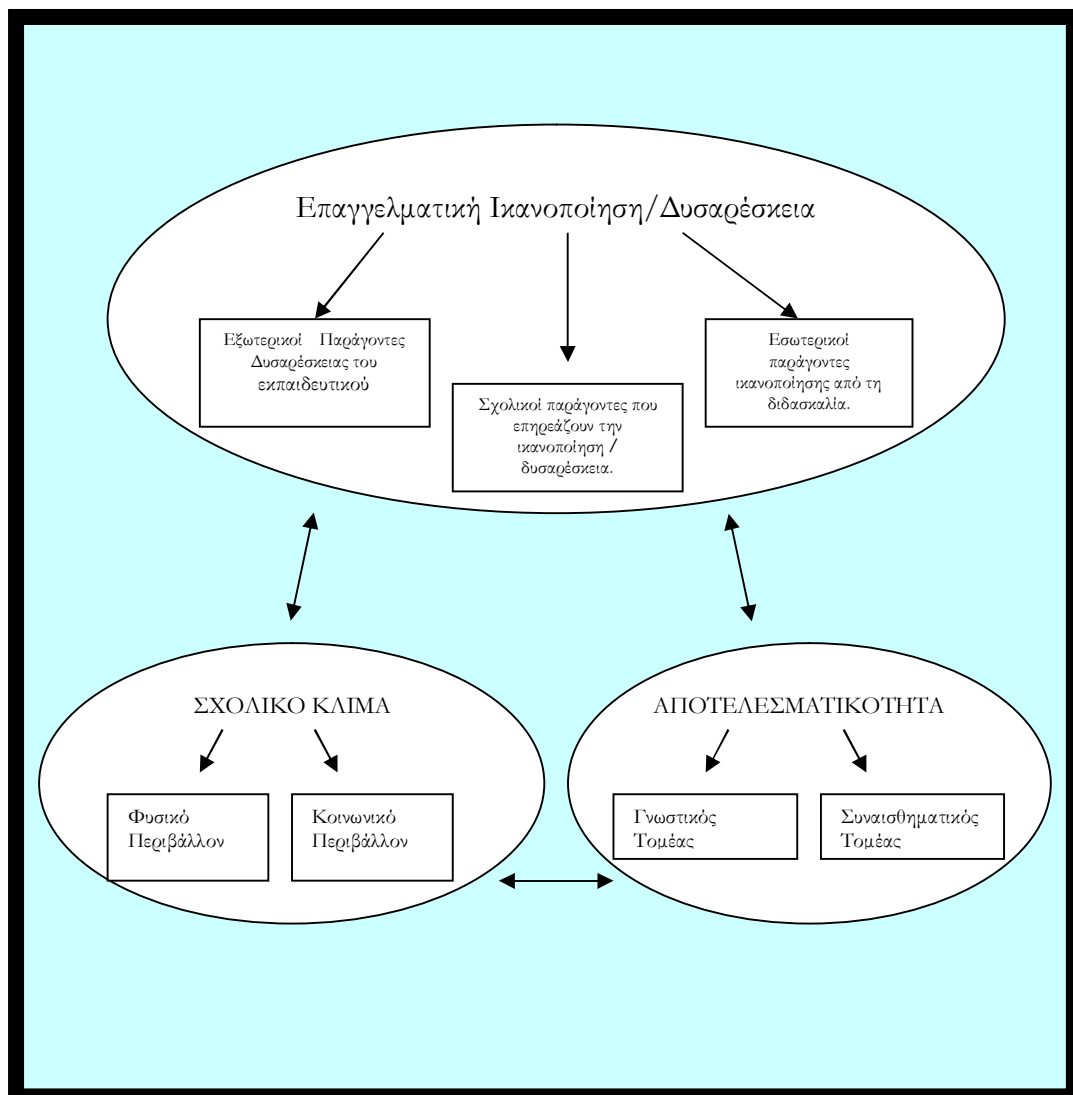
Τους παράγοντες αυτούς μπορούν να ελέγχουν και κατά συνέπεια να καθορίζουν τα ίδια τα σχολεία και οι διευθυντές τους ως ασκούντες ηγετικό ρόλο. Συνεπώς, οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατόν να συμβάλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με άλλους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα οι οικονομικές απολαβές.

Η θέση αυτή ενισχύει την κυρίαρχουσα άποψη για το ρόλο κλειδί της ηγεσίας σε σχέση με όσα διαδραματίζονται στη σχολικής μονάδα καθώς και τη εμπλοκή της με το σχολικό κλίμα αλλά και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η συνεξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος αποικτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο είτε γνωστικά, είτε συναισθηματικά.

Στο προτεινόμενο από τους Hoy και Miskel (2001 σελ. 297) ενοποιημένο (integrated) μοντέλο οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και το σχολικό κλίμα και τα αποτελέσματα του σχολείου εμπεριέχονται ανάμεσα στις μεταβλητές που συνεξετάζονται.

Στο επόμενο διάγραμμα απεικονίζονται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα.



Διάγραμμα 3.4.1. Απεικόνιση των μεταβλητών Επαγγελματική Ικανοποίηση / Δυσαρέσκεια, Σχολικό Κλίμα, Αποτελεσματικότητα. (Γεωργίου, 2010)

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποπαράγοντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος (Arani, & Abbasi, 2004).

Εκτενής αναφορά σε έρευνες που αφορούν στη διερεύνηση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γίνεται στην επόμενη παράγραφο 4.6. της παρούσας μελέτης.

Αξιίζει να επισημανθεί επίσης ότι ο Oparaji (1988), στην έρευνα του σε ιδιωτικά σχολεία του Τέχας των Η.Π.Α., βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν δυσαρεστημένοι με την εργασία τους θεωρούσαν το σχολικό περιβάλλον ανθυγιεινό.

Αυτό προέκυψε ως αποτέλεσμα της έντονης αρνητικής άποψης μεταξύ του οργανωσιακού σχολικού κλίματος όπως το αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και της επαγγελματικής ικανοποίησης τους ή καλύτερα δυσαρέσκειας τους.

Ο Natarajan (2001), σε συγκριτική μελέτη που έκανε μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων στη περιοχή του Tirupatur του Tamil Nadu της Ινδίας, βρήκε ότι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία που επικρατεί ανοικτό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

4.5. **Επισκόπηση ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση.**

4.5.1. **Έρευνες στο Διεθνή χώρο.**

Πολλές είναι οι έρευνες στο διεθνή χώρο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες που επιχειρούν να προσδιορίσουν τους παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008). Κοινή διαπίστωση των ερευνών είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται τόσο από τους **ενδογενείς** όσο και από τους **εξωγενείς** παράγοντες.

Υπενθυμίζεται ότι οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση που μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από διάφορες δραστηριότητες στην τάξη, που προκύπτουν από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, ενώ οι εξωγενείς είναι οι παράγοντες που μεταξύ των άλλων σχετίζονται με θέματα που αφορούν στο μισθό, τις προοπτικές προαγωγής, την υποστήριξη από τη διοίκηση, τις συνθήκες εργασίας την ασφάλεια του σχολείου και το σχολικό κλίμα.

Η Evans (1998) υποστηρίζει ότι διαφορετικοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Για μεν τις γυναίκες οι παράγοντες αυτοί είναι κυρίως το εργασιακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επίβλεψη του προϊστάμενου, ενώ για τους άνδρες η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται κυρίως από τις απολαβές και την ασφάλεια της εργασίας.

Αξιίζει να αναφερθεί ότι στην ίδια έρευνα γίνεται και η διάκριση μεταξύ των συνθηκών που θεωρούνται ως ικανοποιητικές και εκείνων που προκαλούν την ικανοποίηση. Οι μεν πρώτες ονομάζονται **«παράγοντες άνεσης»** (*job comfort*) και οι δεύτερες **«παράγοντες εκπλήρωσης στόχων»** (*job fulfillment*).

Οι Joseph & Schumacher, (1995) στην έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δημογραφικοί παράγοντες, που θεωρούνται εξωγενείς παράγοντες, επηρεάζουν τη δυσαρέσκεια αλλά όχι την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποστηρίζουν τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει από ενδογενείς παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια από τους εξωγενείς.

Το συμπέρασμα της συγκεκριμένης αυτής έρευνας έρχεται σε αντίθεση με πλήθος άλλων ερευνών, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, που υποστηρίζουν ότι πολλοί εξωγενείς παράγοντες συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Από έρευνα που έκαναν οι Haughey & Murphy, (1984), διαπιστώθηκε ότι ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση αφού οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές διαπιστώθηκε ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών, ενώ η έρευνα των Chapman & Lauther, (1982) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Οι Hartzel και Winger, (1989) με την έρευνα τους ανέδειξαν τη σημαντικότητα του ρόλου της διοίκησης της εκπαίδευσης σε σχέση με την εξασφάλιση και διατήρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά στο σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler & Somech, 2004, Dinham, 2000, Perie & Baker, 1997).

Η έρευνα των Rhodes, Nevil & Allan, (2004) έδειξε ότι υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση επιτυγχάνεται με καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, με συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, με δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και συνολική προσπάθεια για την επίτευξη κοινής αποτελεσματικής γνώσης.

Στην ίδια έρευνα υποστηρίχθηκε επίσης ότι οι παράγοντες που προκαλούν εξαιρετική δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς είναι ο φόρτος εργασίας, ο αυξημένος χρόνος που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικά θέματα του σχολείου, η δυσκολία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί όπως αναφέρει η Γραμματικού, (2010), ότι στην παραπάνω έρευνα προσδιορίζονται και ταξινομούνται οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί συνεκτιμούν για να αποφασίσουν αν θα παραμείνουν στην εργασία τους τα επόμενα 5 χρόνια και οι οποίοι κατά φθίνουσα σειρά είναι: ο υψηλότερος μισθός, η αναγνώριση από την πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία, η διάθεση τους να βοηθούν τα παιδιά, η ελαστική διοίκηση και η διάθεση περισσότερου χρόνου για σχεδιασμό και η προπαρασκευή της διδασκαλίας. Ενώ από την άλλη μεριά, οι 5 σημαντικότεροι παράγοντες που ενδέχεται να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε παραίτηση από το επάγγελμα είναι: η αυξανόμενη εποπτεία από τη διοίκηση, ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας, η απειθαρχία και τα προβλήματα συμπεριφοράς γενικότερα των μαθητών και τέλος η ανισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής.

Σε παρόμοια έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000) υποστηρίχθηκε ότι η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χρειάζεται πνευματική πρόκληση, αυτονομία, καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, επιπλέον πρέπει να εξασφαλίζεται ικανός χρόνος επικοινωνίας στην εργασία με τους μαθητές τους και να νοιώθουν ότι επιτελούν αναγνωρίσιμο κοινωνικό έργο. Επιπλέον παράγοντες που μειώνουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια χωρίς όμως να προκαλούν επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ενίσχυση του μισθού, το βελτιωμένο κύρος, ο λιγότερο απαιτητικός φόρτος εργασίας και οι λιγότερες διοικητικές υποχρεώσεις.

Οι Zembylas & Papanastasiou (2004), όπως αναφέρει η Γραμματικού (2010), στην έρευνα τους σε σχολεία της Κύπρου, βρήκαν ότι όσο περισσότερο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές συνθήκες και τις σχέσεις τους, τόσο νοιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Γενικά διαπιστώνεται και στην έρευνα αυτή ότι οι λεγόμενοι εξωγενείς παράγοντες (μισθός, συνθήκες εργασίας, εργασιακές σχέσεις κ.λ.π.) επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ μικρή είναι επίδραση των ενδογενών παραγόντων, που ουσιαστικά επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά την αντίθεση μεταξύ αποτελεσμάτων ερευνών και της θεωρίας των δύο παραγόντων του Herzberg.

Η ανωτέρω εμπειρική έρευνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς πρόκειται για μια χώρα στην οποία η γλώσσα, οι συνήθειες, οι αξίες και τα πολιτιστικά δεδομένα είναι ίδια ή παρόμοια με την Ελλάδα.

Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε νηπιαγωγούς, δασκάλους πρωτοβάθμιας και καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο κατέληξαν ότι τέσσερις μεταβλητές έχουν περισσότερο σημαντική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση τους: α) το φύλο, αφού διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, β) το σχολικό επίπεδο, καθώς εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους εργαζόμενους σε υψηλότερα επίπεδα, γ) το σχολικό κλίμα ασκεί επίσης σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση και δ) η επίτευξη των επαγγελματικών στόχων, επειδή οι εκπαιδευτικοί που ήταν ικανοποιημένοι με το βαθμό επίτευξης των επαγγελματικών στόχων αναφέρουν μεγαλύτερη γενική επαγγελματική ικανοποίηση.

4.5.2. Έρευνες στην Ελλάδα.

Οι εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι σχετικά λίγες (Δημητρόπουλος, 1998, Μπρούζος, 2002, Μπρούζος, 2004, Koustelios, 2005, Saiti, 2007).

Μεταξύ των πρώτων ερευνών που έγιναν ήταν αυτή του Δημητρόπουλου (1998) και ο σκοπός της ήταν να διαπιστώσει κατά πόσο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους είναι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να προσδιοριστούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία τους.

Στην έρευνα βρέθηκε ότι βασικός παράγοντας υψηλού επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αίσθηση της προσφοράς. Έπονται η αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου, ο βαθμός ανεξαρτησίας-αυτονομίας στην άσκηση του, καθώς και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού.

Ένας από τους παράγοντες που επιδρούν λιγότερο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη του ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Όπως αναφέρει στη μελέτη της η Γραμματικού (2010), ο Koustelios (2001) στο άρθρο του «*Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers*» δημοσίευσε έρευνα που είχε σαν σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και τη σχέση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις επί μέρους όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της εργασίας τους και τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα δυσαρεστημένοι φάνηκε ότι είναι από το μισθό τους και τις δυνατότητες προαγωγής.

Σε έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη & Μαρσαγγούρα, (2003) για την επαγγελματική αυτοαντίληψη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν τέσσερις παράγοντες ικανοποίησης: οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση από τους γονείς και μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, ενώ χαμηλότερα ήταν τα επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και την αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Μπρούζος, (2002) σε έρευνα που διεξήγαγε για την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων δασκάλων είχε σκοπό τη διερεύνηση της ικανοποίησης γενικά από το επάγγελμά τους, αλλά και ειδικότερα από πέντε συγκεκριμένους παράγοντες ικανοποίησης: τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, τις αποδοχές και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.

Επίσης στην έρευνα διερευνήθηκαν οι παραπάνω παράγοντες σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την οργανική θέση στο σχολείο και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Από την έρευνα προέκυψε ότι : οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις συνθήκες εργασίας που σχετίζονται με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, την υλικοτεχνική υποδομή, ενώ η ικανοποίηση τους που πηγάζει από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών δεν είναι ικανή να αποτρέψει την εκδήλωση δυσαρέσκειας.

Επιπλέον σε δεύτερη έρευνα που διεξήγαγε ο Μπρούζος, (2004), αναφορικά και πάλι με την διερεύνηση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με την προσθήκη και διαφορετικών παραγόντων ικανοποίησης εξετάστηκαν οι παρακάτω παράγοντες ικανοποίησης : η ικανοποίηση από τις αποδοχές, το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, η σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου, η διδακτική και παιδαγωγική δραστηριότητα, οι σχέσεις με γονείς και μαθητές, η αντιμετώπιση δύσκολων μαθητών, οι συνθήκες εργασίας.

Από τη νέα έρευνα προέκυψε ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι από το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος τους, τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ακόμη λιγότερο ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους και τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους τους.

Από την ίδια έρευνα προέκυψε η επιβεβαίωση της ικανοποίησης των δασκάλων από παράγοντες , όπως το περιεχόμενο του επαγγέλματος, η διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα τους, οι σχέσεις με τους γονείς, τους μαθητές και τους συναδέλφους. Σε γενικές γραμμές προέκυψε ότι οι Έλληνες δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους, αν και δηλώνουν δυσαρέσκεια για επί μέρους παράγοντες που τελικά δεν επηρεάζουν σημαντικά τη γενική επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Σε έρευνα της Παπαναούμ (2003), σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, γίνεται καταγραφή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους γενικά και ειδικά σε συνάρτηση με μερικές όψεις του επαγγέλματος. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι υψηλό βαθμό ικανοποίησης εκφράζουν οι άντρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών με εκπαιδευτική πείρα πάνω από 18 έτη. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 45 και 54 ετών διαπιστώθηκε ότι διανύουν μια φάση αυτοαποδοχής και στοχασμού που οδηγεί σε αισθήματα ικανοποίησης και ηρεμίας. Περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης, ενώ οι συνθήκες εργασίας ικανοποιούν ελάχιστους δασκάλους και είναι λόγος μείωσης της ικανοποίησης για το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας.

Ο Mlekanis, (2005), σε διερεύνηση των συνθηκών εργασίας των Ελλήνων δασκάλων διαπίστωσε ότι οι συνθήκες εργασίας είναι διαφορετικές μεταξύ των σχολικών μονάδων που άλλοτε ενισχύουν και άλλοτε εμποδίζουν την ομαλή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σε άλλη έρευνα που δημοσίευσε ο Koustelios, (2005), σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, ανέφερε στα αποτελέσματα ότι αυτοί ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία τους και την επίβλεψη, αλλά δήλωναν δυσαρεστημένοι με τις δυνατότητες προαγωγής τους, τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας.

Στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρθηκε επίσης ότι σε ορισμένες όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Σε έρευνα που έγινε από τη Saiti, (2007), σε πανελλήνιο δείγμα 1200 δασκάλων με σκοπό τον προσδιορισμό των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης, αναδείχθηκαν επτά σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί σε σχέση με το βαθμό σημαντικότητας είναι :

- Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σχολικό κλίμα
- Η εκτίμηση των δασκάλων σχετικά με της δυνατότητες εξέλιξης και τα οφέλη από την εργασία τους.
- Η αναγνώριση των προσπαθειών των δασκάλων και η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης
- Οι αμοιβές των δασκάλων
- Η γενική οργάνωση της σχολικής μονάδας
- Τα συναισθήματα των δασκάλων για την εργασία τους
- Η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων

Από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών είτε διεθνώς , είτε στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, προκύπτει χωρίς βλάβη της γενικότητας ότι μεταξύ των σημαντικότερων εξωγενών παραγόντων που συντελούν στη βελτίωση της είναι το σχολικό κλίμα που έχει άμεση σχέση και με την επιρροή που ασκεί σε αυτό η διεύθυνση του σχολείου.

4.6. **Επισκόπηση ερευνών του οργανωσιακού κλίματος ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης.**

4.6.1. **Έρευνα στο Διεθνή χώρο.**

Κατά τη δεκαετία του 1970 πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να αναλύσουν την έννοια του οργανωσιακού κλίματος (Johannesson, 1973, James & Jones, Payne & Pugh, 1976, Schneider, 1975), σε σχέση με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, κυρίως λόγω της προσπάθειας αποσαφήνισης των δύο εννοιών.

Μεταξύ όλων όσων συζητήθηκαν τρία σημεία θεωρήθηκαν ως συγκλίνοντα.

- (1) Είναι το οργανωσιακό κλίμα απλά μια παραλλαγή της επαγγελματικής ικανοποίησης;
- (2) Είναι το οργανωσιακό κλίμα μια έννοια που σχετίζεται με την εξήγηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων στους οργανισμούς;
- (3) Είναι οι μετρήσεις που αφορούν το οργανωσιακό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση αντικειμενικές ή συναισθηματικές;

Τα παραπάνω σημεία αντανακλούν τη δυσκολία των ερευνητών να διαχωρίσουν τις δομές του οργανωσιακού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα θέματα που αναδείχθηκε από τον Johannesson, (1973), σχετιζόταν με το γεγονός ότι οι δημιουργοί πολλών εργαλείων μέτρησης του οργανωσιακού κλίματος αντλούσαν τα στοιχεία από εργαλεία μέτρησης για την επαγγελματική ικανοποίηση με αποτέλεσμα να υπάρχει η αντίληψη ότι το κλίμα είναι επικαλυπτόμενη έννοια.

Υπήρχε βέβαια αρκετή δόση αλήθειας στην εκτίμηση του Johannesson ότι τα εργαλεία μέτρησης του οργανωσιακού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν κατά ένα μέρος κοινό περιεχόμενο.

Ο Schneider (1974) για παράδειγμα παρουσίασε μια σύνθεση στοιχείων από εργαλεία μέτρησης του οργανωσιακού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης και ζήτησε από τους φοιτητές του να τα διακρίνουν μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα ήταν ότι αυτοί δεν κατάρθωσαν να διακρίνουν τα επί μέρους στοιχεία.

Μια ακόμη έρευνα που έγινε από τους Payne, Fineman & Wall, (1976), με έναυσμα τη σύγχυση σχετικά με το νόημα των μετρήσεων των εννοιών του οργανωσιακού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης, εξέτασε τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

1. Είναι το οργανωσιακό κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργικά όμοια;
2. Το οργανωσιακό κλίμα ως έννοια μπορεί να αφορά μόνο σε οργανισμούς και όχι την ατομική αίσθηση για την εργασία;
3. Είναι οι μετρήσεις του οργανωσιακού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης αντικειμενικές ή συναισθηματικές;

Από την έρευνα τους προέκυψε ότι μερική επικάλυψη των εργαλείων μέτρησης των δύο εννοιών δεν είναι κατ' ανάγκη λάθος.

Όμως παρά τις όποιες επικαλύψεις οι μετρήσιμες έννοιες είναι εννοιολογικά διαφορετικές ως προς δύο σημεία: (α) η επαγγελματική ικανοποίηση εστιάζει σε μια συγκεκριμένη εργασία, ενώ το οργανωσιακό κλίμα αναφέρεται στο σύνολο του οργανισμού, (β) η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την συναισθηματική άποψη του ατόμου για την εργασία του, ενώ το οργανωσιακό κλίμα πηγάζει από την άποψη του ατόμου για το περιβάλλον του οργανισμού στον οποίο εργάζεται. Στη περίπτωση του κλίματος ζητείται από το άτομο να αγνοήσει τα προσωπικά του αισθήματα για τον οργανισμό και απλά να εκφράσει τι συμβαίνει στον οργανισμό.

Μεταξύ των συμπερασμάτων που προέκυψαν ήταν ότι κατά την δημιουργία τέτοιων εργαλείων μέτρησης για το οργανωσιακό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η σχέση μεταξύ του κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης θα προκύπτει αρκετά υψηλή όταν το περιεχόμενο των επί μέρους στοιχείων αξιολογείται από τον εξεταζόμενο πληθυσμό.

Θα ήταν σκόπιμο ως εκ τούτου, όπως τονίστηκε από τους Payne, Fineman & Wall, (1976), οι μελλοντικοί ερευνητές να εστιάζουν σε ευρήματα για την εργασία (ικανοποίηση) και τους οργανισμούς (κλίμα) που είναι ξεκάθαρα στα υπό μελέτη άτομα. Μια από τις επιπτώσεις βέβαια αυτού είναι το γεγονός ότι μετρήσεις για την ικανοποίηση και το οργανωσιακό κλίμα γίνονται έτσι λιγότερο χρήσιμες αφού ότι είναι προφανές για το αντικείμενο μιας εργασίας ή οργανισμού μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικό για άλλες περιπτώσεις εργασιών και οργανισμών.

Στην έρευνα του James Griffith, (2006), εξετάστηκαν συγκεκριμένες πτυχές του οργανωσιακού σχολικού κλίματος σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση, τις πιθανές αποχωρήσεις προσωπικού και την αποδοτικότητα των δασκάλων σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από το προσωπικό των σχολείων, τους μαθητές και από τα διαθέσιμα αρχεία 120 δημοτικών σχολείων.

Οι υποθέσεις - ερωτήματα που ελέγχθηκαν στην έρευνα αυτή ήταν:

1. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις των εργαζομένων για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση, ως οργανωτικά δομικά στοιχεία των σχολικών μονάδων;
2. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τη σχέση του θετικού οργανωσιακού σχολικού κλίματος με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, αποδοτικότητας και με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικών αλλαγών –αποχωρήσεων από την εργασία;
3. Ποια ήταν η σχέση μεταξύ οργανωσιακού σχολικού κλίματος και αποδοτικότητας και αποχωρήσεων-παραιτήσεων λόγω επηρεασμού από την επαγγελματική ικανοποίηση;
4. Ποιες ήταν οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τη συσχέτιση του θετικού σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επίτευξη στόχων μείωσης των ανισοτήτων μεταξύ μειονοτικών και μη μαθητών;

Οι έννοιες τόσο του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, όσο και της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως καθορίστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα δίνονται στις αμέσως επόμενες παραγράφους.

Οργανωσιακό σχολικό κλίμα. Στην παρούσα έρευνα το οργανωσιακό σχολικό κλίμα θεωρήθηκε ως η προβλεπτική μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού. Εννοιολογικά το

οργανωσιακό σχολικό κλίμα ορίζεται ως οι κοινές αντιλήψεις περί των οργανωτικών πολιτικών, πρακτικών και διαδικασιών είτε των τυπικών είτε των άτυπων που υφίστανται στη σχολική μονάδα (Reichers & Schneider, 1990, p. 22).

Το οργανωσιακό σχολικό κλίμα εξετάστηκε με χρήση εργαλείων που επιλέχθηκαν από ήδη υπάρχοντα εργαλεία εμπειρικών ερευνών.

Μεταξύ των στοιχείων που συμπεριλήφθηκαν στο εργαλείο καλύπτονταν διάφορες πτυχές των συνθηκών εργασίας όπως είναι το φυσικό εργασιακό περιβάλλον, η υλικοτεχνική υποδομή, η εργασιακή αυτονομία και τα ενδιαφέροντα, οι σχέσεις συνεργασίας, η ποιοτική επίβλεψη, η καθοδήγηση των νέων εργαζομένων, η εργασιακή αναγνώριση και η πρόνοια συστήματος ανταμοιβών, η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων και η ενδυνάμωση τους, οι σαφώς καθορισμένοι στόχοι μεταξύ των εργαζομένων και οι δυνατότητες ευκαιριών εξέλιξης.

Ορισμένοι ερευνητές έχουν συμπεριλάβει τα παραπάνω στοιχεία στους παράγοντες προσδιορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Επαγγελματική Ικανοποίηση. Στην έρευνα η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως το αποτέλεσμα μέσω των αναφορών των εργαζόμενων για το οργανωτικό σχολικό κλίμα, καθώς και του ελέγχου της επίδρασης σε οργανωτικά αποτελέσματα όπως τα επιτεύγματα των μαθητών και της διατήρησης του προσωπικού.

Οι αναφορές των εργαζομένων σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση τους, τον ενθουσιασμό τους για την εργασία, την ελεύθερη προσέλευση τους, καθώς και της εργάσιμης ημέρας που περνά γρήγορα έχουν συμπεριληφθεί και κατά το παρελθόν σε μετρήσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση (Brayfield & Rothe, 1951, Judge, Heller, & Mount, 2002).

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι αντιλήψεις των εργαζομένων για το θετικό οργανωσιακό κλίμα σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα οργανωτικής αποδοτικότητας και χαμηλότερα επίπεδα αποχώρησης από την εργασία.

Τα αποτελέσματα όμως δεν επιβεβαιώνουν ότι η σχέση του οργανωσιακού κλίματος με την οργανωτική αποτελεσματικότητα και την αποχώρηση από την εργασία επηρεάζονται από το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση προέκυψε ότι έχει μικρή ή και καθόλου σχέση με το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, την αποδοτικότητα και τις πιθανές αποχωρήσεις από την εργασία, αν και αναμενόταν διαφορετικό αποτέλεσμα.

Διάφοροι λόγοι μπορούν να εξηγήσουν γιατί η ικανοποίηση από την εργασία έδειξε να έχει μια αδύναμη σχέση για παράδειγμα με την αποδοτικότητα.

Πρώτον, το μέτρο της αποδοτικότητας δεν ήταν στην πραγματικότητα οι επιδόσεις του προσωπικού, αλλά το επίτευγμα των μαθητών μέσω των βαθμολογιών σε εξετάσεις.

Ενώ η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να σχετίζεται με τη μάθηση των μαθητών, πολλοί άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στην επίδοση των μαθητών, όπως οι φυσικές συνθήκες, η διαθεσιμότητα των απαιτούμενων υλικών και εργαλείων, κ.λ.π., παράγοντες που ουσιαστικά έχει αποδειχθεί ότι ασκούν μέτρια επίδραση στην επίδοση των μαθητών

Δεύτερο η δυσανεμία του προσωπικού για την εργασία του μπορεί να εκφράζεται με τρόπους άσχετους με την αποδοτικότητα, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μαλώνουν για τις θέσεις εργασίας τους και ταυτόχρονα να είναι αποδοτικά επαρκείς.

Τρίτο είναι πιθανό να ισχύουν κάποια ελάχιστα επίπεδα εργασιακής αποδοτικότητας ανεξάρτητα του επιπέδου δυσανεμίας των εργαζομένων. Οι αυτοεκτίμηση των εργαζομένων και οι θεσμοθετημένες κυρώσεις από τον οργανισμό προλαμβάνουν την κακή αποδοτικότητα του προσωπικού.

Σχετικά με τις αποχωρήσεις από την εργασία, η εργασιακή ικανοποίηση είναι πιθανό να αποτελεί ένα από τους παράγοντες που σχετίζονται με τις εργασιακές παραιτήσεις (Ingersol, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιλέγουν να παραμείνουν στην εργασία τους εξαιτίας των υψηλών αμοιβών αλλά και των υψηλών ωφελειών, παρά τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Έρευνα επίσης των Xiao-fu & Qiwen, (2007), που αφορούσε στην ανάλυση της σχέσης μεταξύ σχολικού οργανωσιακού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έγινε με δείγμα που επιλέχτηκε με τυχαίο τρόπο από 1168 εκπαιδευτικούς της περιοχής Hunan στην Κίνα, και περιελάμβανε 250 άτομα, συγκεκριμένα 134 άνδρες και 95 γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις των διαφόρων επί **μέρους παραγόντων** του σχολικού κλίματος με τις **διαφορετικές διαστάσεις** της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές ασπάζονται την άποψη ότι το σχολικό οργανωσιακό κλίμα αναφέρεται σε μια σειρά εσωτερικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών (Hoy et al., 1996) που διαφοροποιούν τα σχολεία μεταξύ τους και επηρεάζουν τις συμπεριφορές των μελών τους.

Στη παρούσα έρευνα το οργανωσιακό κλίμα ορίζεται από 4 κύρια επίπεδα.

- Διοίκησης
- Διδασκαλίας
- Σπουδών
- Διαπροσωπικό κλίμα. (Pan and Xun 2002)

Η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, το επάγγελμά τους, και τις συνθήκες εργασίας. (He and Xuan 2002).

Από την ανάλυση συσχέτισης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης προέκυψε ότι όσο ισχυρότερη είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σημασία του σχολικού κλίματος τόσο μεγαλύτερη είναι η απογοήτευσή τους για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, τους μισθούς και για τις ικανότητες της ηγεσίας του σχολείου.

Επιπλέον από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε σχολεία με σχετικά καλή διοίκηση, επίπεδο σπουδών και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι υπάρχουν οι ευκαιρίες για επιμορφώσεις και επαγγελματική εξέλιξη.

Όμως δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ οργανωσιακού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων.

Με την εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης που εφαρμόστηκε για να εξακριβωθούν οι συσχετίσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής που ορίστηκε το οργανωσιακό σχολικό κλίμα και της εξαρτημένης μεταβλητής που καθορίστηκε να είναι η επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε ότι :

Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του κλίματος διοίκησης, διδασκαλίας και σπουδών και της ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας και την ηγεσία.

Ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ του κλίματος διοίκησης και διδασκαλίας και του παράγοντα του μισθού, που υποδηλώνει ότι ως ένα βαθμό η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το μισθό τους επηρεάζεται από το κλίμα διοίκησης και διδασκαλίας.

Από την έρευνα σε γενικές γραμμές προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αμοιβές τους, αλλά δυσαρεστημένοι από τις συνθήκες εργασίας, τις ευκαιρίες για επιπλέον σπουδές προχωρημένου επιπέδου και την ηγεσία του σχολείου τους.

Τα παραπάνω συμπεράσματα θεωρείται ότι είναι σύμφωνα με ευρήματα και άλλων ερευνητών. Το μόνο από τα ευρήματα που είναι διαφορετικό των άλλων ερευνών στη Κίνα είναι η ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών με τις αμοιβές τους (Chen and Sun 1994; Fan and Zhang 2004; Feng 1996; Xu and Shen 2001).

Αξιζει να τονιστεί ότι ενώ άλλες έρευνες που αφορούν στη σχέση οργανωσιακού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης εστιάζουν κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων του σχολικού κλίματος (της διοίκησης, της διδασκαλίας, των σπουδών και του κλίματος των διαπροσωπικών σχέσεων) με αυτή της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξε τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κλίματος διοίκησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας, τις αμοιβές και τις ευκαιρίες αναβάθμισης με τη δυνατότητα προχωρημένων σπουδών των εκπαιδευτικών, ώστε να θεωρείται ούτε λίγο ούτε πολύ το κλειδί της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη παρούσα έρευνα.

Σε μία ακόμη έρευνα, αυτή των Arani & Abbasi, (2004), διερευνήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το σχολικό οργανωσιακό κλίμα στις χώρες του Ιράν και της Ινδίας.

512 εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία από την πόλη Arak (Ιράν) και την πόλη Mysore (Ινδία). Το δείγμα περιελάμβανε 226 άνδρες και 286 γυναίκες.

Και από την έρευνα αυτή βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποπαραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και των έξι διαστάσεων του οργανωσιακού κλίματος και στις δύο χώρες που όπως αναφέρθηκαν και στην παράγραφο 1.3. της παρούσας εργασίας προκύπτει από:

1. Το ανοιχτό κλίμα.
2. Το αυτόνομο κλίμα.
3. Το ελεγχόμενο κλίμα.
4. Το οικείο κλίμα.
5. Το πατερναλιστικό κλίμα.
6. Το κλειστό κλίμα.

Από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων στις δύο χώρες, βρέθηκε ότι το οργανωσιακό σχολικό κλίμα επηρεάζει περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ινδία από ότι στο Ιράν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο Ιράν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που ορίζεται ως το «πνεύμα» από το οποίο διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί και αφορά κυρίως στο ηθικό τους στο σχολικό περιβάλλον και των δύο υποπαραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης: «Οικονομική επάρκεια» (economic sufficiency) και «διαπροσωπική συνεργασία» (interpersonal cooperation)

Ο όρος «οικονομική επάρκεια» αναφέρεται στο αίσθημα της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές του, ενώ ο όρος «διαπροσωπική συνεργασία» αφορά στην ικανοποίηση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός από την συνεργασία με τους συναδέλφους, τη διεύθυνση και τη γενικότερη διοίκηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας στην Ινδία έδειξαν ότι μεταξύ όλων των διαστάσεων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος υπάρχει και πάλι σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτού που ορίστηκε ως «πνεύμα» των εκπαιδευτικών και των υποπαραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης : «οικονομική επάρκεια», «επαγγελματική εξέλιξη» και «προσωπική ικανοποίηση». Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που αφορούν στα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ηγέτη όπως: «άσκηση ελέγχου» (control) και «έμφαση στη παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού» (Production emphasis) και του

υποπαράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης : «διαπροσωπική συνεργασία (interpersonal cooperation).

Τα αποτελέσματα της έρευνας γενικά έδειξαν ότι οι θεματικοί άξονες στο ερωτηματολόγιο του οργανωσιακού κλίματος που σχετίζονται με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση τους από ότι οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των διευθυντών.

Επιπλέον όμως από την έρευνα προέκυψε ότι πολλές πτυχές της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζονται και από τη συμπεριφορά των διευθυντών και το στυλ διοίκησης.

4.6.2. Έρευνα στον Ελλαδικό χώρο

Ενώ όπως αποδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών τόσο για το σχολικό κλίμα όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός αξιόλογων μελετών- ερευνών, εντούτοις δεν βρέθηκε καμία έρευνα τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο που να εξετάζει ταυτόχρονα τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης στην ίδια έρευνα, καθώς και να μελετά τις συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων του σχολικού κλίματος και των υποπαράγοντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των καθηγητών της Μέσης εκπαίδευσης.

Μοναδική εξαίρεση είναι η πρόσφατη έρευνα των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014), με θέμα τις **Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων** σε δημοτικά σχολεία των Νομών Λάρισας και Τριφάλων. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται τη διερεύνηση των σχέσεων που συνάπτονται μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, καθώς επίσης διερευνά το βαθμό στον οποίο το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων συσχετίζονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και το σχολικό κλίμα.

Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύτηκαν στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1η υπόθεση: Το σχολικό κλίμα συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

2η υπόθεση: Το φύλο αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

3η υπόθεση: Η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

Μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται με όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος σε βαθμό στατιστικά σημαντικό.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι από την έρευνα βρέθηκε ότι από όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης εμφανίζουν οι μεταβλητές της συνεργασίας και των σχέσεων με τους μαθητές.

Επίσης από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος που σχετίζονται με τις σχέσεις με τους μαθητές και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης που προβλέπουν το 13,8% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

4.7. Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούμε να επισημάνουμε επιγραμματικά τα εξής:

- i. Τόσο το σχολικό κλίμα όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν πολυπαραγοντικές έννοιες-μεταβλητές.
- ii. Εκδοχή του σχολικού κλίματος αποτελεί το οργανωσιακό σχολικό κλίμα που προσδιορίζεται από τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις των εργαζομένων εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό.
- iii. Υπάρχει μεγάλος αριθμός ορισμών που κατά καιρούς διατυπώθηκαν από τους διάφορους ερευνητές για το σχολικό κλίμα.
- iv. Ως πληρέστερος και άμεσα αντιληπτός κατά τη γνώμη μας μπορεί να θεωρηθεί αυτός των Cohen et al., (2010), που αναφέρει ότι το σχολικό κλίμα είναι η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές.
- v. Υπάρχουν κατηγορίες του σχολικού κλίματος όπως αυτές καθορίζονται από τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα και προέκυψαν από έρευνες που μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου, με αποτέλεσμα να ξεχωρίζουν τα σχολεία μεταξύ τους.
- vi. Ως επικρατέστερες κατηγορίες θεωρούνται οι εξής: (Καβούρη, 1998)
 - a) Το ανοιχτό κλίμα.
 - b) Το κλειστό κλίμα.
 - c) Το κλίμα αποφυγής/ανοχής.
 - d) Το κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης.
- vii. Γενικά το σχολικό κλίμα σε κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες ή θεματικούς άξονες που αφορούν : α) τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, β) το αίσθημα ασφάλειας, γ) τη διοίκηση, δ) τις προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης, ε) τη συμπεριφορά μαθητών, στ) τη καθοδήγηση, ζ) τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, η) τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας, θ) τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ι) τις δραστηριότητες των μαθητών και κ) το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον. (Daag, 2010)
- viii. Το οργανωσιακό σχολικό κλίμα προσδιορίζεται κυρίως από τις σχέσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και από τη συμπεριφορά του διευθυντή – ηγέτη στη σχολική μονάδα και αξιολογείται από τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς 5 συγκεκριμένες διαστάσεις – θεματικούς άξονες (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991) που είναι :
 - a) Η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή
 - b) Η καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή
 - c) Η συναδελφική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
 - d) Η οικειότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών
 - e) Η απόμακρη –απογοητευμένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
- ix. Αρκετές έρευνες που επικεντρώθηκαν στο θέμα της συσχέτισης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι υπάρχει επίδραση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που είναι

αναμφίβολα καθοριστική συνιστώσα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Taylor & Tashakkori, 1995, Arani & Abasi, 2004, Xiaofu & Qiwen, 2007, Σωτηρίου & Ιορδανίδης 2014).

- x. Ο περισσότερο συχνά χρησιμοποιούμενος στη βιβλιογραφία ορισμός που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση γενικά είναι αυτός του Locke, (1976), ο οποίος τη θεωρεί ως «*μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας ή/ και των εργασιακών εμπειριών του*».
- xi. Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλή ερευνητική περιοχή της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας, καθώς έχει συνδεθεί με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα των εργαζομένων, τη σταθερότητα στην εργασία και την ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού, συνδέεται δε άμεσα με τα κίνητρα της εργασίας, τις αξίες και τις στάσεις των εργαζομένων.
- xii. Η επαγγελματική ικανοποίηση εξετάζεται άλλοτε ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας που διαμορφώνει άλλες συμπεριφορές ή στάσεις στο χώρο της εργασίας και επομένως μελετάται ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** και άλλοτε διερευνάται ως **εξαρτημένη μεταβλητή**, ως το αποτέλεσμα δηλαδή συγκεκριμένων διεργασιών και συνθηκών που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και δημογραφικών/προσωπικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων.
- xiii. Στη περίπτωση εξέτασης της ως **εξαρτημένης μεταβλητής** είναι δυνατό να μελετηθεί είτε ως συνολική στάση στο χώρο εργασίας και μπορεί να μετρηθεί με μια απλή ερώτηση του τύπου «*Πόσο ικανοποιημένος είστε από την εργασία σας*», είτε μέσα από ένα σύνολο επί μέρους παραγόντων που προσδιορίζουν σύμφωνα με τον Warr, (1987) την «*ενδογενή*» και την «*εξωγενή*» ικανοποίηση. Η ενδογενής ικανοποίηση σχετίζεται με το περιεχόμενο της εργασίας, ενώ η εξωγενής έχει σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εργασία και αναφέρεται ουσιαστικά στις συνθήκες εργασίας, τα ωράρια, την ασφάλεια, τις αμοιβές, τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- xiv. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του με τον επαγγελματικό του ρόλο, και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από την εργασία του στο σχολείο ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Zigarelli, 1996).
- xv. Ως **ενδογενείς** παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται παράγοντες που αναφέρονται στην εργασιακή ικανοποίηση που μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από διάφορες δραστηριότητες στην τάξη, όπως είναι η καθημερινή του αλληλεπίδραση με τους μαθητές του από την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση για τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές του ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες θεωρείται η αγάπη για τα παιδιά και τους νέους. Ενώ **εξωγενείς** παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι ο μισθός, η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι συνθήκες εργασίας και η ασφάλεια του σχολείου. Συνδέονται με το σχολικό κλίμα και την οργανωσιακή κουλτούρα, καθώς επίσης με τη διαθεσιμότητα των πόρων στο σχολείο, τη ποιότητα και τις επιδόσεις του μαθητικού δυναμικού, το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τη ποιότητα των εργασιακών σχέσεων.

- xvi. Υποστηρίζεται ότι οι ενδογενείς παράγοντες συνδέονται περισσότερο με την παρακίνηση ενός ανθρώπου να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Schen, 1997), ενώ οι εξωγενείς μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία του και την προθυμία να παραμείνει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. (McDonald, 1999, Tye O' Brien, 2002)
- xvii. Κοινή διαπίστωση των ερευνών είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται τόσο από τους **ενδογενείς** όσο και από τους **εξωγενείς** παράγοντες.
- xviii. Οι Dinham και Scott (1998, 2000) υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί κυρίως μέσω της ενίσχυσης *ενδοσχολικών* παραγόντων που εντάσσονται στους **εξωγενείς** παράγοντες όπως είναι κυρίως το σχολικό κλίμα, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή.
- xix. Από την ανασκόπηση των ερευνών είτε διεθνώς, είτε στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, προκύπτει χωρίς βλάβη της γενικότητας ότι μεταξύ των σημαντικότερων εξωγενών παραγόντων που συντελούν στη βελτίωση της είναι το σχολικό κλίμα που έχει άμεση σχέση στη διαμόρφωση του η επιρροή που ασκεί η διεύθυνση του σχολείου.
- xx. Από την ανασκόπηση των ερευνών που αφορούν στο οργανωσιακό σχολικό κλίμα ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις των διαφόρων επί **μέρους παραγόντων** του σχολικού κλίματος με τις **διαφορετικές διαστάσεις** της επαγγελματικής ικανοποίησης. (Xiaofu & Qiwen, 2007, Arani & Abbasi, 2004, Σωτηρίου & Ιορδανίδη, 2014).

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σύντομη Περιγραφή

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού ή εννοιολογικού πλαισίου που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος που περιλαμβάνει ως βασικές ενότητες αυτή της μεθοδολογίας της έρευνας, των αποτελεσμάτων της και τέλος ακολουθούν η συζήτηση και τα συμπεράσματα μας.

Πρόκειται για μια μορφή ποσοτικής έρευνας που στηρίζεται στην αριθμητική παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων με χρήση στατιστικής ανάλυσης είτε περιγραφικής, είτε επαγωγικής και ταυτόχρονα έρευνας επισκόπησης που είναι μία από τις βασικότερες ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών γενικά, αλλά και στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης πιο ειδικά, αφού επιχειρείται από τον ερευνητή να συγκεντρώσει δεδομένα τα οποία αναφέρονται σε θέσεις, απόψεις, στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα της επαγγελματικής ικανοποίησής τους, καθώς και του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία τους.

Είναι μια έρευνα που αφορά σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν τόσο σε Γυμνάσια, όσο και Λύκεια της περιοχής του Νομού Μαγνησίας και έχει ως σκοπό την ταυτόχρονη καταγραφή των πεποιθήσεων – αντιλήψεων και απόψεων τους σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίησή τους και το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν.

Ειδικότερα η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί α) να αποτυπώσει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας, β) να διερευνήσει θεματικούς επί μέρους παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών στη Β/θμια δημόσια εκπαίδευση, γ) να εκτιμήσει-αξιολογήσει τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος με έμφαση στο οργανωσιακό κλίμα του σχολείου, με σκοπό την ανάδειξη συμπεριφορών και σχέσεων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως καθοριστικούς στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, καθώς και να αποτιμήσει το σχολικό κλίμα που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο, δ) τέλος να διερευνήσει τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών με στόχο να εντοπιστούν τα στοιχεία του οργανωσιακού κλίματος στα σχολεία της Β-θμιας εκπαίδευσης που καθορίζουν περισσότερο από άλλα, αν βέβαια υπάρχουν, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επιπλέον αν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της από παράγοντες του οργανωσιακού κλίματος.

Δύο από τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα ερευνητική εργασία αφορούν

α) στη διερεύνηση της ύπαρξης και της μορφής συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επί μέρους παραγόντων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και ποιοι είναι οι παράγοντες που κυριαρχούν μεταξύ αυτών που έχουν θετική συσχέτιση;

β) στην διερεύνηση ύπαρξης θεματικών επί μέρους παραγόντων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που αποτελούν τις προβλεπτικές μεταβλητές (predictors) της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (criterion variable). Με άλλα λόγια μπορούμε να προβλέψουμε μέρος της επαγγελματικής ικανοποίησης από επί μέρους θεματικούς παράγοντες που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα;

Κεφάλαιο 5^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Μορφή της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια μορφή ποσοτικής έρευνας καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν προκύψει μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, χαρακτηρίζεται δε από απαγωγή, επιμερισμό, αξιοπιστία, ελεγχόμενες συνθήκες, εστίαση στα μετρούμενα χαρακτηριστικά-μεταβλητές, αποστασιοποίηση-αντικειμενικότητα του ερευνητή, δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού, μέτρηση μέσω ερωτηματολογίου, (πιθανή επιδίωξη γενίκευσης), στατιστική επεξεργασία κι ανάλυση των δεδομένων (Robson, 2007).

Επιπλέον πρόκειται για μελέτη επισκόπησης μία από τις βασικότερες μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών γενικά, αλλά και στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης πιο ειδικά, αφού επιχειρείται από τον ερευνητή να συγκεντρώσει δεδομένα τα οποία αναφέρονται σε θέσεις, απόψεις, στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα της επαγγελματικής ικανοποίησης τους, καθώς και του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία τους.

5.2. Περιγραφή του δείγματος & Συλλογή Δεδομένων

Η έρευνα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας απευθύνθηκε στο διδακτικό προσωπικό των δημοσίων σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας καθηγητές και διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων με στόχο την καταγραφή των πεποιθήσεων – αντιλήψεων και απόψεων τους σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση τους και το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που υπηρετούν. Ειδικότερα ο πληθυσμός – στόχος ήταν εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, είτε αυτές εντάσσονται στο ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα του Δήμου Βόλου, είτε είναι της ευρύτερης περιφέρειας του Νομού.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας και συνθέτουν τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας μας σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας είναι 1551 άτομα.

Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας ο αριθμός των σχολικών μονάδων, είτε πρόκειται για Γυμνάσια, είτε Λύκεια είναι συνολικά 67.

Στο παραπάνω σύνολο που αφορά τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας, περιλαμβάνονται στη κατηγορία των Λυκείων και τα ΕΠΑΛ χωρίς να συνυπολογίζονται το Μουσικό σχολείο, τα ΣΕΚ και τα σχολεία Ειδικής Αγωγής, λόγω της οργανωτικής ιδιαιτερότητας ή του τρόπου λειτουργίας τους.

Στο δείγμα της έρευνας συμπεριλήφθηκαν 15 σχολεία (Γυμνάσια – Λύκεια) που ανήκουν τόσο στο πολεοδομικό συγκρότημα του Δήμου Βόλου, όσο και στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Μαγνησίας, που αντιπροσωπεύουν σε ποσοστό κάλυψης το 22,4% του πληθυσμού στόχου των σχολείων του Νομού.

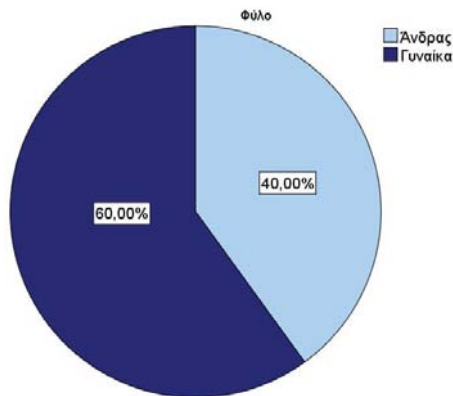
Η επιλογή των συγκεκριμένων γυμνασίων και λυκείων σε κάθε περιοχή (Δήμος Βόλου – περιφέρεια) έγινε με βάση τη λογική της ευκολίας, που στηρίχτηκε κυρίως στη δυνατότητα παροχής βοήθειας μέσω γνωστών συναδέλφων εκπαιδευτικών ή διευθυντών στη διαμοίραση και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Σε κάθε σχολική μονάδα βέβαια έγινε τυχαία επιλογή των εκπαιδευτικών (τυχαία δειγματοληψία), κυρίως ως αποτέλεσμα της προθυμίας των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην έρευνα.

Διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς συνολικά 150 ερωτηματολόγια εκ των οποίων επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα 120 ήτοι ποσοστό ανταπόκρισης –συμμετοχής στην έρευνα 80%.

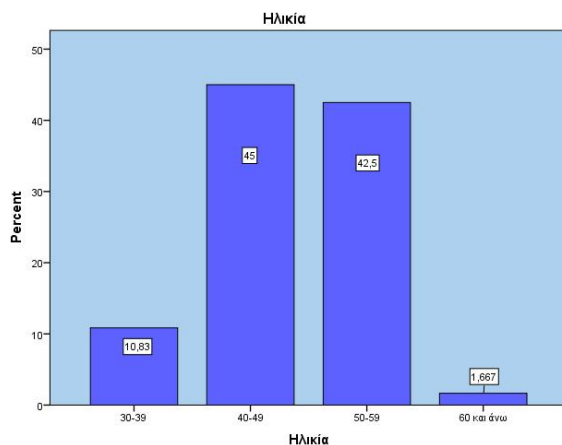
Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν απευθείας στους εκπαιδευτικούς των σχολείων μέσω των διευθυντών τους ή υπηρετούντων σε αυτά συναδέλφων εκπαιδευτικών, μετά από απευθείας επίσκεψη του ερευνητή σε κάθε ένα από τα σχολεία του δείγματος με σκοπό α) την παράδοση των αντιγράφων και β) την περιγραφή και αιτιολόγηση της έρευνας για διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και τέλος παρελήφθησαν με νέα επίσκεψη στα σχολεία μετά από εύλογο χρονικό διάστημα που κυμάνθηκε από μία έως δύο εβδομάδες.

Από το δείγμα της έρευνας μας των 120 ατόμων, 48 ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40%) και 72 γυναίκες (ποσοστό 60%). Το ποσοστό των γυναικών που απάντησε είναι σαφώς υψηλότερο από το ποσοστό των ανδρών.

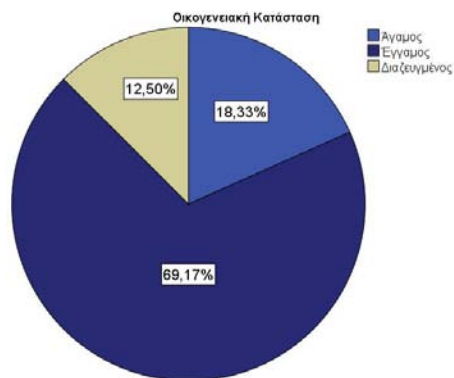


Αξιίζει να αναφερθεί ότι το αντίστοιχο πραγματικό ποσοστό των υπηρετούντων ανδρών εκπαιδευτικών είναι 42,7 % , ήτοι 662 άνδρες εκπαιδευτικοί και 57,3 % είναι γυναίκες, ήτοι 889 γυναίκες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

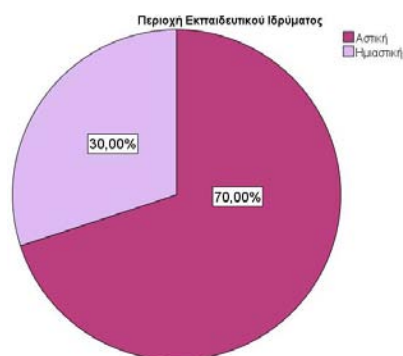
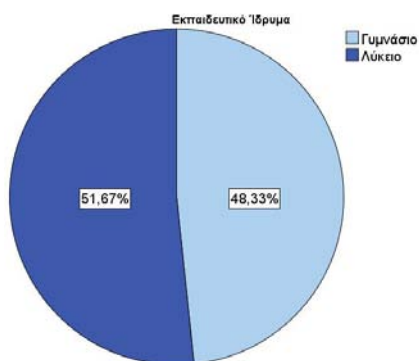
Από την ηλικιακή σύνθεση του δείγματος προκύπτει ότι η κύρια ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών είναι η [40-49] χρόνων με ποσοστό εμφάνισης 45 %. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα [50-59] χρόνων με ποσοστό εμφάνισης 42,5%, η [30-39] χρόνων με ποσοστό 10,8%, η ηλικιακή ομάδα [60 και πάνω] χρόνων με ποσοστό μόλις (1,7%) εκπροσώπησης του δείγματος, ενώ δεν υπήρξε κανείς ερωτώμενος στην ηλικιακή ομάδα των [20-29].



Η οικογενειακή κατάσταση των μελών του δείγματος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό έγγαμοι ήτοι 69,2% , ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 18,3% και τέλος οι διαζευγμένοι με το όχι και αμελητέο ποσοστό του 12,5%.



Σχετικά με το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος των ερωτωμένων εκπαιδευτικών, καθώς και την περιοχή που υπάγονται τα σχολεία, 48,3% αυτών εργάζονται στο γυμνάσιο και 51,7% στο λύκειο, ενώ το 70% των σχολείων των ερωτωμένων ανήκουν σε αστικές περιοχές του νομού Μαγνησίας (σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Δήμου Βόλου) και το 30% σε ημιαστικές περιοχές (σχολεία της περιφέρειας του νομού Μαγνησίας) αντίστοιχα, ποσοστά που χαρακτηρίζουν περίπου και την πραγματική κατανομή των εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας μεταξύ των σχολείων της περιφέρειας και των σχολείων της πόλης Βόλου και της Ν. Ιωνίας, αφού σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας στα σχολεία της περιφέρειας υπηρετούν 434 εκπαιδευτικοί άνδρες και γυναίκες, ενώ στο Δήμο Βόλου 1117 σε σύνολο 1551 υπηρετούντων, ήτοι ποσοστά 39 % και 61 % αντίστοιχα.



Το σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι πλην ενός, ήτοι 119 στους 120, ποσοστό 99,2%, ενώ οι Διευθυντές που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ήταν 14 ποσοστό 11,7% στο σύνολο των 120 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

5.3. Ερευνητικά εργαλεία – Ερωτηματολόγια.

Η χρήση ερωτηματολογίου ως ερευνητικού μέσου δίνει την δυνατότητα κάλυψης ικανού αριθμού περιπτώσεων-υποκειμένων, συμβάλει στη γρήγορη συλλογή δεδομένων, μπορεί να αποδελτιωθεί άμεσα, διευκολύνει των οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων, εξασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων με την σωστή επιλογή του δείγματος και την κατάλληλη επεξεργασία των δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2002).

Η δόμηση του ερωτηματολογίου με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων (ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου) συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόηση του, στην εκμείωση αυθόρμητων και ελικρινών απαντήσεων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής και στη πρόκληση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων. (Αντωνιάδη, 2013)

Μειονέκτημα στην επιλογή των ερωτηματολογίων ως ερευνητικών εργαλείων σε μια ποσοτική έρευνα θεωρείται ο κίνδυνος της παρερμηνείας ή μη κατανόησης ορισμένων ερωτήσεων με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα λάθος συμπερασμάτων (Δημητρώπουλος, 2002).

Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εμφάνιση αλλά και στις σημειώσεις επεξήγησης που υπήρχαν σε κάθε σελίδα του, προκειμένου να φαίνεται ελκυστικό αλλά και εύκολο στη κατανόηση και συμπλήρωσή του.

Κάθε ερωτηματολόγιο περιείχε σύντομο επεξηγηματικό κείμενο σχετικό με τη διενέργεια της έρευνας. Σχετικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπήρξαν συγκεκριμένες επισημάνσεις:

α) *Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να σημειώσετε ότι εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας στάση ή άποψη, υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.*

β) *Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας.*

γ) *Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.*

δ) *Ο χρόνος συμπλήρωσης τους δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας συνολικά.*

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια κλειστού τύπου ένα για την αξιολόγηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ένα για την αποτύπωση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, τα οποία συγχωνεύθηκαν σε ένα, ώστε να απαντηθούν και να αποτυπωθούν ταυτόχρονα οι απόψεις και οι εκτιμήσεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

α. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Για την αξιολόγηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη διπλωματική εργασία της Κυριακούλλας Αντωνιάδη του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Επιχειρήσεων» της Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, το 2010, καθώς ανταποκρινόταν καλύτερα στις απαιτήσεις της έρευνας μας καθώς και των δεδομένων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν φέρει κάποια ονομασία δήλωσης της ταυτότητας του.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε καθώς διαπιστώθηκε από το περιεχόμενο των ερωτήσεων ότι ανταποκρίνεται πλήρως στα δρώμενα της σημερινής ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στη πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου υπάρχει η δυνατότητα συμπλήρωσης συγκεκριμένων δημογραφικών στοιχείων όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικό ίδρυμα, περιοχή εκπαιδευτικού ιδρύματος, επίπεδο μόρφωσης, σχέση εργασίας και θέση στο σχολείο.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου γίνεται προσπάθεια καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στο μέρος B1 που περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν τον βαθμό ικανοποίησης τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου το 1 αντιστοιχεί

στο «**πάρα πολύ**», το 2 αντιστοιχεί στο «**πολύ**», το 3 αντιστοιχεί στο «**ούτε λίγο ούτε πολύ**», το 4 αντιστοιχεί στο «**λίγο**» και το 5 στο «**πολύ λίγο**».

Το ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί με στόχο να καλύψει συγκεκριμένους θεματικούς άξονες ή θεματικές ενότητες και εμπεριέχει ερωτήσεις που αφορούν στα παρακάτω:

1. **Στη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.** Οι ερωτήσεις αφορούν στις κτιριακές εγκαταστάσεις, στα μέσα διδασκαλίας και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο. (Ερωτήσεις : B.1.1. , B.1.2. , B.1.3.)
2. **Στη διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας.** Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν γενικά τη διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας, τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή και την επένδυση των χρημάτων της σχολικής επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου. (Ερωτήσεις : B.1.4. ,B.1.5. ,B.1.6)
3. **Στις σχέσεις με το Διευθυντή.** Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αποτυπώσουν την ικανοποίηση τους από την αναγνώριση της δουλειάς τους, τη κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετούν και τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων. (Ερωτήσεις : B.1.7. , B.1.10. , B.1.11.)
4. **Στο σχολικό κλίμα.** Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ή άξονα οι ερωτήσεις επιχειρούν να αποτυπώσουν από τις απαντήσεις των ερωτωμένων στοιχεία που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στην ομαδική και κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων και στην ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων.¹ (Ερωτήσεις : B.1.8. , B.1.9. , B.1.12. , B.2.1. , B.2.2. , B.2.3.)
5. **Στις σχέσεις με τους μαθητές.** Δηλώνονται οι σχέσεις των ερωτωμένων εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και η ικανοποίηση από τη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. (Ερωτήσεις : B.1.13. ,B.1.14.)
6. **Στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία.** Οι ερωτήσεις που συνιστούν το συγκεκριμένο θεματικό άξονα αφορούν στην ικανοποίηση από την συνεργασία με τους γονείς και από τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς. (Ερωτήσεις : B.1.15. ,B.1.16.)
7. **Στην επαγγελματική ανάπτυξη.** Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ή άξονα οι ερωτήσεις επιχειρούν να αποτυπώσουν από τις απαντήσεις των ερωτωμένων στοιχεία που αφορούν στις δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στο σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. (Ερωτήσεις : B.1.18. ,B.1.19. ,B.1.20.)

Στο μέρος B1 υπάρχουν και δύο ερωτήσεις που δεν συνιστούν θεματική ενότητα και αφορούν την ικανοποίηση από το ωράριο και από τις απολαβές που η καταγραφή των απαντήσεων αποτελεί σημαντική πληροφόρηση.

Στο μέρος B2 του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν δηλώσεις που εκφράζουν απόψεις για το πλαίσιο της εργασίας τους. Στην κλίμακα αυτή των ερωτήσεων οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα επιλογής από πεντάβαθμη κλίμακα Likert και η άποψη τους

¹ Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα για το σχολικό κλίμα είναι σαφές ότι δεν καλύπτει όλες τις πτυχές του σχολικού κλίματος που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

αντιπροσωπεύεται από : 1 : «**συμφωνώ απόλυτα**», 2 : «**συμφωνώ αρκετά**», 3 : «**ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ**», 4 : «**διαφωνώ αρκετά**» και 5 : «**διαφωνώ απόλυτα**».

Η αξιοπιστία του παραπάνω ερωτηματολογίου δυστυχώς δεν αναφέρεται στη διπλωματική εργασία της Κυριακούλλας Αντωνιάδη, από την οποία δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά.

Στη παρούσα έρευνα προκειμένου να εκτιμηθεί η αξιοπιστία του παραπάνω ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στους παραπάνω θεματικούς άξονες και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα :

Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	: a = 0,753
Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας	: a = 0,709
Σχέσεις με το Διευθυντή	: a = 0,756
Σχολικό κλίμα	: a = 0,818
Σχέσεις με τους μαθητές	: a = 0,651
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία	: a = 0,756
Επαγγελματική ανάπτυξη	: a = 0,803

Από τα αποτελέσματα κρίνεται ότι ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι αρκετά ικανοποιητικός, καθώς οι τιμές για όλους τους θεματικούς άξονες είναι μεγαλύτερες από 0,7 πλην ενός θεματικού άξονα.

β. Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος.

Για την αποτύπωση του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του καθηγητή Wayne Hoy, του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου του Οχάιο, το οποίο είχε επίσης επιλεγεί και χρησιμοποιήθηκε στη διπλωματική εργασία του Ιωάννη Τσολακίδη με θέμα : **Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας** του παρόντος προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών κατά το έτος 2010. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανταποκρίνεται τόσο στους στόχους όσο και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας.

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 34 ερωτήσεων που μετρά σε πέντε θεματικούς άξονες ή θεματικές ενότητες το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο από αυτές αναφέρονται στην συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου, ενώ οι άλλοι τρεις σχετίζονται με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Η περιγραφή των θεματικών αξόνων που αναφέρονται στην διευθυντική συμπεριφορά έχει ως εξής:

α) Η Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Supportive principal behaviour) που χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες του Διευθυντή να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας επικοινωνιακή κριτική και θέτοντας εαυτόν ως υπόδειγμα μέσα από σκληρή δουλειά. Ταυτόχρονα όμως, πρόκειται για το Διευθυντή που επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς του

σχολείου του, είναι χρήσιμος βοηθός και ενδιαφέρεται αληθινά για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία τους. Η υποστηρικτική συμπεριφορά απευθύνεται άμεσα τόσο στις κοινωνικές ανάγκες όσο και την επίτευξη έργου του συλλόγου διδασκόντων. (Ερωτήσεις: Γ5, Γ6, Γ23, Γ24, Γ25, Γ29, Γ30)

β) Η Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Directive principal behaviour) περιλαμβάνει την σχολαστική και απόλυτη εποπτεία και επίβλεψη. Ο Διευθυντής εξασκεί συνεχή επιτήρηση και έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές δραστηριότητες ακόμα και στις μικρότερες λεπτομέρειες. (Ερωτήσεις: Γ7, Γ12, Γ13, Γ18, Γ19, Γ31, Γ32)

Οι θεματικοί άξονες που αναφέρονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών περιγράφονται ως εξής:

α) Η Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Engaged teacher behaviour) η οποία αντανακλάται μέσω του υψηλού ηθικού του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους, απολαμβάνουν την εργασία τους στη σχολική μονάδα και αλληλοϋποστηρίζονται. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται μόνο ο ένας για τον άλλο, αλλά στοχεύουν στην επιτυχία των μαθητών τους. Είναι φιλικοί με τους μαθητές, τους εμπιστεύονται και είναι θετικοί απέναντι στις ικανότητες των μαθητών τους να πετύχουν. (Ερωτήσεις : Γ3, Γ4, Γ10, Γ11, Γ16, Γ17, Γ20, Γ28, Γ33, Γ34)

β) Καταστάσεις Απογοήτευσης στη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Frustrated teacher behaviour) αναφέρεται σε καταστάσεις που προκαλούν την απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς εξ αιτίας είτε ακραίων συναδελφικών συμπεριφορών, είτε διοικητικών γραφειοκρατικών υπερβολών, που παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας. Τα καθημερινά καθήκοντα, η διοικητική γραφειοκρατία και οι καθορισμένα εξωδιδασκτικές εργασίες είναι υπερβολικές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειρωνεύονται, ενοχλούν και διακόπτουν ο ένας τον άλλο. (Ερωτήσεις : Γ1, Γ2, Γ8, Γ9, Γ15, Γ22)

γ) Η Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά (Intimate teacher behavior) όπου αντανακλά ένα δυνατό και συνεκτικό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά ο ένας τον άλλο, είναι προσωπικοί φίλοι κι έχουν συχνές κοινωνικές επαφές.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό το οργανωσιακό σχολικό κλίμα ουσιαστικά προκύπτει ως η σύνθεση των αλληλεπιδράσεων-σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε ως μεμονωμένα άτομα, είτε ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και των σχέσεων, συμπεριφορών και στάσεων τους τόσο απέναντι στους μαθητές τους, όσο και από και προς, το Διευθυντή του σχολείου. (Ερωτήσεις : Γ14, Γ21, Γ26, Γ27)

Στο συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης ζητείται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το βαθμό που η κάθε ερώτηση-δήλωση χαρακτηρίζει το σχολείο τους με στόχο να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση, που έμμεσα χαρακτηρίζει και το βαθμό ικανοποίησης τους από το οργανωσιακό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους.

Για την κάθε ερώτηση-δήλωση εφαρμόζεται τετράβαθμη κλίμακα απαντήσεων τύπου Likert που ορίζεται ως εξής : 1 : «συμβαίνει σπάνια», 2 : «συμβαίνει μερικές φορές», 3 : «συμβαίνει συχνά», 4 : «συμβαίνει πολύ συχνά»

Η αξιοπιστία για τις παραπάνω περιπτώσεις στο πρότυπο εργαλείο του καθηγητή Ηοy είναι η ακόλουθη:

Η Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή	0,91
Η Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή	0,87
Η Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών	0,85
Καταστάσεις Απογοήτευσης στη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών	0,85
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0,71

Αντίστοιχα οι δείκτες αξιοπιστίας τόσο της παρούσας ερευνητικής εργασίας όσο και αυτής 4 χρόνια πριν, δίνονται μαζί στο παρακάτω πίνακα για λόγους σύγκρισης καθώς πρόκειται για ίδιες έρευνες ως προς το οργανωσιακό σχολικό κλίμα στα σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

Θεματικός Άξονας	alpha Cronbach 2010	alpha Cronbach 2014
Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή	0,853	0,871
Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή	0,738	0,838
Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών	0,727	0,679
Καταστάσεις Απογοήτευσης στη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών	0,600	0,631
Οικεία Εκπαιδευτική Συμπεριφορά	0,607	0,730

5.4. Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αποτυπωθούν με βάση τις αντιλήψεις και τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Β/θμιας Εκπ/σης του Νομού Μαγνησίας τόσο ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης τους γενικά, όσο και η ανάδειξη των επικρατέστερων παραγόντων που τη συνθέτουν μέσα από τη διερεύνηση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς επίσης και ο έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων των ερωτωμένων στα αποτελέσματα αυτά.

Ταυτόχρονα επιχειρείται η ανάδειξη των παραγόντων που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως επικρατέστερους μεταξύ των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και ελέγχεται εκ νέου εάν οι παράγοντες αυτοί αλλάζουν με την όποια επίδραση ασκούν τα διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία των ερωτωμένων.

Τέλος εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των θεματικών αξόνων που συνθέτουν είτε την επαγγελματική ικανοποίηση είτε το οργανωσιακό σχολικό κλίμα.

Επιπλέον διερευνάται το ζήτημα της ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης με εκείνους του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, όσο και η δυνατότητα πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τους επί μέρους παράγοντες που συνθέτουν το οργανωσιακό κλίμα.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Version 21) και πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις που αφορούν υπολογισμούς στοιχείων συχνότητας εμφάνισης (Δημογραφικά Στοιχεία, ανάδειξη επικρατέστερων παραγόντων), μέσω των οποίων των μεταβλητών-θεματικών αξόνων που συνθέτουν είτε την επαγγελματική ικανοποίηση, είτε το οργανωσιακό σχολικό κλίμα (δημιουργία πινάκων κατάταξης).

Επιπλέον έγινε χρήση του κριτηρίου ελέγχου t , καθώς και παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο της επίδρασης των διάφορων δημογραφικών στοιχείων στα αποτελέσματα έρευνας.

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r τόσο μεταξύ των επί μέρους θεματικών αξόνων που συνθέτουν είτε την επαγγελματική ικανοποίηση είτε το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, όσο και μεταξύ θεματικών αξόνων της μεταβλητής της επαγγελματικής

ικανοποίησης με αυτούς της μεταβλητής του οργανωσιακού κλίματος με αντικειμενικό σκοπό τη περαιτέρω εξέταση της δυνατότητας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως εξαρτημένης μεταβλητής κριτήριο, από τους επί μέρους παράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος ως ανεξάρτητες προβλεπτικές μεταβλητές.

Για το σκοπό αυτό επιχειρήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regression analysis) στις περιπτώσεις εκείνες που εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Κεφάλαιο 6^ο

Αποτελέσματα της Έρευνας

6.0. Συνοπτική Περιγραφή Παρουσίασης των Αποτελεσμάτων:

Η δομή της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, βασίζεται στους στόχους να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αρχικά για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που αφορούν α) στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας μεταξύ των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας, β) στην ανάδειξη των επικρατέστερων θεματικών επί μέρους παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε ερωτήματα όπως α) ποια είναι τα επίπεδα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και η διαπίστωση των διαφορών τους, αν υπάρχουν, μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών, β) ποιες είναι οι επικρατέστερες διαστάσεις – θεματικοί άξονες του σχολικού κλίματος, με σκοπό την ανάδειξη συμπεριφορών και σχέσεων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως καθοριστικούς στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, και τέλος στον έλεγχο και το είδος της συσχέτισης, ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επί μέρους παραγόντων του οργανωτικού σχολικού κλίματος, καθώς και ποιοι είναι οι παράγοντες που κυριαρχούν μεταξύ αυτών που έχουν θετική συσχέτιση;

Επιγραμματικά οι ενότητες των αποτελεσμάτων περιλαμβάνουν:

A. Επαγγελματική Ικανοποίηση.

1. Αρχικά επιχειρείται η αποτύπωση του συνολικού βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας.
2. Ακολουθεί ο έλεγχος διαφοροποίησης του συνολικού βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης από δημογραφικά στοιχεία.
3. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση της κατανομής των συχνοτήτων ή των ποσοστών ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των ερωτωμένων εκπαιδευτικών ως προς τις επί μέρους μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν τον κάθε ένα θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης, προκειμένου να διαπιστωθεί τι ικανοποιεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.
4. Έπεται η αξιολόγηση των θεματικών αξόνων που συνθέτουν το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μέσα από τον υπολογισμό των μέσων όρων όλων των θεματικών αξόνων.
5. Σε μια προσπάθεια περαιτέρω ανάλυσης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των ερωτήσεων-μεταβλητών που συνθέτουν κάθε ένα από τους συγκεκριμένους θεματικούς άξονες με σκοπό την ανάδειξη των επικρατέστερων επί μέρους μεταβλητών ανεξάρτητα του θεματικού άξονα στον οποίο εντάσσονται.
6. Στη συνέχεια εξετάζεται αν τα αποτελέσματα της παραπάνω στατιστικής ανάλυσης διαφοροποιούνται από δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως το φύλο, η περιοχή του σχολείου, η ηλικία των εκπαιδευτικών και το είδος του σχολικού ιδρύματος.
7. Παρουσιάζονται επίσης αποτελέσματα για την επαγγελματική ικανοποίηση που αφορούν στην ανάλυση δυο ακόμη ερωτήσεων-μεταβλητών που δεν ήταν ενσωματωμένες σε κανένα θεματικό άξονα και αφορούν στην καταγραφή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο από τις απολαβές τους όσο και το ωράριο λειτουργίας.

8. Τα αποτελέσματα για την επαγγελματική ικανοποίηση ολοκληρώνονται με το στατιστικό έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ των θεματικών αξόνων που τη συνθέτουν προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των αξόνων.

B. Οργανωσιακό Σχολικό Κλίμα.

1. Η πρώτη εικόνα για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα επιχειρείται να δοθεί με την ανάλυση της κατανομής των συχνοτήτων του συνόλου των επί μέρους μεταβλητών – ερωτήσεων που συνθέτουν τον κάθε ένα θεματικό άξονα του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαπιστωθεί τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χαρακτηρίζει περισσότερο το κλίμα στο σχολείο τους.
2. Ακολουθεί η αξιολόγηση-κατάταξη των θεματικών αξόνων- διαστάσεων του σχολικού κλίματος μέσα από τον υπολογισμό των αντίστοιχων μέσων όρων, ώστε να αναδειχθεί πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τη σπουδαιότητα των παραγόντων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα.
3. Ακολουθεί περαιτέρω ανάλυση της παραπάνω αξιολόγησης με τον υπολογισμό των μέσων όρων των μεταβλητών που συνθέτουν τον κάθε ένα θεματικό άξονα, ώστε να αναδειχθούν οι επί μέρους συμπεριφορές είτε αφορούν το Διευθυντή του σχολείου, είτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
4. Όπως και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξετάζεται και παρουσιάζεται στη συνέχεια αν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα διαφοροποιείται από δημογραφικούς παράγοντες.
5. Τα αποτελέσματα για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα ολοκληρώνονται με το στατιστικό έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ των θεματικών αξόνων- παραγόντων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός αλληλεπίδρασης τους.

Γ. Έλεγχος της επίδρασης των παραγόντων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

1. Αρχικά επιχειρείται ο έλεγχος της συσχέτισης του συνόλου των θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με καθένα ξεχωριστά από τους παράγοντες που αποτελούν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, ώστε να διαπιστωθεί το είδος και ο βαθμός της συσχέτισης των παραγόντων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος με παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση.
2. Ακολουθεί η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (**multiple regression analysis**) με στόχο τον έλεγχο της δυνατότητας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μέσω των θεματικών αξόνων (μεταβλητές κριτήριο – εξαρτημένες μεταβλητές), από τους επί μέρους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος (προβλεπτικές μεταβλητές – ανεξάρτητες μεταβλητές), που αποτελεί άλλωστε και ένα από τους βασικούς στόχους της ερευνητικής μας εργασίας.

6.1. Αποτελέσματα Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Στη κλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη διαβάθμιση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης, ο αριθμός 3 χαρακτηρίζει μέτριου επιπέδου ικανοποίηση, ενώ τιμές πάνω από 3 εκφράζουν λιγότερη ή πολύ λιγότερη ικανοποίηση και τιμές κάτω από το 3 εκφράζουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποίηση.

Επειδή η πεντάβαθμη κλίμακα Likert που χρησιμοποιήσαμε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας μας για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αντίστροφης λογικής διαβάθμισης από αυτή που χρησιμοποιήθηκε στη διπλωματική της Κυριακούλλας Αντωνιάδη (2013), αρχικά θα πρέπει να αντιστρέψουμε τις μεταβλητές που ορίζουν οι 24 ερωτήσεις των ερωτηματολογίων Β1 και Β2 ορίζοντας νέες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας που διενεργήθηκε σε σχολεία της Κύπρου. Η παραπάνω μετατροπή δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα της έρευνας μας.

Με την αντιστροφή της διαβάθμισης αποτελέσματα με τιμές πάνω από το 3 θα εκφράζουν πλέον αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ κάτω από το 3 μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση συνολικά των ερωτωμένων εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας, από τον υπολογισμό του μέσου όρου στο σύνολο των επί μέρους θεματικών αξόνων (υποπαραγόντων) που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ερωτηματολογίου της έρευνας βρέθηκε ότι είναι **μέτριου επιπέδου** (Μ.Ο. : 3,02).

Το παραπάνω αποτέλεσμα απαντάει στο πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών των Γυμνασίων και Λυκείων του Νομού Μαγνησίας.

Μέτριου επιπέδου επαγγελματική ικανοποίηση εκφράζει ουσιαστικά την ουδέτερη συναισθηματική κατάσταση που δεν αντανάκλα ούτε την ικανοποίηση, ούτε τη δυσαρέσκεια, των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό ρόλο τους στη εκπαίδευση.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευτεί ως μια στάση αναμονής των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται στην ελληνική εκπαίδευση το τελευταίο χρονικό διάστημα.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η Επαγγελματική Ικανοποίηση των ερωτωμένων εκπαιδευτικών διαφοροποιείται λόγω α) του φύλου, β) του εκπαιδευτικού ιδρύματος και γ) της περιοχής.

Προκειμένου να εκτιμηθούν οι παραπάνω στατιστικές υποθέσεις εφαρμόστηκε το κριτήριο ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα στο SPSS.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των ερωτωμένων εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται μεταξύ ανδρών και γυναικών, ούτε και μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία του Δήμου Βόλου και όσων υπηρετούν στην περιφέρεια,

Αντίθετα βρέθηκε ότι υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ όσων υπηρετούν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και μάλιστα από την ανάλυση προέκυψε ότι περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια (Μ.Ο. : 3,31) σε σχέση με τους συναδέλφους τους των Λυκείων (Μ.Ο. : 3,01).

Στο παρακάτω πίνακα δίνονται οι μέσοι όροι επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και Λυκείων του δείγματος.

Πίνακας 6.1.1 : Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών (Γυμνασίου – Λυκείου)

Περιγραφική Στατιστική					
	Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	Γυμνάσιο	58	3,3139	,52468	,06889
	Λύκειο	62	3,0067	,54260	,06891

Επίσης προκειμένου να εξεταστεί η υπόθεση της διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς την ηλικία τους (5- κατηγορίες), εφαρμόστηκε μόνο-παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One Way of ANOVA) από την οποία προέκυψε ότι δεν τεκμηριώνεται διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών, καθώς προκύπτει αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό.

Στη συνέχεια προκειμένου να αποτυπωθεί ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτημένων εκπαιδευτικών ως προς τις επί μέρους μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν τον κάθε ένα θεματικό άξονα, ακολουθεί η ανάλυση της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων ή των ποσοστών ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας τους.

α) Κτιριακή & Υλικοτεχνική Υποδομή :

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το 34,1 % των ερωτημένων είναι είτε λίγο, είτε πολύ λίγο ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή, το 42,5 % είναι μέτρια και το 23,3 % των ερωτημένων δηλώνουν ότι είναι είτε πολύ, είτε πάρα πολύ ευχαριστημένοι.

Αντίστοιχα ως προς τα μέσα διδασκαλίας δυσαρεστημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 31,7 %, ενώ μέτρια ικανοποιημένοι δηλώνουν το 48,3 % και ικανοποιημένοι δηλώνουν το 20 % των ερωτημένων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6.1.2 : Βαθμός Ικανοποίησης ως προς την υλικοτεχνική υποδομή.

Θεματικός Άξονας : Κτιριακή και Υλικοτεχνική Υποδομή	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Κτιριακές Εγκαταστάσεις	10,8 %	23,3 %	42,5 %	17,5 %	5,8 %
Μέσα Διδασκαλίας του σχολείου	4,2 %	27,5 %	48,3 %	19,2 %	0,8 %
Συνθήκες ασφάλειας των μαθητών στο διάλειμμα στον αύλειο χώρο	7,5 %	29,2 %	39,2 %	21,7 %	2,5 %

β) Διοικητική Οργάνωση της Σχολικής Μονάδας:

Σε αυτό το θεματικό άξονα συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που δίνονται στο παρακάτω πίνακα 6.1.3. έχουμε ότι ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αξιοποίηση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής το 43,3 % των ερωτημένων εμφανίζονται να είναι δυσαρεστημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι, ούτε ικανοποιημένοι δηλώνουν το 38,3% και μόλις το 18,3 % εμφανίζονται να είναι ικανοποιημένοι. Πολύ υψηλά είναι τα ποσοστά ικανοποίησης των ερωτημένων από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, 75,9 % και 70,8 % αντίστοιχα.

Πίνακας 6.1.3 : Βαθμός Ικανοποίησης ως προς τη Διοικητική Οργάνωση της σχολικής μονάδας

Θεματικός Άξονας : Διοικητική Οργάνωση της Σχολικής Μονάδας	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Επένδυση χρημάτων Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό & εποπτικό υλικό)	15,8 %	27,5 %	38,3 %	13,3 %	5,0 %
Προσόντα και ικανότητες του Διευθυντή σας	5,8 %	4,2 %	14,2 %	49,2 %	26,7 %
Διοίκηση Σχολικής Μονάδας	4,2 %	5,8 %	19,2 %	48,3 %	22,5 %

γ) Σχέσεις με το Διευθυντή :

Πίνακας 6.1.4. : Βαθμός Ικανοποίησης ως προς τις Σχέσεις με το Διευθυντή

Θεματικός Άξονας : Σχέσεις με το Διευθυντή	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αναγνώριση της δουλειάς σας	4,2 %	12,5 %	38,3 %	35,8 %	9,2 %
Κατανομή ευθυνών στο σχολείο σας	2,5 %	9,2 %	33,3 %	42,5 %	12,5 %
Δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	1,7 %	10,8 %	28,3 %	45,0 %	14,2 %

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του πίνακα 6.1.4. αξίζει να τονιστεί ότι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί για την αναγνώριση της δουλειάς τους από το Διευθυντή του σχολείου σε ποσοστό 45 %, για την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο τους σε ποσοστό 55 % και τέλος για τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων σε ποσοστό 59,2 %.

δ) Σχολικό Κλίμα :

Πίνακας 6.1.5. : Βαθμός Ικανοποίησης από το Σχολικό κλίμα

Θεματικός Άξονας : Σχολικό Κλίμα	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους.	0,8 %	6,7 %	22,5 %	49,2 %	20,8 %
Ομαδικότητα και κοινή προσπάθεια στην ικανοποίηση στόχων	2,5 %	10,8 %	26,7 %	46,7 %	13,3 %
Ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	1,7 %	5,0 %	22,5 %	47,5 %	23,3 %
Ίσες ευκαιρίες με τους συναδέλφους	0,8 %	11,7 %	27,5 %	48,3 %	11,7%
Αρκετές οι δυνατότητες προαγωγής	2,5 %	13,3 %	45,0 %	30,8 %	8,3 %
Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών	1,7 %	10,8%	26,7 %	46,7 %	14,2 %

Με βάση τα αποτελέσματα των ερωτημένων στις μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το θεματικό άξονα του σχολικού κλίματος, πίνακας 6.1.5., συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι είναι αρκετά υψηλά τα ποσοστά των ικανοποιημένων εκπαιδευτικών αφού α) το 70 % είναι ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, β) το 60 % είναι

ικανοποιημένοι από το πνεύμα ομαδικότητας, γ) η ικανοποίηση από την ενθάρρυνση για καινοτόμα προγράμματα ανέρχεται στο 70,8 %. Επίσης αξίζει να επισημανθεί ότι ενώ για όλες τις μεταβλητές το ποσοστό της ικανοποίησης ξεπερνά κατά πολύ το 50 %, υπάρχει η εξαίρεση όπου ικανοποίηση από τις δυνατότητες προαγωγής τους δηλώνουν μόλις το 39,1 % των ερωτωμένων εκπαιδευτικών.

ε) Σχέσεις με τους μαθητές :

Πίνακας 6.1.6 : Βαθμός Ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους μαθητές

Θεματικός Άξονας : Σχέσεις με τους μαθητές	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Σχέσεις με τους μαθητές	0,8 %	5,0 %	23,3 %	48,3 %	22,5 %
Τη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	0,0 %	11,7 %	44,2 %	37,5 %	6,7 %

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 6.1.6 μπορούμε να πούμε ότι ενώ το 70,8% των ερωτωμένων εκπαιδευτικών δηλώνουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους μαθητές του σχολείου τους, για τη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού εμφανίζονται με μέτρια ικανοποίηση ή ουσιαστικά αδιάφοροι σε ποσοστό 44,2%.

στ) Σχέσεις με γονείς και κοινωνία :

Πίνακας 6.1.7 : Βαθμός Ικανοποίησης από τις Σχέσεις με γονείς και κοινωνία

Θεματικός Άξονας : Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συνεργασία με γονείς	10,0 %	14,2 %	45,8 %	25,8 %	4,2 %
Συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς	5,8 %	13,3 %	45,0 %	30,0%	5,8 %

Αξίζει να παρατηρήσουμε με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 6.1.7 ότι μόλις το 4,2 % των ερωτωμένων εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους, όπως επίσης και μόλις το 5,8 % είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς.

ζ) Επαγγελματική Ανάπτυξη :

Πίνακας 6.1.8. : Βαθμός Ικανοποίησης από την Επαγγελματική Ανάπτυξη

Θεματικός Άξονας : Επαγγελματική Ανάπτυξη	Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, Ούτε πολύ.	Πολύ	Πάρα Πολύ
Δυνατότητες Επαγγελματικής Εξέλιξης	17,5 %	45,0 %	35,0 %	1,7 %	0,8 %
Δυνατότητες βελτίωσης επαγγελματικών δεξιοτήτων	22,5 %	40,0 %	35,0 %	2,5 %	0,0 %
Σύστημα Αξιολόγησης	36,7%	39,2 %	22,5 %	1,7 %	0,0 %

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 6.1.8. προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως απογοητευμένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται, αφού πάρα πολύ ικανοποιημένοι για α) τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δηλώνουν μόλις το 0,8 % (μόλις 1 στους 120 εκπαιδευτικούς) και κανείς δεν είναι πάρα πολύ ικανοποιημένος από τις

δυνατότητες βελτίωσης που του παρέχονται, ούτε και από το σύστημα αξιολόγησης που ξεκίνησε μόλις πρόσφατα.

6.1.1 Αναδεικνυόμενοι βαθμοί επαγγελματικής ικανοποίησης.

Προκείμενου να αξιολογηθούν-καταταχθούν οι θεματικοί άξονες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτωμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας προχωρήσαμε στον υπολογισμό των μέσων όρων όλων των θεματικών αξόνων και τα αποτελέσματα που εικονίζονται στον παρακάτω πίνακα 6.1.1α. ανέδειξαν ότι :

Πίνακας 6.1.1α : Βαθμοί Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Σχέσεις με μαθητές	3,6292	,70262
Σχολικό Κλίμα	3,6236	,65018
Σχέσεις με Διευθυντή	3,4861	,76318
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	3,4333	,82174
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	3,0833	,86319
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	2,8389	,76083
Επαγγελματική Ανάπτυξη	2,1000	,67723

Από τους επιμέρους θεματικούς άξονες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις **σχέσεις με τους μαθητές τους** (Μ.Ο. = 3,63) και το **Σχολικό κλίμα** (Μ.Ο. = 3,62) που επικρατεί στο σχολείο τους, ενώ φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένοι ή καλύτερα θα λέγαμε δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες της **επαγγελματικής ανάπτυξης** που τους προσφέρονται στη σχολική τους μονάδα. (Μ.Ο. = 2,1).

Το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την κρισιμότητα του παράγοντα σχολικό κλίμα γενικά σαν στοιχείο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σε μια προσπάθεια περαιτέρω ανάλυσης των στοιχείων των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως αυτοί ορίζονται στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των ερωτήσεων-μεταβλητών που συνθέτουν τους συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, ανάλυση που μπορεί να θεωρηθεί ως συμπληρωματική και ενισχυτική της στατιστικής ανάλυσης των κατανομών των σχετικών συχνοτήτων που προηγήθηκε.

Πίνακας 6.1.2α : Μέσοι όροι θεματικού άξονα υλικοτεχνικής υποδομής

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τα μέσα διδασκαλίας	2,85	,806
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις κτιριακές εγκαταστάσεις	2,84	1,029
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο αύλειο χώρο	2,83	,941

Από τα αποτελέσματα των μέσων όρων των ερωτήσεων που συνθέτουν το θεματικό άξονα της **κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής** του πίνακα 6.1.2α. προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τα ζητήματα που αφορούν στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, καθώς οι μέσοι όροι δεν διαφέρουν πολύ από την τιμή του 3.

Πίνακας 6.1.3α: Μέσοι όροι θεματικού άξονα **Διοικητική Οργάνωση της σχολικής μονάδας**

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή σας	3,87	1,045
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	3,79	,995
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από την επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου	2,64	1,060

Από τους μέσους όρους των ερωτήσεων που συνθέτουν το θεματικό άξονα της **Διοικητικής Οργάνωσης της σχολικής μονάδας**, προκύπτει ότι πολύ ικανοποιημένοι είναι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή τους (Μ.Ο. = 3,87) και επίσης από τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. = 3,79), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι είναι από την αξιοποίηση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής.

Πίνακας 6.1.4α: Μέσοι όροι θεματικού άξονα **Σχέσεις με το Διευθυντή**

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	3,59	,921
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετείτε	3,53	,916
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από την αναγνώριση της δουλειάς σας	3,33	,956

Από τα αποτελέσματα των μέσων όρων του πίνακα 6.1.4α, προκύπτει ιδιαίτερα αυξημένη η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων (Μ.Ο. = 3,59) και σχετικά λιγότερη ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς τους. (Μ.Ο. = 3,33). Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε συμφωνία με το αποτέλεσμα του πίνακα 6.1.4, όπου το ποσοστό ικανοποίησης των ερωτωμένων από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων είναι υψηλότερο αυτού της αναγνώρισης της δουλειάς τους.

Πίνακας 6.1.5α : Μέσοι όροι Θεματικού Άξονα : Σχολικό κλίμα

Θεματικός Άξονας : Σχολικό Κλίμα	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι αρκετές και έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ	3,29	,893
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων	3,58	,941
Έχω ίσες ευκαιρίες με τους συναδέλφους μου	3,58	,875
Μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου	3,61	,919
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους	3,83	,866
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	3,86	,892

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των επί μέρους ερωτήσεων που συνθέτουν το θεματικό άξονα του σχολικού κλίματος προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Μ.Ο. = 3,86) στα σχολεία τους, ενώ εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες προαγωγής τους. (Μ.Ο. = 3,29)

Πίνακας 6.1.6α : Μέσοι όροι Θεματικού Άξονα : Σχέσεις με μαθητές

Θεματικός Άξονας : Σχέσεις με μαθητές	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις σχέσεις με τους μαθητές	3,87	,849
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	3,39	,781

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των επί μέρους ερωτήσεων που συνθέτουν το θεματικό άξονα των σχέσεων με τους μαθητές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους μαθητές τους (Μ.Ο. = 3,87), ενώ εμφανίζονται ουσιαστικά ουδέτεροι ως προς την πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου. (Μ.Ο. = 3,39)

Πίνακας 6.1.7α. : Μέσοι όροι θεματικού άξονα Σχέσεις με γονείς και κοινωνία

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος απο τη συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς	3,17	,938
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος απο τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας	3,00	,987

Σύμφωνα με τους μέσους όρους του πίνακα 6.1.7α οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον ουδέτεροι ως προς την ικανοποίηση τους από γονείς και κοινωνία καθώς οι μέσοι όροι προσεγγίζουν τιμές κοντά στο 3, αποτέλεσμα που συμφωνεί και με την αντίστοιχη κατανομή των ποσοστών των συχνοτήτων του πίνακα 6.1.7, όπου ουσιαστικά ουδέτεροι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό περίπου 46 %.

Επιπλέον αναζητώντας αναλυτικότερη πληροφόρηση και για το θεματικό άξονα των δυνατοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι ή καλύτερα δυσαρεστημένοι, δίνονται παρακάτω οι μέσοι όροι των επιμέρους ερωτήσεων που συνθέτουν το συγκεκριμένο θεματικό άξονα.

Πίνακας 6.1.8α : Μέσοι όροι Θεματικού Άξονα : Επαγγελματική Ανάπτυξη

Θεματικός Άξονας : Επαγγελματική Ανάπτυξη	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από το σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση	1,89	,807
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις δυνατότητες που παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματιών σας δεξιοτήτων	2,18	,806
Σε ποιό βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	2,23	,786

Από το πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο απογοητευμένοι σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη από το σύστημα αξιολόγησης που ξεκινά να εφαρμοστεί, καθώς οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν λίγο έως πολύ λίγο ικανοποιημένοι. (Μ.Ο.=1,89)

Ακολουθεί ο έλεγχος της διαφοροποίησης των δύο πρώτων παραγόντων στη κατάταξη αξιολόγησης και του τελευταίου από τους παράγοντες όπως προέκυψαν από την παραπάνω ανάλυση (πίνακας 6.1.1α), από τα δημογραφικά στοιχεία, α) του φύλου, β) της περιοχής του σχολείου και γ) της ηλικίας των ερωτωμένων εκπαιδευτικών, ήτοι i) των σχέσεων με τους μαθητές, ii) του σχολικού κλίματος και iii) της επαγγελματικής ανάπτυξης.

6.1.2. Εξάρτηση θεματικών αξόνων από το φύλο των εκπαιδευτικών.

ii) Διερεύνηση εξάρτησης του θεματικού άξονα «σχέσεις με τους μαθητές» μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια εξετάζουμε αν τα αποτελέσματα της παραπάνω στατιστικής ανάλυσης διαφοροποιούνται μεταξύ ανδρών και γυναικών. Εξετάζουμε δηλαδή αν η ανάδειξη του επί μέρους θεματικού άξονα των σχέσεων με τους μαθητές ως κυρίαρχου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Με τη βοήθεια του κριτηρίου ελέγχου t καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, επομένως άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως κυρίαρχο στοιχείο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης τις σχέσεις τους με τους μαθητές.

iii) Διερεύνηση εξάρτησης του θεματικού άξονα «σχολικό κλίμα» μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Από τη διερεύνηση της υπόθεσης διαφοροποίησης του θεματικού άξονα του σχολικού κλίματος μεταξύ των ερωτωμένων ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών με τη βοήθεια του κριτηρίου ελέγχου t , προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση λόγω του φύλου των εκπαιδευτικών.

iv) Διερεύνηση της εξάρτησης του θεματικού άξονα «επαγγελματική ανάπτυξη» μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Επίσης από τη διερεύνηση διαφοροποίησης της ικανοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του φύλου των εκπαιδευτικών προκύπτει και πάλι μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, μέσω του κριτηρίου ελέγχου t .

6.1.3. Εξάρτηση των θεματικών αξόνων από τη περιοχή του σχολείου.

Ακολουθώντας την ίδια συλλογιστική προχωρούμε και πάλι στον έλεγχο διαφοροποίησης στη παραπάνω στατιστική ανάλυση για τις ίδιους θεματικούς άξονες - ποσοτικές μεταβλητές που είναι μέρος των μεταβλητών που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών α) «σχέσεις με μαθητές», β) «σχολικό κλίμα» και γ) «επαγγελματική ανάπτυξη» για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία του Βόλου (αστική περιοχή) και εκείνους που υπηρετούν στην περιφέρεια του Ν. Μαγνησίας (ημιαστική περιοχή).

Από την εφαρμογή του κριτηρίου του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει και πάλι ότι δεν υπάρχει τεκμηρίωση της διαφοροποίησης μεταξύ σχολείων αστικών και ημιαστικών περιοχών για κάθε ένα από τους παραπάνω θεματικούς άξονες.

6.1.4. Εξάρτηση των θεματικών αξόνων από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές στις παραπάνω ποσοτικές μεταβλητές α) «σχέσεις με μαθητές», β) «σχολικό κλίμα» και γ) «επαγγελματική ανάπτυξη» ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (5- κατηγορίες), έγινε μόνο-παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One Way of ANOVA), με μια εξαρτημένη μεταβλητή κάθε φορά, ήτοι *σχέσεις με μαθητές, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη* και 5 ανεξάρτητες – ομάδες.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει τεκμηρίωση διαφοροποίησης για τους προαναφερθέντες θεματικούς άξονες λόγω της ηλικίας των ερωτωμένων εκπαιδευτικών, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις προέκυψε στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα (Sig. > 0,05).

6.1.5. Εξάρτηση των θεματικών αξόνων από το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Με βάση την ίδια συλλογιστική προχωρούμε και πάλι στον έλεγχο διαφοροποίησης στη παραπάνω στατιστική ανάλυση για τις ίδιους θεματικούς άξονες - ποσοτικές μεταβλητές που είναι μέρος των μεταβλητών που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών α) «σχέσεις με μαθητές», β) «σχολικό κλίμα» και γ) «επαγγελματική ανάπτυξη» για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικά σχολεία ήτοι Γυμνάσια και Λύκεια.

Από την εφαρμογή του κριτηρίου του ελέγχου χ^2 για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι για το θεματικό άξονα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων είναι πολύ ικανοποιημένοι (Μ.Ο. = 3,81) σε σχέση με τους συναδέλφους τους των Λυκείων που είναι λιγότεροι ικανοποιημένοι (Μ.Ο. = 3,45).

Για το θεματικό άξονα των σχέσεων με τους μαθητές τους δεν προκύπτει τειμηρίωση διαφοροποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων.

Τέλος για το θεματικό άξονα των δυνατοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης τους προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων αν και δυσαρεστημένοι, εντούτοις εμφανίζονται να είναι λιγότερο δυσαρεστημένοι από τους συναδέλφους τους στα Λύκεια. (Μ.Ο. = 2,32 & Μ.Ο. = 1,89).

6.1.6. Άλλες Μεταβλητές.

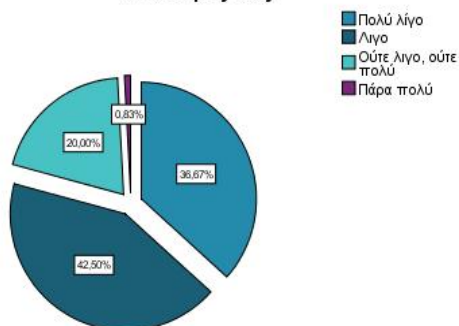
1. Ωράριο λειτουργίας και 2. Απολαβές.

Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε και ειδικότερα στο μέρος που αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υπήρχαν δυο ακόμη ερωτήσεις-μεταβλητές που δεν ήταν ενσωματωμένες σε κανένα θεματικό άξονα και αφορούσαν την καταγραφή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο από τις απολαβές τους όσο και το ωράριο λειτουργίας.

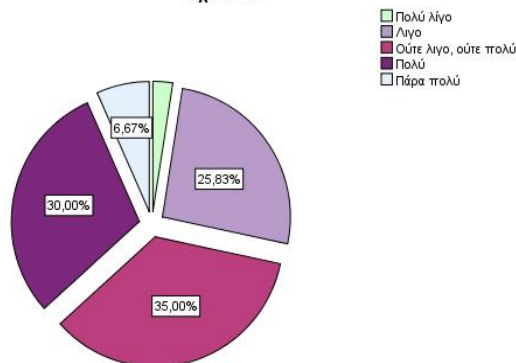
Από τη στατιστική ανάλυση της κατανομής των συχνοτήτων μεταξύ των διαβαθμίσεων του ερωτηματολογίου βρέθηκε ότι α) σχεδόν το 80 % των ερωτημένων εκπαιδευτικών είναι λίγο έως πολύ λίγο ικανοποιημένοι από τις απολαβές τους, που αποτελεί άλλωστε και αναμενόμενο αποτέλεσμα δεδομένης της οικονομικής κρίσης που διανύουμε ως χώρα, ενώ μάλιστα μόλις ένας στο σύνολο των ερωτημένων (δείγμα 120 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι είναι πολύ ικανοποιημένος με τις απολαβές του.

Όσο αφορά την ικανοποίηση από το ωράριο λειτουργίας υπάρχει διασπορά των απαντήσεων μεταξύ σχεδόν όλων των διαβαθμίσεων της κλίμακας με σαφώς χαμηλότερα ποσοστά στα άκρα.

Σε ποίο βαθμό είστε ικανοποιημένος από τις απολαβές σας



Σε ποίο βαθμό είστε ικανοποιημένος από το ωράριο λειτουργίας του σχολείου



6.1.7. Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Με βάση τα στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής είναι γνωστό ότι δεν έχουμε τη δυνατότητα να εξαγάγουμε συμπεράσματα για μια πιθανή αλληλεξάρτηση δύο μεταβλητών.

Τέτοιου είδους απαντήσεις είναι δυνατό να πάρουμε κάνοντας χρήση του στατιστικού κριτηρίου του συντελεστή συσχέτισης (correlation coefficient) r , για να διαπιστώσουμε τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών όπως είναι οι θεματικοί άξονες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον είναι δυνατόν να διαπιστωθεί το είδος της συσχέτισης (θετική ή αρνητική), καθώς και ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης, αν δηλαδή είναι υψηλή, μέτρια ή χαμηλή.

Καθώς τα διαγράμματα σκεδασμού, (βλέπε παράρτημα Β), των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δίνουν κατά προσέγγιση ευθύγραμμη σχέση (linear relationship) μεταξύ των μεταβλητών, μπορούμε να εξετάσουμε το συντελεστή συσχέτισης Pearson r μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης που δίνεται στον επόμενο πίνακα 6.1.7.

Πίνακας 6.1.7 : Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

		Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Σχέσεις με Διευθυντή	Σχολικό Κλίμα	Σχέσεις με μαθητές	Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Επαγγελματική Ανάπτυξη
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	,529**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000						
Σχέσεις με Διευθυντή	Pearson Correlation	,483**	,660**	1				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000					
Σχολικό Κλίμα	Pearson Correlation	,433**	,622**	,810**	1			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000				
Σχέσεις με μαθητές	Pearson Correlation	,401**	,414**	,571**	,572**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000			
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Pearson Correlation	,332**	,434**	,586**	,585**	,509**		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	,497**	,462**	,471**	,437**	,291**	,465**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	

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

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 6.1.7 παρατηρούμε ότι εμφανίζεται στατιστικά σημαντική **θετική συσχέτιση** μεταξύ των θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οπότε εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση καθενός από τους θεματικούς άξονες οδηγεί σε βελτίωση και όλων των άλλων θεματικών αξόνων και κατά συνέπεια γενικότερα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Με βάση λεπτομερέστερη εξέταση των αποτελεσμάτων της συσχέτισης μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής ως προς το βαθμό συσχέτισης :

➤ **Πολύ υψηλή θετική συσχέτιση (0,80 έως 0,99):**

Εμφανίζεται μεταξύ του θεματικού άξονα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου και αυτού του σχολικού κλίματος ($r = 0,810$).

Η ερμηνεία του παραπάνω αποτελέσματος χαρακτηρίζεται από το δεδομένο ότι όσο καλύτερες είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους, τόσο καλύτερα αντιλαμβάνονται και το σχολικό κλίμα που υπάρχει στο σχολείο τους. Βέβαια ως σχολικό κλίμα θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι θεωρείται εδώ αυτό που συντίθεται από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις-μεταβλητές ως θεματικός άξονας της επαγγελματικής ικανοποίησης και όχι αυτές του 2^{ου} εργαλείου για το οργανωσιακό σχολικό κλίμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

➤ **Μέτρια θετική συσχέτιση : (0,50 έως 0,69)**

α) Μεταξύ της Διοικητικής οργάνωσης του σχολείου και των σχέσεων με το διευθυντή ($r=0,660$), β) Μεταξύ της Διοικητικής οργάνωσης του σχολείου και του σχολικού κλίματος ($r=0,622$), γ) Μεταξύ των σχέσεων με το διευθυντή και των σχέσεων με τους γονείς και τη κοινωνία ($r=0,586$), δ) Μεταξύ του σχολικού κλίματος και των σχέσεων με τους γονείς και τη κοινωνία ($r=0,585$), ε) Μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και των σχέσεων με το διευθυντή τους ($r=0,571$), στ) Μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και του σχολικού κλίματος ($r=0,572$), ζ) Μεταξύ της Διοικητικής οργάνωσης του σχολείου και της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής ($r=0,529$), η) Μεταξύ των σχέσεων με τους γονείς και τη κοινωνία και των σχέσεων με τους μαθητές ($r=0,509$).

➤ **Χαμηλή θετική συσχέτιση : (0,30 έως 0,49)**

α) Μεταξύ των δυνατοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης και της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής ($r=0,497$), β) Μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή τους και την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ($r=0,483$), γ) Μεταξύ των δυνατοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης και των σχέσεων με τον Διευθυντή ($r=0,471$), δ) Μεταξύ των δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και των σχέσεων με γονείς και κοινωνία ($r=0,465$), ε) Μεταξύ των δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και της Διοικητικής Οργάνωσης του σχολείου ($r=0,462$), στ) Μεταξύ της Διοικητικής Οργάνωσης του σχολείου και των σχέσεων με γονείς και κοινωνία ($r=0,434$), ζ) Μεταξύ του σχολικού κλίματος και της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής ($r=0,433$), η) Μεταξύ της Διοικητικής Οργάνωσης της σχολικής μονάδας και των σχέσεων με τους μαθητές ($r=0,414$), θ) Μεταξύ της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής και των σχέσεων με τους μαθητές ($r=0,401$).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα της **μέτριας θετικής συσχέτισης** προκύπτουν τα εξής ενδιαφέροντα στοιχεία.

α) όσο καλύτερη είναι η άποψη των εκπαιδευτικών είτε για τη σχέση τους με το διευθυντή τους, είτε για το σχολικό κλίμα τόσο καλύτερη αντιλαμβάνονται ότι είναι και η Διοικητική οργάνωση του σχολείου τους,

β) όσο καλύτερη είναι και πάλι η άποψη των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους, τόσο καλύτερα αντιλαμβάνονται και τις σχέσεις τους με τους γονείς και την κοινωνία καθώς και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.

Συνοψίζοντας την ανάλυση συσχέτισης των θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυριαρχούν οι θεματικοί άξονες του **σχολικού κλίματος** που επικρατεί στα σχολεία και οι **σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή** της σχολικής μονάδας, ενώ οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά τόσο τους παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις με τους γονείς όσο και τους μαθητές.

Η βελτίωση λοιπόν της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρώτα και κύρια μπορεί να επιτευχθεί εάν οι σχέσεις συνεργασίας τους με τη διοίκηση του σχολείου είναι αρμονικές και εποικοδομητικές, με αποτέλεσμα τη βελτίωση όλων των άλλων μεταβλητών που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση, που κατ' επένταση έχει ως αποτέλεσμα στη διαμόρφωση εκείνων των προϋποθέσεων που οδηγούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

6.2. Αποτελέσματα Οργανωσιακού σχολικού κλίματος.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων κρίνεται σκόπιμο να ειπωθεί ότι η διαβάθμιση στη κλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την αποτύπωση του οργανωσιακού κλίματος της σχολικής μονάδας δεν περιέχει την ουδέτερη επιλογή που ουσιαστικά αποτελεί πολλές φορές και την εύκολη απάντηση του ερωτωμένου, αλλά επιλέχθηκε η 4-βαθμη κλίμακα από το 1 : **«συμβαίνει σπάνια»** μέχρι το 4 : **«συμβαίνει συχνά»** που υποχρεώνει τον ερωτώμενο να πάρει σαφή θέση στην ερώτηση που του απευθύνεται.

Υπενθυμίζεται ότι μεταξύ των βασικών στόχων της έρευνας είναι να αξιολογηθούν οι διαστάσεις-παράγοντες του σχολικού κλίματος με σκοπό την ανάδειξη συμπεριφορών και σχέσεων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως καθοριστικούς στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, καθώς και η αποτύπωση του σχολικού κλίματος που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν αφορούν κυρίως α) στην αναζήτηση των επικρατέστερων επί μέρους θεματικών παραγόντων, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, που συνθέτουν την έννοια του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, καθώς και των επί μέρους συμπεριφορών και σχέσεων που επικρατούν στη σχολική μονάδα και β) στην αποτύπωση των επιπέδων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο εντοπισμός των διαφορών τους, αν υπάρχουν, μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών.

Προκειμένου να αναδειχθούν οι επικρατέστερες συμπεριφορές και σχέσεις και να αποτυπωθεί το οργανωσιακό σχολικό κλίμα σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτωμένων εκπαιδευτικών επιχειρείται αρχικά η στατιστική ανάλυση της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις επί μέρους μεταβλητές – ερωτήσεις που συνθέτουν τον κάθε ένα θεματικό άξονα.

6.2.1 Κατανομή Συχνοτήτων Θεματικών Αξόνων

α) Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή.

Στο θεματικό άξονα που αφορά την υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι στο σύνολο των ερωτωμένων εκπαιδευτικών πάνω από το 60 % των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή τους, εκδηλώνεται άλλοτε συχνά και άλλοτε πολύ συχνά, πάνω από το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύουν ότι ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος σιληρά συχνά ή πολύ συχνά, επίσης πιστεύουν ότι επιβραβεύει επίσης συχνά ή πολύ συχνά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε ποσοστό 64%, είναι τις περισσότερες φορές διαθέσιμος μετά το σχολείο για βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την άποψη πάνω από το 75 % των ερωτωμένων εκπαιδευτικών, ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι το 17 % περίπου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σπάνια ο διευθυντής είτε εξηγεί τους λόγους της κριτικής του, είτε κάνει τη υπέρβαση προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.2.1 : Κατανομή Συχνοτήτων Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς Διευθυντή

Θεματικός Άξονας : Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή	Συμβαίνει σπάνια	Συμβαίνει μερικές φορές	Συμβαίνει συχνά	Συμβαίνει πολύ συχνά
Ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος σιληρά.	6,7 %	16,7%	45,8 %	30,8%
Ο διευθυντής επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς	12,5 %	23,3%	47,5 %	16,7 %
Ο διευθυντής κάνει υπέρβαση βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	16,7 %	23,3 %	48,3%	11,7 %
Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους της κριτικής του	16,7 %	20,0 %	45,0 %	18,3%
Ο διευθυντής είναι διαθέσιμος μετά το σχολείο για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς	7,5 %	14,2%	57,5 %	20,8%
Ο διευθυντής χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική	10,0 %	20,8 %	53,3%	15,8 %
Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.	7,5 %	20,0 %	52,5 %	20,0%

β) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή.

Σε αυτό το θεματικό άξονα η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι στο σύνολο των ερωτωμένων εκπαιδευτικών πάνω από το 80 % των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή τους, εκδηλώνεται άλλοτε σπάνια και άλλοτε μερικές φορές, στοιχείο που ενισχύει την άποψη που επικρατεί, ότι πλέον οι Διευθυντές των σχολείων είναι δημοκρατικοί και διαλλακτικοί.

Πίνακας 6.2.2 : Κατανομή Συχνοτήτων Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς Διευθυντή

Θεματικός Άξονας : Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή	Συμβαίνει σπάνια	Συμβαίνει μερικές φορές	Συμβαίνει συχνά	Συμβαίνει πολύ συχνά
Ο Διευθυντής μονοπωλεί στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς	53,3 %	32,5 %	13,3 %	0,8 %
Ο διευθυντής θέτει πολύ αυστηρούς όρους.	55,8 %	30,8 %	11,7 %	1,7 %

Ο διευθυντής παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	41,7 %	31,7 %	16,7 %	10,0 %
Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ελέγχονται στενά από το Διευθυντή	38,3 %	33,3%	23,3 %	5,0 %
Ο Διευθυντής είναι απόλυτος.	58,3 %	31,7 %	7,5 %	2,5 %
Ο Διευθυντής εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.	43,3 %	30,8 %	22,5 %	3,3 %
Ο διευθυντής περισσότερο μιλά παρά ακούει.	61,7 %	25,8 %	11,7 %	0,8 %

γ) Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία όσον αφορά την συμπεριφορά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, καθώς μεταξύ των άλλων προκύπτουν ότι α) οι εκπαιδευτικοί είναι υπερήφανοι για τα σχολεία τους σε ποσοστό πάνω από 70 %, β) δηλώνουν ότι είναι φιλικοί με τους μαθητές σε ποσοστό σχεδόν 90 %, γ) πιστεύουν ότι αλληλοϋποστηρίζονται σε ποσοστό 75 %, δ) χαιρόνται να εργάζονται στα σχολεία τους σε ποσοστό 75 %, ε) σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους σε ποσοστό πάνω από 80 %.

Πίνακας 6.2.3 : Κατανομή Συχνότητας Ενεργητικά Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς Εκπαιδευτικών.

Θεματικός Άξονας : Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Συμβαίνει σπάνια	Συμβαίνει μερικές φορές	Συμβαίνει συχνά	Συμβαίνει πολύ συχνά
Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο σε μαθητές με ειδικά ή ατομικά προβλήματα μετά το σχολείο.	30,83 %	40,0 %	24,17 %	5,0 %
Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	8,33 %	19,17 %	51,67 %	20,83 %
Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν τη πολιτική του σχολείου	36,67 %	40,83 %	20,83 %	1,67 %
Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές.	2,5 %	8,33 %	50,0 %	39,17 %
Οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται.	3,33 %	21,67 %	45,0 %	30,0 %
Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματα τους με τη λογική.	6,67 %	38,33 %	47,5 %	7,5 %
Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό.	9,17 %	29,17 %	48,33 %	13,33 %
Οι εκπαιδευτικοί χαιρόνται να εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα.	6,67 %	18,33 %	50,83 %	24,17 %

Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους.	24,17 %	42,5 %	32,5 %	0,83 %
Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους.	0,83 %	15,0 %	62,5 %	21,67 %

δ) Καταστάσεις απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα αναδεικνύουν ότι το 60 % των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι συχνά με πολύ συχνά έχουν βεβαρημένα εξωδιδασκικά καθήκοντα, περίπου το 68 % των ερωτημένων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι συχνά έως πολύ συχνά έχουν επιπλέον υποχρεώσεις που προκύπτουν από το Σύλλογο Διδασκόντων και το 66 % περίπου των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική στο έργο τους. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι μόλις 7,5 % των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι υποχρεώσεις που πηγάζουν από το Σύλλογο Διδασκόντων εκδηλώνονται σπάνια.

Πίνακας 6.2.4 : Κατανομή Συχνοτήτων των Καταστάσεων απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Θεματικός Άξονας : Καταστάσεις Απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Συμβαίνει σπάνια	Συμβαίνει μερικές φορές	Συμβαίνει συχνά	Συμβαίνει πολύ συχνά
Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών δημιουργεί προβλήματα.	40,0 %	42,5 %	11,7 %	5,8 %
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο.	7,5 %	24,2 %	41,7 %	26,7 %
Τα καθημερινά εξωδιδασκικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας	29,2 %	35,0 %	14,2 %	21,7 %
Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων σε εκπαιδευτικές συναντήσεις	43,3 %	42,5 %	8,3 %	5,8 %
Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο.	12,5 %	21,7 %	34,2 %	31,7 %
Τα εξωδιδασκικά καθήκοντα είναι επιβαρυντικά.	10,0 %	30,0 %	33,3 %	26,7 %

ε) Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της κατανομής συχνοτήτων σχετικά με την οικεία συμπεριφορά των ερωτημένων εκπαιδευτικών δείχνουν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την οικογενειακή κατάσταση των συναδέλφων τους σε ποσοστό πάνω από 80%, εντούτοις η κοινωνικές επαφές και επισκέψεις μεταξύ τους συμβαίνουν συχνά ή πολύ συχνά σε λιγότερους από τους μισούς.

Πίνακας 6.2.5 : Κατανομή Συχνοτήτων της Οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών

Θεματικός Άξονας : Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.	Συμβαίνει σπάνια	Συμβαίνει μερικές φορές	Συμβαίνει συχνά	Συμβαίνει πολύ συχνά
Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.	19,17 %	42,5 %	32,5 %	5,83%
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων	4,17 %	15,0 %	51,67 %	29,17 %
Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου καθηγητών να τους επισκεφθούν στο σπίτι τους.	25,0 %	39,17 %	28,33%	7,5 %
Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση.	16,67 %	40,83%	34,17 %	8,33 %

6.2.2. Αναδεικνυόμενοι βαθμοί οργανωσιακού κλίματος.

Από τον υπολογισμό των μέσων όρων των επιμέρους θεματικών αξόνων που συνθέτουν το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, προέκυψαν με φθίνουσα σειρά κατάταξης-αξιολόγησης των θεματικών αξόνων τα παρακάτω στοιχεία:

Οι παρακάτω μέσοι όροι των θεματικών αξόνων προκειμένου να έχει νόημα η σύγκριση μεταξύ τους, καθώς συντίθενται από διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων-μεταβλητών, «κανονικοποιήθηκαν» με αναγωγή όλων των αποτελεσμάτων στην αρχική κλίμακα μέτρησης 1 έως 4 διαιρώντας το συνολικό αποτέλεσμα του κάθε θεματικού άξονα με το πλήθος των ερωτήσεων- μεταβλητών που τον απαρτίζουν.

Πίνακας 6.2.2.1 : Μέσοι όροι Θεματικών Αξόνων Οργανωσιακού σχολικού κλίματος

	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή Mean	Τοπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή	1,00	4,00	2,7726	,65596
Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,50	3,60	2,6325	,39835
Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1,00	4,00	2,4583	,62622
Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών	1,00	3,67	2,3958	,56222
Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή	1,00	3,14	1,7179	,59046

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω υπολογισμού μέσων όρων (Πίνακας 6.2.2.1.) προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως επικρατέστερη και συχνότερα εκδηλούμενη την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή τους, που όπως φαίνεται εκδηλώνεται συχνά (Μ.Ο. = 2,77), ενώ αντίθετα η καθοδηγητική θεωρούν ότι εκδηλώνεται είτε σπάνια, είτε μερικές μόνο φορές (Μ.Ο. =

1,72), στοιχείο που κρίνεται αρκετά σημαντικό. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ουσιαστικά φανερώνει και το δημοκρατικό πνεύμα διοίκησης που επικρατεί στα σχολεία σήμερα.

Αναλύοντας περαιτέρω την **υποστηρικτική συμπεριφορά** του Διευθυντή, με βάση τον υπολογισμό των μέσων τιμών των στοιχείων (μεταβλητών-ερωτήσεων) που συνθέτουν το συγκεκριμένο θεματικό άξονα σε μια προσπάθεια συμπληρωματικής και ενισχυτικής στατιστικής ανάλυσης, της προηγηθείσας αυτής της κατανομής των σχετικών συχνοτήτων, έχουμε ότι:

Τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής τους συχνά εργάζεται σκληρά δίνοντας το παράδειγμα προς όλους (Μ.Ο. = 3,01), ενώ αξιολογούν ότι η υπέρβαση των καθηκόντων προκειμένου να τους βοηθήσει δεν συμβαίνει τόσο συχνά (Μ.Ο. = 2,55), αλλά μάλλον προσεγγίζει την επιλογή «**συμβαίνει μερικές φορές**». Οι απαντήσεις τους στις άλλες επιμέρους μεταβλητές – ερωτήσεις κατατάσσονται μεταξύ της επιλογής «**συμβαίνει μερικές φορές**» και αυτής του «**συμβαίνει συχνά**» προσεγγίζοντας περισσότερο το συμβαίνει συχνά.

Πίνακας 6.2.2.2. : Μέσων τιμών Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς Διευθυντή

	Minimum	Maximum	Μέση τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Ο διευθυντής/τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο/η ίδιος/α σκληρά	1	4	3,01	,865
Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι διαθέσιμος μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια	1	4	2,92	,805
Ο Διευθυντής/τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου διδασκόντων	1	4	2,85	,827
Ο Διευθυντής/τρια χρησιμοποιεί επικοδομητική κριτική	1	4	2,75	,843
Ο Διευθυντής/τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς	1	4	2,68	,898
Ο/Η Διευθυντής/τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί)	1	4	2,65	,967
Ο/Η Διευθυντής/τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντα του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	1	4	2,55	,906

Επαναλαμβάνοντας τη παραπάνω διαδικασία και για τη περίπτωση του θεματικού άξονα της καθοδηγητικής συμπεριφοράς του Διευθυντή προκύπτει για τους μέσους όρους των επί μέρους ερωτήσεων που συνθέτουν το θεματικό άξονα της **καθοδηγητικής συμπεριφοράς** ενός Διευθυντή (Πίνακας 2.3.2.3.) το ενδιαφέρον αποτέλεσμα ότι σπάνια πλέον εκδηλώνονται καθοδηγητικές συμπεριφορές από τους διευθυντές των σχολείων του Νομού Μαγνησίας, όπως για παράδειγμα

σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, σπάνια πλέον ειδηλώνεται το φαινόμενο οι Διευθυντές να μιλούν περισσότερο παρά να ακούν. Στοιχείο που χαρακτηρίζει και επιβεβαιώνει τις συνθήκες δημοκρατίας που επικρατούν στα σχολεία. (Μ.Ο. = 1,52)

Πίνακας 6.2.2.3. : Μέσων τιμών Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς Διευθυντή

	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή Mean	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
Ο Διευθυντής/τρια παρακολουθεί κάθε τι που κάνουν οι εκπαιδευτικοί	1	4	1,95	,995
Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το Διευθυντή/τρια	1	4	1,95	,906
Ο Διευθυντής εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς	1	4	1,86	,882
Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών - Διευθυντή μονοπωλούνται από το/τη Διευθυντή/τρια	1	4	1,62	,747
Ο Διευθυντής θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες	1	4	1,59	,761
Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι απόλυτος	1	4	1,54	,744
Ο Διευθυντής περισσότερο μιλά παρά ακούει	1	4	1,52	,733

Μετά τη διερεύνηση των μέσων τιμών των ερωτήσεων-μεταβλητών που συνθέτουν τις δύο περιπτώσεις των συμπεριφορών του διευθυντή στα σχολεία, αξίζει να εξεταστεί και η περίπτωση των μέσων όρων των μεταβλητών που συνθέτουν την **ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών** καθώς ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας αναδεικνύεται 2^{ος} στην κατάταξη συνεισφοράς στο οργανωσιακό σχολικό κλίμα στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας (πίνακας 6.2.2.1).

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως αυτά εικονίζονται στο παρακάτω Πίνακα 6.2.2.4. μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι ερωτήσεις-μεταβλητές που συνθέτουν το θεματικό άξονα της ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις επί μέρους ενότητες, σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων που καταγράφηκαν ως προς την εκδήλωση ή εμφάνιση τους.

Η πρώτη υποενότητα περιλαμβάνει τις μεταβλητές που έχουν μέση τιμή μεγαλύτερη από 3 (3 μεταβλητές) και επομένως είναι ξεκάθαρο ότι χαρακτηρίζουν πτυχές του οργανωσιακού κλίματος στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας, καθώς αποτυπώνεται σαφώς ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές, σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους και αλληλοϋποστηρίζονται.

Η δεύτερη υποενότητα περιλαμβάνει τις μεταβλητές των οποίων οι μέσες τιμές κυμαίνονται μεταξύ 2,5 έως 3,0, οπότε μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχει σαφής μεν ένδειξη χαρακτηρισμού του οργανωσιακού σχολικού κλίματος από τις συγκεκριμένες μεταβλητές, καθώς εμφανίζονται να συμβαίνουν από **«μερικές φορές»** έως **«συχνά»**, χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο ότι αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα του οργανωσιακού κλίματος στα συγκεκριμένα σχολεία. Έτσι δεν μπορούμε για παράδειγμα να υποστηρίξουμε ότι το **ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό** στα σχολεία της έρευνας αφού το αποτέλεσμα που προκύπτει προσεγγίζει τη τιμή «συμβαίνει μερικές φορές»

Τέλος στη τρίτη υποενοότητα περιλαμβάνονται οι μεταβλητές των οποίων οι μέσες τιμές είναι μικρότερες από 2,5 (3 μεταβλητές) που σαφώς και πάλι είναι ξεκάθαρο ότι χαρακτηρίζουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα των σχολείων του Νομού Μαγνησίας με κριτήριο αυτή τη φορά ότι εκδηλώνονται σπάνια. Για παράδειγμα μπορούμε να υποστηρίξουμε ως στοιχείο του οργανωσιακού κλίματος των σχολείων του Νομού Μαγνησίας **ότι τα μαθητικά συμβούλια σπάνια επηρεάζουν την πολιτική των σχολείων.**

Πίνακας 6.2.2.4. : Μέσων τιμών Ενεργητικά εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς Εκπαιδευτικών

	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
1η Υποενοότητα				
Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές	1	4	3,26	,716
Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους	1	4	3,05	,633
Οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται	1	4	3,02	,809
2η Υποενοότητα				
Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτή τη σχολική μονάδα	1	4	2,93	,832
Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους	1	4	2,85	,847
Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό	1	4	2,66	,825
Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική	1	4	2,56	,731
3η Υποενοότητα				
Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψη τους.	1	4	2,10	,771
Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα	1	4	2,03	,869
Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου	1	4	1,88	,795

Από τη διερεύνηση των μέσων τιμών των μεταβλητών-ερωτήσεων που συνθέτουν τους δύο άλλους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού κλίματος αυτόν της οικείας συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και των καταστάσεων απογοήτευσης των εκπαιδευτικών δεν προκύπτουν πρόσθετα στοιχεία διαφορετικά από εκείνα που αναφέρθηκαν στη προηγούμενη παράγραφο 2.3.1 της έρευνας μας.

6.2.3. Έλεγχος διαφοροποίησης των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος από δημογραφικούς παράγοντες.

Σημαντική πληροφόρηση στην έρευνα για το οργανωσιακό κλίμα μπορεί να προκύψει από την εξάρτηση ή καλύτερα τη τεκμηρίωση διαφοροποίησης ή όχι των θεματικών αξόνων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα από τα **δημογραφικά στοιχεία** των ερωτωμένων εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα είναι σημαντικό να απαντηθεί αν διαφοροποιείται η τιμή της **υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή** μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, μεταξύ σχολείων αστικών και ημιαστικών περιοχών, μεταξύ Γυμνασίων και Λυκείων και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια δίνονται τα αποτελέσματα της διαφοροποίησης η μη του κάθε επί μέρους άξονα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος [(υποστηρικτική συμπεριφορά διευθυντή)-(ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά εκπαιδευτικών)-(οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών)-(καταστάσεις απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών)-(καθοδηγητική συμπεριφορά διευθυντή)] από τους δημογραφικούς παράγοντες α) του φύλου, β) της περιοχής του σχολείου, γ) του είδους του εκπαιδευτικού ιδρύματος και δ) της ηλικιακής ομάδας των ερωτωμένων εκπαιδευτικών.

- **Υποστηρικτική συμπεριφορά διευθυντή.**

- **1^η Περίπτωση : Φύλο εκπαιδευτικού**

Με εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής της μεταβλητής «υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή», προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης περί της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή του σχολείου μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

- **2^η Περίπτωση : Περιοχή σχολείου**

Με εφαρμογή εκ νέου του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης περί της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή του σχολείου μεταξύ ερωτωμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της περιοχής του Δήμου Βόλου και σε σχολεία ημιαστικών περιοχών όπως τα σχολεία του Πηλίου.

- **3^η Περίπτωση : Εκπαιδευτικό ίδρυμα**

Με εφαρμογή εκ νέου του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney προέκυψε ότι υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης περί της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή μεταξύ των ερωτωμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας καθώς προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney (Sig. – 2 tailed = 0,004).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι οι καθηγητές των Γυμνασίων εκτιμούν ότι ο Διευθυντής τους εμφανίζει συχνότερα την υποστηρικτική συμπεριφορά του από ότι οι καθηγητές των Λυκείων για το Διευθυντή τους.

- **4^η Περίπτωση : Ηλικιακή Ομάδα**

Με εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis προκύπτει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση της εκτίμησης περί της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή από τις

διαφορετικές ηλικιακές ομάδες των ερωτωμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού.

- **Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.**

- 1^η Περίπτωση : Φύλο εκπαιδευτικού

Με εφαρμογή εκ νέου του μη παραμετρικού τεστ Mann – Whitney λόγω μη κανονικότητας της κατανομής της μεταβλητής «Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης της εκδήλωσης της ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

- 2^η Περίπτωση : Περιοχή σχολείου

Το μη παραμετρικό τεστ Mann – Whitney δείχνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην άποψη για την εκδήλωση της ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία του Δήμου Βόλου, σε σχέση με τα σχολεία της περιφέρειας.

Από τη παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι περισσότερο συχνά εμπλέκονται ενεργητικά οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της περιοχής του Δήμου Βόλου σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην περιφέρεια.

- 3^η Περίπτωση : Εκπαιδευτικό ίδρυμα

Και πάλι εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό τεστ Mann – Whitney, έχουμε ως αποτέλεσμα ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην άποψη για την εκδήλωση της ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Γυμνάσια σε σχέση με τους συναδέλφους τους στα Λύκεια.

Η παραπάνω στατιστική ανάλυση δείχνει ότι περισσότερο συχνά εμπλέκονται ενεργητικά οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων σε σχέση με τους συναδέλφους τους στα Λύκεια.

- 4^η Περίπτωση : Ηλικιακή Ομάδα

Με την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis λόγω μη κανονικότητας της κατανομής της μεταβλητής «Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης της εκδήλωσης της ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών.

- **Οικεία Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.**

- 1^η Περίπτωση : Φύλο εκπαιδευτικού.

Καθώς και πάλι από τον έλεγχο για την κανονικότητα της κατανομής για την εξαρτημένη μεταβλητή της οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών των σχολείων του Νομού προκύπτει ότι δεν ακολουθείται η κανονική κατανομή, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υφίσταται διαφοροποίηση στην άποψη για την συχνότητα εκδήλωσης της οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μεταξύ των ερωτωμένων ανδρών και γυναικών εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann – Whitney και βρέθηκε ότι δεν υφίσταται τέτοιου είδους διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

- 2^η Περίπτωση : Περιοχή σχολείου

Το μη παραμετρικό τεστ Mann – Whitney δείχνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην άποψη για την συχνότητα εκδήλωσης του οικείας συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Δήμο Βόλο (αστική περιοχή) και σε σχολεία π.χ. του Πηλίου (ημιαστική περιοχή) και

μάλιστα η εκδήλωση αυτής της οικείας συμπεριφοράς προκύπτει ότι είναι συχνότερη σε σχολεία αστικών περιοχών.

- 3^η Περίπτωση : *Εκπαιδευτικό ίδρυμα*

Το μη παραμετρικό τεστ Mann – Whitney δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην άποψη για την συχνότητα εκδήλωσης του οικείας συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας.

- 4^η Περίπτωση : *Ηλικιακή Ομάδα*

Με την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης για τη συχνότητα εκδήλωσης της οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών.

• **Καταστάσεις απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών**

- 1^η Περίπτωση : *Φύλο εκπαιδευτικού.*

Από τον έλεγχο για την κανονικότητα της κατανομής για την εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά στις καταστάσεις απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών των σχολείων του Νομού προέκυψε ότι ακολουθείται η κανονική κατανομή.

Για να διαπιστωθεί εάν υφίσταται διαφοροποίηση στην άποψη για την συχνότητα εκδήλωσης των καταστάσεων απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταξύ των ερωτωμένων ανδρών και γυναικών εφαρμόστηκε το κριτήριο ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τη διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της ανωτέρω εξαρτημένης μεταβλητής μεταξύ των ανδρών και γυναικών, οπότε το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει μη διαφοροποίηση από το φύλο των ερωτωμένων.

- 2^η Περίπτωση : *Περιοχή σχολείου*

Κάνοντας χρήση και πάλι του κριτηρίου ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, καταλήγουμε ότι η συχνότητα εκδήλωσης καταστάσεων απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται μεταξύ ερωτωμένων εκπαιδευτικών σχολείων αστικών (σχολεία Δήμου Βόλου) και ημιαστικών περιοχών (περιφέρεια).

- 3^η Περίπτωση : *Εκπαιδευτικό ίδρυμα*

Από τη στατιστική ανάλυση με χρήση του κριτηρίου t προκύπτει και πάλι η συχνότητα εκδήλωσης καταστάσεων απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται μεταξύ ερωτωμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια.

- 4^η Περίπτωση : *Ηλικιακή Ομάδα*

Για τον έλεγχο διαφοροποίησης ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της ανωτέρω εξαρτημένης μεταβλητής μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων των ερωτωμένων εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε μόνο-παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One Way of ANOVA) και προέκυψε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση και επομένως όλες οι ηλικιακές ομάδες έχουν την ίδια άποψη ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης των καταστάσεων απογοήτευσης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

- **Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή.**

- **1^η Περίπτωση** : Φύλο εκπαιδευτικού.

Από τον έλεγχο για την κανονικότητα της κατανομής για την εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά στη καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή των σχολείων του Νομού προέκυψε ότι ακολουθείται η κανονική κατανομή.

Για να διαπιστωθεί εάν υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ των ερωτωμένων ανδρών και γυναικών εφαρμόστηκε το κριτήριο ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τη διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της ανωτέρω εξαρτημένης μεταβλητής μεταξύ των ανδρών και γυναικών, οπότε το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει μη διαφοροποίηση από το φύλο των ερωτωμένων.

- **2^η Περίπτωση** : Περιοχή σχολείου

Κάνοντας χρήση και πάλι του κριτηρίου ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, καταλήγουμε ότι η Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή δεν διαφοροποιείται μεταξύ ερωτωμένων εκπαιδευτικών σχολείων αστικών (σχολεία Δήμου Βόλου) και ημιαστικών περιοχών (περιφέρεια).

- **3^η Περίπτωση** : Εκπαιδευτικό ίδρυμα

Χρησιμοποιώντας το ίδιο κριτήριο προκύπτει ότι η Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή δεν διαφοροποιείται μεταξύ ερωτωμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια ή Λύκεια του Νομού.

- **4^η Περίπτωση** : Ηλικιακή Ομάδα

Με εφαρμογή μόνο-παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One Way of ANOVA) προέκυψε ότι δεν υπάρχει τέτοιου είδους διαφοροποίηση και επομένως όλες οι ηλικιακές ομάδες έχουν την ίδια άποψη ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης της Καθοδηγητικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή.

6.3. Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος.

Επαναλαμβάνουμε την ίδια στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε σε προηγούμενη παράγραφο (6.1.7.) όπου αναλύθηκε η συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης, προκειμένου να διαπιστώσουμε το είδος της συσχέτισης (θετική ή αρνητική), καθώς και το βαθμό συσχέτισης, αν δηλαδή είναι υψηλός, μέτριος ή χαμηλός μεταξύ των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος, ώστε να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση τους στη διαμόρφωση του οργανωσιακού κλίματος στα σχολεία του δείγματος.

Αρχικά από τον έλεγχο των διαγραμμάτων σκεδασμού, (βλέπε Παράρτημα Β), μεταξύ των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος δεν προκύπτει ευθύγραμμη σχέση μεταξύ **όλων** των θεματικών αξόνων και επομένως δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson r .

Οι θεματικοί άξονες που εμφανίζουν μεταξύ τους κατά προσέγγιση ευθύγραμμη σχέση είναι:

- α) Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή - Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
- β) Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή - Οικεία Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα του υπολογισμού του συντελεστή συσχέτισης Γ μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών – θεματικών αξόνων δίνονται στο παρακάτω πίνακα. 6.3.1.

Πίνακας 6.3.1 : Συσχέτιση μεταξύ θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος				
		Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή	Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή	Pearson Correlation	1	,504**	,415**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	120	120	120
Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,504**	1	,634**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	120	120	120
Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,415**	,634**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	120	120	120

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

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.3.1. μπορούμε να πούμε ότι έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που δίνονται παρακάτω:

α)Υπάρχει **μέτρια θετική συσχέτιση** μεταξύ της Υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή και της Ενεργητικά Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ($r = 0,504$), που σημαίνει ότι αύξηση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε αύξηση της ενεργητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα όταν ο διευθυντής επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς (επί μέρους μεταβλητή της υποστηρικτικής συμπεριφοράς), τότε όπως είναι φυσικό αναμένεται το ηθικό των εκπαιδευτικών να είναι υψηλό (επί μέρους μεταβλητή της ενεργητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών), που επιβεβαιώνεται και από τη θετική τιμή του συντελεστή συσχέτισης.

β)Προκύπτει επίσης **μέτρια θετική συσχέτιση** μεταξύ της Ενεργητικά Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της Οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ($r = 0,634$), που ουσιαστικά σημαίνει ότι αύξηση της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα σχολικά δρώμενα οδηγεί και σε αύξηση του βαθμού οικειότητας μεταξύ τους. Για παράδειγμα όταν οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται (επί μέρους μεταβλητή της ενεργητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών), τότε είναι πολύ πιθανόν να πυκνώνουν και τις κοινωνικές επαφές μεταξύ τους (επί μέρους μεταβλητή της οικείας συμπεριφοράς), που επιβεβαιώνεται από τη θετική τιμή του συντελεστή συσχέτισης.

γ) **Χαμηλή θετική συσχέτιση** υπάρχει μεταξύ της οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της Υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή ($r = 0,415$), που σημαίνει ότι η αύξηση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή, οδηγεί σε αύξηση των επαφών των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα όταν ο διευθυντής ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου των διδασκόντων, τότε ενδέχεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη θετική τιμή του συντελεστή συσχέτισης έστω και χαμηλής.

6.4. Συσχέτιση μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος.

Στην ενότητα αυτή της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας μας εξετάζουμε τις μορφές συσχέτισης που ενδέχεται να υπάρχουν μεταξύ των επί μέρους θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος με αυτούς του οργανωσιακού κλίματος, στην προσπάθεια ανίχνευσης της αλληλεπίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία.

Για το σκοπό αυτό εξετάζουμε κάθε φορά το σύνολο των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης που είναι α) Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, β) Διοικητική Οργάνωση σχολικής μονάδας, γ) Σχέσεις με Διευθυντή, δ) Σχολικό κλίμα, ε) Σχέσεις με μαθητές, στ) Σχέσεις με γονείς και κοινωνία, ζ) Επαγγελματική ανάπτυξη με καθέναν θεματικό άξονα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που είναι α) η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή, β) η καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή, γ) η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, δ) οι καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών και ε) η οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

6.4.1. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Υ.Σ.Δ) (οργανωσιακό κλίμα).

Εξετάζεται ο βαθμός συσχέτισης της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή που αποτελεί θεματικό άξονα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος με όλους (επτά) τους θεματικούς άξονες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα δίνονται στο πίνακα 6.4.1.

Πίνακας 6.4.1 : Συσχέτιση μεταξύ Υ.Σ.Δ. & Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης		Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Pearson Correlation	,134
	Sig. (2-tailed)	,146
	N	120
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	,512**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Σχέσεις με Διευθυντή	Pearson Correlation	,418**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Σχολικό Κλίμα	Pearson Correlation	,407**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Σχέσεις με μαθητές	Pearson Correlation	,120
	Sig. (2-tailed)	,191
	N	120
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Pearson Correlation	,300**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	120
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	,271**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	120

Από το παραπάνω πίνακα 6.4.1 προκύπτει **στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση** της Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή (Υ.Σ.Δ.) ως θεματικού άξονα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τη Διοικητική Οργάνωση της σχολικής τους μονάδας. ($r = 0,512$, $Sig. = 0,000$). Από το αποτέλεσμα προκύπτει η πληροφορία ότι μέσω της αύξησης της Υ.Σ.Δ. προς τους εκπαιδευτικούς εκείνοι αντιλαμβάνονται βελτίωση στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στατιστικά σημαντική, αλλά χαμηλή θετική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ της (Υ.Σ.Δ.) ως με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με το διευθυντή τους. ($r = 0,418$, $Sig = 0,000$)

Επίσης **στατιστικά σημαντική αλλά χαμηλή θετική συσχέτιση** εμφανίζεται και μεταξύ της (Υ.Σ.Δ.), με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό κλίμα. ($r = 0,407$, $Sig = 0,000$)

6.4.2. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Κ.Σ.Δ) (οργανωσιακό κλίμα).

Από την εξέταση του βαθμού συσχέτισης της (Κ.Σ.Δ.) με τους άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών προέκυψε **πολύ χαμηλή τιμή αρνητικής συσχέτισης** που ουσιαστικά αγνοείται αν και υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, όπως εικονίζεται και στον επόμενο πίνακα 6.4.2. Αξίζει όμως να σχολιαστεί το αποτέλεσμα της αρνητικής συσχέτισης της Κ.Σ.Δ. ως ένδειξη αρνητικής επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα όσο περισσότερο καθοδηγητική είναι η συμπεριφορά του Διευθυντή τόσο χειρότερες είναι οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.4.2. : Συσχέτιση μεταξύ Κ.Σ.Δ. & Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή	
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Pearson Correlation	-,146
	Sig. (2-tailed)	,112
	N	120
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	-,237**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	120
Σχέσεις με Διευθυντή	Pearson Correlation	-,267**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	120
Σχολικό Κλίμα	Pearson Correlation	-,226*
	Sig. (2-tailed)	,013
	N	120
Σχέσεις με μαθητές	Pearson Correlation	-,089
	Sig. (2-tailed)	,332
	N	120
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Pearson Correlation	-,177
	Sig. (2-tailed)	,053
	N	120

Επαγγελματική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	-,034
	Sig. (2-tailed)	,713
	N	120

6.4.3. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με την Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Ε.Ε.Σ.Ε).

Από την εξέταση του βαθμού συσχέτισης των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης με την Ε.Ε.Σ.Ε. μεταβλητής- θεματικού άξονα του οργανωσιακού σχολικού κλίματος προέκυψαν **στατιστικά σημαντικές μέτριες και χαμηλές θετικές συσχετίσεις**. Τα αποτελέσματα εικονίζονται στο παρακάτω πίνακα 6.4.3. Από τα αποτελέσματα αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι αύξηση της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα σχολικά δρώμενα, οδηγεί τόσο σε βελτίωση των σχέσεων με το διευθυντή τους, όσο και στη βελτίωση των σχέσεων με γονείς και κοινωνία και κατ'επέκταση του σχολικού κλίματος όπως αποτυπώνεται ως θεματικός άξονας της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 6.4.3. : Συσχέτιση μεταξύ Ε.Ε.Σ.Ε. & Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης		Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Pearson Correlation	,152
	Sig. (2-tailed)	,097
	N	120
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	,296**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	120
Σχέσεις με Διευθυντή	Pearson Correlation	,500**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Σχολικό Κλίμα	Pearson Correlation	,410**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Σχέσεις με μαθητές	Pearson Correlation	,146
	Sig. (2-tailed)	,113
	N	120
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Pearson Correlation	,439**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	,210*
	Sig. (2-tailed)	,021
	N	120

6.4.4. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με τις Καταστάσεις Απογοήτευσης των εκπαιδευτικών (Κ.Α.Ε).

Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα 6.4.4. προκύπτουν στατιστικά σημαντικές **αρνητικές συσχετίσεις**, χαμηλού όμως βαθμού με τους θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ως αναμενόμενα, καθώς οι καταστάσεις που προκαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς ως στοιχεία του οργανωσιακού σχολικού κλίματος δεν είναι δυνατόν να μη συντελούν ανασταλτικά στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης τους. Αξίζει ιδιαίτερα να σχολιαστεί η αρνητική συσχέτιση μεταξύ των Κ.Α.Ε. και των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ($r = -0,405$), που φανερώνει ότι όταν υπάρχουν καταστάσεις που μεγαλώνουν την απογοήτευση των εκπαιδευτικών, τότε υποβαθμίζονται οι σχέσεις τους με τους μαθητές του σχολείου.

Πίνακας 6.4.4. : Συσχέτιση μεταξύ Κ.Α.Ε. & Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης		Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Pearson Correlation	-,215*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	120
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	-,198*
	Sig. (2-tailed)	,031
	N	120
Σχέσεις με Διευθυντή	Pearson Correlation	-,247**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	120
Σχολικό Κλίμα	Pearson Correlation	-,234*
	Sig. (2-tailed)	,010
	N	120
Σχέσεις με μαθητές	Pearson Correlation	-,405**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	120
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Pearson Correlation	-,266**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	120
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	-,215*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	120

6.4.5. Συσχέτιση των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με την Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.(Ο.Σ.Ε)

Τα αποτελέσματα του βαθμού συσχέτισης μεταξύ των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της Ο.Σ.Ε. που δίνονται στο παρακάτω πίνακα 6.4.5. εμφανίζουν κυρίως περιπτώσεις στατιστικά μη σημαντικών τιμών συσχέτισης, αλλά και περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών θετικών τιμών, όπως αυτές της Ο.Σ.Ε. με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους ($r = 0,309$), που μπορεί να ερμηνευτεί αν δεχτούμε ότι η βελτίωση της οικειότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών ως

στοιχείο του οργανωσιακού κλίματος, ευνοεί ή καλύτερα επιδρά θετικά στις σχέσεις τους με το Διευθυντή. Ένα παράδειγμα που ενισχύει το παραπάνω συλλογισμό είναι ότι βελτίωση των κοινωνικών επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών (στοιχείο της Ο.Σ.Ε.), σίγουρα βελτιώνει και το τρόπο κατανομής των ευθυνών ή αρμοδιοτήτων στο σχολείο τους.

Πίνακας 6.4.5. : Συσχέτιση μεταξύ Ο.Σ.Ε. & Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης		Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Pearson Correlation	,048
	Sig. (2-tailed)	,606
	N	120
Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	,210*
	Sig. (2-tailed)	,022
	N	120
Σχέσεις με Διευθυντή	Pearson Correlation	,309**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	120
Σχολικό Κλίμα	Pearson Correlation	,242**
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	120
Σχέσεις με μαθητές	Pearson Correlation	-,066
	Sig. (2-tailed)	,471
	N	120
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	Pearson Correlation	,288**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	120
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Pearson Correlation	,078
	Sig. (2-tailed)	,399
	N	120

6.5. Το οργανωσιακό σχολικό κλίμα ως προβλεπτική μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η πρόβλεψη αποτελεί έναν από τους κυριότερους στόχους της έρευνας τόσο στο χώρο των φυσικών επιστημών, όσο και των κοινωνικών επιστημών. Βέβαια στις κοινωνικές επιστήμες δεν μπορούμε να φτάσουμε σε απόλυτες προβλέψεις όπως στις φυσικές επιστήμες, καθώς τα φαινόμενα που μελετώνται είναι πολυπαραγοντικά, ωστόσο έχουμε τη δυνατότητα για παράδειγμα να προβλέψουμε με σχετική σιγουριά την επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου αν γνωρίζουμε μια σειρά από μεταβλητές όπως η αμοιβή του, η ηλικία του, τα χρόνια εκπαίδευσης του κ.λ.π. με τη βοήθεια του κριτηρίου της ανάλυσης παλινδρόμησης. (regression analysis).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regression analysis) με τη μέθοδο βήμα-βήμα (stepwise), στη προσπάθεια πρόβλεψης θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (μεταβλητές κριτήριο – εξαρτημένες μεταβλητές), από τους επί μέρους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος. (προβλεπτικές μεταβλητές – ανεξάρτητες μεταβλητές).

Η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης αφορά στην εξέταση των θεματικών αξόνων (έναν – έναν) που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως μεταβλητές κριτήριο (criterion variable), με τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος ως προβλεπτικές μεταβλητές (predictors).

Στην ανάλυση πρόβλεψης δεν συμπεριλήφθηκε ο θεματικός άξονας της **κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής** ως μεταβλητής κριτήριο, καθώς όπως ήδη διαπιστώθηκε στους παραπάνω πίνακες συσχέτισης δίνει στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα συσχέτισης με τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και ως εκ τούτου δεν έχει νόημα να γίνει ανάλυση παλινδρόμησης με τη συγκεκριμένη μεταβλητή ως κριτήριο.

Οι προβλεπτικές μεταβλητές (predictors) το οργανωσιακού κλίματος που συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης είναι:

- Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή. (Υ.Σ.Δ.)
- Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Ε.Ε.Σ.Ε.)
- Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Κ.Σ.Δ.)
- Καταστάσεις που προκαλούν Απογοήτευση στη συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Κ.Α.Ε.)
- Οικεία Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Ο.Σ.Ε.)

6.5.1. Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας (Μεταβλητή Κριτήριο)

Πριν προχωρήσουμε στα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης αξίζει να αναφερθούμε για μια ακόμη φορά στις συσχετίσεις όπως αυτές προκύπτουν μόνο για την Διοικητική Οργάνωση της σχολικής μονάδας από τους υποπαράγοντες – θεματικούς άξονες του οργανωσιακού κλίματος.

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προκύπτει ότι ο υποπαράγοντας του οργανωσιακού σχολικού κλίματος της Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή έχει **στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση** ($r = 0,512$) με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας. Θετικές συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές αλλά χαμηλές έχει η συγκεκριμένη

μεταβλητή κριτήριο με τους υποπαράγοντες α) Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ($r = 0,296$) και β) Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ($r = 0,210$).

Αρνητικές συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές αλλά επίσης χαμηλές έχει η συγκεκριμένη μεταβλητή κριτήριο με τους υποπαράγοντες

α) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή ($r = -0,237$) και β) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών ($r = -0,198$)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς τόσο μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση νιώθουν για τη Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Επίσης προκύπτει ότι όσο περισσότερο ενεργητικά εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στα δρώμενα της σχολικής μονάδας τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση τους από τη Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Επίσης βρέθηκε ότι η αυξανόμενη καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή προκαλεί μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τη Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Και τέλος αύξηση των καταστάσεων που συντελούν στην απογοήτευση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τη Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση τη Διοικητική Οργάνωση του σχολείου ως μεταβλητή κριτήριο, από τις προβλεπτικές μεταβλητές (5 υποπαράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος) επισημαίνουμε τα εξής:

- Οι προβλεπτικές μεταβλητές που συνεισφέρουν στη πρόβλεψη της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη μεταβλητή κριτήριο «**Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας**» είναι οι τρεις από τις πέντε, α) Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή, β) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών και γ) Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή
- Η Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή ερμηνεύει σε ποσοστό 26% της συνολικής διακύμανσης της Διοικητικής Οργάνωσης της Σχολικής Μονάδας, ($R^2 = 0,263$), ενώ η είσοδος της καθοδηγητικής συμπεριφοράς ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 8% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = 0,082$) και η είσοδος των καταστάσεων που προκαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς ερμηνεύουν τη συνολική διακύμανση σε ποσοστό περίπου 5% ($R^2 = 0,048$)
- Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι οι τρεις προβλεπτικές μεταβλητές α) Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή, β) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή και γ) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή κριτήριο που είναι η Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας, θεματικό άξονα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ερμηνεύουν συνολικά το 39% της συνολικής διακύμανσης της.
- Από την ανάλυση ANOVA για κάθε μία από τις τρεις προβλεπτικές μεταβλητές που είναι στατιστικά σημαντικές προκύπτει ότι υπάρχει **γραμμική σχέση** μεταξύ της μεταβλητής κριτήριο και κάθε μιας από τις προβλεπτικές μεταβλητές που αποτελεί άλλωστε και επιπλέον κριτήριο αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα του προβλεπτικού μοντέλου.

- Από τους συντελεστές παλινδρόμησης προκύπτει ότι από τις τρεις παραπάνω μεταβλητές η προβλεπτική μεταβλητή που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη Διοικητική Οργάνωση της σχολικής μονάδας είναι η **Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή**, όπως άλλωστε είναι προφανές και από το ποσοστό ερμηνείας της διακύμανσης, 26%.
- Από τον υπολογισμό του δείκτη **ανοχής (Tolerance)** και του **παράγοντα πληθωριστικής συμπεριφοράς (Variance Inflation Factor –VIF)** προκύπτει ότι καμία από τις προβλεπτικές μεταβλητές δεν εμφανίζει το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. (δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των προβλεπτικών μεταβλητών) που ενέχει τον κίνδυνο η εξίσωση της παλινδρόμησης να μη δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα.
- Επίσης από το διάγραμμα σκεδασμού των τυποποιημένων υπολοίπων προκύπτει ότι αυτά δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη μορφή και συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το μοντέλο της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης έχει καλή προσαρμογή (**good fit**) στα δεδομένα του δείγματός μας.

Πίνακες με τα αποτελέσματα του ανωτέρω μοντέλου πρόβλεψης δίνονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.2. Σχέσεις με το Διευθυντή (Μεταβλητή Κριτήριο).

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική (μέτρια ή χαμηλή) των υποπαράγοντων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με το Διευθυντή του σχολείου.

Ειδικότερα όσο μεγαλύτερη είναι η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα δρώμενα του σχολείου τόσο μεγαλύτερη είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με τον Διευθυντή. (Μέτρια θετική συσχέτιση : $r = 0,5$)

Επίσης όσο περισσότερο υποστηρικτική είναι η συμπεριφορά του Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς του, τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση το Διευθυντή. (Χαμηλή θετική συσχέτιση : $r = 0,418$)

Τέλος αύξηση της οικειότητας στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο οδηγεί σε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με τον Διευθυντή. (Χαμηλή θετική συσχέτιση : $r = 0,309$)

Ενώ η αύξηση των καταστάσεων που προκαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς προκαλεί μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με το Διευθυντή (Χαμηλή αρνητική συσχέτιση : $r = -0,247$)

Τέλος η αυξημένη καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή προκαλεί επίσης ελάττωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχέση τους με το Διευθυντή τους. (Χαμηλή αρνητική συσχέτιση : $r = -0,267$)

Συνεχίζοντας με την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών για τη πρόβλεψη των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή τους, από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, ως προβλεπτικές μεταβλητές επισημαίνουμε τα εξής:

- Στη πρόβλεψη της μεταβλητής κριτήριο «**Σχέσεις με Διευθυντή**» της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι μεταβλητές – θεματικοί άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που συνεισφέρουν είναι α) Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

β)Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή, γ) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή και δ) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών και δεν συμπεριλαμβάνεται η οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αν και εμφανίζει στατιστικά σημαντική έστω και χαμηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,309$) σύμφωνα με τον πίνακα 6.4.5.

- Η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ερμηνεύει σε ποσοστό 25% της συνολικής διακύμανσης των Σχέσεων με το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, ($R^2 = 0,25$), ενώ η είσοδος των καταστάσεων απογοήτευσης των εκπαιδευτικών ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 7,3% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = 0,073$), η είσοδος της καθοδηγητικής συμπεριφοράς του Διευθυντή ερμηνεύει τη συνολική διακύμανση σε ποσοστό περίπου 5,3% ($R^2 = 0,053$) και τέλος η εισαγωγή της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 4,4% ($R^2 = 0,044$).
- Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι οι τέσσερις προβλεπτικές μεταβλητές α) Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών β)Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή, γ) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή και δ) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή κριτήριο που είναι οι Σχέσεις με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, θεματικό άξονα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ερμηνεύουν συνολικά το 42% της συνολικής διακύμανσης της. Οδηγούμαστε συνεπώς στο αξιοσημείο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη προέλευση της από τις Σχέσεις των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή τους, είναι δυνατό να προβλεφθεί σε ποσοστό 42% από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού κλίματος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μας.
- Από την ανάλυση ANOVA για κάθε μία από τις τέσσερις προβλεπτικές μεταβλητές που είναι στατιστικά σημαντικές προκύπτει ότι υπάρχει **γραμμική σχέση** μεταξύ της μεταβλητής κριτήριο και κάθε μιας από τις προβλεπτικές μεταβλητές αυτές, που αποτελεί άλλωστε και επιπλέον κριτήριο αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα του προβλεπτικού μοντέλου.
- Από τους συντελεστές παλινδρόμησης προκύπτει ότι από τις τέσσερις παραπάνω μεταβλητές η προβλεπτική μεταβλητή που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις Σχέσεις με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η **Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών**, όπως άλλωστε είναι προφανές και από το ποσοστό ερμηνείας της διακύμανσης, 25%.
- Από την εξέταση και πάλι του δείκτη **ανοχής (Tolerance)** και του **παράγοντα πληθωριστικής συμπεριφοράς (Variance Inflation Factor –VIF)** προκύπτει ότι καμία από τις προβλεπτικές μεταβλητές δεν εμφανίζει το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. (δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των προβλεπτικών μεταβλητών) που ενέχει τον κίνδυνο η εξίσωση της παλινδρόμησης να μη δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα.
- Επίσης από τον έλεγχο του διαγράμματος σκεδασμού των τυποποιημένων υπολοίπων προκύπτει ότι αυτά δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη μορφή και συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το μοντέλο της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης έχει καλή προσαρμογή (**good fit**) στα δεδομένα του δείγματός μας.

Πίνακες με τα αποτελέσματα του ανωτέρω μοντέλου πρόβλεψης δίνονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.3. Σχολικό Κλίμα (Μεταβλητή Κριτήριο).

Στη συγκεκριμένη ενότητα εξετάζεται η πρόβλεψη του σχολικού κλίματος ως μεταβλητή κριτήριο από τις προβλεπτικές μεταβλητές που είναι οι θεματικοί άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος. Δεν θα πρέπει να προκληθεί σύγχυση μεταξύ των δύο μεταβλητών καθώς η συγκεκριμένη μεταβλητή κριτήριο που αφορά στο σχολικό κλίμα συντίθεται από ερωτήσεις ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου αποτελεί εντελώς διαφορετική μεταβλητή από εκείνη του οργανωσιακού κλίματος.

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική (μέτρια ή χαμηλή) των υποπαράγοντων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό κλίμα.

Ειδικότερα τόσο η αυξημένη υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου όσο και η αυξημένη ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα δρώμενα του σχολείου οδηγούν σε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κλίμα του σχολείου τους. (μέτρια θετική συσχέτιση : $r = 0,407$ & $r = 0,418$ αντίστοιχα).

Ενώ η αυξημένη καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή και των καταστάσεων που προοικαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς μειώνει την επαγγελματική ικανοποίησή τους από το κλίμα στο σχολείο τους. (Χαμηλή αρνητική συσχέτιση : $r = -0,226$ & $r = -0,234$ αντίστοιχα).

Συνεχίζοντας και πάλι με την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών για τη πρόβλεψη της μεταβλητής κριτήριο του σχολικού κλίματος, από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, ως προβλεπτικές μεταβλητές επισημαίνουμε τα εξής:

- Για μία ακόμη φορά στη πρόβλεψη της μεταβλητής κριτήριο «Σχολικό Κλίμα» της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι μεταβλητές – θεματικοί άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που συνεισφέρουν είναι α) Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών β) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, γ) Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή και δ) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή.
- Η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ερμηνεύει σε ποσοστό 16,8% της συνολικής διακύμανσης του σχολικού κλίματος, ($R^2 = 0,168$), ενώ η είσοδος των καταστάσεων απογοήτευσης των εκπαιδευτικών ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 6,4% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = 0,064$), η είσοδος της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή ερμηνεύει τη συνολική διακύμανση σε ποσοστό περίπου 6,2% ($R^2 = 0,062$) και τέλος η εισαγωγή της καθοδηγητικής συμπεριφοράς του Διευθυντή ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 4,3% ($R^2 = 0,043$).
- Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι οι τέσσερις προβλεπτικές μεταβλητές α) Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών β) Υποστηρικτική Συμπεριφορά Διευθυντή, γ) Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή και δ) Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή κριτήριο του Σχολικού Κλίματος, θεματικό άξονα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ερμηνεύουν συνολικά περίπου το 34% της συνολικής διακύμανσης της.
- Από τους συντελεστές παλινδρόμησης προκύπτει ότι από τις τέσσερις παραπάνω μεταβλητές η προβλεπτική μεταβλητή που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ερμηνεία της επαγγελματικής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το Σχολικό Κλίμα είναι η **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή**.

Πίνακες με τα αποτελέσματα του ανωτέρω μοντέλου πρόβλεψης δίνονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.4. Σχέσεις με τους μαθητές (Μεταβλητή Κριτήριο).

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προκύπτει **μια μόνο περίπτωση** στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της παραπάνω μεταβλητής και των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, η περίπτωση της προβλεπτικής μεταβλητής (καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών) που έχει μάλιστα αρνητική συσχέτιση ($r = -0,405$), με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εκφράζει ότι η αύξηση των καταστάσεων που προκαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι μειώνει το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι δεν απαιτείται ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, αλλά εφαρμογή απλής ανάλυσης παλινδρόμησης, καθώς μόνο μια από τις προβλεπτικές μεταβλητές εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή κριτήριο που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους μαθητές.

- Από την ανάλυση προκύπτει ότι το 16% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους οφείλεται στις καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών.
- Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA προκύπτει ότι υπάρχει και πάλι γραμμική σχέση μεταξύ της μεταβλητής κριτήριο και της προβλεπτικής μεταβλητής, που είναι επιπλέον κριτήριο αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα του προβλεπτικού μοντέλου.

Πίνακες με τα αποτελέσματα του ανωτέρω μοντέλου πρόβλεψης δίνονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.5. Σχέσεις με γονείς και κοινωνία (Μεταβλητή Κριτήριο).

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική (μέτρια ή χαμηλή) των υποπαραγόντων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους γονείς και την κοινωνία.

Ειδικότερα η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους γονείς και την κοινωνία (Μέτρια θετική συσχέτιση : $r = 0,439$), που σημαίνει ότι όσο περισσότερο ενεργητική συμπεριφορά έχουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολικά δρώμενα τόσο περισσότερο αισθάνονται και επαγγελματικά ικανοποιημένοι από τη σχέση που διαμορφώνουν με τους γονείς και την κοινωνία.

Επίσης η υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, καθώς και η οικειότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους εμφανίζουν επίσης στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη ν επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς και την κοινωνία (Χαμηλή θετική συσχέτιση : $r = 0,3$ & $r = 0,288$ αντίστοιχα).

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση εμφανίζουν και πάλι η καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή και οι καταστάσεις που προκαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς και την κοινωνία (Χαμηλή αρνητική συσχέτιση : $r = -0,177$ & $r = -0,266$ αντίστοιχα).

Με βάση και πάλι την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών για τη πρόβλεψη της μεταβλητής κριτήριο των σχέσεων με γονείς και κοινωνία, από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, ως προβλεπτικές μεταβλητές επισημαίνουμε τα εξής:

- Οι μεταβλητές του οργανωσιακού κλίματος που συνεισφέρουν στη πρόβλεψη της παραπάνω μεταβλητής κριτήριο είναι α) Η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και β) Οι καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών.
- Η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ερμηνεύει σε ποσοστό 19,3% τη συνολική διακύμανση των σχέσεων με γονείς και κοινωνία ($R^2 = 0,193$), ενώ η είσοδος των καταστάσεων απογοήτευσης των εκπαιδευτικών ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 8,3% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = 0,083$).
- Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι οι δύο προβλεπτικές μεταβλητές α) Η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και β) Οι καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή κριτήριο που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία, ερμηνεύουν συνολικά το 27,5% της συνολικής διακύμανσης της.
- Από τους συντελεστές παλινδρόμησης προκύπτει ότι από τις δύο μεταβλητές, η προβλεπτική μεταβλητή που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία είναι η **ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών**.

Πίνακες με τα αποτελέσματα του ανωτέρω μοντέλου πρόβλεψης δίνονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη (Μεταβλητή Κριτήριο).

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική χαμηλή συσχέτιση άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική ορισμένων υποπαράγοντων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Ειδικότερα προκύπτει στατιστικά σημαντική θετική χαμηλή συσχέτιση με την Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή και την Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ($r = 0,271$ & $r = 0,210$) αντίστοιχα και αρνητική συσχέτιση με τις καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών ($r = -0,215$).

Επίσης προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τόσο με την Οικεία Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όσο και με την Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι υποπαράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος δεν επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται.

Με βάση και πάλι την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών για τη πρόβλεψη της μεταβλητής κριτήριο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, ως προβλεπτικές μεταβλητές επισημαίνουμε τα εξής:

- Οι μεταβλητές του οργανωσιακού κλίματος που συνεισφέρουν στη πρόβλεψη της παραπάνω μεταβλητής κριτήριο είναι α) Η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή και β) Οι καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών.
Αποτέλεσμα απόλυτα αναμενόμενο, καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω δεν υπάρχει συσχέτιση για δύο από τους υποπαράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ανάπτυξη.
- Η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου προκύπτει ότι ερμηνεύει σε ποσοστό 7,4% τη συνολική διακύμανση της επαγγελματικής ανάπτυξης ($R^2 = 0,074$), ενώ η είσοδος των καταστάσεων απογοήτευσης των εκπαιδευτικών ερμηνεύει ένα επιπλέον ποσοστό 5,7% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = 0,057$).
- Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι α) Η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή και β) Οι καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή κριτήριο που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ερμηνεύουν συνολικά μόλις το 13,1% της συνολικής διακύμανσης της, αποτέλεσμα που ισχυροποιεί τον ισχυρισμό που ήδη αναφέρθηκε περί της μικρής επίδρασης των υποπαράγοντων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος στην ικανοποίηση από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Από τους συντελεστές παλινδρόμησης προκύπτει ότι από τις δύο παραπάνω μεταβλητές η προβλεπτική μεταβλητή που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή**.

Πίνακες με τα αποτελέσματα του ανωτέρω μοντέλου πρόβλεψης δίνονται στο Παράρτημα Γ.

6.5.7. Σύνοψη Αποτελεσμάτων πρόβλεψης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να αποκτηθεί ολοκληρωμένη εικόνα της πρόβλεψης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μέσω των θεματικών αξόνων που τη συνθέτουν από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού κλίματος και να εκτιμηθεί η επίδρασή του δίνονται στο παρακάτω πίνακα συγκριτικά τα αποτελέσματα των επί μέρους αναλύσεων της πολλαπλής παλινδρόμησης που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες παραγράφους.

Πίνακας 6.5.7. : Πρόβλεψη Επαγγελματικής Ικανοποίησης από Θεματικούς Άξονες του Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος.

Θεματικοί άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Ποσοστιαία Συνεισφορά των Θεματικών Αξόνων του Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος (R Square)					Σύνολο
	Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή.	Καθοδηγητική Συμπεριφορά του Διευθυντή	Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών	Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	
Διοικητική Οργάνωση της σχολικής μονάδας	26,3%	8,0%	-	5,0%	-	39,3 %
Σχέσεις με το Διευθυντή	4,4%	5,3%	25,0%	7,3%	-	42,0 %
Σχολικό Κλίμα	6,2%	4,3%	16,8%	6,4%	-	33,7 %
Σχέσεις με τους μαθητές	-	-	-	16,0%	-	16,0 %
Σχέσεις με γονείς και κοινωνία	-	-	19,3%	8,3%	-	27,6 %
Επαγγελματική Ανάπτυξη	7,4%	-	-	5,7%	-	13,1 %

* Τα γραμμοσκιασμένα κελιά δηλώνουν τη προβλεπτική μεταβλητή με το σημαντικότερο ρόλο στην ερμηνεία των επί μέρους θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Με βάση το παραπάνω πίνακα σύνοψης των αποτελεσμάτων της πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας από τους παράγοντες που διαμορφώνουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

- Η **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή** του σχολείου εντοπίζεται ως η προβλεπτική μεταβλητή με το σημαντικότερο ρόλο σε δύο από τους έξι θεματικούς άξονες της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας.
- Η **Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών** είναι η προβλεπτική μεταβλητή που έχει το σημαντικότερο ρόλο σε τρεις θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς επίσης εμφανίζει πάντα διψήφια ποσοστά στην ερμηνεία της συνολικής διακύμανσης σε όσες μεταβλητές κριτήριο συνεισφέρει.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό 42 % της ερμηνείας της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει μέσω της συνολικής διακύμανσης των **Σχέσεων με το Διευθυντή** της σχολικής μονάδας από τους προβλεπτικούς παράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος.
- Η ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει επίσης μέσω των υψηλών ποσοστών πρόβλεψης της συνολικής διακύμανσης τόσο της Διοίκησης της σχολικής μονάδας όσο και του σχολικού κλίματος από τους προβλεπτικούς παράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, 39% & 34% αντίστοιχα.

Από τα παραπάνω είναι πλέον σαφές ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω των σχέσεων τους με το Διευθυντή του σχολείου προβλέπεται σε σημαντικό βαθμό από το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, ενώ ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του οργανωσιακού σχολικού κλίματος της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Κεφάλαιο 7^ο

Συζήτηση - Συμπεράσματα

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα Έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Β/μιας εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας και των υποπαράγοντων που τη συνθέτουν, ταυτόχρονα με τη διερεύνηση των θεματικών αξόνων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα στα σχολεία της περιοχής.

Επιπλέον βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των παραγόντων του οργανωσιακού κλίματος, καθώς επίσης και ο έλεγχος της δυνατότητας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σχολικό κλίμα.

Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου τόσο για την επαγγελματική ικανοποίηση, όσο και για το κλίμα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας κι ειδικότερα αυτών που υπηρετούν σε Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια, είτε της περιοχής του Δήμου Βόλου, είτε της περιφέρειας.

Από το σύνολο των απαντήσεων των ερωτωμένων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ικανοποίηση και το οργανωσιακό κλίμα προέκυψαν επιμέρους ευρήματα στα ερωτήματα που είχαν τεθεί τόσο στο σκοπό όσο και στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια θα συζητηθούν τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν αρχικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια στο κλίμα και τέλος στη σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω εννοιών-μεταβλητών και στη δυνατότητα πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης από τους θεματικούς άξονες του οργανωσιακού κλίματος.

7.1. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και Λυκείων του Νομού Μαγνησίας βρέθηκε ότι είναι μέτριος ($M.O. = 3,02$) και παραμένει ο ίδιος είτε πρόκειται για άνδρες είτε για γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν είτε σε σχολεία του Δήμου Βόλου, είτε είναι στη περιφέρεια και είναι επίσης ανεξάρτητος της ηλικιακής ομάδας που ανήκει ο εκπαιδευτικός.

Μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση όμως εμφανίζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στα Λύκεια, αποτέλεσμα που πιθανόν να δικαιολογείται από τις αυξημένες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Λύκεια με δεδομένο και το γεγονός των Πανελλαδικών εξετάσεων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την εξάρτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από το φύλο συμφωνούν με πρόσφατη έρευνα των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014) στην οποία αναφέρεται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μεταξύ ανδρών και γυναικών, καθώς και πρότερες έρευνες που δείχνουν ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. (Menon & Athanasoula-Reppa, 2011)

Βρίσκονται όμως σε ασυμφωνία με πρότερη έρευνα των Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008), που υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από το φύλο, με τους άνδρες να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ συμφωνούν με τη συγκεκριμένη έρευνα με τη διαφοροποίηση ότι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους εργαζόμενους σε υψηλότερα επίπεδα (Λύκειο).

Βέβαια στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και έρευνες που υποστηρίζουν ακριβώς το αντίθετο σχετικά με την επίδραση του φύλου, ότι δηλαδή μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Chapman & Lauther 1982).

Γενικά όμως θα πρέπει να αναφερθεί ότι το αποτέλεσμα της μη διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης από το φύλο του εκπαιδευτικού είναι σε ασυμφωνία με τη γενική τάση που δείχνει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Ferguson et al. , 2012).

Τελικά μπορεί η επίδραση του φύλου να είναι συνάρτηση διαφορετικών μεταβλητών από αυτές που συμπεριλήφθηκαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και επομένως δεν είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος σχετικά με την επίδραση του φύλου στη διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ωστόσο το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μας ως προς τη επίδραση του φύλου επειδή συμφωνούν με τις πρότερες ελληνικές έρευνες ενδέχεται να υποδηλώνει μια διαφορετική πραγματικότητα στον εργασιακό χώρο απ' ότι εκείνη άλλων χωρών η οποία να αξίζει να διερευνηθεί.

Από τους επτά θεματικούς άξονες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτωμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις **σχέσεις με τους μαθητές** (Μ.Ο. = 3,63), το **Σχολικό κλίμα** (Μ.Ο. = 3,62) που επικρατεί στο σχολείο τους, τη **Σχέση τους με το Διευθυντή** του σχολείου (Μ.Ο. = 3,47), ενώ φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένοι ή καλύτερα δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες της **επαγγελματικής ανάπτυξης** που τους προσφέρονται στη σχολική τους μονάδα. (Μ.Ο. = 2,1).

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της έρευνας βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα σχετικά με την ανάδειξη των σημαντικότερων παραγόντων που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων δασκάλων (Saiti, 2007), σύμφωνα με την οποία μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σχολικό κλίμα.

Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την αποτύπωση δυσαρέσκειας από τις δυνατότητες της επαγγελματικής εξέλιξης συμφωνούν με πρότερη έρευνα του Μπρούζου (2004), από την οποία προέκυψε ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης που τους προσφέρονται.

Ειδικότερα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις επί μέρους ερωτήσεις που συνθέτουν τους παραπάνω θεματικούς άξονες φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους (Μ.Ο. = 3,87).

Όσον αφορά δε σε ερωτήσεις που συνθέτουν το θεματικό άξονα του σχολικού κλίματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Μ.Ο. = 3,86) στα σχολεία τους, στοιχείο που αξιολογείται ως αρκετά ενθαρρυντικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι διανύουμε μια εποχή που οι εκπαιδευτικοί βάλλονται από πολλές πλευρές και η κοινωνία απαιτεί αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση.

Σε αντίθεση με το παραπάνω αποτέλεσμα που δηλώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι και επιζητούν την καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμφανίζονται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες προαγωγής τους. (Μ.Ο. = 3,29), που σημαίνει ότι αν η πολιτεία ενδιαφερθεί λίγο περισσότερο γι' αυτό το κύτταρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος που λέγεται «έλληνας εκπαιδευτικός», τότε το μέλλον της ελληνικής εκπαίδευσης ίσως να είναι καλύτερο από το παρελθόν της.

Τέλος όσον αφορά σε ερωτήσεις του θεματικού άξονα των δυνατοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο απογοητευμένοι σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη από το σύστημα αξιολόγησης που ξεινά να εφαρμοστεί, καθώς οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν λίγο έως πολύ λίγο ικανοποιημένοι (Μ.Ο.=1,89), τιμή που είναι και η μικρότερη που καταγράφηκε μεταξύ των μέσων όρων όλων των ερωτήσεων-μεταβλητών που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως θεματικού άξονα.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με το αποτέλεσμα που προέκυψε από την έρευνα της Αντωνιάδη (2013) σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στη Λάρινα της Κύπρου, στην οποία επίσης η δυσaréσεια των εκπαιδευτικών από το σύστημα αξιολόγησης είναι η χαμηλότερη μετρηθείσα τιμή μέσου όρου.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αποτυπώνει την έντονη αμφισβήτηση που υπάρχει στις τάξεις των εκπαιδευτικών α) ως προς το αδιάβλητο του συστήματος αξιολόγησης, β) ως προς το χαρακτήρα που του προσδίδει η πολιτεία ως ένα σύστημα αξιολόγησης ελεγκτικού χαρακτήρα και όχι ανατροφοδοτικού με στόχο όχι τον έλεγχο αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ως προς τη διαφοροποίηση των ανωτέρω ευρημάτων για τους συγκεκριμένους θεματικούς άξονες μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών προέκυψε ότι δεν υφίσταται τέτοιου είδους διαφοροποίηση, όπως επίσης και μεταξύ σχολείων του Δήμου Βόλου και της περιφέρειας, όπως και της ηλικίας των ερωτωμένων εκπαιδευτικών.

Διαφοροποίηση όμως προέκυψε μεταξύ των ερωτωμένων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, αφού τεκμηριώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους των Λυκείων τόσο ως προς το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους, όσο και για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν. Αποτέλεσμα που πιθανόν να οφείλεται στο περισσότερο εντατικοποιημένο πρόγραμμα σπουδών με τις αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις στα Λύκεια, που οδηγεί και τους εκπαιδευτικούς σε περισσότερο εντατικούς ρυθμούς διδακτικών πρακτικών, χωρίς διαθέσιμο χρόνο για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους και την ανάπτυξη της ομαδικότητας για την επίτευξη στόχων.

Ο κυρίαρχος ρόλος των φροντιστηρίων στη Λυκειακή εκπαίδευση, που αντικαθιστούν σε μεγάλο βαθμό τη δουλειά του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τη διάχυτη πεποίθηση της ελληνικής κοινωνίας ότι το Λύκειο δεν είναι τίποτα άλλο παρά ο προθάλαμος της εισαγωγής στα ΑΕΙ που επιτυγχάνεται κυρίως από τα φροντιστήρια, ενδέχεται να συντελεί στο παραπάνω αποτέλεσμα ικανοποίησης.

Επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι από την έρευνα αναδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι τόσο από τα προσόντα και τις ικανότητες των Διευθυντών τους, όσο και από τον τρόπο Διοίκησης των σχολικών μονάδων (Μ.Ο. = 3,87 & 3,79 αντίστοιχα). Πιθανή αιτιολόγηση του παραπάνω αποτελέσματος είναι η τοποθέτηση των Στελεχών Διοίκησης των σχολικών μονάδων με το νέο σύστημα επιλογής που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2011.(ν.3848/2010), οπότε και τοποθετήθηκαν ως Διευθυντές κατά γενική ομολογία εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα τόσο σε επίπεδο σπουδών, όσο και διοίκησης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάδειξη από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της ιδιαίτερης ικανοποίησης από τα προσόντα του Διευθυντή τους και της παρεχόμενης διοίκησης, συμφωνεί απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hartzel και Winger (1989), που ανέδειξαν τη σημαντικότητα του ρόλου της διοίκησης της εκπαίδευσης σε σχέση με την εξασφάλιση και διατήρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Είναι φανερό ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν καταφέρει να επηρεάσουν θετικά τους υφισταμένους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, στη προσπάθεια τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας τους.

Στη προσπάθεια λοιπόν της ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων μια από τις βασικές προϋποθέσεις είναι οι διευθυντές με όραμα ή καλύτερα οι ηγετικές προσωπικότητες στο χώρο της σχολικής διοίκησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν επίσης με προηγούμενες έρευνες που διεξήχθησαν στον Ελλαδικό χώρο και ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το αντικείμενο τις εργασίας τους και τις σχέσεις τους με τους προϊστάμενους και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας. (Koustelios, 2001), αφού ο μέσος όρος των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή τους στη παρούσα έρευνα είναι 3,49, ενώ ο θεματικός άξονας της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής έχει μέσο όρο 2,84.

Μεταξύ των αξιολογηθέντων αποτελεσμάτων της έρευνας είναι και η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους (Μ.Ο. = 3,83), αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα των Rhodes, Nevil & Allan (2004) που έδειξε ότι υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση επιτυγχάνεται με καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, με συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, με δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και συνολική προσπάθεια για την επίτευξη κοινής αποτελεσματικής γνώσης.

Επιπλέον στοιχείο της έρευνας που πρέπει επίσης να επισημανθεί είναι η δυσαρέσκεια των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τις απολαβές τους (Μ.Ο. = 1,86), αποτέλεσμα που συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα στον Ελλαδικό χώρο όπου αναφέρεται ότι σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία τους και την επίβλεψη, αλλά δήλωναν δυσαρεστημένοι με τις δυνατότητες προαγωγής τους, τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας (Koustelios, 2005).

Στον επόμενο πίνακα δίνονται για λόγους σύγκρισης τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μεταξύ της παρούσας έρευνας και αυτής που διεξήχθη τον Απρίλιο του 2013 στη πόλη της Λάρνακας στην Κύπρο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 12 Γυμνάσια της περιοχής. (Διπλωματική Κυριακούλλας Αντωνιάδη).

Πίνακας 7.1.1: Μ.Ο. μεταβλητών Επαγγελματικής Ικανοποίησης εκπαιδευτικών. (Λάρνακα – Βόλος)

Θεματικός Άξονας Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Μ.Ο. Σχολείων Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Μαγνησίας (Οκτ. – Νοε.)/2014	Μ.Ο. Σχολείων Β/θμιας Εκπ/σης Λάρνακας – Κύπρος (Απρ.)/2013
A. Κτιριακή & Υλικοτεχνική Υποδομή		
Κτιριακές Εγκαταστάσεις	2,84	3,02
Μέσα Διδασκαλίας	2,85	3,04
Συνθήκες ασφάλειας μαθητών	2,83	3,11
B. Διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας		
Επένδυση χρημάτων Σχολικής επιτροπής	2,64	2,57
Προσόντα και ικανότητες Διευθυντή	3,87	3,83
Διοίκηση σχολικής μονάδας	3,79	3,56
Γ. Σχέσεις με Διευθυντή		
Αναγνώριση εργασίας	3,33	3,42
Κατανομή ευθυνών	3,53	3,39
Δυνατότητα συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων	3,59	3,13
Δ. Σχολικό Κλίμα		
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,83	4,04
Ομαδικότητα, κοινή προσπάθεια	3,58	3,64
Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	3,86	3,32
Ίσες ευκαιρίες με συναδέλφους	3,58	-
Αρκετές δυνατότητες προαγωγής	3,29	-

Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών	3,61	-
Ε. Σχέσεις με τους μαθητές		
Σχέσεις με τους μαθητές	3,87	3,88
Πολιτισμική σύνθεση μαθητών	3,39	3,07
ΣΤ. Σχέσεις με γονείς και κοινωνία		
Συνεργασία με γονείς	3,00	3,13
Συνεργασία με κοινωνικούς φορείς	3,17	3,09
Ζ. Επαγγελματική Ανάπτυξη		
Δυνατότητες Επαγγελματικής εξέλιξης	2,23	3,01
Δυνατότητες βελτίωσης επαγγελματικών δεξιοτήτων	2,18	3,07
Σύστημα αξιολόγησης	1,89	2,43

Από τα στοιχεία των δύο ερευνών που δίνονται στο πίνακα 3.1.1 προκύπτουν τα παρακάτω :

- Η επαγγελματική ικανοποίηση των Κυπρίων εκπαιδευτικών της Λάρνακας ως προς την Κτιριακή & Υλικοτεχνική υποδομή είναι σαφώς καλύτερη από των Ελλήνων συναδέλφων τους του Ν. Μαγνησίας.
- Υπάρχει παρόμοιος βαθμός δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επένδυσης των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής.
- Τόσο οι εκπαιδευτικοί στη Λάρνακα, όσο και οι εκπαιδευτικοί στο Ν. Μαγνησίας είναι πολύ ικανοποιημένοι από τα προσόντα και τις ικανότητες των Διευθυντών τους.
- Οι εκπαιδευτικοί στη Λάρνακα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους στο Ν. Μαγνησίας ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας.
- Η ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εμφανίζεται εξ ίσου υψηλή τόσο στους Έλληνες όσο και στους Κύπριους εκπαιδευτικούς.
- Επίσης ιδιαίτερα ικανοποιημένοι είναι τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι συνάδελφοι τους για τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.
- Σε μέτρια επίπεδα ικανοποίησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς του Ν. Μαγνησίας όσο και αυτούς της Λάρνακας κυμαίνονται οι σχέσεις με τους γονείς και διάφορους κοινωνικούς φορείς
- Εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στο θεματικό άξονα της ικανοποίησης από την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Κύπρο, ιδιαίτερα στο κομμάτι των δυνατοτήτων βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπου οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είναι σαφώς περισσότερο ικανοποιημένοι. Βέβαια στοιχεία δυσαρέσκειας υπάρχουν για το σύστημα αξιολόγησης τόσο στους Κύπριους όσο και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.
Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το αποτέλεσμα ότι τη χαμηλότερη μέση τιμή ικανοποίησης μεταξύ των ερωτημένων εκπαιδευτικών εμφανίζουν τόσο σε Ελλάδα όσο και στην Κύπρο τα συστήματα αξιολόγησης που υπάρχουν.

7.1.1. Σχέσεις θεματικών αξόνων επαγγελματικής ικανοποίησης

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα η πολύ υψηλή τιμή θετικής συσχέτισης μεταξύ του θεματικού άξονα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου και αυτού του σχολικού κλίματος

($r = 0,810$), που σημαίνει ότι η βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου, βελτιώνει ταυτόχρονα και το σχολικό κλίμα όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση οδηγεί στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησής τους.

Το παραπάνω αποτέλεσμα ενισχύεται και από την άποψη των Bogler & Somech (2004), Dinham (2000) και Perie & Baker (1997) που υποστήριζαν ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά στο σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Στατιστικά σημαντικές αξιοσημείωτες συσχετίσεις βρέθηκαν επίσης μεταξύ του θεματικού άξονα της Διοικητικής Οργάνωσης της σχολικής μονάδας και α) των σχέσεων με το διευθυντή ($r=0,660$), β) του σχολικού κλίματος ($r=0,622$), γ) της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής ($r=0,529$).

Επίσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και α) των σχέσεων με τους γονείς και τη κοινωνία ($r=0,585$), β) των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους ($r=0,572$) και μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και των σχέσεων με το διευθυντή τους ($r=0,571$).

Συνοψίζοντας την ανάλυση συσχέτισης των θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυριαρχούν οι θεματικοί άξονες του **σχολικού κλίματος** που επικρατεί στα σχολεία και οι **σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή** της σχολικής μονάδας, ενώ οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν επίσης θετικά τόσο τους παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις με τους γονείς όσο και τους μαθητές.

Η βελτίωση λοιπόν της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρώτα και κύρια μπορεί να επιτευχθεί εάν οι σχέσεις συνεργασίας τους με τη διοίκηση του σχολείου είναι αρμονικές και εποικοδομητικές, με αποτέλεσμα τη βελτίωση όλων των άλλων μεταβλητών που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση, που κατ' επέκταση έχει ως αποτέλεσμα στη διαμόρφωση εκείνων των προϋποθέσεων που οδηγούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Τα παραπάνω είναι σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα των Zembyla & Papanastasiou (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές συνθήκες και σχέσεις τόσο νοιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

7.2. Σχολικό Κλίμα.

Το σχολικό κλίμα όπως ήδη αναφέρθηκε προσδιορίζεται από τους θεματικούς άξονες της α) Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή, β) της Καθοδηγητικής Διευθυντικής Συμπεριφοράς, γ) της Ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, δ) των Καταστάσεων Απογοήτευσης τους και ε) της Οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Στη παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως επικρατέστερη ή καλύτερα συχνότερα εμφανιζόμενη την **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή** τους που χαρακτηρίζεται όπως ήδη αναφέρθηκε από τις προσπάθειες του Διευθυντή να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας είτε την εποικοδομητική κριτική είτε θέτοντας εαυτόν ως υπόδειγμα μέσα από σιληρή δουλειά, στοιχείο που αποτιμήθηκε ως το υψηλότερο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ($M.O. = 3,01$), όπως ακριβώς και τέσσερα χρόνια πριν όταν καταγράφηκε το ίδιο αποτέλεσμα στην έρευνα που έγινε στη Διπλωματική του Τσολακίδη Ιωάννη για το ίδιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με θέμα: «**Το οργανωσιακό σχολικό κλίμα σε σχολεία του Ν. Μαγνησίας**»

Η ανάδειξη του στοιχείου του Διευθυντή ως εργασιακού πρότυπου για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας δημιουργεί το κατάλληλο οργανωσιακό κλίμα στο οποίο προάγονται με θετικό τρόπο οι ανθρώπινες σχέσεις, όπως υποστηρίζεται και από τον Μπουραντά (2005), σύμφωνα με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης πρέπει να εμπνέει και να πείθει τους συναδέλφους του.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες όπως αυτή της Ανθοπούλου (1999), στην οποία υποστηρίζεται ότι σημαντικός και κρίσιμος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική του μονάδα καθώς αυτός αποτελεί τη κινητήρια δύναμη και μπορεί να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα, καταρχήν λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση.

Ταυτόχρονα στην έρευνα αξιολογήθηκαν επίσης υψηλά, επί μέρους ζητήματα της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή που σχετίζονται τόσο με τη διαθεσιμότητα του για παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς όσο και για το ενδιαφέρον του για την επαγγελματική και προσωπική ευημερία τους, στοιχεία που υποδηλώνουν την ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε μία σχολική μονάδα από τέτοιου είδους συμπεριφορές του Διευθυντή τους, που διαμορφώνουν έτσι θετικό οργανωσιακό σχολικό κλίμα, όπως υποστηρίζεται και από τον Ζαχαρή (2005) που λέει ότι η ιδιαίτερη αντιμετώπιση του καθενός εκ μέρους του Διευθυντή, μαζί με την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας, οδηγούν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Σε αντιδιαστολή με την Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή τελευταία ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης, αναδείχθηκε η **Καθοδηγητική συμπεριφορά**, σύμφωνα με την οποία ο Διευθυντής εξασκεί συνεχή επιτήρηση και έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές δραστηριότητες ακόμα και στις μικρότερες λεπτομέρειες. Στην παρούσα έρευνα προέκυψε το ενδιαφέρον αποτέλεσμα ότι σπάνια πλέον εκδηλώνονται τέτοιου είδους καθοδηγητικές συμπεριφορές από τους διευθυντές των σχολείων του Νομού Μαγνησίας, όπως για παράδειγμα σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, σπάνια πλέον εκδηλώνεται το φαινόμενο οι Διευθυντές να μιλούν περισσότερο παρά να ακούν (Μ.Ο. = 1,52) και σπάνια επίσης εκδηλώνουν απολυταρχικές συμπεριφορές (Μ.Ο. = 1,54).

Στοιχείο που χαρακτηρίζει και επιβεβαιώνει τις συνθήκες δημοκρατίας που επικρατούν στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, η παροχή ελευθερίας πρωτοβουλιών από το διευθυντή στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί στους τελευταίους μια αίσθηση αυτενέργειας, ανάληψης δράσης στηριζόμενη στη δική τους κρίση ακολουθώντας τη θεωρία των Ψ του McGregor. Αντίθετα ο καθημερινός λεπτομερής και στενά επιβλεπόμενος έλεγχος των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, ο οποίος επιτυγχάνει αποτελέσματα βασιζόμενος στη δύναμη και στην εξουσία της διευθυντικής-ηγετικής του θέσης προσεγγίζει τη θεωρία Χ του McGregor, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται ως άτομα που προσπαθούν με κάθε ευκαιρία να αποφύγουν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, επιδιώκουν να τους διευθύνουν και πάνω απ' όλα νοιώθουν ασφαλή και ικανοποιημένα μόνο όταν αποφεύγουν τις ευθύνες και την ανάληψη των πρωτοβουλιών.

Η **Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά** των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με θέματα φιλικών σχέσεων με τους μαθητές, περηφάνιας για το σχολείο τους, υψηλού ηθικού, στοιχείων συνεργασίας, σεβασμού και αλληλοϋποστήριξης στη προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδείχθηκε στη παρούσα έρευνα 2^{ος} σε σπουδαιότητα θεματικός άξονας στην κατάταξη για τη συνεισφορά στο οργανωσιακό σχολικό κλίμα στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας, όπως ακριβώς και στην έρευνα του Τσολακίδη (2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μεταξύ των στοιχείων της Ενεργητικά Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αυτά που αναδείχθηκαν ως **επικρατέστερα** είναι όσα ανήκουν στην 1^η υποενότητα μεταβλητών που συνθέτουν το συγκεκριμένο θεματικό άξονα, όπως κατηγοριοποιήθηκαν παραπάνω στο Β' Μέρος στην 2^η ενότητα που αφορά στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ειδικότερα αφορούν στη φιλικότητα των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, στο σεβασμό και στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και προέκυψε ότι χαρακτηρίζουν σαφώς το σχολικό κλίμα του δείγματος των Γυμνασίων και Λυκείων του Ν. Μαγνησίας.

Έχει ήδη επισημανθεί ότι το στοιχείο της φιλικότητας με τους μαθητές μέσω των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων εξασφαλίζει την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος (Σαϊτής, 2002).

Είναι επίσης σαφές ότι τα παραπάνω αποτελούν επιβεβαίωση των όσων είχε αναφέρει ο **Sergiovanni (1990)** για την ύπαρξη συναδελφικότητας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού όσο και με τη διοίκηση του σχολείου, ως στοιχεία του θετικού σχολικού κλίματος και επομένως μπορεί να θεωρηθούν ως ασφαλή συμπεράσματα της έρευνας.

Επιπλέον σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του **Daar (2010)**, ο πρώτος από τους έντεκα παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι αυτός των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών που σχετίζεται με την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, σωστής καθοδήγησης στο πώς να μαθαίνουν και υποστήριξης στην προσπάθειά τους αυτή.

Στη 2^η υποενότητα περιλαμβάνονται στοιχεία – μεταβλητές που αφορούν σε αισθήματα χαράς και περηφάνιας για το χώρο εργασίας της σχολική μονάδας και υψηλού ηθικού των εκπαιδευτικών και προέκυψε ότι δεν μπορεί να ειπωθεί ότι αποτελούν ξεκάθαρα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κλίματος στα συγκεκριμένα σχολεία, καθώς εμφανίζονται να συμβαίνουν από «**μερικές φορές**» έως «**συχνά**».

Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι σε μελέτη διαπιστώθηκε ότι το ηθικό των εκπαιδευτικών είχε το μεγαλύτερο αντίκτυπο από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα στην ποιότητα, στην ενδυνάμωση και στην διαχείριση της σχολικής τάξης (**Zigarelli, 1996**).

Τέλος όσον αφορά στη 3^η υποενότητα μεταβλητών που ανήκουν εκείνες που σχετίζονται με την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους και στην αφιέρωση χρόνου από μεριάς τους στην αντιμετώπιση ειδικών μαθητικών προβλημάτων, προέκυψε ότι ορίζουν επίσης σαφώς το σχολικό κλίμα των σχολείων του Νομού με κριτήριο αυτή τη φορά το γεγονός ότι εκδηλώνονται **σπάνια**.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά στον προσδιορισμό κατά ένα μέρος του σχολικού κλίματος με κριτήριο της φιλικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, το σεβασμό και στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, συμπίπτουν με το αποτέλεσμα της έρευνας των **Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014)**, σύμφωνα με το οποίο οι παραπάνω μεταβλητές αποτελούν σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης και μάλιστα προβλέπουν το 13,8% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από τον έλεγχο διαφοροποίησης της εκτίμησης των θεματικών ενοτήτων που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα από δημογραφικούς παράγοντες όπως α) το φύλο του εκπαιδευτικού, β) η περιοχή του σχολείου, γ) το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος και δ) η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών προέκυψε από τη παρούσα έρευνα ότι :

- Δεν υπάρχει διαφοροποίηση της εκτίμησης για όλες τις θεματικές ενότητες και επομένως για το οργανωσιακό κλίμα συνολικά από το φύλο των εκπαιδευτικών και την ηλικιακή ομάδα.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της έρευνας είναι σε απόλυτη συμφωνία με τη πρόσφατη έρευνα των **Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014)**, που διαπιστώνει ότι το σχολικό κλίμα δεν διαφοροποιείται μεταξύ των δύο φύλων, καθώς και προηγούμενες που δείχνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. (**Καβούρη, 1998**), όπως επίσης και αυτή του **Τσολακίδη (2010)** που δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση για όλες τις θεματικές ενότητες που

συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, πλην της Ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών

Το αποτέλεσμα όμως αυτό είναι σε αντίθεση βέβαια με αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001· Harvey, Bimler, Evans, Kirkland, & Petchel, 2012). Είναι συνεπώς δύσκολη η εξαγωγή συμπεράσματος σχετικά με το βαθμό που το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της εκτίμησης του σχολικού κλίματος.

- Μεταξύ των σχολείων της περιοχής του Δήμου Βόλου και της περιφέρειας διαπιστώθηκε διαφοροποίηση μόνο στις θεματικές ενότητες της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (ενεργητικά εμπλεκόμενη και οικεία) και μάλιστα προέκυψε συχνότερη ειδήλωση είτε της ενεργητικά εμπλεκόμενης είτε της οικείας συμπεριφοράς στα σχολεία του Δήμου Βόλου, αποτέλεσμα που ίσως μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη περιφέρεια δεν έχουν τη διάθεση να αναπτύξουν ενεργητικά εμπλεκόμενες ή και οικείες συμπεριφορές καθώς συνήθως υπηρετούν μακριά από τον τόπο κατοικίας τους με αποτέλεσμα να νιώθουν προσωρινό το περιβάλλον της σχολικής μονάδας που εργάζονται.
- Μεταξύ των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε Γυμνάσια και Λύκεια διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στις θεματικές ενότητες της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή και στην ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και μάλιστα προέκυψε η εκτίμηση της συχνότερης ειδήλωσης από τους καθηγητές των Γυμνασίων τόσο για τη συμπεριφορά του Διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εξετάστηκε για πρώτη φορά στη παρούσα έρευνα σε σχέση με εκείνη πριν 4 χρόνια του Τσολακίδη (2010) στην οποία δεν είχε συμπεριληφθεί το δημογραφικό στοιχείο του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Έτσι στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι εκτός από τη περίπτωση της διαφοροποίησης η μη **συνολικά** του οργανωσιακού κλίματος από το φύλο του εκπαιδευτικού, τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία διαφοροποιούν μόνο επί μέρους θεματικές ενότητες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατό να τεκμηριωθεί διαφοροποίηση αποτελέσματος εξ αιτίας δημογραφικών στοιχείων.

Στον επόμενο πίνακα δίνονται συγκριτικά τα αποτελέσματα κατάταξης των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος για τη παρούσα έρευνα και για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε τέσσερα χρόνια πριν σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας (Τσολακίδης, 2010) με χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου. Για να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών έγινε «κανονικοποίηση» των αποτελεσμάτων της προηγούμενης έρευνας με βάση την αναγωγή τους στη περιοχή τιμών της κλίμακας Likert (1 έως 4).

Πίνακας 3.2.1. : Μ.Ο. Θεματικών αξόνων Οργανωσιακού σχολικού κλίματος
(Ν. Μαγνησίας : 2010-2014)

Κατάταξη Θεματικών Αξόνων Έρευνας 2014	Μέση Τιμή (2014)	Μέση Τιμή (2010)	Κατάταξη Θεματικών Αξόνων Έρευνας 2010
1. Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή	2,7726	2,5010	1. Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή
2. Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2,6325	2,4688	2. Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
3. Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2,4583	2,1139	3. Οικεία συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
4. Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών	2,3958	1,8211	4. Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή
5. Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή	1,7179	1,8040	5. Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

Είναι σαφές από τα αποτελέσματα του παραπάνω συγκριτικού πίνακα ότι υπάρχει διαχρονική συμφωνία μεταξύ των ερωτωμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας τόσο ως προς την ανάδειξη ως επικρατέστερης της **Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή**, όσο και ως προς τις δύο από τις τρεις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Το παραπάνω συγκριτικό αποτέλεσμα συμφωνίας των δύο ερευνών ενδυναμώνει το συμπέρασμα ότι κυρίαρχο στοιχείο στο καθορισμό του σχολικού κλίματος είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

7.2.1 Σχέσεις Θεματικών Αξόνων Οργανωσιακού Κλίματος.

Από τη στατιστική ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των θεματικών αξόνων που συνθέτουν το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία του δείγματος προέκυψαν α) στατιστικά σημαντική **μέτρια θετική συσχέτιση** μεταξύ της Υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή και της Ενεργητικά Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ($r = 0,504$), που σημαίνει ότι αύξηση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε αύξηση της ενεργητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και β) στατιστικά σημαντική **μέτρια θετική συσχέτιση** μεταξύ της Ενεργητικά Εμπλεκόμενης Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της Οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ($r = 0,634$), που ουσιαστικά σημαίνει ότι αύξηση της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα σχολικά δρώμενα οδηγεί και σε αύξηση του βαθμού οικειότητας μεταξύ τους.

Τα παραπάνω αποτελέσματα ενδυναμώνουν και επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα όσων είχε αναφέρει σε έρευνα του ο *Sergiovanni (1990)* ότι η ύπαρξη συναδελφικότητας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού όσο και με τη διοίκηση του σχολείου, αποτελούν στοιχεία δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος. Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται το οργανωσιακό σχολικό κλίμα και όχι το σχολικό κλίμα γενικά που συντίθεται και από επιπλέον μεταβλητές-παράγοντες όπως αυτοί αναφέρονται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον *Daar (2010)*.

Ενδιαφέρον επίσης στοιχείο της έρευνας είναι το αποτέλεσμα που αφορά στη στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση (χαμηλή συσχέτιση), μεταξύ της Οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της Υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή ($r = 0,415$), που σημαίνει ότι η αύξηση της

υποστηρίξης του διευθυντή, οδηγεί σε ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών που οδηγεί κατ' επέκταση στη διαμόρφωση και ενίσχυση του θετικού σχολικού κλίματος όπως αναφέρεται και από την Πασιαρδή, (2001), η οποία τονίζει ότι η εποικοδομητική συνεργασία και η καλλιέργεια κοινωνικών δεσμών μέσα από την ομαδική και ευχάριστη συνεργασία όλων, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία.

7.3. Σχέσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης με Θεματικούς άξονες Οργανωσιακού Κλίματος.

Μεταξύ των βασικών στόχων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των πιθανών σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του οργανωσιακού κλίματος, όπως αυτό επιμερίζεται στους επί μέρους θεματικούς άξονες, με στόχο να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα του οργανωσιακού κλίματος στα σχολεία του δείγματος που καθορίζουν περισσότερο από άλλα, αν υπάρχουν, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των επί μέρους θεματικών αξόνων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος με αυτούς του οργανωσιακού κλίματος γενικά μπορούμε να πούμε ότι καταγράφηκαν **μέτριες και χαμηλές τιμές** συσχετίσεων και ειδικότερα προέκυψαν ως αξιοσημείωτα αποτελέσματα τα εξής:

α) Η στατιστικά σημαντική **θετική συσχέτιση** θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος, όπως είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς και η οικεία συμπεριφορά τους με τους θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζονται με την ικανοποίησή τους από τις σχέσεις τους με το Διευθυντή τους και το σχολικό κλίμα.

β) Η στατιστικά σημαντική **αρνητική συσχέτιση** των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος όπως είναι οι καταστάσεις που προκαλούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς και η καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή με τους θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως είναι η ικανοποίηση/δυσαρέσκεια τους από τις σχέσεις και πάλι με το Διευθυντή τους, το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις με τους μαθητές τους.

Από τα παραπάνω μπορεί πλέον να υποστηριχτεί ότι **όλοι** οι θεματικοί άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος επηρεάζουν ορισμένες μόνο πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά.

Οι πτυχές που επηρεάζονται ιδιαίτερα αφορούν συγκεκριμένα την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη σχέση με το Διευθυντή τους, το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις με τους μαθητές, λόγω των θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποπαράγοντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαστάσεων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος (Arani, & Abbasi, 2004) και (Xiaofu & Qiwen, 2007).

Επίσης στην έρευνα των Xiaofu & Qiwen (2007) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του κλίματος διοίκησης και της ικανοποίησης από την ηγεσία, αποτέλεσμα που ταυτίζεται ουσιαστικά με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας που αφορά στην θετική συσχέτιση μεταξύ της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχέση με το Διευθυντή τους.

Επιπλέον το αποτέλεσμα ότι όλοι οι θεματικοί άξονες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος συσχετίζονται με πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σε απόλυτη συμφωνία με τη μοναδική ως τώρα σχετική έρευνα στον Ελλαδικό χώρο των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2014), στην οποία

υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται με όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος σε βαθμό στατιστικά σημαντικό.

7.4. Πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το οργανωσιακό σχολικό κλίμα.

Μεταξύ των κρίσιμων ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας ήταν η διερεύνηση αν υπάρχουν επί μέρους παράγοντες του οργανωσιακού σχολικού κλίματος που μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες (predictors) της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια μπορούμε να προβλέψουμε μέρος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από επί μέρους θεματικούς παράγοντες που συνθέτουν το οργανωσιακό σχολικό κλίμα;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που αντλείται από τις σχέσεις τους με το Διευθυντή του σχολείου **προβλέπεται** σε σημαντικό βαθμό από το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, ενώ ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του οργανωσιακού σχολικού κλίματος για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή** του σχολείου.

Είναι σαφές ότι κυρίαρχο ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει η συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου και ειδικότερα επηρεάζει και προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω των σχέσεων τους με το Διευθυντή.

Η ανάδειξη του ρόλου του Διευθυντή του σχολείου τόσο ως κυρίαρχου προβλεπτικού παράγοντα του οργανωσιακού κλίματος, όσο και ως θεμελιώδους παραμέτρου επαγγελματικής ικανοποίησης, επιβεβαιώνεται από σειρά ερευνών στις οποίες υποστηρίζεται ότι η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύψει και από την ενίσχυση συγκεκριμένων ενδοσχολικών παραγόντων, όπως η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου (Dinham & Scott, 2000).

Η ανάδειξη μέσω της παρούσας έρευνας του Διευθυντή ηγέτη ως βασικού συντελεστή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενισχύεται και από την έρευνα των Hartzel και Winger (1989), σύμφωνα με την οποία αναδείχτηκε η σημαντικότητα του ρόλου της διοίκησης της εκπαίδευσης σε σχέση με την εξασφάλιση και διατήρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Το συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι απόλυτα ασφαλές και σε πλήρη συμφωνία με άλλες έρευνες στις οποίες επισημαίνεται ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας επιδρά στο σχολικό κλίμα και κατ' επένταση στην επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler & Somech, 2004, Dinham, 2000, Perie & Baker, 1997).

Κεφάλαιο 8^ο

Επίλογος

8. Επίλογος.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιχειρήθηκε για πρώτη φορά στον Ελλαδικό χώρο, η ταυτόχρονη αποτύπωση τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης, όσο και μιας όψης του οργανωσιακού σχολικού κλίματος, καθώς και η εξέταση των σχέσεων και η αναζήτηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, ώστε να καλυφθεί το κενό που υπάρχει από την έλλειψη σχετικών ερευνών στο χώρο της ελληνικής μέσης εκπαίδευσης.

Με δεδομένο ότι η εκπαίδευση είναι πεδίο έκφρασης η έρευνα αυτή επιχειρεί να συμβάλει σε μια πληρέστερη γνώση και κατανόηση των όρων και των συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη Β/θμια εκπαίδευση, καθώς και καταγραφή το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την καθημερινότητα τους στο σχολείο.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αποτυπώνουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο που είναι τα Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας, τόσο ως προς βαθμό ικανοποίησης τους από τις διάφορες πτυχές που συνιστούν το συγκεκριμένο κάθε φορά σχολικό περιβάλλον, όσο και ως προς την αξιολόγηση των στοιχείων που διαμορφώνουν αυτό που ονομάζεται οργανωσιακό σχολικό κλίμα.

Ειδικότερα σχετικά με την αποτύπωση της επαγγελματικής ικανοποίησης αναζητήθηκαν οι βαθμοί ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από πτυχές όπως η υποδομή και διοικητική οργάνωση των σχολείων, τα επίπεδα των σχέσεων με το διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές, τους γονείς και το κοινωνικό περίγυρο, καθώς και τις παρεχόμενες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ενώ για την αποτίμηση και καταγραφή του οργανωσιακού σχολικού κλίματος δόθηκε έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές που αναδεικνύονται μέσα στον εργασιακό τους χώρο. Αυτές αφορούν τόσο την ηγεσία και διοίκηση του σχολικού οργανισμού, αλλά και τους ίδιους ως άτομα άμεσα εμπλεκόμενα με το κλίμα που δημιουργείται στον οικείο σχολικό τους χώρο.

Η στατιστική ανάλυση που εφαρμόστηκε είχε σαν πρωταρχικό στόχο την αποτίμηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και Λυκείων του Νομού Μαγνησίας, την εκτίμηση των διαστάσεων του οργανωσιακού σχολικού κλίματος μέσα από την εξέταση συμπεριφορών είτε του Διευθυντή του σχολείου, είτε των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον ιδιαίτερα σημαντικό στόχος της έρευνας ήταν η στατιστική διερεύνηση των πιθανών σχέσεων – συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση με αυτούς του οργανωσιακού κλίματος, ώστε να απαντηθούν ερωτήματα που σχετίζονται με τη θετική ή αρνητική συνεισφορά επί μέρους παραγόντων του οργανωσιακού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Με βάση λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, είμαστε πλέον σε θέση να δώσουμε συγκεκριμένες απαντήσεις που συνοψίζονται παρακάτω:

- Από τους επτά θεματικούς άξονες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτωμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας με βάση το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους μαθητές, το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους, τη σχέση τους με το Διευθυντή του σχολείου, ενώ φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένοι ή καλύτερα δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται στη σχολική τους μονάδα.
- Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των ερωτωμένων εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στο σύνολο των επί μέρους θεματικών αξόνων (υποπαραγόντων) που συνθέτουν την

επαγγελματική ικανοποίηση του ερωτηματολογίου της έρευνας βρέθηκε ότι είναι μέτριου επιπέδου.

- Στη παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως επικρατέστερη ή καλύτερα συχνότερα εμφανιζόμενη την Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή τους και ως δεύτερη με μικρή διαφορά την Ενεργητικά Εμπλεκόμενη Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που εκφράζουν την ύπαρξη «ανοικτού» κλίματος στα σχολεία του δείγματος.
- Στην έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική **θετική συσχέτιση** θεματικών αξόνων του οργανωσιακού κλίματος, όπως είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, η ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς και η οικεία συμπεριφορά τους με τους θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζονται με την ικανοποίηση τους από τις σχέσεις τους με το Διευθυντή τους και το σχολικό κλίμα.
- στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που αντλείται από τις σχέσεις τους με το Διευθυντή του σχολείου **προβλέπεται** σε σημαντικό βαθμό από το οργανωσιακό σχολικό κλίμα, ενώ ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του οργανωσιακού σχολικού κλίματος της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η **Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή** του σχολείου.

Συμπερασματικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρούσα έρευνα αναδεικνύει πρωτογενή στοιχεία στο πεδίο της διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ελλήνων εκπαιδευτικών και της εικόνας του οργανωσιακού σχολικού κλίματος και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

Πρέπει όμως να τονιστεί ότι τόσο το μέγεθος του δείγματος (120 ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί), όσο και η προέλευση των δεδομένων από μία μόνο περιοχή αυτή του Νομού Μαγνησίας, μπορεί να λειτουργούν περιοριστικά στη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επομένως η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να συνεχιστεί με μεγαλύτερο δείγμα σε Πανελλήνιο επίπεδο με στόχο τη γενίκευση όσων σημαντικών αναδείχτηκαν στη παρούσα έρευνα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
Ερωτηματολόγιο Έρευνας
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων προκαλεί πολύ συχνά το ενδιαφέρον επιστημονικών συζητήσεων τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς και έχουν καταγράψει τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, θεωρείται κάτι παραπάνω από δεδομένη.

Ειδικότερα έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι κρίσιμος παράγοντας αποτελεσματικότητας που επηρεάζει σημαντικά αφενός την επίδοση των μαθητών και αφετέρου την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον τους για την εργασία και την επαγγελματική ικανοποίηση τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που ακολουθούν θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**», με τίτλο «**Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.**» κι αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των σχολείων του Ν. Μαγνησίας.

Η έρευνα αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους, όσο και για την αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν, ιδιαίτερα στις μέρες μας.

Σχετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, επισημαίνονται τα εξής:

α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να σημειώσετε ότι εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας στάση ή άποψη, υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.

β) Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας.

γ) Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης τους δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας συνολικά.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή των ερωτηματολογίων, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Ο υπεύθυνος της έρευνας

Δρ. Δημήτριος Αποστολάκης, μεταπτυχιακός φοιτητής του
Προγράμματος « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης »
dapostolakis@pre.uth.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
382 21 Βόλος

ΜΕΡΟΣ Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε √ ή Χ σε ότι θεωρείτε ότι ισχύει:

1. Φύλο :

- Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία :

- 20-29 30-39 40-49 50-59 60 και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση :

- Άγαμος/η Έγγαμος Διαζευγμένος

4. Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που εργάζεστε :

- Γυμνάσιο Λύκειο

5. Περιοχή εκπαιδευτικού ιδρύματος :

- Αστική Ημιαστική

6. Επίπεδο μόρφωσης :

- Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

7. Σχέση εργασίας :

- Μόνιμος/η Αναπληρωτής/ρια

8. Θέση στο σχολείο :

- Καθηγητής/ρια Διεύθυνση (Διευθυντής -Υποδιευθυντής)

• Σημείωση: Εάν εργάζεστε σε περισσότερα από ένα σχολεία συμπληρώστε μόνο μια(1) φορά το ερωτηματολόγιο αναφερόμενοι στο σχολείο στο οποίο έχετε τις περισσότερες ώρες ή σε αυτό στο οποίο έχετε οργανική θέση ή είστε λειτουργικά τοποθετημένοι.

ΜΕΡΟΣ Β1.

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από : (Σημειώστε την άποψη σας κυκλώνοντας το αντίστοιχο κουτάκι ή αλλάζοντας το χρώμα π.χ. κόκκινο.)

1= πάρα πολύ 2= πολύ 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ 4= λίγο 5= πολύ λίγο	πάρα πολύ	πολύ	ούτε λίγο ούτε πολύ	λίγο	πολύ λίγο
B.1.1. Τις κτιριακές εγκαταστάσεις	1	2	3	4	5
B.1.2. Τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου.	1	2	3	4	5
B.1.3. Τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο.	1	2	3	4	5
B.1.4. Την επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό).	1	2	3	4	5
B.1.5. Τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή σας.	1	2	3	4	5
B.1.6. Διοίκηση σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
B.1.7. Την αναγνώριση της δουλειάς σας.	1	2	3	4	5
B.1.8. Τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους.	1	2	3	4	5
B.1.9. Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων.	1	2	3	4	5
B.1.10. Την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετείτε.	1	2	3	4	5

(συνέχεια) Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος από : (Σημειώστε την άποψη σας κυκλώνοντας το αντίστοιχο κουτάκι ή αλλάζοντας το χρώμα π.χ. κόκκινο)).					
1= πάρα πολύ 2= πολύ 3= ούτε λίγο, ούτε πολύ 4= λίγο 5= πολύ λίγο	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο
B.1.11. Τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
B.1.12. Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων.	1	2	3	4	5
B.1.13. Σχέσεις με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
B.1.14. Τη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού.	1	2	3	4	5
B.1.15. Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας.	1	2	3	4	5
B.1.16. Τη συνεργασία και διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς.	1	2	3	4	5
B.1.17. Τις απολαβές σας.	1	2	3	4	5
B.1.18. Τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.	1	2	3	4	5
B.1.19. Τις δυνατότητες που παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματιών σας δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
B.1.20. Το σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
B.1.21. Το ωράριο λειτουργίας του σχολείου.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β2.

Σημειώστε την άποψη σας κυκλώνοντας το αντίστοιχο κουτάκι για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις ή αλλάζοντας το χρώμα της επιλογής σας (π.χ. κόκκινο)

1= συμφωνώ απόλυτα 2= συμφωνώ αρκετά 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 4= διαφωνώ αρκετά 5= διαφωνώ απόλυτα	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ απόλυτα
B.2.1. Έχω ίσες ευκαιρίες με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
B.2.2. Οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι αρκετές και έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ.	1	2	3	4	5
B.2.3. Μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ.

Οι παρακάτω είναι δηλώσεις που αφορούν το σχολείο σας. Παρακαλώ προσδιορίστε το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση χαρακτηρίζει το σχολείο σας κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση ή αλλάζοντας το χρώμα (π.χ. κόκκινο).

1= συμβαίνει σπάνια 2= συμβαίνει μερικές φορές 3= συμβαίνει συχνά 4= συμβαίνει πολύ συχνά	συμβαίνει σπάνια	συμβαίνει μερικές φορές	συμβαίνει συχνά	συμβαίνει πολύ συχνά
Γ.1. Η έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο δημιουργεί προβλήματα	1	2	3	4
Γ. 2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές υποχρεώσεις στο Σύλλογο.	1	2	3	4
Γ. 3. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο μετά το σχολείο με μαθητές που έχουν εξειδικευμένα ή ειδικά ατομικά προβλήματα.	1	2	3	4
Γ. 4. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	1	2	3	4
Γ. 5. Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.	1	2	3	4
Γ. 6. Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
Γ. 7. Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.	1	2	3	4
Γ. 8. Τα καθημερινά εξωδίδακτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το έργο της διδασκαλίας.	1	2	3	4
Γ. 9. Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τα άλλα μέλη του συλλόγου καθηγητών όταν μιλούν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις.	1	2	3	4
Γ. 10. Τα μαθητικά συμβούλια επηρεάζουν την πολιτική του σχολείου.	1	2	3	4
Γ. 11. Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί με τους μαθητές	1	2	3	4
Γ. 12. Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες	1	2	3	4
Γ. 13. Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί	1	2	3	4
Γ. 14. Οι πιο στενοί φίλοι των εκπαιδευτικών είναι άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
Γ.15. Η διοικητική γραφειοκρατία είναι επιβαρυντική σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4
Γ. 16. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται και αλληλοϋποστηρίζονται	1	2	3	4
Γ. 17. Οι μαθητές λύνουν τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τη λογική	1	2	3	4

(συνέχεια) προσδιορίστε το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση χαρακτηρίζει το σχολείο σας κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση.				
1= συμβαίνει σπάνια 2= συμβαίνει μερικές φορές 3= συμβαίνει συχνά 4= συμβαίνει πολύ συχνά	συμβαίνει σπάνια	συμβαίνει μερικές φορές	συμβαίνει συχνά	συμβαίνει πολύ συχνά
Γ.18. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια	1	2	3	4
Γ. 19. Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος.	1	2	3	4
Γ. 20. Το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι υψηλό	1	2	3	4
Γ. 21. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη οικογενειακή κατάσταση των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων.	1	2	3	4
Γ. 22. Τα εξωδίδακτικά καθήκοντα είναι υπερβολικά	1	2	3	4
Γ. 23. Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
Γ. 24. Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί στους εκπαιδευτικούς τους λόγους για την κριτική που τους ασκεί (αν τους ασκεί).	1	2	3	4
Γ. 25. Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4
Γ. 26. Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου καθηγητών να τους επισκεφθούν σπίτι τους.	1	2	3	4
Γ. 27. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινωνική επαφή σε τακτή βάση.	1	2	3	4
Γ. 28. Οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να εργάζονται σε αυτήν τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4
Γ. 29. Ο/Η Διευθυντής-τρια χρησιμοποιεί εποικοδομητική κριτική.	1	2	3	4
Γ. 30. Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία του συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4
Γ. 31. Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
Γ. 32. Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.	1	2	3	4
Γ. 33. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές να συνεργάζονται χωρίς την επίβλεψή τους	1	2	3	4
Γ. 34. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ικανότητες και δεξιότητες των συναδέλφων τους	1	2	3	4

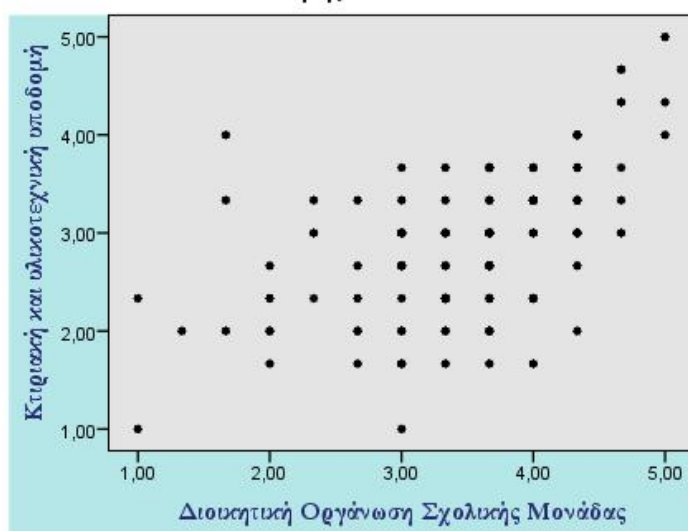
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Διαγράμματα Σκεδασμού:

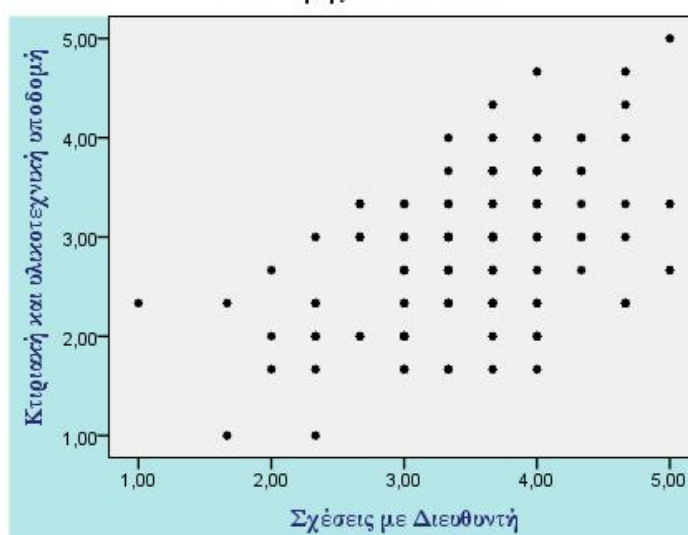
Δίνονται τα διαγράμματα σκεδασμού τόσο των θεματικών αξόνων (μεταβλητές) που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και αυτά του οργανωσιακού σχολικού κλίματος των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στη παρούσα ερευνητική εργασία.

Α. Διαγράμματα σκεδασμού Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

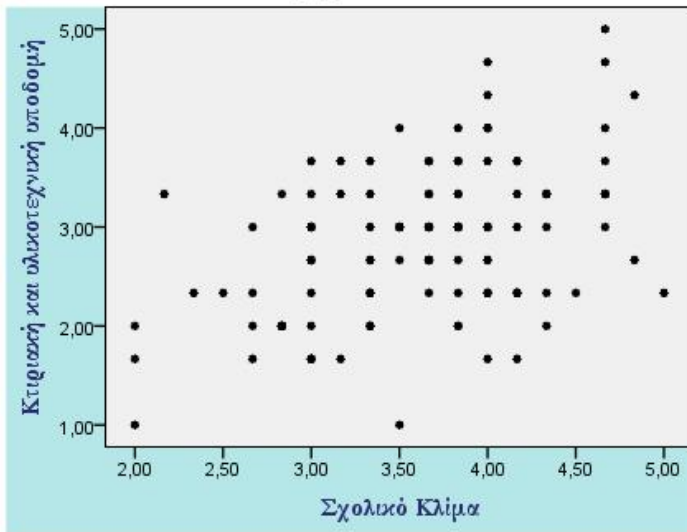
Διάγραμμα Σκεδασμού Ι Μεταβλητών Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών



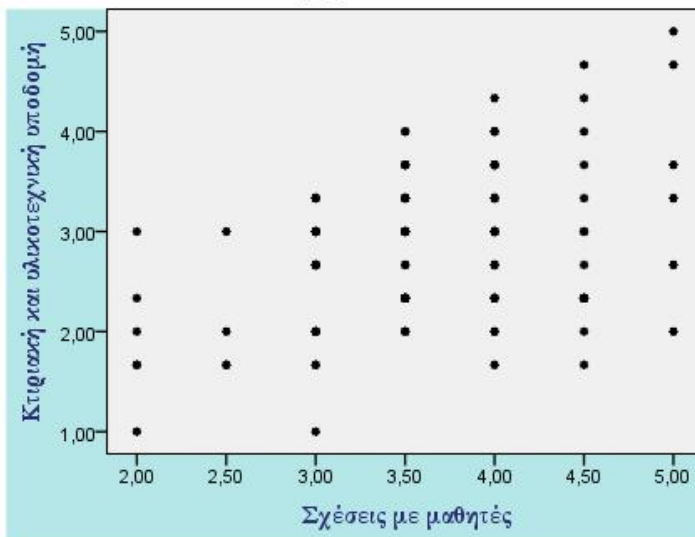
Διάγραμμα Σκεδασμού ΙΙ Μεταβλητών Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών



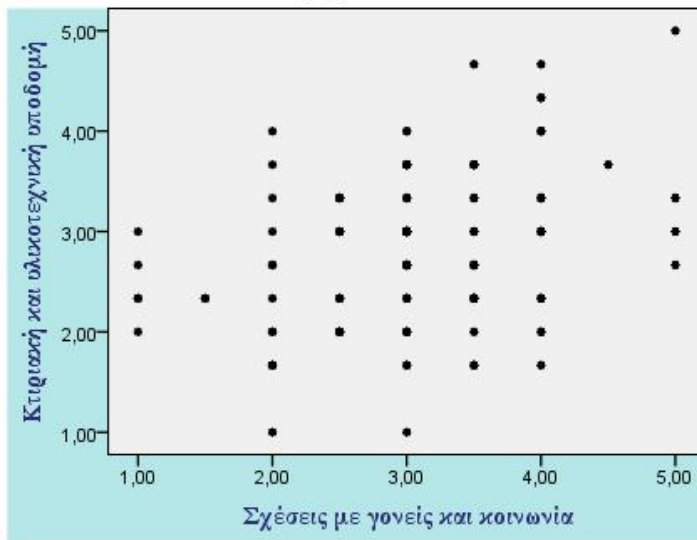
Διάγραμμα Σκεδασμού III Μεταβλητών Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών



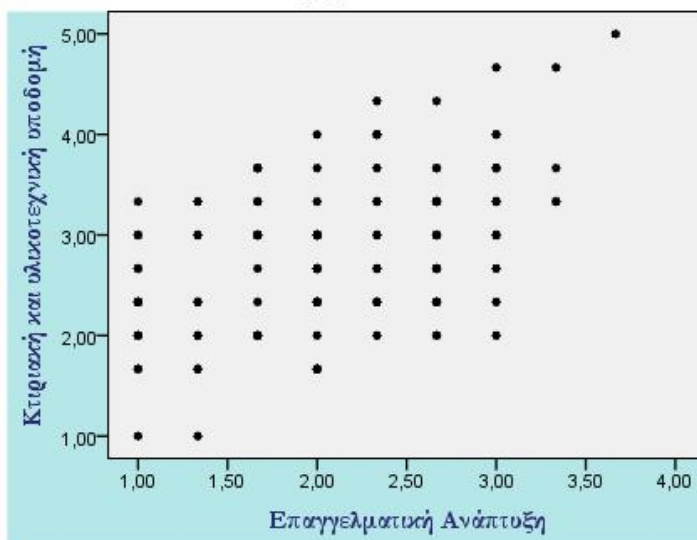
Διάγραμμα Σκεδασμού IV Μεταβλητών Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών



Διάγραμμα Σκεδασμού V Μεταβλητών Επαγγελματικής
Ικανοποίησης Εσπαιδευτικών

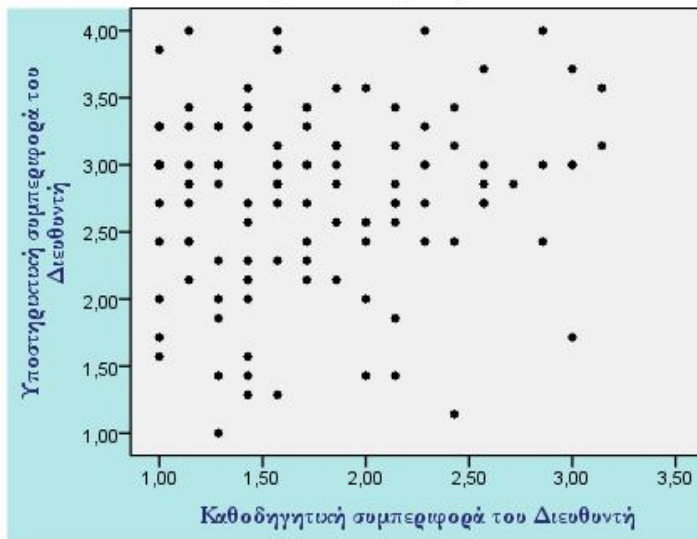


Διάγραμμα Σκεδασμού VI Μεταβλητών Επαγγελματικής
Ικανοποίησης Εσπαιδευτικών

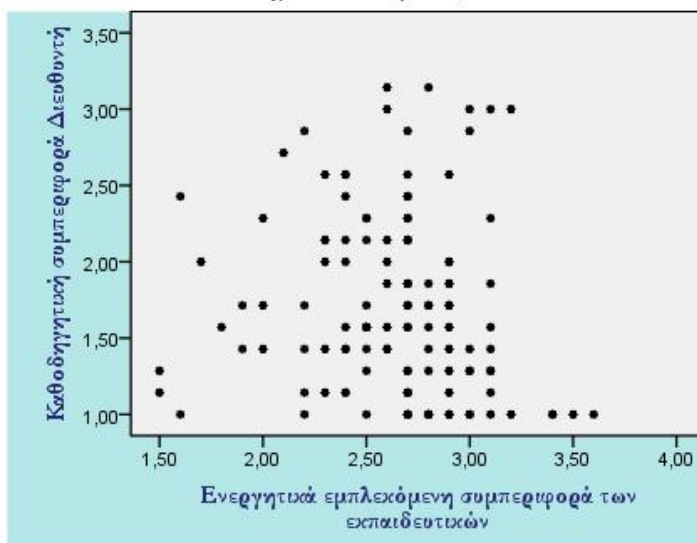


Β. Διαγράμματα σχεδιασμού Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος.

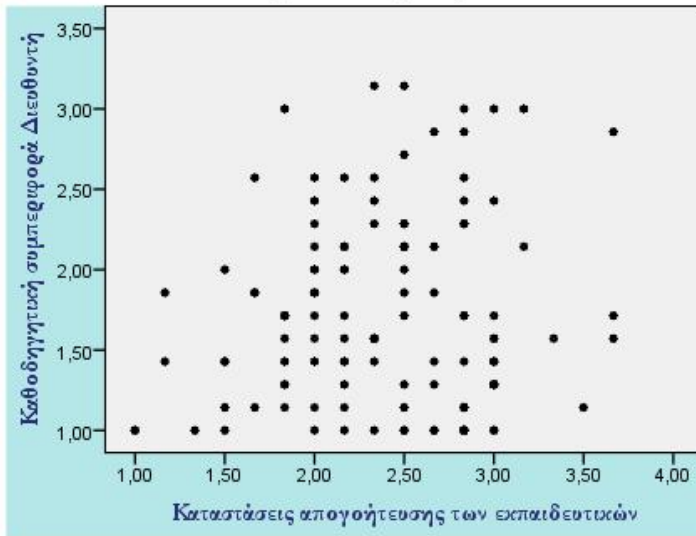
Διάγραμμα Σχεδιασμού VII Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



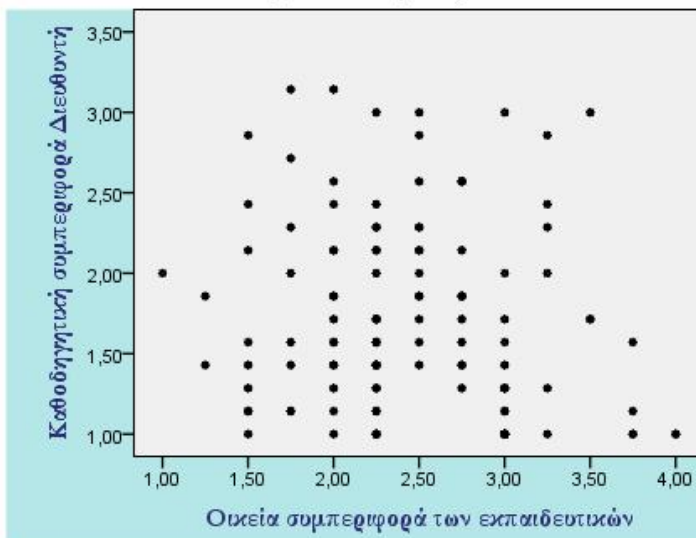
Διάγραμμα Σχεδιασμού VIII Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



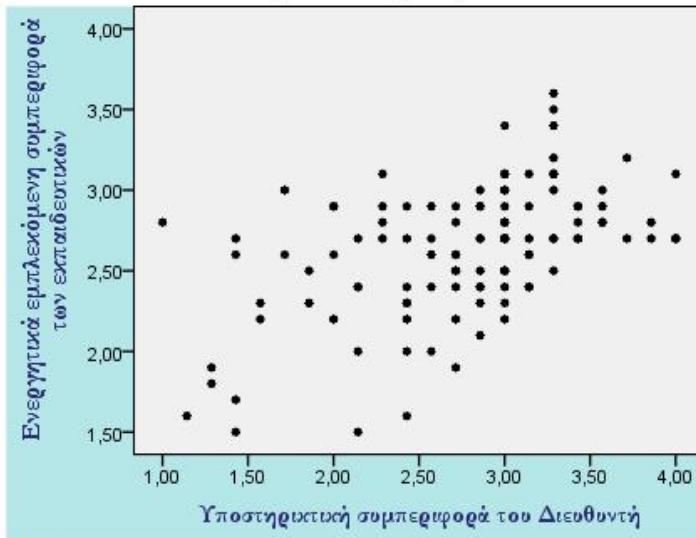
Διάγραμμα Σκεδασμού IX Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



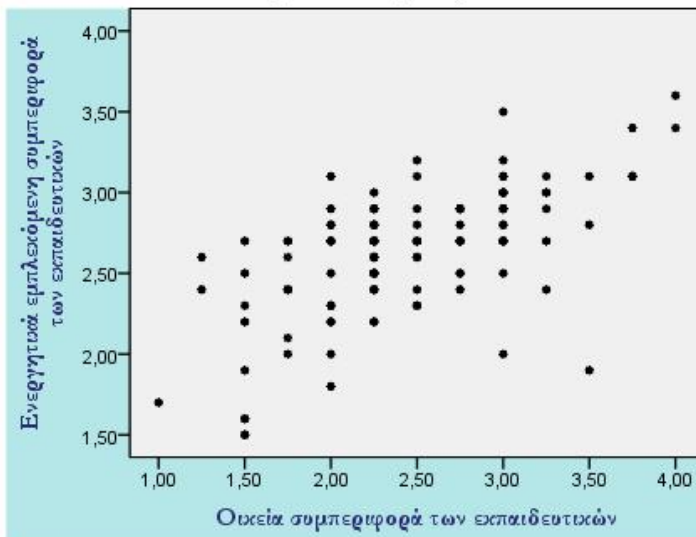
Διάγραμμα Σκεδασμού X Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



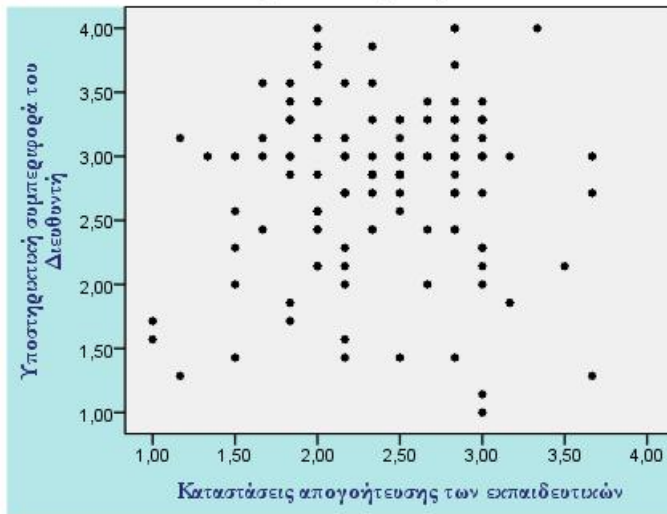
Διάγραμμα Σκεδασμού XI Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



Διάγραμμα Σκεδασμού XII Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



Διάγραμμα Σκεδασμού XIII Μεταβλητών Οργανωσιακού Σχολικού Κλίματος



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

1. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση τη Διοικητική Οργάνωση του σχολείου.

Μοντέλο πρόβλεψης Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών^d

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,512 ^a	,263	,256	,70862	,263	42,025	1	118	,000
2	,587 ^b	,345	,333	,67096	,082	14,617	1	117	,000
3	,627 ^c	,393	,377	,64849	,048	9,251	1	116	,003

a. Predictors: (Constant), Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή

b. Predictors: (Constant), Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή

c. Predictors: (Constant), Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

d. Dependent Variable: Διοικητική Οργάνωση Σχολικής Μονάδας

2. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση τις σχέσεις με το Διευθυντή του σχολείου.

Μοντέλο πρόβλεψης Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών^e

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,500 ^a	,250	,244	,66354	,250	39,423	1	118	,000
2	,569 ^b	,324	,312	,63301	,073	12,653	1	117	,001
3	,607 ^c	,368	,352	,61455	,044	8,136	1	116	,005
4	,649 ^d	,421	,401	,59070	,053	10,557	1	115	,002

a. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

b. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

c. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή

d. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή

e. Dependent Variable: Σχέσεις με Διευθυντή

3. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση το σχολικό κλίμα.

Μοντέλο πρόβλεψης Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών^ε

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,410 ^a	,168	,161	,59539	,168	23,911	1	118	,000
2	,482 ^b	,233	,220	,57434	,064	9,807	1	117	,002
3	,543 ^c	,295	,277	,55287	,062	10,262	1	116	,002
4	,581 ^d	,338	,315	,53815	,043	7,436	1	115	,007

a. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

b. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

c. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή

d. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, Καθοδηγητική συμπεριφορά του Διευθυντή

e. Dependent Variable: Σχολικό Κλίμα

4. Ανάλυση απλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση τις σχέσεις με τους μαθητές.

Μοντέλο πρόβλεψης Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,405 ^a	,164	,157	,64505

a. Predictors: (Constant), Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

5. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία.

Μοντέλο πρόβλεψης Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών^ε

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,439 ^a	,193	,186	,77872	,193	28,216	1	118	,000
2	,525 ^b	,275	,263	,74098	,083	13,325	1	117	,000

a. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

b. Predictors: (Constant), Ενεργητικά εμπλεκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

c. Dependent Variable: Σχέσεις με γονείς και κοινωνία

6. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών με βάση τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μοντέλο πρόβλεψης Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,271 ^a	,074	,066	,65456	,074	9,383	1	118	,003
2	,361 ^b	,131	,116	,63683	,057	7,664	1	117	,007

a. Predictors: (Constant), Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή

b. Predictors: (Constant), Υποστηρικτική συμπεριφορά του Διευθυντή, Καταστάσεις απογοήτευσης των εκπαιδευτικών

c. Dependent Variable: Επαγγελματική Ανάπτυξη

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T., (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies* 37 (3), 333-344.
- Arani, A. M., & Abbasi, P. (2004). Relationship between secondary school teachers' job satisfaction and school organizational climate in IRAN and INDIA. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(1-2).
- Beare, H., Caldwell, B.J. & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*,. London: Routledge.
- Bernstein, L. (1992). Where is reform taking place? An analysis of policy changes and school climate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 297-302.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 307-311.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63, 277-280.
- Bulach, C.R., Lunenburg, F.C. & McCallon, R. (1995). "The influence of the principals leadership style on school climate and student achievement" in *People in Education*, 3(3), 333-350.
- Catalano, RF, Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C.B. & Hawkins, JD. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74 (7), 252-262.
- Chapman, D. W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *The Journal of Educational Research*, 241-247.
- Chauncey, C. (2005). *Recruiting, Retaining, And Supporting Highly Qualified Teachers*. Harvard Educational Press.
- Chen Yunying and Sun Shaobang. 1994. "Jiaoshi gongzuo manyi du de celiang yanjiu" (Study on the measurement of teacher job satisfaction). *Psychology Science*, no. 3: 146-49.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. Teachers College Record, 111, 180-193.
- Crites, (1969). *Vocational Psychology*. McGraw Hill, New York.
- Daar, S. (2010). "*School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*". Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY :The University of Rochester Press.
- deJung, J. & Duckworth, K. (1986). *High school teachers and their students' attendance: Final Report*. Eugene: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 557)
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school Executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. Sage.
- Evans, L. (1999). Managing to motivate. A guide for school leaders. *Management and Leadership in Education*. London: Cassell.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Μετάφραση Δ. Κιλιζας, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*.
- Fan Ligu and Zhang Fandi. 2004. "Jiaoshi gongzuo manyi du yingxiang yinsu zhongyaoxing diaocha yu yanjiu" (Survey and study of the importance of influencing factors of teacher job satisfaction). *Academic Journal of Shenyang University*, no. 3: 85-87.
- Feng Bolin. 1996. "Jiaoshi gongzuo manyi du jiqi yingxiang yinsu de yanjiu" (A study on the influencing factors of teacher job satisfaction). *Education Research*, no. 2: 42-49.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1).
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). *School climate: Assessing and improving school environments* (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments" in Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*, London: Falmer.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Freiberg, H. J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.

- Freiberg, H. J. AND Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. Jerome Freiberg (Ed.) School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. London: Taylor & Francis.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a Vengeance*, London: Routledge Falmer.
- Fulton, IK, Yoon, I and Lee, C. (2005). *Induction into Learning Communities*. Washington: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gallay, L., & Pong, S. (2004). *School Climate And Student's Intervention Strategies*. Quebec: May
- George, T., & Bishop, L. (1972). "Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate" in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 467-476.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: Advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations*. 7th edn, N.J. : Prentice Hall.
- Griffith, J. (2006). A Compositional Analysis of the Organizational Climate□ Performance Relation: Public Schools as Organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1848-1880.
- Gruenert, S., (2008). School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing, *Principal 87*, no4, pp 56-59.
- Haldane, B. (1981). *Career satisfaction and success: How to know and manage your strengths*. New York: Anacom.
- Hall D. T., Bowen D. D., Lewicki R. J., & Hall F. S.(1982). *Experiences in management and organizational behavior*. USA: John Wiley & Sons.
- Halpin, A.W. (1967). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Handy, C.B. (1981). *Understanding Organizations*, 2nd Edition, Harmondsworth: Penguin
- Hartzell, G., & Winger, M. (1989). Manage to Keep Teachers Happy!. *School Administrator*, 46(10), 22-24.
- Haughey. M. L. & Murphy P. J. (1984). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life? *Education*. 104. 56-66.
- Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.

- He Weiqiang and Xuan Hongping. 2002. "Jiaoshi gonzuo manyi du ji qi shehui xinli jizhi yanjiu" (A study of teacher job satisfaction and its social psychology mechanisms). *Academic Journal of Qiqihar University*, no. 2: 114–16.
- Heller, H. W., Clay, R. J., & Perkins, C. M. (1992). *Factors related to teacher job satisfaction*. *ERS Spectrum*, 10(1), 20-24.
- Homana, G., & Barber, C. (2006). *School Climate for Citizenship Education: A Comparison of England And The United States*. November, Washington, D.C.
- Homana, G., Barber, C., & Tomey – Purta, J. (2006). "Background on the School Citizenship Education Climate Assessment", in *Education Commission of the States*. April, Denver.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Hoy, W. K. and Feldman, J. A. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London Taylor & Francis
- Hoy, W. K. et al., (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring Organizational Climate* – Netbury Park: Sage
- Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th ed.). New York: MacGraw – Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1976). Organizational structure: A review of structural dimensions and their conceptual relationships with individual attitudes and behavior. *Organizational behavior and human performance*, 16(1), 74-113.
- James, L.A., & James, L.R. (1989). Integrating work perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology* 74, 739–751.
- Jewell, L. N., & Siegall, M. (1985). *Contemporary industrial/organizational psychology*. West Publishing Company.
- Johannesson, R. E. (1973). Some problems in the measurement of organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10(1), 118-144.
- Joseph, A. Iacqua, Schumacher, P., (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Educational Journals* 111, p. 51
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.

- Karcher, M.J. (2002a) Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7-40). Binghamton, NY: Haworth.
- Karcher, M.J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35-51.
- Kasen, S.N., Johnson, P.N., & Cohen, P.N. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 18 (2), 165-177.
- Keefe, J. W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting in *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, November, 70-77.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent risktaking. *Family Planning Perspectives*, 33 (6), 276-281.
- Kosciw, J. G., & Elizabeth M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Koustelios, A. (2005). Physical education teachers in Greece: Are they satisfied?. *International journal of physical education*, 42(2), 85-89.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Krumm, D. (2000). *Psychology at work: An introduction to industrial/organizational psychology*. Macmillan.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Lezotte, L. (1992). *Effective Schools Practices that Work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.
- Li, A. K. F. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A three year follow up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 567-577.
- Litwin G., & Stringer R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Research Press.
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

- Locke, E. A. (1986). *Generalizing from laboratory to field settings: Research findings from industrial-organizational psychology, organizational behavior, and human resource management*. Free Press.
- Luthar, H.K., DiBattista, R.A., & Gautschi, T., (1997). Perception of what the ethical climate is and what it should be: the role of gender, academic level. *Journal of Business Ethics*, 16, 205-217.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 607–618.
- Mau, W-C.J., Ellsworth, R. & Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*. Vol. 22 No. 1, pp. 48-61.
- McDonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848.
- McKenna, E. F. (2000). *Business psychology and organisational behaviour: a student's handbook*. Psychology Press.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72,138-146.
- Menon, M. E., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The expect respect project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347-1360.
- Mlekanis, M. (2005). The working conditions of teachers. Athens : Gutenberg (in Greek).
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Natarajan, R. (2001). School Organizational Climate and Job Satisfaction of Teachers: A Study. *Journal of Indian Education*, 27(2), 36-43.
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In *The practice and theory of school improvement* (pp. 223-237). Springer Netherlands.
- Oparaji, T. I. (1988). *The relationship of teachers' perceptions of organizational climate to job satisfaction as moderated by selected contingency factors* (Doctoral dissertation, Texas Southern University).
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*. 77, 963–974.

- Pan Xiaofu and Xun Yinlian. 2002. "Zhongxue zuzhi qifen liangbaio de bianzhi" (Developing a scale for secondary school organizational climate). *Educational Science Journal of Southwest Normal University*, no. 4: 123–26.
- Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2005a). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11, 433-459.
- Pasiardis, G. (2008). Toward a knowledge base for school climate in Cyprus's schools. *The International Journal of Educational Management*, 22 (5), 399-416.
- Payne, R. L., Fineman, S., & Wall, T. D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(1), 45-62.
- Payne, R., & Pheysey, D (1972). "Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptualization and Application to Business Organisations" in *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol.6, pp.77-98.
- Payne, R., & Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1125, 1173.
- Perie, M., Baker, P. & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal*, 83, 4, pp.427-452.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reichers, A. E., & Schneider, B., (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture*.
- Reid, K. (1982). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110-115.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71(1), 67-80.
- Rice, R.W., Gentile, D.A. & McFarlin, D.B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα : Gutenberg.
- Roueche, J.E. & Baker, G.A. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1-29.

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.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman.

Schen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay1. *Personnel Psychology*, 28(4), 447.

Schneider, B., Wheeler, J.K., & Cox, J.F. (1992). A passion for service: using content analysis to explicate service climate themes. *Journal of Applied Psychology* 77, 705–716.

Sergiovanni T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002), *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002), *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill

Sergiovanni, T.J., (1990). *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Sharma R.D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers:an empirical study, *Journal of Services Research*, Vol. 9, No 2.

Sommmer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth graders. *Journal of Youth and adolescence*, 14, 411-422

Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who Would be a Teacher?: A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers*. Slough: NFER.

Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Spector, P. E. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Son.

Spencer L. M., Pelote V., & Seymour P. (1998). A causal model and research paradigm for physicians as leaders of change. *New Medicine*, 2, 57-64 Current Science Inc.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

- Tye, B. B. & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 124-132.
- Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.
- Weber, J. (1995). Influences upon organizational ethical subclimates: a multi-departmental analysis of a single firm. *Organizational Science* 6, 509–523.
- Welsh, W. N. (2003). Individual and Institutional Predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol.1, No 4
- West, C. A. (1985). Effects of school climate and school social structure on student academic achievement in selected urban elementary schools. *Journal of Negro Education*, 54, 451-461.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10 (1), 13-29.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R. & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, Vol. 14 (4), 245-303.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Xu Fuming and Shen Jiliang. 2001. "Zhong xiao xue jiaoshi gongzuo manyi du de yanjiu ji wu tigao duice" (A study on secondary and elementary school teacher job satisfaction and measures for its improvement). *Jiaoyu kexue yanjiu* (Research on Educational Science), no. 9: 23–26.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among schoolteachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. Vol. 42 No. 3, 2004, pp. 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The journal of educational research*, 90(2), 103-110.
- Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M., Ubbes, V., A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak For Themselves: The case For School Self-Evaluation*, National Union of Teachers, London.

Ελληνική

- Ανθοπούλου, Σ.-Σ.** (1999). *Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης*, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.-Ανθοπούλου, Σ.Σ.-Κατσουλάνης, Σ.-Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β' Πάτρα: ΕΑΠ
- Αντωνιάδη, Κ.** (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γεωργίου, Μ. Κ., & Georgiou, M. K.** (2010). Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας.
- Γιαννακούρα, Α.** (2011). *Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία
- Γιώτη, Α., & Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2002). « Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα-επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 126, 91-102.
- Γραμματικού, Κ.** (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γρέβιας, Δ.** (1993). "Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός" *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε.** (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαβλανός, Μ.** (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ.** (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Σταμούλη. Αθήνα
- Ζαβλανός, Μ.** (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.
- Ζάχαρης, Ε.** (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζμπάνιος Δ., & Γιαννακούρα Α.** (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος* 3/2010.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε.** (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (*Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

- Ιορδανίδης, Γ.** (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής, στο* Μπαγάκης, Γ., (2006) (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καβούρη, Π.** (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181- 201
- Κάντας, Α.** (2009). Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
- Κάντας, Α.** (2001). Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
- Κάντας, Α.** (1998). Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία. *Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα*.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α.** (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/104/2/104.pdf
- Καρολή, Α. - Σ.** (2014). *Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σύγκριση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό των γενικών γυμνασίων και στο εκπαιδευτικό προσωπικό της ειδικής επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών.
- Καψάλης, Α.** (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι.** (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η.** (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α.** (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ατραπός
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα- πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχόπουλος, Α.** (1996). “Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών”. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 89-111.
- Μπουραντάς Δ.** (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.

- Μπρούζος, Α.** (2002). «Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων» Στο Δ. Καψάλη και Κατσινη, Α. (Επιμ.). *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Α' Τόμος, 127-140. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α.** (2004). *Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους*. Στο Χατζηδημού Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Μυλωνά, Ζ.** (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παναγιωτίδου, Κ.**, (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.
http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1944/1/panagiotidou_katerina.pdf.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπάνης, Ε. & Γαβρίμης, Π.** (2007). «Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση) άρθρο στον ιστοχώρο http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_20.html
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ.** (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ.** (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). *Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ε.** (1992). *Έλληνες δάσκαλοι, εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι.** (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.** (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Υπ. Παιδείας & Δ.Β.Μ.Θ.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ.** (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, (3).

Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδης

Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος: Διπλωματική Εργασία.

Φαναριώτης, Π. (1997). «*Διοίκηση Προσωπικού, εισαγωγή στα σύγχρονα συστήματα χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού*», Εκδόσεις Α. Σταμούλης, Αθήνα, 1997.

Νόμοι

Νόμος Πλαίσιο υπ' αρ. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νέο Σχολείο. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολική και κοινωνική ζωή. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης

Νόμος υπ' αριθμ. 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.